

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN
ESCOLAR

FORMACIÓN PROFESIONAL, ORIENTACIÓN E
INSERCIÓN LABORAL DEL ALUMNADO DE LOS CICLOS
FORMATIVOS DE GRADO MEDIO

GERMÁN GIL RODRÍGUEZ

UNIVERSITAT DE VALENCIA
Servei de Publicacions
2005

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 30 de Setembre de 2005 davant un tribunal format per:

- D. José Gimeno Sacristán
- D. Fernando Roda Salinas
- D^a. Olivia Velarde Hermida
- D. Manuel Martín Serrano
- D. Jesús Hernández Aristo

Va ser dirigida per:

D. Fernando Marhuenda Fluixà

©Copyright: Servei de Publicacions
Germán Gil Rodríguez

Depòsit legal:

I.S.B.N.:84-370-6377-9

Edita: Universitat de València
Servei de Publicacions
C/ Artes Gráficas, 13 bajo
46010 València
Spain
Telèfon: 963864115

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Facultat de Filosofia y Ciències de l'Educació

Departament de Didàctica i Organització Escolar

**Formación profesional, orientación
e inserción laboral del alumnado
de los Ciclos Formativos de Grado
Medio.**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Germán Gil Rodríguez

Dirigida por:

Dr. D. Fernando Marhuenda Fluixá.

Valencia, 2005

A mi madre, Manuela, que murió sin haber
aprendido a leer y a escribir.

A mi padre, Germán, que aprendió a leer
y escribir en el frente republicano.

El miedo global

Los que trabajan tienen miedo de perder el trabajo.

Los que no trabajan tienen miedo de no encontrar nunca trabajo.

Quien no tiene miedo al hambre, tiene miedo a la comida.

Los automovilistas tienen miedo de caminar y los peatones tienen miedo de ser atropellados.

La democracia tiene miedo de recordar y el lenguaje miedo de decir.

Los civiles tienen miedo a los militares, los militares tienen miedo a la falta de armas, las armas tienen miedo a la falta de guerras.

Es el tiempo del miedo.

Miedo de la mujer a la violencia del hombre y miedo del hombre a la mujer sin miedo.

Miedo a los ladrones, miedo a la policía.

Miedo a la puerta sin cerradura, al tiempo sin relojes, al niño sin televisión, miedo a la noche sin pastillas para dormir y miedo al día sin pastillas para despertar.

Miedo a la multitud, miedo a la soledad, miedo a lo que fue y a lo que puede ser, miedo de morir, miedo de vivir.

Eduardo Galeano (1998)

ÍNDICE DE CONTENIDOS.

AGRADECIMIENTOS.	27
INTRODUCCIÓN.	30
PRIMERA PARTE. EL TRABAJO: EVOLUCIÓN, NUEVAS CONDICIONES LABORALES Y MERCADO DE TRABAJO EN ESPAÑA	
CAPÍTULO I. Evolución del trabajo.	
1. Introducción.	51
2. Trabajo, inserción y / o exclusión social.	54
3. El trabajo en la premodernidad.	57
4. El trabajo en las sociedades industriales.	72
4.1. Los nuevos cambios en las relaciones de producción.	72
4.2. El estado del bienestar y la evolución del trabajo.	81
5. La crisis del sistema y nuevos cambios laborales.	85
6. Cambios en el sistema productivo y el dominio de las multinacionales.	94
6.1. La desmaterilización en las relaciones productivas.	94
6.2. La desnacionalización del trabajo.	98
6.3. Las transformaciones del estado como agente económico.	102
7. La globalización como nuevo marco de relaciones.	105
8. Consecuencias para el trabajo del mundo global.	110

CAPÍTULO II: El mercado de trabajo en España.

1. Introducción.	114
2. Instrumentos de medida en el mercado laboral español: censos. paro registrado y Encuesta de Población Activa (EPA).	115
3. Evolución del mercado laboral español en el último tercio del Siglo XX.	120
3.1. Crisis del régimen: hacia la normalización económica y laboral (1970-1977).	122
3.2. Del nuevo estado constitucional a la Comunidad Europea (1978-85).	124
3.3. De la entrada a la Comunidad a la crisis del Sistema Monetario Europeo (1986-1992).	126
3.4. La década de los 90: recesión, convergencia y pérdida del consenso institucional (1992-2003).	127
4. Características del mercado laboral español.	130
4.1. Un mercado de trabajo con altas tasas de desempleo.	130
4.2. Flexibilización y proceso de desregulación del mercado de trabajo.	136
5. Respuestas a la evolución del mercado laboral: reformas y normativa.	139
6. Respuestas a la evolución del mercado laboral: las agencias de intermediación.	149
6.1. Origen de las agencias de colocación.	149
6.2. Las Agencias de Colocación Públicas (INEM).	151
6.3. Las Empresas de Trabajo Temporal: contexto y significado.	154
7. Situación de los jóvenes en el mercado laboral precario.	171
7.1. Población activa y temporalidad laboral.	173
7.2. La siniestralidad en el mercado de trabajo.	190
8. Consecuencias de la precariedad para los jóvenes.	197

SEGUNDA PARTE. LA EDUCACIÓN: EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA, IMPLANTACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA EN LA COMUNIDAD VALENCIANA.

CAPÍTULO III: Evolución de la Formación Profesional en España.

1. Introducción.	201
2. Antecedentes de la Formación Profesional.	202
3. Los intentos de modernización en España: del primer tercio del Siglo XX hasta el final de la Guerra Civil.	205
4. El período franquista hasta la Ley de 1970.	211
4.1. De la victoria militar al aislamiento internacional.	211
4.2. La ruptura del aislamiento y la aproximación a la comunidad internacional (1950-1969).	114
5. Ley General de Educación 1970.	224
5.1. Estructura de La Formación Profesional en la LGE (1970).	229
5.2. Análisis del modelo de F P en la Ley General de Educación.	238
6. La necesidad de una nueva Formación Profesional.	247

CAPÍTULO IV: La Formación Profesional Específica y su implantación en la Comunidad Valenciana.

1. Introducción.	251
2. Una nueva ley educativa para una nueva situación política.	252
3. Características del nuevo Sistema Educativo: Ley 1990.	259
3.1. Causas que motivan el cambio.	259

3.2. Estructura del sistema educativo (LOGSE).	262
3.3. Algunas aportaciones del nuevo sistema educativo.	265
4. La Formación Profesional en la LOGSE.	267
4.1. La Formación Profesional de Base (FPB).	269
4.2. La Formación Profesional Específica (FPE).	272
5. Implantación de la Formación Profesional Específica en la Comunidad Valenciana.	280
5.1. Una implantación ralentizada e inestable.	282
5.2. Una formación profesional con futuro laboral incierto.	290
5.3. Nuevas propuestas para la mejora de la F P E.	296
6. Situación de la FPE en la Comunidad Valenciana.	299

TERCERA PARTE: JÓVENES, ORIENTACIÓN Y ESTRUCTURAS DE APOYO A LA INSERCIÓN LABORAL.

CAPITULO V. Orientación y estructuras de apoyo a la inserción laboral.

1. Introducción.	308
2. Los alumnos sujetos de la orientación.	311
2.1. La juventud como proceso.	312
2.2. La juventud como un problema de edad o como tránsito a la adultez.	315
3. Educación y trabajo: una relación controvertida.	318
3.1. La naturaleza del origen del desempleo condiciona la relación entre la educación y el trabajo.	321
3.2. La educación en una sociedad en cambio.	324

4. La complejidad de la orientación en un mundo de incertidumbres.	337
5. El modelo teórico de la acción tutorial necesita contemplar la complejidad de la realidad social.	341
6. El Departamento de Orientación Escolar: funciones, estructura y composición.	345
6.1. El Plan de Acción Tutorial (PAT).	350
6.2. La Orientación Académica (POA).	352
6.2.1. Los itinerarios educativos.	354
6.2.2. La optatividad.	355
6.2.3. Atención a la diversidad (PAD).	357
6.3. La Orientación Profesional (POP).	360
7. Estructuras de apoyo a la orientación profesional centrada en los sujetos.	364
7.1. La orientación es una acción interactiva entre los centros educativos, las familias, el contexto y el orientado.	365
7.2. La actividad orientadora debe centrarse en el desarrollo del sujeto.	368
8. La práctica de los departamentos de orientación en los centros analizados.	370
8.1. Tres momentos claves de la acción tutorial.	371
8.2. Necesidad de la coordinación entre los sujetos de la orientación.	375

CUARTA PARTE: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO VI: Introducción metodológica.

1. Introducción.	382
2. Diseño de la investigación.	387
2.1. Etapas de la investigación.	387
2.2. Las hipótesis.	389
2.3. Los instrumentos utilizados.	392
2.3.1. Metodología cuantitativa.	393
2.3.1.1. Los cuestionarios:	393
a) Primer cuestionario: para el seguimiento del período de permanencia del alumnado en los centros (LONGINOS).	394
b) INSERTUM: Segundo cuestionario: seguimiento de la inserción laboral (INSERT-LAB e INSERT-EXP).	396
2.3.2. Metodología cualitativa.	400
2.3.2.1. Las entrevistas.	400
2.3.2.2. Los grupos de discusión.	401
2.3.3. Pretest y validación de los instrumentos.	403
2.3.3.1. Los cuestionarios.	403
2.4. El universo y la muestra.	404
2.5. Trabajo de campo: etapas de la investigación.	411
2.6. Fecha y recogida de datos.	413
2.7. Revisión, codificación y técnicas de análisis de los datos.	415
3. El trabajo de campo.	416

3.1. Primera etapa o del seguimiento en el centro educativo.	418
3.2. Segunda etapa o del seguimiento a la inserción laboral.	419
3.3. Tercera etapa o valoración de los actores mismos y de los tutores y orientadores.	423

QUINTA PARTE: RESULTADOS DEL ESTUDIO.

CAPÍTULO VII. Resultados de la primera etapa: los alumnos en el centro educativo.

1. Introducción.	430
2. El contexto del alumnado, producto del desarrollo socioeconómico y de la oferta educativa institucional.	431
2.1. La irregular distribución de los Ciclos Formativos que promueve el Mapa Escolar provoca que los alumnos estudien fuera de sus localidades o realicen Ciclos que les despiertan poco interés.	433
2.2. Los Ciclos Formativos ofertados a los jóvenes favorecen unas inserciones laborales precarias.	443
2.3. Las familias del alumnado son mayoritariamente inmigrantes, de bajo nivel académico y poca cualificación profesional.	448
3. Seguimiento del alumnado durante el desarrollo de los ciclos formativos.	459
3.1. Características generales de los encuestados.	460
3.2. Las vías de acceso a los ciclos indican que el nivel académico de los jóvenes que han cursado los CFGM es similar al que poseen los que inician estudios de bachillerato.	462
3.3. Características del alumnado por cursos académicos y especialidades cursadas.	466

3. 4. Los alumnos manifiestan una elevada aceptación de los ciclos y tienen la esperanza de poder ejercer la “nueva profesión”.	470
3.5. El alumnado inicia los Ciclos Formativos con unas expectativas muy elevadas que no se verán cumplidas al finalizar los mismos.	478
3. 6. Los ciclos formativos producen un escaso número de abandonos.	486
3.7. La satisfacción que les produce a los alumnos realizar prácticas formativas en las empresas depende fundamentalmente de las empresas receptoras.	489
3.8. El alumnado pierde interés por los ciclos formativos como medio de conseguir la inserción laboral.	498
3.9. La Formación Profesional Específica goza de una amplia aceptación entre el alumnado pero el currículum requiere ser modificado para adaptarse al mercado de trabajo.	502
3.10. La práctica de la orientación académica y profesional es compartida por diferentes instituciones con un grado de influencia muy diverso.	509

CAPÍTULO VIII: Resultados de la segunda etapa: la inserción laboral de los jóvenes de los CFGM.

1. Introducción.	525
2. La inserción laboral de los jóvenes, un fenómeno inestable.	528
3. La mayoría de los jóvenes apuestan por la inserción laboral.	533
4. Las trayectorias laborales de los jóvenes son plurales y precarias.	547
5. Modalidades de inserción en los jóvenes.	564
6. Características de los empleos obtenidos.	573
6.1. La temporalidad como modalidad contractual.	574

6.2. Las pequeñas y medianas empresas son las que generan empleo para este nivel de cualificación.	585
6.3. La jornada de trabajo.	588
6.4. Los contratos finalizan pero no la actividad laboral.	591
7. La sobrecualificación como distanciamiento entre el estudio y el empleo.	592
8. La inserción laboral, una experiencia positiva.	600
8.1. Una valoración positiva.	601
8.2. Las relaciones con las asociaciones sindicales.	603
8.3. Los valores en la empresa.	606
SEXTA PARTE: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA.	
CAPÍTULO IX: Conclusiones, sugerencias de mejora y nuevas propuestas de investigación.	610
BIBLIOGRAFÍA:	
1. Referencias bibliográficas.	648
2. Referencias legislativas.	679
ANEXOS.	683

ÍNDICE DE ABREVIATURAS.

ABI	Acuerdo Básico Interconfederal.
ACI	Adaptación Curricular Individual.
AES	Acuerdo Económico y Social.
AI	Acuerdo Interconfederal.
AIT	Asociación Internacional del Trabajo.
AMPA	Asociación de Padres y Madres de Alumnos.
ANE	Acuerdo Nacional de Empleo.
APA	Asociación de Padres de Alumnos.
ATTAC	Movimiento Internacional de Ciudadanos para el Control Democrático de las Mercancías y sus Instituciones.
B	Bastante.
BAT	Bachillerato.
BOE	Boletín Oficial del Estado.
BUP	Bachillerato Unificado y Polivalente.
CFo	Contrato de Formación.
CO	Casas de Oficios
CCOO	Comisiones Obreras.
CE	Comunidad educativa.
CEC	Consejos Escolares de Centro.
CEM	Consejos Escolares Municipales.
CEOE	Confederación Española de Organizaciones Empresariales.
CEE	Consejo Escolar del Estado.
CEV	Consejo Escolar Valenciano.
CGFP	Consejo General de la Formación Profesional
CEPYME	Confederación Española de la Pequeña y Mediana empresa.
CESM	Centro de Enseñanza Secundaria de Massamagrell

CF	Ciclo Formativo.
CFGM	Ciclo Formativo de Grado Medio.
CFGS	Ciclo Formativo de Grado Superior.
CGFP	Consejo General de la Formación Profesional.
CNS	Confederación Nacional de Sindicatos.
CP	Contrato de Prácticas.
CPe	Contrato de aprendizaje.
CTFE	Contrato Temporal de Fomento de Empleo.
D	Decreto.
DO	Departamento de Orientación.
DOE	Departamento de Orientación Escolar.
DOGV	Diario Oficial de la Generalitat Valenciana.
EA	Escuela de Aprendices.
EGB	Enseñanza General Básica.
EPA	Encuesta de Población Activa.
ES	Enseñanza Secundaria
ESO	Enseñanza Secundaria Obligatoria.
ET	Estatuto del Trabajador
ETL	Escuelas taller.
ETT	Empresas de Trabajo Temporal.
FPB	Formación profesional de Base.
FPE	Formación Profesional Específica.
FCT	Formación en Centros de Trabajo.
FOL	Formación y Orientación Laboral.
FP	Formación Profesional.
GES	Graduado en Educación Secundaria.
IES	Institutos de Enseñanza Secundaria.
INE	Instituto Nacional de Estadística.
INEM	Instituto Nacional de Empleo
IVE	Instituto Valenciano de Estadística
JE	Junta de Evaluación.
LGE	Ley General de Educación.

LOCE	Ley Orgánica de Calidad Educativa.
LOCFP	Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
LODE	Ley Orgánica del Derecho a la educación.
LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema.
LOGSE	Ley Ordenación General del Sistema Educativo.
LPEGCE	Ley de la Participación, la Evaluación y el Gobierno en los Centros Docentes.
LRL	Ley de Reforma Laboral
LRU	Ley de Reforma Universitaria.
M	Mucho
ME	Medianas Empresas.
ML	Mercado Laboral.
MLE	Mercado Laboral Español.
MPC	Modo de Producción Capitalista.
MPEC	Modo de Producción Esclavista Clásico.
MPF	Modo de Producción Feudal
MT	Mercado de Trabajo.
MTE	Mercado de Trabajo Español.
N	Nada.
OAP	Orientación Académica y Profesional.
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
OIT	Organización Internacional del Trabajo.
P	Poco.
PGS	Programas de Garantía Social.
PO	Plan de Orientación.
PA	Programación de Aula.
PAD	Plan de Atención a la Diversidad.
PAT	Plan de Acción Tutorial.
PCE	Partido Comunista de España.
PGS	Programa de Garantía Social
POAP	Plan de Orientación Académica y Profesional.

PP	Partido Popular.
PPE	Formación Profesional Específica.
PPO	Plan Nacional de Promoción de Empleo.
PSOE	Partido Socialista Obrero Español.
ROF	Reglamento de Organización y Funcionamiento de los Institutos de Enseñanza Secundaria.
Rs	Resolución.
SPE	Servicios Psicopedagógicos Escolares.
SERVEF	Servicio Valenciano de Empleo y Formación.
SNCFP	Sistema Nacional de las Cualificaciones y de la Formación Profesional
TIC	Tecnología de la Información y de la Comunicación.
TVE	Televisión Española.
UCD	Unión de Centro Democrático
UE	Unión Europea.
UGT	Unión General de Trabajadores.

CAPÍTULO III: Evolución de la Formación Profesional en España.

Gráf. 3.1. Distribución de horas lectivas por departamentos.

CAPÍTULO VII. Resultados de la primera etapa: los alumnos y el centro educativo.

Gráf. 7.1. Profesiones de los padres.

Gráf. 7.2. Profesiones de las madres.

Gráf. 7.3. Nivel académico de las familias.

Gráf. 7.4. Edad de los encuestados por género.

Gráf. 7.5. Vías de acceso al Ciclo Formativo de Grado Medio.

Gráf. 7. 6. Distribución del alumnado por cursos académicos.

Gráf. 7. 7. Distribución del alumnado por especialidades cursadas.

Gráf. 7.8. Especialidad cursada según género.

Gráf. 7.9. Lo que el alumnado espera al finalizar el CF (% agrupados).

Gráf. 7.10. El CF me resulta... (% agrupados).

Gráf. 7.11. Grado de influencia que han tenido en la orientación del alumnado (% agrupados).

CAPÍTULO VIII. Resultados de la segunda etapa: la inserción laboral de los jóvenes de los CFGM.

Graf. 8. 1. Evolución: número de jóvenes contratados y en paro.

Gráf. 8. 2. Tiempo de espera para aceptar el trabajo ofertado.

Gráf. 8. 3. Evolución de los contratos realizados.

Gráf. 8. 4. Evolución de los tipos de contratos realizados.

Gráf. 8. 5. Número de contratos y tamaño de las empresas.

Gráf.8. 6. Relación entre los contratos y los estudios realizados.

Gráf. 8.7. Relación del empleo y lo estudiado en el centro público y el concertado.

CAPÍTULO I. Evolución del trabajo.

Fig. 1.1. Relaciones sociales de producción en las sociedades esclavistas.

Fig. 2.2. Reorganización de la producción y la sociedad de consumo.

CAPÍTULO II: Mercado de Trabajo.

Fig. 2.1 Factores a modificar para salir del desempleo.

CAPÍTULO III: Evolución de la Formación Profesional en España.

Fig. 3.1. Estructura de la Ley General de Educación (Ley 1970).

Fig. 3.2. Puentes entre la F P y el BUP/COU (Ley 1970).

CAPÍTULO IV: La Formación Profesional en la LOGSE y su implantación en la Comunidad Valenciana.

Fig. 4.1. Estructura del sistema educativo de 1990 (LOGSE)

Fig. 4.2 Modalidades de Formación Profesional (LOGSE).

Fig. 4.3. Puentes que posibilitan el paso a los Ciclos Formativos desde el mercado de trabajo y el sistema educativo.

CAPITULO V. Orientación y estructuras de apoyo a la inserción laboral.

Fig. 5.1. El trabajo y el ciclo de la vida.

Fig. 5. 2. Funciones de la educación (según Gimeno Sacristán).

Fig. 5.3. Departamento de Orientación: orientación académica y profesional.

Fig. 5.4. Coordinación externa de los Departamentos analizados.

CAPÍTULO VIII. Resultados de la segunda etapa: la inserción laboral de los jóvenes de los CFGM.

Fig. 8.1. De la linealidad a las transiciones reversibles tipo yo-yo.

CAPÍTULO II: Mercado de Trabajo en España.

Tabla 2.1. Tasa de paro período 1978-1986.

Tabla 2.2 Tasa de paro en el período 1986-1992.

Tabla 2.3 Tasa de paro en el período 1900-2003.

Tabla 2.4 Tasa de paro en España durante el período 1970-03.

Tabla 2.5 Evolución de la población activa en % (1976-2003).

Tabla 2.6. Evolución tasa de desempleo juvenil y género.

Tabla 2.7. Comparación del Art. 43 del E.T. y del Texto refundido.

Tabla 2.8. Infracciones detectadas en las ETTs y empresas usuarias.

Tabla 2.9. Centros de trabajo (oficinas) de ETTs en las Comunidades Autónomas.

Tabla 2.10. Población activa por sectores productivos en %.

Tabla 2.11. Población activa por género (en miles).

Tabla 2.12. Población activa y población activa juvenil
(16-29 años).

Tabla 2.13. Población activa juvenil por género y grupos de edad.

Tabla 2.14. Tasa de escolarización.

Tabla 2.15. Tasa de actividad, paro y ocupación de los jóvenes.

Tabla 2.16. Evolución del tipo de contratos en España.

Tabla 2.17. Asalariados por sexo y tipo de contrato 1996-2003.

Tabla 2.18. Evolución de la tasa de temporalidad por sectores.

Tabla 2.19 Tasa de temporalidad en los sectores publico y privado.
(España)

Tabla 2.20. Tasa de temporalidad en las CC. AA .

Tabla 2.21. Tasa temporalidad por género.

Tabla 2.22. Contratos indefinidos desde la reforma de 1977.

Tabla 2.23. Distribución de la siniestralidad en los sectores económicos.

Tabla 2.24. Siniestralidad y modalidad de contratos laborales.

Tabla 2.25. Accidentes laborales según edad y de contrato.

Tabla 2.26. Zonas de organización social según Zubero.

CAPÍTULO III: Evolución de la Formación Profesional en España.

Tabla 3.1. Áreas de conocimiento y materias que componen el Primer Grado de Formación Profesional (Ley de 1970).

Tabla 3.2. Áreas de conocimiento y materias que se imparten en el Régimen de Enseñanzas Especializadas de Segundo Grado de Formación Profesional. Ley de 1970.

Tabla 3.3. Relación de la distribución de Grados, Cursos, Áreas, Materias y número de horas lectivas.

CAPÍTULO IV: La Formación Profesional Específica y su implantación en la Comunidad Valenciana.

Tabla 4. 1. Calendario de aplicación de la LOGSE.

Tabla 4.2. Ciclos Formativos a implantar en la Comunidad Valenciana y su distribución por familias profesionales y provincias.

Tabla 4. 3. Implantación del número de Ciclos Formativos, Familia Profesionales y Curso académicos.

Tabla 4. 4. Gasto Público en Educación y participación en el P.I.B.

Tabla 4. 5. Evolución del alumnado matriculado en la FPE en España y la Comunidad Valenciana.

Tabla 4. 6. Profesorado que ha realizado estancias formativas en las Empresas.

Tabla 4.7. Evolución del profesorado técnico de FP en la Comunidad Valenciana.

Tabla 4.8. Familias profesionales de mayor implantación.

Tabla 4.9. Familias profesionales de menor implantación.

Tabla 4.10. Implantación de ciclos por grados y cursos.

Tabla 4.11. Familias profesionales y número de Títulos Profesionales.

Tabla 4.12. Número de Empresas en las que han realizado prácticas formativas los alumnos de F. P.

CAPÍTULO VI. Introducción metodológica.

Tabla 6.1. Distribución de los grupos de discusión.

Tabla 6.2. Distribución de la muestra: centros, cursos, especialidades, género y número de alumnos.

Tabla 6.3. Evolución de la muestra de alumnos.

Tabla 6.4. Etapas de la investigación, metodología, instrumentos, controles, fechas y muestra.

Tabla 6.5. Distribución temporal del seguimiento.

Tabla 6.6. Situación del alumnado al inicio de la Segunda Etapa.

Tabla 6.7. Distribución de las entrevistas en profundidad.

CAPÍTULO VII. Resultados de la primera etapa: los alumnos y el centro educativo.

Tabla 7.1. Evolución del alumnado matriculado en España.

Tabla 7.2. Tasas de escolarización por grupos de edad de la población de 16 y más años que cursa estudios por grupos de edad.

Tabla 7.3. Localidades de procedencia del alumnado.

Tabla 7.4. Mapa escolar en los centros de procedencia del alumnado.

Tabla 7.5. Tasa activos por provincia y sector económico 1998/03.

Tabla 7.6. Tasa de actividad, paro y empleo según sexo y edad en la Comunidad Valenciana 1998-03.

Tabla 7.7. Padres inmigrantes o no.

Tabla 7.8. Situación laboral de los padres del alumnado.

Tabla 7.9. Ocupación de los padres/madres según los grandes grupos del CNO.

Tabla 7.10. Situación laboral de las madres.

Tabla 7.11. Situación laboral de la pareja.

Tabla 7.12. Influencia que ha ejercido sobre la decisión de los jóvenes de matricularse en los CFGM.

Tabla 7.13. Expectativas del alumnado al inicio del Ciclo Formativo.

Tabla 7.14. Evolución de las expectativas de los alumnos durante el período de permanencia en los centros educativos.

Tabla 7.15. Distribución del abandono por curso y género.

Tabla 7.16. Alumnado que abandona los Ciclos Formativos.

Tabla 7.17. Causas del abandono del alumnado en los Ciclos Formativos.

Tabla 7.18. El CF me resulta inicialmente.

Tabla 7.19. Valoración del ciclo formativo al inicio y al final.

Tabla 7.20. Grado de influencia en la orientación del alumnado.

CAPÍTULO VIII. Resultados de la segunda etapa: la inserción laboral de los jóvenes de los CFGM.

Tabla 8.1. Opciones que toma el alumnado cuando finaliza los CFGM.

Tabla 8.2. Situación laboral de los jóvenes a los que se les ha realizado el seguimiento.

Tabla 8.3. Situación de desempleo de los jóvenes a los que se les ha realizado el seguimiento según sexo.

Tabla 8.4. Tiempo que los jóvenes están dispuestos a esperar hasta encontrar el trabajo “que me interesaba”.

Tabla 8.5. Vías de búsqueda y encuentro de empleo.

Tabla 8.6. No acepto el trabajo porque...

Tabla 8.7. Agrupamientos de las transiciones según contrato de trabajo.

Tabla 8.8. Modalidades contractuales.

Tabla 8.9. Evolución de la firma de contratos según tramos de edad.

Tabla 8.10. Contratos firmados por persona/año según cohortes de edad.

Tabla 8.11. Porcentaje de contratos fijos indefinidos firmados en España.

Tabla 8.12. Duración de los contratos realizados a los jóvenes.

Tabla 8.13. Jóvenes que permanecen en el hogar familiar en cada edad en la Comunidad Valenciana.

Tabla 8.14. Número de contratos y modalidad de los mismos.

Tabla 8.15. Tasa de temporalidad. España – Unión Europea.

Tabla 8.16. Modalidad de los contratos laborales en la Comunidad Valenciana.

Tabla 8.17. Modalidades de contratos según centro educativo.

- Tabla 8.18. Tamaño de las empresas en las que han trabajado los jóvenes.
- Tabla 8.19. Duración diaria de la jornada y su distribución.
- Tabla 8.20. Opciones que toman los jóvenes al finalizar los contratos laborales.
- Tabla 8.21. Relación del empleo con la especialidad estudiada.
- Tabla 8.22. Comparación entre el empleo y los estudios cursados en los dos centros educativos.
- Tabla 8.23. Relación entre el trabajo realizado y la especialidad cursada.
- Tabla 8.24. Valoración de la experiencia laboral de los jóvenes.
- Tabla 8.25. La relación con los sindicatos ha sido ...
- Tabla 8.26. Valores defendidos por las empresas y los trabajadores.

AGRADECIMIENTOS.

Esta tesis doctoral, en cuya elaboración he empleado varios años de estudio y reflexión, no hubiera sido posible sin el apoyo y la compañía de algunas de las personas que recibirán a continuación mi más profundo agradecimiento.

En primer lugar, quiero agradecer profundamente a Andreu López el que me haya transmitido la ilusión necesaria para iniciar esta aventura investigadora, así como la constancia y el esfuerzo precisos para perseverar en el proyecto sin perder la ilusión imprescindible para superar los momentos de cansancio y de crisis que genera toda investigación duradera. Siempre encontré en él al joven investigador que no se rinde nunca ante las dificultades y al profesor siempre dispuesto a ilusionarme, a orientarme...; un investigador cuyo deseo de aprender no tiene límite. También en él encontré, y las aprendí de él, la humanidad y la sencillez que toda investigación implica. Descubrir con él lo pequeño, lo necesario, y comprobar como todo ello va creciendo y conformando un cuerpo vivo, ha sido toda una aventura de gozo y placer.

En segundo lugar, quiero agradecer a los miembros del Departamento la excelente acogida que siempre me brindaron a lo largo del período de investigación. Su acogida y su asesoramiento me permitieron superar las dificultades derivadas de mi formación académica en una disciplina diferente (la Historia) a la específica del Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Debo agradecer también la siempre atenta y dispuesta actitud de colaboración de Emilio Martínez con quien compartí muchas horas de diálogo sobre la formación profesional y su problemática. Siempre manifestó su disposición a orientarme, a colaborar conmigo e incluso a manifestar su opinión sobre cuantas cuestiones fue requerido.

Quiero tener presente en este momento al amigo Xema Berro ... tantas veces

maestro en el análisis de los problemas sociales y en el testimonio de su compromiso social permanente. Él y su compañera Pilar Hurtado siempre me escucharon las pesadas y largas explicaciones que les hacía sobre la investigación de la tesis en las horas que compartimos en su casa de Pamplona.

También en esta ciudad he compartido preocupaciones informáticas con la socióloga Saray Domínguez, quien siempre estuvo dispuesta a resolver cualquier consulta que le realizase sobre mis dudas y dificultades con las nuevas tecnologías. Sus sugerencias, el tiempo que me dedicó, posponiendo algunos intereses particulares, son todo un signo de generosidad en un mundo donde esta virtud suele ser escasa.

No quiero olvidarme de mi maestro y profesor Don Luis Marco Benlloch sin el cual no hubiera realizado esta tesis ni tan siquiera hubiera accedido a los estudios medios. Él fue mi descubridor, mi maestro, mi amigo... siempre dispuesto a ayudar. Tengo que reconocer que siempre acudió cuando su presencia fue demandada. Siempre generoso, muchas veces incomprendido y siempre bien intencionado. Maestro de muchos, amigo de todos y siempre dispuesto a aprender de todos aquellos con los que comparte la vida.

Mi admiración a la compañera M^a José Escrivá cuyas sugerencias siempre he tenido presentes. Su esfuerzo, dedicación y apoyo siempre me fueron prestados. Su ilusión me resultó contagiosa. Su capacidad de atención, dedicación a la tarea docente, especialmente hacia los alumnos más necesitados, ha sido constante en su vida profesional y para mí un estímulo para la práctica educativa. Mi más sincero agradecimiento y el reconocimiento público de que esta tesis recoge muchas de sus aportaciones.

Esta investigación no hubiera sido posible sin la colaboración prestada por todos los alumnos que han participado en la misma. Facilitar la respuesta de los cuestionarios, permitir que se les realizase el seguimiento, responder a las entrevistas demandadas ha sido imprescindible para conseguir los objetivos.

Sin ellos no hubiera sido posible realizar esta investigación.

También quiero transmitir mi gratitud a los tutores de empresa, a los tutores y tutoras de los alumnos de los Ciclos Formativos de Grado Medio, a los Departamentos de Orientación respectivos y a cuantos han facilitado realizar las tareas en los centros educativos que hemos investigado. A todos ellos mi más sincero agradecimiento.

Quiero dedicar, especialmente, esta investigación a Leonor Seguí Nebot y a mis hijos Germà y Mireia Grazalema. Ellos son testigos del esfuerzo realizado, de las largas noches de estudio, de los fines de semana en que no les presté la atención que se merecían. El esfuerzo y el sacrificio realizados no han sido exclusivamente míos. Ellas y él han posibilitado con sus renunciaciones y su apoyo a mi persona que la investigación haya culminado. La felicidad personal que la tarea investigadora crea en mí, el disfrute que me ha proporcionado el conseguir cada uno de los logros perseguidos, quiero compartirlos con ellos. En estos momentos cuando mis hijos se encuentran finalizando sus carreras universitarias y yo me acerco a la jubilación profesional, quiero comunicarles y agradecerles lo mucho que me han enseñado y lo feliz que me hace conocer, cada día, cosas nuevas.

Finalmente agradezco profundamente al profesor y Director de la tesis Fernando Marhuenda Fluixá su acogida y el haber aceptado orientar mis inquietudes intelectuales, su permanente apoyo, la amistad brindada y su profunda humanidad y sencillez. Ni una sola vez puso trabas para dedicarme el tiempo que le demandé. Su permanente actitud de comprensión, de servicio, de orientación y de ánimo será difícil de igualar y de olvidar. Sus sugerencias fueron siempre acogidas y tenidas en cuenta, si bien lo escrito es exclusivamente responsabilidad mía. Esta tesis, sin sus aportaciones, no hubiera sido posible. A ti, Fernando, mi más sincero reconocimiento y agradecimiento por toda tu ayuda y solidaridad.

INTRODUCCIÓN.

“Las políticas de juventud, según los sectores políticos que las gestionan, suelen contemplarlas de forma sectorial acentuando la importancia de la educación, el empleo o las políticas de mercado de trabajo, o las políticas de bienestar. Igualmente las políticas de juventud de corte más tradicional, suelen centrarse en la orientación profesional, el ocio, el tiempo libre sin considerar el contexto global y la influencia integrada de todos los ámbitos”. (López, 2004)

Desde la crisis de los años 70, las tasas de paro que se han dado en España, han afectado a toda la población en general, pero especialmente a los/las¹ jóvenes, y en este sector de la población las más afectadas han sido las mujeres.

Al mismo tiempo, en la sociedad se han producido cambios en todos los ámbitos de la vida: en la economía, las clases sociales, la cultura, la educación, la política, en la ruptura del mundo bipolar, la extensión del neoliberalismo como ideología dominante, en la tecnología, en las relaciones laborales, en el modelo de desarrollo y crecimiento e incluso en el mismo concepto de trabajo.

Vivimos un proceso transformador de grandes dimensiones donde se está produciendo un cambio social profundo. Cambio que significa una “revolución silenciosa”, un cambio de vida, un cambio de paradigma interpretativo de la realidad social.

Todos estos cambios afectan especialmente a los jóvenes actuales, pero también a aquellos que, perteneciendo a la época de los años 70, nos ha

¹ Se impone desde el inicio realizar una aclaración: con el fin de evitar la sobrecarga gráfica y la pesadez en la lectura que supondría utilizar el o/a para indicar la existencia de ambos sexos, hemos optado por emplear el masculino genérico. Cuando en el texto utilizamos los términos alumnos, educadores, trabajadores, los jóvenes, etc. nos estamos refiriendo a alumnos y alumnas o a personas de ambos sexos.

tocado vivir esta situación, primero como jóvenes y en la actualidad como padres y como educadores.

Los cambios profundos que se dan en la sociedad actual, se manifiestan diariamente en los medios de información, en los textos científicos y divulgativos, en la vida cotidiana, en la vida de los jóvenes y también se reflejan en las aulas.

Estos son los motivos que han llevado a un docente, con más de treinta años de docencia, padre de dos hijos y con una profunda conciencia de compromiso social, a reflexionar científicamente sobre la problemática del trabajo, la educación, los jóvenes, los procesos de inserción laboral y sobre las vivencias y percepciones que experimentan los jóvenes (alumnos o no) ante esta nueva situación.

Numerosas preguntas me he planteado: ¿Hay trabajo para todos? ¿Va a haber trabajo para todos? ¿Sigue siendo el trabajo un factor central en la vida de los jóvenes? ¿Los excluidos laborales son excluidos sociales o simplemente tienen mayor riesgo de exclusión? La educación, ¿tiene que preparar para el trabajo o tiene su autonomía propia?, ¿necesitamos unas nuevas relaciones entre la educación y el mundo laboral en los tiempos actuales?, ¿reciben los jóvenes orientaciones adecuadas desde las instituciones educativas? ¿Qué significado tienen las reformas educativas en relación al proceso de normalización política de España con los países de la Unión Europea? ¿Han despertado los Ciclos Formativos de Grado Medio suficiente interés entre los jóvenes estudiantes o siguen acudiendo a la formación profesional, mayoritariamente, los alumnos que han fracasado en los niveles educativos previos? ¿Son los Ciclos Formativos de Grado Medio una respuesta adecuada para estos jóvenes? ¿Cómo viven los jóvenes este fracaso? Los que consiguen trabajo, ¿en qué condiciones lo tienen que desarrollar? Los que no encuentran trabajo, ¿cómo lo viven?, ¿qué apoyos tienen por parte de las instituciones?, ¿y por parte de las familias?

a) Una investigación de la praxis en centros educativos

Estas y otras preguntas, que me he ido formulando desde hace mucho tiempo, me llevaron a tomar la decisión de realizar la investigación que ahora presento. Sin embargo, no sería correcto dejar de nombrar otras razones que también han influido en la decisión de realizarla.

Una de ellas ha sido mi participación como miembro del equipo de investigación AREA² (Asociación Regional y Europea de Análisis) en las investigaciones sobre jóvenes y transiciones en Europa. Investigaciones en las que he podido experimentar lo que significa dedicarse a la investigación y he aprendido, que requiere un esfuerzo adicional de dedicación, de tiempo, de preparación, de altos y bajos en el ánimo personal, etc. Ha sido importante, en los proyectos de investigación europea, compartir diseños de investigación, de desarrollo de la misma, y los resultados con los investigadores del grupo AREA y con los investigadores europeos (de 10 países), me han ayudado a reinterpretar la realidad.

El proceso de aprendizaje que implica una investigación, lo que ha supuesto la dedicación a la tesis doctoral, así como la participación en distintos proyectos europeos, me han producido, entre otras muchas, dos satisfacciones que quiero reseñar: una, el descubrimiento de que la actividad investigadora puede servir para construir propuestas de mejora que faciliten o favorezcan la transformación de la realidad social, y otra, que esta actividad

² AREA, Valencia: equipo de investigación que participa desde 1996 en proyectos de investigación de ámbito local/ regional y europeo. Miembro del European Group for Integrated Social Research (EGRIS); proyectos europeos: en el 4º y 5º Programa Marco "Thematic Network: Misleading Trajectories? (1998-2001); Youth Policy and Participation (YOYO), A comparative analysis in ten European regions(2001-2004); Families and Transitions in Europe (FATE) (2001-2004).

*Leonardo da Vinci: "Further training needs of women in regional perspective" (1996-1998)

*Directorate General Employment, Industrial Relations and Social Affairs: Study on the state of young people and youth policy in Europe(1998-1999). Informe IARD.

*Preparatory Measures to Combat Social Exclusion(DG Employment): Development and dissemination of best practice in school-to-work transitions (1999-2000).

*Programa COPERNICUS (DG 12) "The dynamic, socio-cultural context and subjective conditions of the spread of illegal drugs amongst young people since the Second World War- A comparative investigation of the development in the Ukraine, in Germany and in Spain(1998-2000).

puede adquirir una auténtica dimensión social de compromiso político con el medio, el contexto y sus gentes.

La decisión de realizar esta investigación parte de mis propias vivencias profesionales como docente en varios centros y del deseo y la necesidad de convertir la práctica diaria en un factor de reflexión social.

La investigación empírica la he llevado a cabo en dos centros que han marcado significativamente mi vida como docente. En uno de ellos me inicié como profesor e incluso formé parte del equipo que construyó el proyecto educativo y pedagógico del centro. El principio fundamental de dicho proyecto me ha producido, a lo largo de mi vida profesional, la mayor parte de las satisfacciones y de las ilusiones que todavía hoy mantengo y defiendo en el campo de la educación: la idea de que todos los que intervienen en el proceso educativo, padres, alumnos, profesores y propietario tienen que trabajar en equipo. Descubrir y practicar esta dimensión comunitaria ha constituido, sin duda, una de las riquezas más importantes de mi vida profesional. Trabajo en grupo que implicaba la coparticipación en las tareas organizativas, metodológicas y económicas en la elaboración de documentos teóricos y prácticos para el funcionamiento del centro, y en la toma de decisiones en la gestión organizativa.

En el segundo centro, he dedicado más de una década a la actividad docente y he participado en la dirección del mismo a través de la responsabilidad en la Jefatura de Estudios. Durante este período pude comprobar las dificultades reales para introducir y desarrollar reformas educativas. Dificultades que no siempre venían de la administración, como era de esperar, sino del propio sector que tenía que protagonizarla. He visto a los alumnos llegar al centro educativo con una ilusión inmensa para estudiar Formación Profesional, y también los he visto, después de finalizados los estudios, trabajando en actividades ajenas a su formación, o bien, en situación de “búsqueda o espera” de su actividad laboral.

He convertido en el objeto de estudio de la investigación presente al alumnado de estos dos centros educativos. Conocer para transformar, conocer para cambiar es, en definitiva, conocer para seguir colaborando con el alumnado y con los demás miembros de la comunidad educativa en la mejora del propio sistema educativo. El trabajo teórico, la tarea investigadora en la educación, no se puede convertir en una simple tarea académica, es también una forma de concebir la vida, que conlleva investigar para la acción y el compromiso social.

He investigado desde mi historia personal, pero también desde la historia general; he escrito desde la experiencia docente, pero también desde el compromiso de querer transformar la realidad educativa. He investigado desde la realidad sociológica, pero también desde el compromiso por el cambio social que supone la transformación de los jóvenes que desde una experiencia de frustración escolar logran superar sus propias trabas. Por ello, la investigación sólo podía ser concebida desde y para un objetivo final: “conocer la realidad para colaborar en su transformación”.

Esta es una investigación que habla de los alumnos³ y de los jóvenes, pero no es una investigación sobre sociología de los jóvenes. Es una investigación que habla del trabajo, de su evolución, de sus características...; pero no es una investigación sobre la historia del trabajo, ni tampoco sobre economía. Es una investigación que habla de la educación, de los centros educativos, de la orientación; pero no es una investigación sobre la organización escolar. Es una investigación que tiene aspectos de todo lo indicado, que habla de la problemática laboral de unos jóvenes ubicados en un tiempo concreto, en un lugar determinado y con unas características propias. Es una investigación que habla de la inserción laboral de unos jóvenes, sin llegar a ser una

³ En ocasiones utilizo los dos conceptos indistintamente para referirme a la misma realidad. No obstante, cuando nombro alumnos estoy haciendo referencias a los que están cursando académicamente los ciclos formativos y, por lo tanto, tienen una relación con los centros educativos. Cuando hablo de jóvenes, me estoy refiriendo a las mismas personas pero que ya no tienen relación académica con el centro educativo o simplemente estoy hablando de los jóvenes como un sector de la población.

investigación sobre la formación profesional y las transiciones laborales de los jóvenes.

La pregunta que surge, puede ser: ¿qué es esta investigación?, ¿qué aporta de específico? La respuesta es la siguiente: la presente investigación ha convertido en objeto de estudio a 151 jóvenes que acuden a dos centros educativos con una orientación y motivación concreta, con unos contextos sociales distintos, que pretenden adquirir conocimientos, habilidades, destrezas profesionales y orientación que les permitan, en un futuro inmediato, o próximo (durante un año), encontrar un trabajo relacionado con la especialidad cursada. Esta es la investigación que hemos realizado. El diseño, el marco interpretativo, las dificultades encontradas, los aciertos tenidos, los errores cometidos, en definitiva, los logros obtenidos, son lo que encontrarán en las páginas siguientes y cuya lectura quiere facilitar la introducción.

b) Una investigación orientada al sujeto.

Poner en relación todo este proceso ha sido el objeto de la investigación. Una investigación que he tenido que definir a sabiendas de que la neutralidad investigadora en las ciencias sociales resulta siempre relativa. La investigación responde a diversos intereses y motivaciones, unas veces personales, otras institucionales, otras de recursos, otras de limitaciones propias de la investigación. Son personales e intransferibles la definición e interpretación social previa que todo investigador tiene. ¿Desde dónde analiza? ¿Para qué analiza? ¿Con qué instrumentos analiza? ¿Desde qué opciones interpretativas analiza? y ¿para qué analiza? Ninguna de estas interrogaciones resultan neutrales (Díaz, 1975).

En este sentido tomamos posición por la defensa del trabajo como factor de educación y de integración social. Consideramos que el trabajo constituye un derecho humano (por lo que es universal, para todos y en todos los lugares),

que constituye un factor de desarrollo personal y que requiere ser realizado en condiciones de seguridad, estabilidad y dignidad en el sentido que le da la Organización Internacional de Trabajo (OIT 1.999) al concepto “trabajo decente”:

“La OIT milita por un trabajo decente. No se trata simplemente de crear puestos de trabajo, sino que han de ser de una calidad aceptable. No cabe dissociar la cantidad del empleo de su calidad. Todas las sociedades tienen su propia idea de lo que es un trabajo decente, pero la calidad del empleo puede querer decir muchas cosas. Puede referirse a formas de trabajo diferentes, y también a muy diversas condiciones de trabajo, así como a conceptos de valor y satisfacción. Hoy en día, es indispensable crear unos sistemas económicos y sociales que garanticen el empleo y la seguridad, a la vez que son capaces de adaptarse a unas circunstancias en rápida evolución, en un mercado mundial muy competitivo... el trabajo decente se caracterizaría por los siguientes componentes: a) trabajo productivo; b) con protección de derechos; c) con ingresos adecuados y d) con protección social; e) el tripartismo y el diálogo social”.

Pero también tomamos partido cuando optamos por una determinada manera de concebir la orientación tutorial como una necesidad para los jóvenes alumnos y una obligación ética y profesional para los docentes. Considero que la acción educativa y formativa en los centros no puede limitarse a otorgar las credenciales académicas con mayor o menor validez (Gimeno, 2001) para el mercado, ya sea éste educativo o laboral. La acción educativa tiene que ir acompañada de una orientación a los jóvenes que, partiendo de las condiciones generales del contexto social, les permita poder elaborar, interpretar y tomar sus propias decisiones. Por ello, en la investigación se le ha concedido una importancia significativa a la subjetividad, al valor de la propia biografía como factor de identidad personal. El joven tiene que tomar sus propias decisiones, incluso las que le llevan al fracaso. De éste tiene o puede aprender. Lo fundamental será observar, descubrir cómo el joven trabajador, ex-alumno, vive su propia experiencia de fracaso y si esta puede ser o no reconvertida en un factor de éxito.

Por ello, y en tercer lugar, hemos optado por realizar el seguimiento en el proceso de incorporación al trabajo de forma personalizada. No nos hemos limitado a una mera estadística sino a un contacto personal. Ese contacto personal, de tú a tú, aproxima al investigador a la realidad investigada, para obtener un mayor grado de conocimiento de la realidad objeto de estudio y facilita la transformación de la realidad. Ello me ha permitido poder escuchar, recoger las ideas que los alumnos me han manifestado e incluso me ha sido permitido opinar sobre las condiciones del trabajo que han realizado. Poder preguntar sobre cómo han vivido la experiencia laboral, las expectativas que se les han creado, las puertas que se les cierran y las que se les abren en sus trayectorias de futuro.

Esta relación que se ha logrado establecer ha favorecido el desarrollo de una metodología cualitativa a través de las entrevistas en profundidad realizadas a los jóvenes trabajadores, a algunos familiares, a los tutores de los centros educativos y a los tutores de las empresas e incluso a los profesores y orientadores de los centros educativos. La utilización de la metodología cualitativa no ha impedido emplear también la metodología cuantitativa por medio de los cuestionarios que, en número de dos, se les ha pasado a los alumnos y jóvenes trabajadores.

c) Estructura de la investigación.

Esta investigación se encuentra dividida en seis partes. Las tres primeras forman parte del cuerpo teórico y analítico y en las otras tres presento la metodología que he utilizado, el diseño de la investigación y los resultados obtenidos.

En la primera parte trato los temas relacionados con el mundo del trabajo. La he dividido en dos amplios capítulos, íntimamente relacionados y formando un todo, pero que al mismo tiempo mantienen su propia autonomía e identidad. Es el espacio de lo que podríamos llamar “lo laboral”.

En el primer capítulo planteo *la evolución histórica del concepto de trabajo* a lo largo de los tres modos de producción más importantes en la cultura occidental: el esclavismo, el feudalismo y el capitalismo. Partiendo de la función social que tiene encomendada el trabajo, como una forma de proporcionar bienes y servicios a la sociedad, realizo el recorrido histórico con una pregunta de base: ¿el trabajo es un medio de integración social y la ausencia del mismo implica o favorece la exclusión en la sociedad o bien la inclusión/exclusión depende de otros factores históricos que no se relacionan directamente con desempeñar o no una actividad laboral? Esta es la “pregunta eje” de todo el recorrido histórico y una de las hipótesis que pretendo averiguar en la investigación: que el trabajo no ha sido siempre un medio de integración social, aunque sí de integración en el sistema (Walther, 2004)⁴.

Partiendo de conceptos como trabajo, inclusión social, exclusión social y estado del bienestar he analizado el trabajo como factor de inclusión en la sociedad o como factor de rechazo y exclusión social. Por inclusión social acepto como válida la situación, de hecho y de derecho, en la cual los trabajadores puedan decidir libremente sobre sí mismos y también respecto a los intereses de la colectividad, de la sociedad. Por el contrario, por exclusión entendemos aquella situación en la que a los grupos o individuos se les impide tomar decisiones respecto a su persona y a su entorno social (Giner et al, 1998). En este sentido he compartido el planteamiento realizado por Beck (2001) al considerar que la relación del hombre con el trabajo se ha establecido desde una relación de libertad y que ésta no se ha dado hasta la

⁴ “Mientras la integración social implica una comunicación directa entre los individuos, la integración en el sistema se refiere a la regulación colectiva de las relaciones sociales a lo largo del tiempo y el espacio, a través de procedimientos más generalizados (el dinero, la ley, las cualificaciones, etc.) Sin embargo, dado que las estructuras de integración surgieron de la diferenciación social hacia sociedades más y más complejas, siguen dependiendo de los mecanismos de integración social en una serie de mundos de la vida compartidos y subjetivamente relevantes, tales como la familia, los grupos sociales o el espacio público. Los mercados laborales dependen de la ética del trabajo de los individuos, exactamente igual que la escuela depende de la motivación de los alumnos para su aprendizaje o el estado depende de la participación de la ciudadanía (Habermas, 1981). No obstante la integración social y la integración en el sistema no se contradice necesariamente. Böhnisch (1994) sugiere que las modernas sociedades del bienestar experimentaron un alto grado de coincidencia entre integración social e integración sistémica en el período fordista mientras todo el mundo podía acceder a una “biografía normal” (específica según género). Obviamente, ya no nos encontramos en este caso. (Walther, 2004).

primera modernidad. Incluso los trabajadores, durante un largo período de tiempo de la modernidad, han estado excluidos socialmente. Solamente con la consecución de los derechos civiles por parte de los hombres y mujeres trabajadoras se ha pasado de una situación de exclusión a una situación de inclusión social. En este sentido, el estado del bienestar ha venido a ocupar un espacio significativo que impide que muchos ciudadanos que se encuentran excluidos laboralmente pasen a engrosar el número de los excluidos o marginados sociales.

He analizado las macroestructuras sociales como los modos de producción y he podido concluir que precisamente el trabajo en sí mismo se ha convertido, en determinadas épocas históricas, en un factor de exclusión. Será la Iglesia, con un discurso ambivalente, quien desee recuperar el trabajo como un medio de rendir honores a Dios al mismo tiempo que defiende la estructura político-social que deja fuera de ella a los trabajadores.

Será en la modernidad cuando el concepto de trabajo productivo recupera su dimensión social más amplia. Pero los trabajadores también se quedan fuera de los ámbitos de decisión. En las sociedades de la primera modernidad, la integración social se escenifica en la capacidad de decidir a través del proceso electoral. Y será a finales del S. XIX cuando los hombres trabajadores consiguen el derecho a decidir. Las mujeres, sin embargo, tendrán que esperar al período de entreguerras, incluso en muchos lugares después de la 2ª Guerra Mundial para adquirir el derecho de voto.

El fordismo, con sus revolucionarios métodos de mercado, permitirá a los trabajadores gozar de los bienes y servicios que proporciona el sistema económico, aunque los ciudadanos o una parte de ellos no puedan participar en las decisiones políticas (las mujeres..). Cuando el fordismo entró en crisis y el modelo económico se transformó, aparece de nuevo el problema de la integración/exclusión. El nuevo modelo de trabajo productivo ya no es patrimonio de todos ni para todos los ciudadanos.

El trabajo entra en crisis porque entra en crisis el trabajo productivo; aunque no entra en crisis el denominado trabajo socialmente necesario que no puede ni debe regirse por criterios exclusivamente productivistas. Por ello Beck (2001) llega a plantear que el problema no es el trabajo, sino el dinero con que podemos adquirir los bienes y servicios que trabajadores, “de aquí o de allá”, producen.

El estado del bienestar, a través de los mecanismos de compensación y redistribución de la riqueza, hace que la economía se mantenga a ritmos de producción que permiten tener una tasa de paro permanente sin que el sistema se resienta (Bauman, 1999; Guillon, 2001). La pregunta entonces no es cuántos puestos de trabajo hay que crear, sino cuántos parados podemos mantener, en qué condiciones y durante cuánto tiempo.

En el segundo capítulo he analizado el mercado de trabajo español. El mercado de trabajo, así como el mismo concepto de trabajo indicado en el capítulo anterior, son fenómenos históricos y como tales hay que analizarlos. Así hemos tenido que abordar el mercado de trabajo español desde dos perspectivas complementarias: España tiene que completar el proceso de normalización (integración) en las instituciones internacionales y al mismo tiempo tiene que dar respuesta a la crisis económica que afecta al país. Estos dos ejes se encontraban condicionados por la necesidad de transformar la estructura política de la dictadura franquista en un nuevo estado democrático y de derecho.

Este marco es el que nos ha permitido analizar las características del mercado laboral español, las etapas fundamentales de su evolución, las reformas aprobadas, las instituciones de intermediación entre los ofertantes y demandantes de empleo, las políticas aplicadas para encontrar solución al paro así como las características que el mercado de trabajo presenta en la actualidad para los jóvenes.

El concepto de flexibilidad es el que mejor nos ha permitido poder interpretar la realidad del mercado de trabajo español que no resulta ajeno a las

características que presenta en otras latitudes. Un concepto, flexibilidad, que conlleva la desregulación de las condiciones de trabajo y de los derechos laborales. Surgido de las raíces del neoliberalismo, que ni es tan nuevo ni tan liberal, permite comprender mejor la nueva realidad laboral con que se enfrentan los jóvenes. Un mercado laboral donde domina la temporalidad de los contratos de trabajo, con una fuerte impronta de siniestralidad y donde la precarización se va generalizando, imponiendo y provocando una mayor debilidad de los trabajadores.

Las reformas laborales realizadas en España han afectado tanto a los mecanismos de entrada (temporalizar los contratos) al mercado de trabajo, como a las instituciones de intermediación laboral y a los mecanismos de salida (favorecer los despidos). Estas reformas han provocado un fuerte rechazo por parte de los trabajadores y sus organizaciones. Si consideramos las reformas desde la perspectiva del tiempo (30 años), podemos observar que éstas se han ido progresivamente introduciendo en la sociedad española, independientemente de quienes las hayan protagonizado. Aquello que un día fue rechazado, años después se ha impuesto en la sociedad (sirva como ejemplo el tratamiento dado a las instituciones de intermediación).

En este contexto de flexibilización constante, de necesidades de respuestas, de estrategias y de adecuación e inserción en el contexto del capitalismo internacional es donde la formación se ha concebido como solución a los problemas del desempleo. Como dice Martín Criado (1999) el paro juvenil no es el problema, la formación no es la solución:

“Entre tanto debate y tanto baile de cifras, en estas dos últimas décadas se ha asistido a una progresiva construcción de dispositivos institucionales para intervenir en el mercado de trabajo: para combatir el paro, para insertar a los jóvenes, para promover la formación. El salto de estas medidas: abaratamiento y precarización de la mano de obra, pérdida del poder social de negociación de los asalariados, aumento del poder discrecional de los empresarios en el control de la fuerza de trabajo” (p. 16).

La segunda parte de la investigación la he dedicado al mundo escolar (capítulos tercero y cuarto) porque la formación que los jóvenes han recibido

se ha desarrollado en un espacio institucional específico, llámese escuela o instituto de enseñanza secundaria, o relacionado con él (formación recibida en los centros de trabajo). En definitiva, la enseñanza reglada. No he abordado la formación profesional continua ni la formación permanente a las que también incluía Martín Criado. Tampoco me he referido a los Ciclos Superiores. Solamente he convertido en objeto de estudio a un grupo de alumnos, de dos centros diferentes, que han cursado los Ciclos Formativos de Grado Medio.

El capítulo cuarto lo he dedicado a la evolución de la formación profesional en España desde los intentos de crear escuelas formativas en el siglo XIX hasta la formación profesional actual. Cada reforma educativa es producto de su tiempo, pero también es el resultado de experiencias anteriores que en su propio desarrollo y evolución demandan nuevas adaptaciones, totales o parciales, a la nueva realidad. A través de un recorrido histórico sobre la formación profesional en España he podido analizar los contextos, características y limitaciones que presentaba y el porqué de las reformas que se demandaban. La evolución de la formación profesional nos ha puesto de manifiesto cuatro proposiciones.

En primer lugar, que el desarrollo del tejido industrial del país no se ha visto acompañado de un proyecto de formación técnica que diese soporte a los trabajadores y permitiese a las empresas destinar recursos a la innovación.

En segundo lugar, no ha existido un planteamiento compartido entre los diferentes agentes sociales que se haya traducido en plataformas conjuntas de desarrollo e inversión y planificación en la formación profesional.

La existencia de un débil planteamiento, que se traduce en algunos períodos en ausencia, por parte de las autoridades y las instituciones políticas sobre la formación profesional constituye el tercer elemento. La ausencia de la formación profesional, durante mucho tiempo, en el discurso pedagógico y organizativo en el seno de las estructuras educativas ha provocado una disociación entre la realidad laboral y la realidad escolar. ¿Deben ir

conjuntamente, deben tener un funcionamiento autónomo? ¿Se necesita una nueva relación?

Por último, la forma de ver a la formación profesional escondía una concepción de la sociedad dividida en clases. Concebir la formación profesional como la formación adecuada y exclusiva para los jóvenes que van al mundo del trabajo y otra formación más académica para los que desean realizar estudios de “altura” no es más que el reflejo de la sociedad dividida entre los que se preparan para trabajar y los que se preparan para dirigir. Si los jóvenes que se incorporan a la modalidad de los estudios técnicos de nivel medio, cuando han existido, acuden acompañados de vivencias personales de fracaso, encontramos que el propio sistema educativo ha reforzado y fomentado la división social entre los alumnos. La división de un mundo de pensantes/actantes, obedientes y dirigentes... entre el mundo del trabajo y el mundo del intelecto. Este modelo formativo, típico en España del discurso franquista y del desarrollismo, ha reproducido en el sistema educativo la división social existente a través de sus diferentes reformas educativas.

La negativa a considerar en la Ley General de Educación (LGE) de 1970 a la Formación Profesional como un nivel educativo, refleja la concepción predominante que los gobernantes defienden: la división de la sociedad en clases. Por ello la Ley Orgánica de Organización General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 se planteaba, desde una perspectiva progresista y en consonancia con las reformas habidas en los países del entorno, la superación de la contradicción indicada, dándole a la Formación Profesional la categoría de nivel educativo.

En el capítulo cuarto he expuesto el proceso de implantación de la FPE en la Comunidad Valenciana. La implantación de la Formación Profesional no ha sido simultánea en todo el territorio del estado. Las comunidades autónomas han gozado de la autonomía que les conceden sus competencias, por lo que se ha producido en España un desarrollo desequilibrado, en el tiempo y en los recursos, entre las distintas comunidades. He optado por realizar el análisis de la implantación de la nueva Formación Profesional Específica (FPE) en la

Comunidad Valenciana, contexto en que los alumnos objeto de la tesis han cursado los Ciclos Formativos de Grado Medio.

El proceso de implantación adquiere una importancia singular, porque mediante él se concreta la oferta que se les presenta a los jóvenes y también las condiciones en que se realiza la misma. He podido comprobar la ausencia de un presupuesto adecuado junto al hecho de que la generalización de la FPE ha sido desarrollada por los gobernantes⁵ que se opusieron a la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). Todo ello, junto a la rigidez manifestada en la estructura de la función pública respecto a los profesionales de la enseñanza, produjo dos efectos dignos de consideración: que se ha desarrollado una formación profesional basándose en las antiguas estructuras, modalidades formativas y que no se realizó suficientemente una actualización del profesorado encargado de impartir la nueva formación profesional. Medidas que han producido una distribución desequilibrada a lo largo de la red de centros de la Comunidad Valenciana.

La ausencia de presupuesto adecuado, el desarrollo poco armonioso, las presiones de estatus social y laboral, el desarrollo por quienes no deseaban la ley educativa, entre otras razones, han provocado que la Formación Profesional tenga una aceptación escasa entre los jóvenes. Muchos de ellos sí han visto en la F P una salida a su situación personal y una posibilidad de futuro laboral.

El capítulo quinto, lo he dedicado a la Orientación y a las estructuras de apoyo que se desarrollan en los centros educativos. Este capítulo complementa a los anteriores y, adquiere sentido con ellos y es el puente necesario para la inserción laboral de los alumnos. El análisis de la orientación que se realiza en los centros educativos y las limitaciones que presenta ha sido objeto de estudio así como la necesidad de los jóvenes de orientarse en un mundo complejo y global. La orientación actúa de guía de las decisiones

⁵ Durante el período de gobierno del PSOE-PSPV (1990-1995) la FPE estaba en régimen de experimentación o de adelantamiento voluntario por decisión de los propios centros. La generalización de la FPE en toda la Comunidad educativa se realizó (curso 2000-2001) con el gobierno del PP en la Generalitat Valenciana (1995).

de los jóvenes para la inserción laboral poniendo en relación el trabajo y la formación. Relación que no siempre ha sido armoniosa y ha presentado serias dificultades de entendimiento. Relación que ha pasado por distintos planteamientos, desde la defensa de autonomía de las partes a la de subordinación de las estructuras educativas a las productivas, o incluso de dependencia total hacia el mundo laboral.

¿Cómo se realiza esta función educativa? ¿Hacia qué dirección? ¿Qué efectos tiene en los alumnos y en los jóvenes? ¿Por qué se sigue dando un alto porcentaje de jóvenes que estudian aquello que no quieren? ¿Puede la orientación ser satisfactoria sin contar con la colaboración de las familias, de otras instituciones intermedias e incluso con la actitud pasiva del alumnado?

Respuestas a estas preguntas son las que hemos planteado en el Capítulo Quinto. Se han analizado las distintas plataformas de que disponen los centros educativos, los cauces por donde discurre la orientación. Pero hemos llegado a una conclusión importante: en un mundo de inseguridades, de riesgo, de presentismo generalizado entre los jóvenes y donde el éxito escolar no asegura en absoluto poder conseguir un puesto de trabajo “decente” (OIT, 1999), toda labor orientadora debe contar con apoyos externos al centro y con la participación del propio alumno.

Las familias, los servicios municipales, los servicios de intermediación laboral, el tejido industrial se han convertido en factores fundamentales para colaborar en la acción orientadora. Nada sirve si la acción tutorial/ orientadora continúa limitada al marco escolar y dedicada fundamentalmente a proporcionar información a los alumnos o a los padres. La información, aun siendo necesaria, resulta insuficiente. Así se convierte en una nueva materia sin currículum y sin evaluación, es decir, la acción tutorial será rechazada por una parte importante del alumnado y del propio profesorado.

Considero, y ello es lo que he defendido en el capítulo quinto, que toda acción orientadora debe ser dirigida a la toma de conciencia del alumnado, verdadero sujeto y artífice de sus decisiones y de la gestión de su propia vida

profesional. El alumnado tiene que entrenarse en la toma de decisiones personales, previo conocimiento de la realidad y de la implicación de su vida en la propia realidad. Por esta razón el cultivo de la motivación, de la implicación personal, de lo subjetivo, de la participación, se ha convertido en nuclear. Así habría que optar por el desarrollo del ser, por la autonomía, por el acompañamiento al alumnado más que por la directividad de los orientadores a los jóvenes. El fortalecimiento de los valores subjetivos y la participación en la construcción del proyecto personal, académico y profesional de los jóvenes tiene que convertirse en el centro de toda orientación.

La cuarta parte de la investigación la he dedicado a exponer la metodología utilizada en la investigación y al diseño de la misma. Se encuentra recogida en el Capítulo Sexto.

En el capítulo he expuesto los principales conceptos metodológicos utilizados en la tesis combinando técnicas de tipo cualitativo y cuantitativo en función de la tarea que tenía que realizar y de los objetivos a conseguir. Ello ha sido como consecuencia del convencimiento profundo de que es posible la complementariedad entre las metodologías utilizadas en la investigación de las ciencias sociales y no debido a una posición ecléctica o dubitativa.

El diseño inicial de la investigación ha sufrido, como era de esperar, modificaciones a lo largo del proceso. La realidad se impone a los conceptos previos y éstos deben adaptarse. El conocimiento de la realidad, el diseño del proyecto, la propuesta de hipótesis, el modelo analítico y las finalidades de la investigación se encuentran recogidas en el capítulo indicado.

La quinta parte de la investigación la he dedicado a presentar los resultados del trabajo de campo. Resultados y análisis que presento en los capítulos séptimo y octavo. Los resultados han sido obtenidos a través de los cuestionarios que he pasado a los alumnos.

En el capítulo séptimo presento los resultados obtenidos en la primera etapa de la investigación durante la cual los alumnos han permanecido en los

centros educativos cursando los Ciclos Formativos de Grado Medio. A través del cuestionario (Longinos) que he utilizado para realizar el seguimiento a los 151 alumnos matriculados en los ciclos formativos y en los dos centros objeto de la investigación, obtuve los datos que me han servido de base para el análisis de la primera etapa de la investigación.

Los datos obtenidos a través del Cuestionario me han permitido conocer la orientación e influencia que habían tenido los jóvenes para decidirse a estudiar los ciclos formativos. También quise conocer las expectativas que tenían al inicio de los ciclos y al finalizar sus estudios. Los resultados se encuentran expuestos en dos apartados: el contexto del alumnado y los resultados del seguimiento realizado en los centros educativos al inicio y al final de los ciclos formativos.

El capítulo octavo está dedicado a la presentación de los datos del seguimiento realizado a los jóvenes en su trayectoria laboral durante el año siguiente a la finalización de los Ciclos Formativos. En este tiempo se han realizado cinco controles a cada uno de los 118 jóvenes que participaron en esta etapa: al concluir el primer mes, al tercero, sexto, noveno y duodécimo. Por medio de ellos he comprobado si tenían o no trabajo, la modalidad contractual que obtuvieron, si la actividad tenía relación con la especialidad estudiada y el tamaño de la empresa. La observación de estas variables me ha permitido conocer la situación real del mercado de trabajo y el tejido industrial en que se han ubicado.

El tiempo dedicado al seguimiento de los jóvenes, un solo año, puede ser considerado como un período corto para el estudio de las transiciones, que necesitan de una mayor secuencia temporal. Es verdad, y he sido consciente de esa limitación, pero consideré que quedaba superada la situación en el conjunto de la investigación donde la inserción forma parte de un proceso de seguimiento del alumnado/jóvenes más amplio: desde que entran en el centro educativo hasta un año después de finalizar el C F. No se ha investigado solamente el proceso de inserción sino también la inserción relacionada con

todo el proceso que los alumnos/jóvenes han desarrollado durante dos o tres cursos⁶ de duración cada una de las promociones estudiadas.

Tanto en el capítulo he incorporado las opiniones expresadas en las 23 entrevistas en profundidad que he realizado a los alumnos, tutores de empresas, tutores del grupo de alumnos y a los miembros de los departamentos de orientación de los centros.

En los capítulos séptimos y octavo he incluido la valoración subjetiva que los actores realizan del desarrollo de los ciclos formativos. Así recogemos las opiniones de los alumnos, tutores de empresa, tutores de centros, profesores y departamentos de orientación. Igualmente fueron recogidas las indicaciones de los dos grupos de discusión organizados con alumnos. Los pensamientos expresados por los actores indicados se encuentran reflejados en los capítulos correspondientes.

Los resultados obtenidos indican que el puesto de trabajo desempeñado por los jóvenes ha sido fundamentalmente temporal, precario, con rotaciones e incluso sin ningún tipo de relación contractual ni acorde con los estudios realizados. La inestabilidad, la incertidumbre de las trayectorias, posibilitan que determinados jóvenes tengan un riesgo adicional que les conduzca a quedar al margen de la actividad laboral con riesgo de vulnerabilidad e inseguridad social.

No considero que sea suficiente el constatar la relación entre las distintas etapas de la investigación con el éxito o fracaso de la transición al mundo del trabajo. Aunque eso por sí mismo ya constituye un valor importante para los jóvenes y para la sociedad. Al fin y al cabo existen muchos factores que pueden determinar el éxito o fracaso de la transición, ¿de qué depende el éxito o fracaso? (Walther, 2004). La vivencia personal del éxito o del fracaso

⁶ Los C F tienen una duración distinta según la familia profesional a la que pertenecen. Los dos o tres años indicados son la suma del tiempo de la Formación en el centro educativo, de la Formación en centros de Trabajo (FCT) y del seguimiento del proceso de inserción laboral.

es lo que les queda a los jóvenes por lo que no he podido olvidar, en estos momentos, la importancia que para ellos tiene el proceso vivido. Constatar que los jóvenes tienen un presente precario y un futuro incierto, queda de alguna manera compensado al compartir con muchos de ellos la experiencia que les ha supuesto su paso por el centro educativo y la inserción laboral. Una compensación que no pasa de ser una manera muy particular de ser solidarios con la situación laboral que les ha tocado vivir así como con el largo camino que les espera para transformar esa realidad.

Para finalizar, en el capítulo IX presentamos las conclusiones de la investigación. Conclusiones que han venido a confirmar o rechazar las hipótesis que inicialmente me había planteado. También he decidido elaborar un listado de propuesta de mejora para los centros educativos que han participado en la investigación. Estas propuestas son las que, modestamente, considero que podrían ser asumidas por el conjunto del colectivo educativo y ayudar a mejorar el funcionamiento de los centros educativos donde hemos realizado la investigación. También he querido plantear la necesidad de nuevas investigaciones que permitan ampliar la que hoy presentamos. Asimismo indico algunas propuestas o líneas de investigación futura relacionadas con la formación profesional y la problemática de los jóvenes en torno a la inserción laboral y los procesos de independencia personal.

Planteo la necesidad de que en un futuro se investigue en torno a los CFGS en otras latitudes, en otras especialidades y con la metodología adecuada. Podríamos comprobar cómo la sociedad y el mercado de trabajo han evolucionado; pero, sobre todo, podríamos confirmar si la inserción laboral es tan precaria como la obtenida por los 130 jóvenes que culminaron los ciclos formativos durante tres cursos académicos y, sobre todo, como la de los 118 que decidieron insertarse laboralmente.

Estas nuevas investigaciones deberían plantearse desde una perspectiva más amplia, con mayor infraestructura, con metodologías cuantitativas y cualitativas que nos permitiesen no solamente llegar a conocer los procesos de cómo se realiza el paso de la F P E a los centros de trabajo sino

profundizar en la vivencia que ese paso produce en los jóvenes. No podríamos olvidar, en los nuevos proyectos de investigación, analizar la función de las instituciones del sistema, las instituciones de intermediación laboral, las políticas de juventud y la función que hacen las familias como factor de apoyo y de sostenimiento de los jóvenes en el proceso de transición a la vida adulta. Tampoco deberíamos olvidar para futuras investigaciones la función que desempeña el estado del bienestar respecto a las políticas de transición e igualmente tendrían que considerarse las posibles consecuencias del modelo laboral dominante en la construcción de la vida de los jóvenes.

La investigación que hoy presento finaliza con una relación de la bibliografía empleada en la elaboración de la tesis y un anexo con algunos de los documentos utilizados que considero importantes.

Hasta aquí una breve introducción a mi trabajo de investigación. Sin duda alguna, no todo lo investigado se encuentra recogido aquí. La tesis que presento es una aportación personal a la investigación, entre otras que se están elaborando o se puedan elaborar en un futuro próximo, en torno a los procesos de inserción laboral de los jóvenes que están cursando la Formación Profesional Reglada.

Esta investigación no ha pretendido llevar a cabo un estudio de los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) en su conjunto. No ha sido éste el objetivo. Mi investigación ha pretendido realizar un seguimiento personalizado de los alumnos en dos contextos diferentes, en dos centros educativos diferenciados. Los resultados obtenidos no son extrapolables ni tampoco lo pretendíamos. Considero que los resultados obtenidos que tienen un valor significativo porque responden a vida concretas de jóvenes y a situaciones intransferibles. Estos mismos resultados pueden tener menos valor en otros contextos aunque los resultados que se obtengan en otros lugares, en otros centros educativos, de la misma comarca e incluso dentro de la propia Comunidad Autónoma, no sean muy diferentes a los presentados. Pero esto puede convertirse en hipótesis que habría que confirmar mediante la realización de nuevas investigaciones “ad hoc”.

CAPÍTULO I

EVOLUCIÓN DEL TRABAJO.

“Aunque el trabajo ha perdido hace décadas la centralidad que ocupó en otro tiempo a la hora de organizar la vida de las sociedades y de los colectivos de trabajadores, sigue hablándose del mismo con preocupación. Después de ser condena sobre el género humano y generador de la riqueza privada y pública, hoy es contemplado como un bien escaso, y, como si de tal riqueza en sí misma se tratara, se habla de su adecuado reparto. El mundo occidental se halla desasosegado en los últimos tiempos por la falta de trabajo, por el temor y luego por la evidencia de que sus ordenadas sociedades del pleno empleo han pasado a mejor vida, por la convicción plena de que esta situación confirma para el futuro inmediato una sociedad con graves problemas de articulación/integración de un amplio sector de la población sin posibilidades de ganar su sustento con el trabajo”.

(Rivera, 1994)

1. Introducción.

En el presente capítulo plantearé si el trabajo, en el transcurso de la historia, ha sido un elemento de integración social o si, por el contrario, ha contribuido a la exclusión social de aquellas personas que por realizar una actividad productiva quedan marginadas de las estructuras sociales. Argumentaremos el debate mediante la clarificación previa de los conceptos que permiten unificar el discurso teórico e interpretar la experiencia histórica: trabajo, integración y exclusión social. ¿Cómo los entendemos? ¿Qué les caracterizan? ¿Qué significado tienen en distintas sociedades? ¿Cómo se han

ido configurando a lo largo del tiempo y cómo hoy son interpretados?, son preguntas a las que hay que encontrar respuesta.

El trabajo como bien económico y necesario a lo largo de la existencia humana requiere ser definido en la sociedad actual desde la perspectiva social y no exclusivamente económica⁷. Los seres humanos han concebido el trabajo como factor de socialización, de independencia económica, como factor de desarrollo humano y equilibrio personal que les permite gozar de los bienes económicos.

Las características técnicas de la actividad laboral no se han manifestado por igual a lo largo de las épocas historia; tampoco los derechos sociales que acompañan a la actividad. Por ello consideramos necesario clarificar si el trabajo ha favorecido y/o realizado funciones de exclusión o de inserción social. Para ello trataremos de ubicar las relaciones sociales de producción que se han dado en las sociedades occidentales: esclavismo, feudalismo y capitalismo. Relaciones sociales que nos permitirán comprender el concepto dominante sobre el trabajo y las relaciones que se establecen entre los diferentes grupos sociales.

¿Se puede establecer alguna relación entre la actividad laboral y los derechos sociales de los trabajadores? ¿La inserción laboral ha ido acompañada de la inserción social?

En la actualidad conceptos como el *Estado del Bienestar* o *salario social mínimo* han sido respuestas desde las instituciones públicas para cubrir cierto grado de necesidades sociales. Se han convertido en objeto de debate entre

⁷ Socialmente se entiende por trabajo la actividad profesional que realizan las personas a cambio de una remuneración que les permite, parcial o totalmente, poder vivir. Normalmente esta actividad puede ser por cuenta ajena o por cuenta propia. El trabajo se convierte en mercancía de cambio. Esta manera de concebir el trabajo produce cierta imprecisión desde la perspectiva del mundo actual en el que cada vez menos trabajadores son asalariados por cuenta ajena, cada vez más por cuenta propia y otros muchos que no pueden acceder a un puesto de trabajo, mientras existen necesidades sociales que no se cubren ni se satisfacen como consecuencia del sistema productivo y del modelo político imperante.

científicos sociales, políticos y agentes sociales. El análisis de la función de estos factores nos permite comprender con mayor claridad los procesos de *inserción laboral /exclusión social* propios de las sociedades precapitalistas o *inserción o exclusión laboral* frente a la *integración social y exclusión laboral* propio de las sociedades industrializadas donde el trabajo se nos presenta como un bien escaso. ¿Cuándo y por qué surgen estos elementos? ¿Cuándo y por qué se debilitan? ¿Es posible explicar el origen del desempleo en términos de una economía nacional o necesitamos una perspectiva globalizadora de la economía?

Con frecuencia se dice que el instrumento más eficaz de la integración social es el trabajo. Suelen abundar las alabanzas sobre la importancia social que tiene el trabajo especialmente en épocas en las que este “bien económico/social ” se presenta escaso.

“El trabajo es la fuente de toda riqueza... Lo es en efecto, a la par que la naturaleza, proveedora de los materiales que él convierte en riqueza. Pero el trabajo es muchísimo más que eso. Es la condición básica y fundamental de toda la vida humana. Y lo es en tal grado que, hasta cierto punto, debemos decir que el trabajo ha creado al propio hombre”. Engels (1974:59):

En este proceso de hominización, el trabajo humano ha ido conformando las profesiones laborales que durante mucho tiempo se convirtieron en carta de presentación. Profesiones que están dejando de tener sentido en un mercado de trabajo profundamente cambiante. Si no hace mucho tiempo era frecuente escuchar preguntas como ¿tú, qué eres?, ¿tú, que haces?, ¿tú, a qué te dedicas?; tu padre, ¿en qué trabaja? , ¿estudias o trabajas? , en la actualidad escuchamos otras como ¿quién eres?, ¿tú, cómo eres? o simplemente, ¿qué sientes? Preguntas donde la profesión ha dejado de ser central en la vida de mucha gente. Profesión que puede tener o no tener relación con la formación adquirida. Profesión que se puede ejercer hoy y dentro de un breve tiempo estar ejerciendo otra. Considerando las respuestas dadas también se configuran juicios y prejuicios hacia determinadas personas. De esta manera

la identificación con una profesión como elemento fundamental de la propia identidad personal, ha dejado de existir.

En este capítulo dedicado a la “Evolución del trabajo” nos preguntamos si la integración social se produce especialmente o solamente a través del trabajo, ¿en las sociedades post-industriales, cuando el trabajo es escaso, sigue siendo el trabajo el instrumento de integración social más importante?, ¿no existen otras formas de inserción social?, ¿no están socialmente integrados los grupos sociales que no desempeñan una actividad laboral como consecuencia de la disminución de los puestos de trabajo?

Responder a estos interrogantes es el objetivo del presente capítulo y nos permitirá poder afirmar si la actividad laboral ha favorecido la desintegración y/o la marginalización social de aquellos que la han desempeñado.

2. Trabajo, inserción y/o exclusión social.

El trabajo constituye un elemento básico para la sociedad y sigue presentándose como la vía principal de integración social para la sociedad actual, especialmente para la integración de los jóvenes, pero cada vez tiene un acceso más restringido y ya no supone una fuente de seguridad para las personas que acceden al mismo (Simón y Martín, 1988).

La palabra trabajo proviene del latín *tripaliare*, de *tripalium*, que hace alusión a un instrumento clásico de tortura compuesto de tres palos. (Corominas, 1988). Sin embargo, en sentido más usual⁸, trabajo viene a significar el esfuerzo humano aplicado a la producción de riqueza en contraposición al

⁸ “Trabajar para comer y sobrevivir” y no “trabajar para vivir y ser felices” ha sido la valoración que ha formulado la mayoría de los empleados y obreros en las sociedades industriales, en las que al menos, el trabajo ha podido efectuarse en unas condiciones de libertad jurídica que no se dieron en etapas históricas anteriores”. (Tezanos, 2001:12)

concepto capital y en otras ocasiones se utiliza con acepción de penalidad, molestia, tormento o suceso infeliz (Tezanos, 2001).

El trabajo ha sido desde el inicio de la humanidad el medio por el cual se ha establecido una relación dialéctica entre el ser humano y la naturaleza. Por medio del mismo los seres humanos han podido utilizar los recursos naturales que la naturaleza presenta como escasos, transformándolos y produciendo los bienes y servicios que satisfacen las necesidades humanas.

En el proceso establecido entre los seres humanos y la naturaleza no sólo se consigue transformar la materia sino que es la propia humanidad la que, de forma individual y colectiva, consigue autotransformarse y modificar sus características personales y sociales. El trabajo es así un proceso entre la naturaleza y el hombre, entre el hombre y el hombre. El trabajo pone de manifiesto la naturaleza, el esfuerzo y la inteligencia de los seres humanos.

El trabajo ha sido, -hoy continúa siéndolo-, una categoría histórica y como tal se encuentra influido en su concepción, en sus métodos de organización, etc. por el nivel de desarrollo de la sociedad, que ha provocado una compleja clasificación, cada día más difícil, del trabajo de modo que resulta difícil decir qué trabajos son más necesarios que otros (Prieto, 1994)⁹:

“lo que nosotros llamamos trabajo es una invención de la modernidad. La forma en que lo conocemos, lo practicamos y lo situamos en el centro de la vida individual y social fue inventada y luego generalizada con el industrialismo”. (Gorz, 1.995: 95)

El trabajo pasa a convertirse en un factor fundamental en la movilidad y estratificación social en las distintas épocas. Aunque nunca ha sido el único principio organizador de las sociedades, sí que ha tenido un papel fundamental en la estratificación social en las épocas históricas a diferencia de la época actual donde está dejando de tener ese carácter. Por eso

⁹ “La distinción entre trabajo directamente productivo, indirectamente productivo e improductivo no ha de llevar a pensar que un tipo de trabajo sea más necesario que otro”. (Prieto, 1987:22)

necesitamos indicar en qué sentido utilizamos el concepto de exclusión o inclusión social.

Utilizamos el concepto exclusión social como el proceso en el que unas determinadas condiciones impiden al individuo, grupo o una parte de la población disponer de una autonomía individual que le permita acceder a los más elementales derechos que su propia dignidad humana le otorga (Vegué, 2000). La exclusión social la entendemos como un fenómeno sistémico que se caracteriza por su dinamismo no lineal (dificultad para determinar cuándo empieza y cuándo acaba), por su multiformidad y complejidad (no es consecuencia solamente de una causa) y su carácter subjetivo (cómo se vive la situación). Por el contrario, concebimos la *integración social* como la posibilidad, de “legis y de facto”, que permite que un grupo o conjunto social disfrute de los bienes sociales (económico, en el espacio político, social y cultural) participando en las decisiones sociales a través de las estructuras específicas del sistema político.

La integración social como derecho a disfrutar de los bienes sociales y a participar sobre en uso es una conquista de la modernidad y de las luchas sociales. No todos los grupos sociales, en las diferentes épocas históricas, han logrado estos niveles de “uso, disfrute y decisión de los bienes” hasta que se consiguen los derechos democráticos e individuales y se instala el estado del bienestar con políticas de redistribución de los bienes. Por ello nos preguntamos sobre la integración o exclusión social desde el trabajo. En las sociedades precapitalistas, quienes trabajan están excluidos de los órganos de decisión mientras que en la sociedad posmoderna quienes no tienen trabajo, temporal o definitivamente, sí gozan de los bienes y tienen derechos de uso, disfrute y decisión sobre los mismos. La conquista de los derechos individuales, los derechos sociales y los derechos políticos marcan la línea divisoria que permite el uso de los bienes sociales y el ejercicio de los derechos políticos independientemente de la situación laboral en la que se encuentren los individuos.

3. El trabajo en la premodernidad.

Bajo el epígrafe “El trabajo en la premodernidad” planteamos la evolución del trabajo desde las sociedades esclavistas clásicas, Grecia y Roma, hasta la sociedad capitalista surgida del triunfo de las revoluciones burguesas, pasando por la sociedad feudal, el pensamiento cristiano romano, la aportación de la reforma protestante y la aportación del pensamiento ilustrado.

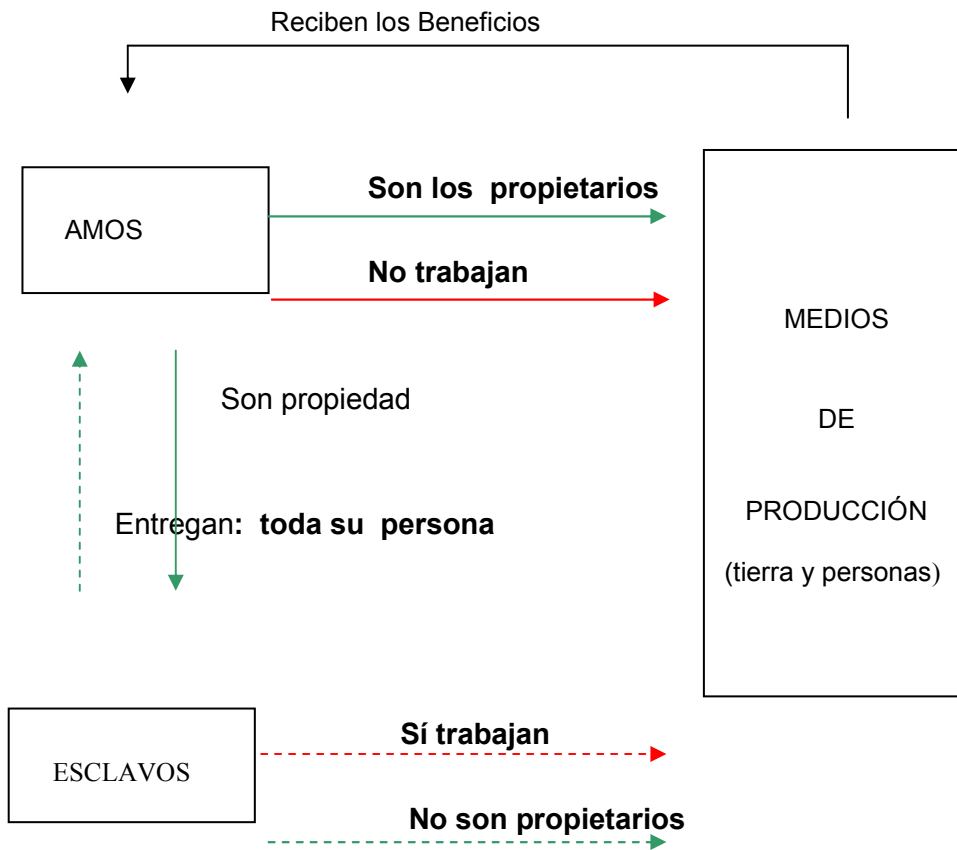
Las sociedades esclavistas clásicas no fueron uniformes ni en su concepción sobre el trabajo ni en sus sistemas políticos. No deseamos explicar de forma exhaustiva estas sociedades pero sí nos referiremos a los aspectos comunes que nos permitan comprender el sentido social del trabajo y si éste favoreció la integración social o favoreció y consolidó estructuralmente la exclusión. Este mismo planteamiento lo aplicaremos a las distintas interpretaciones sobre el trabajo.

En todas las sociedades se producen fenómenos de integración/exclusión, pero los mecanismos que los provocan son diferentes y presentan un significado diferenciado. Por ello tenemos que preguntarnos: ¿por qué se produce la integración/exclusión social?, ¿por las circunstancias estructurales o coyunturales?, ¿por la influencia del pensamiento dominante?

En las sociedades esclavistas el trabajo se consideraba una actividad propia de las clases sociales esclavas o extranjeras, que no gozaban de los derechos de los grupos sociales autóctonos. No tenían derechos políticos ni merecían consideración social alguna, llevaban aparejados la exclusión y el alejamiento de las instituciones y de los espacios de representación y decisión políticas.

La siguiente figura sobre las relaciones productivas en las sociedades esclavistas relaciona los principales grupos sociales con la producción y el trabajo. En ella podemos ver los mecanismos que la sociedad contempla para mantener la exclusión social.

Fig.1.1. Relaciones sociales de producción en las sociedades esclavistas



Fuente: elaboración propia

Siguiendo la figura podemos observar cómo la sociedad esclavista se encuentra dividida en dos grupos sociales básicos que denominamos amos y esclavos. El amo es el propietario de los medios de producción y de la fuerza de trabajo (básicamente tierras y esclavos), y no se vincula al proceso productivo, puesto que se dedica a otros menesteres públicos y privados. Él es el propietario con capacidad de decidir sobre las personas y los bienes. Igualmente los beneficios que la actividad laboral produzca serán, exclusivamente, para uso y disfrute del amo, mientras que el esclavo estará alejado de los goces que proporcionan los bienes salvo la manutención que

les asegure la subsistencia para continuar produciendo en la sociedad y reproduciendo la misma sociedad.

El esclavo, no siendo el propietario de los bienes de producción, es el que está vinculado a los mismos, los transforma con su actividad y proporciona al amo los beneficios, bienes y servicios. El esclavo se debe al amo tanto en el área de la producción como en la dependencia personal: es propiedad del amo y depende totalmente de él.

Si la propiedad de los bienes le está impedida a los esclavos también lo está la posibilidad de decidir sobre ellos y al mismo tiempo no tiene ninguna posibilidad de influir, participar o decidir en los órganos de decisión pública. El esclavo, por su condición, está incluido laboralmente en el sistema y excluido socialmente del mismo.

El concepto de trabajo que encontramos detrás de este escenario se asienta en la separación del trabajo manual y el trabajo intelectual. El trabajo físico es propio de los esclavos y el trabajo intelectual es monopolio de los amos, la clase de los propietarios de esclavos. El desprecio por el esclavo también conlleva el desprecio por la actividad que realiza (González Muñiz,1975), convirtiéndose en rango dominante del pensamiento en las sociedades clásicas¹⁰.

En las polis griegas existían otros grupos sociales que realizaban actividades laborales. Los comerciantes, los pequeños campesinos libres, los artesanos gozaban de cierto reconocimiento social; pero solamente los esclavos se encontraban exentos de este reconocimiento como consecuencia del lugar

¹⁰ González , refiriéndose al mundo griego, indica que “El menosprecio por el trabajo rebasó los límites del puro trabajo manual, haciéndose extensivo a los ingenieros, técnicos y algunos artistas como los escultores, por ejemplo, y ya Platón vacilaba entre la exaltación y el menosprecio del trabajo y los trabajadores, rechazando la opción de los obreros a los derechos de ciudadanía porque sólo las clases dirigentes alimentadas por los trabajadores, están capacitadas para deliberar y gobernar. (...) Por su parte el otro gran filósofo griego, Aristóteles, afirma que las ocupaciones manuales son innobles e impropias de cualquier hombre que se dedique al cultivo del espíritu y todo trabajo asalariado, incluso el artesano, implica para él un cierto grado de esclavitud degradante”. (Pág. 20)

ocupado en la producción (ser propietario de algo o ser propiedad de alguien). Todos los grupos anteriormente citados desempeñaban actividades laborales que convivían bajo concepciones distintas sobre el trabajo.

El historiador Jaccard¹¹ (1971) defiende la importancia que tenía el dominio del oficio y la profesión entre los griegos. Sin embargo, Platón¹², en su obra *La República*, rechaza la actividad laboral, rechaza el oficio y las prácticas de determinadas profesiones fundamentando el rechazo en la propia naturaleza. Para Aizpuru y Rivera (1994: 15) es la relación de dependencia entre las personas (propiedad de) como un factor limitador de la libertad personal lo que les lleva a plantear que aquello que se desprecia no es tanto el trabajo¹³ en sí, como la situación de dependencia que se produce como consecuencia de una psicología de la libertad que valoraba más a un campesino libre, que no dependía de nadie aunque vivía en un nivel de subsistencia precaria, que a un esclavo que gozara de un alto nivel de vida en la casa de su amo.

La estructura político-económica de las polis griegas se mantuvo a causa de la exclusión social de una buena parte de personas y grupos sociales que no gozaban de los derechos sociales y políticos. Los esclavos y los ciudadanos pobres mantenían el sistema productivo que posibilitaba que otros grupos

¹¹ Las citas siguientes muestran la importancia concedida al dominio del oficio y a la actividad que conlleva. "Así un náufrago no se salvaría si no tocara tierra, un hombre caído en la pobreza no puede asegurarse la existencia si no posee un oficio". "Es preciso refugiarse en el puerto de los oficios para arrojar el ancla con toda seguridad". Jaccard (1971). "Mientras que los griegos vivieron como Hesíodo, del fruto de su propio trabajo, no dudaron de que éste era un honor y un bien. Fue la generalización de la esclavitud, a consecuencia del acaparamiento de las tierras dentro del país y de las conquistas guerreras en el exterior, lo que falseó el juicio formulado en Grecia acerca del trabajo manual. La ética de las clases dirigentes, que la filosofía intentará justificar con argumentos especiosos, pronto se resumirá en una sola fórmula: el ocio para unos pocos, el trabajo para todos los demás".

¹² "La naturaleza no ha hecho al zapatero ni al herrero; tales ocupaciones degradan a los que las ejercen: viles mercenarios, miserables sin nombre, que son excluidos por su mismo estado de los derechos políticos. En cuanto a los negociantes, habituados a mentir y a engañar, serán tolerados en la ciudad como un mal necesario. El ciudadano que se degrada con los negocios comerciales debe ser castigado por este delito. Si está convicto, será condenado a un año de prisión, y la pena será doblada cada vez que reincida".

¹³ Hesíodo, Sócrates, Píndaro, Esquilo, Sófocles y Pericles se mostraban orgullosos de las habilidades de los artesanos y campesinos griegos. Pericles decía que "Aquí los mismos hombres se ocupan a la vez de sus intereses privados y de los intereses públicos; no por haber aprendido una profesión se entiende menos de política".

sociales se dedicaran a las guerras, la política, el arte, la filosofía, el deporte...; por lo que afirmamos que la ingente contribución helénica al pensamiento y a la cultura universal tiene como apoyatura real y social el trabajo que especialmente realizaron los esclavos.

En la sociedad romana la situación no fue muy distinta. Se mantuvieron las bases económicas y sociales del esclavismo, y se creó el mayor imperio político, económico y cultural de la antigüedad. La concepción del trabajo recibió críticas desde el interior de la misma sociedad como la realizada por Séneca¹⁴ en sus Epístolas a Lucilio. Séneca defendió un estilo de vida diferente, atacando las costumbres y normas que regían la sociedad esclavista, y explica la esclavitud mediante razones ajenas a la acción de la naturaleza.

El desprecio al trabajo lleva a Cicerón¹⁵ al desprecio de la clase social que se dedicaba a los negocios comerciales. Les quita la honorabilidad, la honestidad, la posibilidad de ser ejercida la profesión por un ser honrado. Encuentra contradicción “per se” entre la actividad y el hombre, lo que le lleva a considerar a los comerciantes como a los mismos esclavos.

¹⁴ “He sabido con agrado, por los que llegan de tu casa, que vives familiarmente con tus esclavos. Esta conducta es apropiada a tu sabiduría y a tu inteligencia. ¿Son esclavos? También son hombres. ¿Son esclavos? También son compañeros de esclavitud, si reflexionas que estamos tan expuestos como ellos a los caprichos de la suerte. Por eso me río de los que creen indigno comer con los esclavos. ¿Por qué ha de serlo? Sin duda porque una de las más vanidosas costumbres ordena que mientras come el amo debe rodearle una multitud de esclavos puestos de pie... Además, hay un proverbio que es una insolencia que se repite sin cesar: “Tenemos tantos enemigos como esclavos”. No son enemigos, los hacemos nosotros. Y no hablo de otros crueles e inhumanos tratamientos que les hacemos sufrir. Abusamos de ellos como si fueran bestias y no hombres”. González Muñiz (1975:65).

¹⁵ Cicerón en su obra “De los deberes” planteaba: “¿Qué puede salir de honorable de un negocio? ¿Y qué puede producir de honesto el comercio? Todo lo que se llama negocio es indigno de un hombre honrado... Los negociantes no pueden ganar sin mentir, y ¿qué hay más vergonzoso que la mentira? Por lo tanto, es necesario considerar como algo bajo y vil el oficio de todos los que venden sus fatigas o su industria; desde que uno se da al trabajo por la moneda, él mismo se vende y se pone al nivel de los esclavos”. (De los deberes, título II capítulo XLII).

El sociólogo Beck (2000: 19), que relaciona la concepción del trabajo con los espacios de libertad que goza la población a lo largo de la historia, considera que esta relación ha pasado por tres etapas históricas o modelos de relación: la polis griega, la democracia laboral de la primera modernidad y en tercer lugar, se plantea la cuestión de cómo son posibles la libertad y la política más allá de la sociedad laboral. En las sociedades clásicas:

“...quien tenía que trabajar no sólo no era libre, sino que tampoco era miembro de la sociedad. La sociedad consistía en (y surgía de) la acción política en público”. (Beck, 2000:19).

La sociedad como tal se definía como un mundo opuesto al trabajo y se llenaba de contenido a través del arte del debate público, del ocio y de la acción política. La polis suponía la asunción de la necesidad de la sociedad esclavista. La libertad de unos pocos se construía sobre la falta de libertad y de exclusión de la sociedad de una gran mayoría de individuos. Todo eso nos lleva a afirmar que la esclavitud contribuyó a reforzar aún más los prejuicios que rodeaban el trabajo manual, al asociar éste a la falta de libertad.

El trabajo desarrollaba una función de exclusión social y no de integración. Quienes practicaban el trabajo manual no tenían la consideración de sujetos con derechos sociales sino todo lo contrario. Eran sociedades donde existió la discriminación social, política... para quienes practicaban el trabajo manual, mientras que los derechos sociales estaban destinados para goce, disfrute y propiedad de los hombres libres de la época.

Con la modificación de las estructuras productivas durante el final del imperio romano y la introducción del colonato en occidente se inició el proceso de creación de la sociedad feudal¹⁶ desde la crisis del siglo III hasta el

¹⁶ Para Kovaliov las bases del feudalismo se fueron asentando a partir del siglo II d.c.,. Los colonos, todavía hombres libres, vivían en las posesiones imperiales y privadas en el S.II. Los colonos, empeñados con deudas y pagos atrasados, no podían desligarse del contrato. Su dependencia del propietario de la tierra se hacía aún mayor por el hecho de que en la mayoría de los casos no poseían herramientas ni ganado de trabajo propios y también para esto estaban obligados a recurrir a sus patrones. De este modo, los colonos estaban de hecho ligados a la finca de la que eran parte inseparable. Si ésta pasaba a otros dueños, se les

advenimiento (S. XVIII) e implantación (S. XIX) de las revoluciones burguesas. El feudalismo como formación social produjo una transformación considerable a través de la institución del señorío y el vasallaje.

Laboralmente esta sociedad se caracterizó por la profunda transformación de las bases económicas y sociales de esclavismo. El trabajador dejó de ser esclavo para pasar a verse sometido a multitud de trabas extraeconómicas que limitaban su libertad. Su fuerza de trabajo, los bienes producidos, se convierten en simples objetos de intercambio, en auténticas «mercancías» a cambio de la protección y seguridad que le proporcionaban los señores feudales y que se escenificaban en la ceremonia del vasallaje.

No todas las interpretaciones¹⁷ históricas respecto al feudalismo son coincidentes, como consecuencia de la diversidad de formas que adquirió en los diferentes territorios. Unos autores inciden en los aspectos de la tierra (Kovaliov, Kula, 1974), otros en el feudalismo como etapa intermedia entre el esclavismo y el capitalismo (Parain, 1973)¹⁸ o en la importancia de los

transferían las herramientas, los esclavos y los colonos que progresivamente fueron evolucionando hacia los siervos de la gleba.

¹⁷ Para V. Kula el feudalismo se caracterizaba por los siguientes puntos:

1. La existencia de un predominio absoluto del sector agrario en la economía. Ello determinará que las relaciones agrarias son las determinantes para poder analizar la sociedad.
2. La existencia del monopolio de la propiedad agraria por parte de una aristocracia guerrera que la sustrae a los mecanismos de compra/venta, favorece la concentración de la misma en manos de la casta militar.
3. Los campesinos, independientemente del régimen en el que se encuentren, emplean las fuerzas productivas dedicadas a la agricultura de forma que el tiempo y el esfuerzo requeridos se destinen entre los mansos familiares y la reserva señorial.
4. Los campesinos tienen la obligación de proporcionar al señor feudal una serie de prestaciones en forma de trabajo que tendrán que realizar en la reserva territorial del señor, que de esta manera verá aumentada la rentabilidad de la tierra sin necesidad de inversiones para ello. Otras formas de prestaciones serán en especies por lo que el señor goza de unos bienes que no ha producido ni directa ni indirectamente.
5. Como consecuencia de todas estas relaciones el campesino queda inserto en una estructura jurídico estamental que le impedirá la movilidad social y territorial puesto que los siervos de la gleba están sujetos a la tierra y su destino.

¹⁸ El feudalismo “es una palabra que no se relaciona más que con la superestructura política desarrollada (...) en la forma típica, en la forma plenamente acabada de la sociedad que se

aspectos económicos, endógenos y exógenos, al propio sistema económico (Dobb, 1974) mientras que otros inciden en los aspectos de la superestructura política.

El feudalismo se constituye como una sociedad donde las relaciones sociales de producción giran en torno a la propiedad de la tierra, donde el propietario de la misma y el trabajador en sus distintas versiones (colonos, siervos, señores...) establecen vínculos interdependientes entre ellos y la tierra. No sería posible comprender la sociedad feudal sin considerar la extensa red de vínculos personales que se establecen entre los diferentes órdenes o grupos sociales.

La mayor parte de los trabajadores no gozan de libertad personal para situarse frente al mundo del trabajo, para renegociar su situación laboral. No son esclavos (sociedad esclavista), pero tampoco "libres" (sociedad capitalista). No poseen una libertad laboral ni social para ser dueños de su futuro y de sus decisiones. Pertenecen a un mundo donde se sienten vinculados a los propietarios de las tierras y a aquellos que tienen encomendada, o transferida, esta potestad por parte de los propietarios legales. Estas relaciones feudo-vasalláticas (Aizpuro y Rivera, 1994) se establecían entre los señores y los campesinos por medio de un vínculo de reciprocidad, de interdependencia y ayuda mutua que determinaban los niveles de obligaciones y derechos.

No hay grupo social que se encuentre al margen de los vínculos creados; era una auténtica sociedad red porque, incluso entre los mismos señores feudales, las relaciones se basaban en un sistema de deberes recíprocos (sobre todo militares). Esta característica, marcadamente superestructural, permite analizar si la inclusión o exclusión social se realizaba por medio del

intercala entre la sociedad antigua, esclavista, y la sociedad moderna, capitalista" (Parain, 1973:31).

trabajo mismo o intervenían otros factores más determinantes como las relaciones feudo-vasalláticas.

La relación que se establece entre los grupos humanos y las posibilidades reales para acceder y participar en las estructuras del poder (económico, social, político y cultural), será la clave que nos permitirán afirmar si el trabajo se conforma como factor de inserción o exclusión social.

La estructura social básica de la sociedad medieval fue el estamento, con funciones bien definidas: “los clérigos que rezan, los señores feudales que luchan y los siervos que trabajan”. Perfectamente definidos y equilibrados entre sí como si de una sociedad perfecta se tratase.

La estructura política de carácter monárquico se encuentra entre la desaparición del Estado soberano como tal en manos de los diversos señores feudales y la existencia de un poder divino que ordena la sociedad. La autoridad se ejerce de persona a persona, con vínculos constantes y diversos.

La explotación económica y el aparato jurídico-político se hallan estrechamente unidos¹⁹. Los campesinos tenían obligaciones hacia el señor, quien debía cumplir en forma de prestaciones de trabajo o en rentas (monetarias, especies). El trabajador agrícola, sometido a trabas económicas y extraeconómicas que coartaban su libertad y su propiedad personal, acusó un fuerte desarrollo de los lazos de dependencia de hombre a hombre, una jerarquización muy rigurosa de la sociedad y una fragmentación extrema del derecho de propiedad.

¹⁹ Dice así Fr. Francisco de Roys y Mendoza, Obispo de Badajoz en las Constituciones promulgadas en 1673 y recogido por González Muñiz (1975): “De todos los frutos que nos da nuestro señor se le deben diezmos por derecho divino y humano, y esos los tiene Su Majestad para sustentar los ministros de su Iglesia. Por tanto [...] mandamos que todas las personas de nuestro obispado, de cualquier estado o condición que sean, en virtud de santa obediencia y pena de excomunión [...] paguen los diezmos bien y cumplidamente, sin encubrir ni defraudar parte alguna de ellos [...]. Las cosas de las que se deben pagar diezmos son todas: todo género de granos, todo género de frutas, todo género de legumbres, todo género de aves y de ganados, que como es Dios el que lo da todo, en todo debe tener parte”.

El entramado económico y la superestructura jurídico/política forman una estructura compacta que expulsa a los trabajadores a la periferia de la sociedad. No desea ni permite que el trabajador participe en las estructuras de poder. Los órdenes sociales, la propiedad de los bienes de producción, la sociedad estamental, el estatus social basado en el origen del nacimiento y el predominio de lo religioso consagran una situación excluyente para la mayoría de la sociedad:

“Quien manejaba un escoplo, unas tijeras, un palustre o el yunque de un herrero estaba ya por precepto de la ley incapacitado para la hidalguía, suprema aspiración de todo español del siglo XVI, y hasta para el ejercicio de las funciones municipales, aspiración más modesta del artesanado hacendado... Un noble, un hidalgo, por necesitado que se halle, tendrá por afrenta manchar sus manos con ese tabú reprobado por la ley y las costumbres que son los oficios mecánicos, bajos o viles.”. Reglá (1.969: 250)

Durante la época romana y feudal la Iglesia romana influyó en el concepto de trabajo y en su consideración social. La iglesia adquirió una influencia que atravesó las esferas de lo público y de lo privado, de lo religioso y del mundo laico. El trabajo lo concibe como un castigo que impuso Dios a los hombres por no haber seguido éstos los designios divinos. La desobediencia a la divinidad tuvo como consecuencia el abandono de la felicidad paradisíaca y la obligación de ganar el pan con el sudor de la frente. Adán, representante de la especie humana, y sus descendientes fueron castigados a padecer necesidades como único medio que permitía purgar el pecado cometido.

Independientemente del sentido mítico, teológico e interpretativo²⁰ que se pueda hacer del pasaje bíblico, la implantación y propagación del cristianismo

²⁰ Para Tezanos (2001:13), este pasaje bíblico de la expulsión del paraíso viene a representar que “los dos aspectos más significativos del texto bíblico son: por un lado la idea de ruptura o pérdida de una armonía originaria supuestamente preexistente en la naturaleza, que llevaba implícito el «abandono» del «paraíso», a causa de una iniciativa humana que se relacionaba con el principio de la vida y que suponía una trasgresión de los preceptos divinos, de la «legalidad» originaria de la naturaleza. En segundo lugar, esta trasgresión se presenta como

en la sociedad romana y su expansión por Europa impone otra visión del trabajo, una nueva idea basada en la utilidad y dignidad, de acuerdo con el precepto bíblico.

En esta nueva concepción influye positivamente la vida del mismo Jesús (artesano carpintero), que elige a sus discípulos entre las personas que desempeñaban profesiones manuales y a sus seguidores entre las capas sociales más modestas de la sociedad. El trabajo manual, que hasta ahora había sido despreciado y relegado a los esclavos y capas sociales excluidas del poder político y social, se ve respaldado por la divinidad.

El cristianismo, difundido entre las diferentes capas sociales y territorios, recogió posiciones culturales diferenciadas que la Iglesia remodeló e integró en su propio pensamiento. La nueva etapa fue ambivalente²¹ y en ella se expresaron posiciones diferenciadas. La dignificación del trabajo fue defendida por San Pablo²², mientras que San Gregorio Magno²³ defendió la posición contraria. Otros padres de la Iglesia, como San Crisóstomo, consideraban que la práctica de los oficios no debía ser motivo de vergüenza e incluso el mismo San Agustín llegó a obligar a los clérigos de su diócesis a participar en el trabajo, del que dependía la vida de todos.

merecedora de un castigo divino que se concreta, entre otras cosas, en la «obligación de trabajar para vivir. A partir de ahora -se dirá a los primeros padres- tendréis que «ganar el pan con el sudor de la frente». Algo que resultaba inédito -según se sugiere-, en contraste con la imagen de una naturaleza originaria en la que sólo había que molestarse en tomar del entorno inmediato lo necesario para sobrevivir.»

²¹ En este mismo sentido el historiador Jaccard (1975) dice que en la Iglesia «pronto se dejaron en el olvido los preceptos de las escrituras que definen el trabajo como un deber, o fueron interpretados, según las ideas de Aristóteles, liberando al hombre libre y culto de la obligación de trabajo manual, reservado por naturaleza a los esclavos y las gentes de baja condición, la iglesia se dejó penetrar por estas ideas... Así se justificaron, a la larga, el desdén monástico por el trabajador y la exaltación exclusiva de la vida de contemplación. Ello equivalía a volver, dando un rodeo, a las concepciones de los filósofos griegos».

²² Pablo de Tarso exhorta la vida laboriosa y la actividad laboral realizada con las propias manos.

²³ El alma se pone en peligro de salvación como consecuencia de la realización de las actividades laborales.

Con posterioridad San Benito de Nursia, creador de la orden de los benedictinos, impuso la regla “ora et labora” como norma y horizonte de la orden religiosa, que obligaba a los monjes a trabajar cultivando la tierra y desempeñando todas las tareas necesarias para el funcionamiento del convento. Igualmente San Francisco de Asís clama por la vuelta a las antiguas virtudes y al trabajo que el cristianismo primitivo defendió.

La organización de los conventos abre una brecha social al basarse en la actividad laboral de sus miembros (unos dedicados al trabajo manual y otros al trabajo intelectual) por lo que implícitamente se plantea una valoración positiva de un tipo de trabajo y una valoración negativa de otros. A pesar de todo ello en los monasterios medievales se mantuvo durante tiempo la bandera del trabajo como complemento imprescindible de la vida espiritual.

El impulso dado a las actividades productivas desde la Baja Edad Media y especialmente durante el Renacimiento hizo que se manifestara una nueva concepción del trabajo²⁴. La posterior reforma protestante aportó una nueva forma de entender el trabajo. Los pensadores Lutero y Calvino, al exaltar el trabajo y el aumento de la productividad, ejercieron una influencia significativa en el pensamiento teológico y en el naciente capitalismo.

Posteriormente, durante el período absolutista y el Antiguo Régimen, continuó existiendo una actitud despreciativa hacia el trabajo manual junto a la valoración de los trabajos artesanos, que estaban siendo empujados a desaparecer por los cambios económicos y las nuevas teorías sociales.

²⁴ La recuperación de la dignidad del trabajo manual se manifiesta en las obras denominadas utopías. Entre ellas destacan la de Tomás Moro, que recrea una isla denominada Utopía en la que todo el mundo realiza actividades sociales con sentido comunitario, y la Ciudad del Sol de Tomasso Campanella, donde queda expuesto que la dignidad de los trabajadores es similar a la de otros grupos sociales.

El trabajo pasó de ser una actividad despreciada a convertirse en una obligación social que el Estado debe hacer cumplir (Colbert²⁵). Pasa a ser considerado la principal fuente de riqueza que permite a los estados un desarrollo económico basado en la artesanía y en la naciente industria, que favorece el desarrollo de la sociedad; el trabajo se presenta como el gran benefactor de la misma.

Todo este frenesí por el fortalecimiento del trabajo, guiado por la monarquía, indica el deseo de fortalecer el estado absoluto (monarquía absoluta) sin poner en discusión la estructura social basada en los estamentos. Estamentos que no participan por igual en las estructuras de poder que siguen reservadas para el primer y segundo estamento (Iglesia y Nobleza) mientras que el tercero o tercer estado se encuentran al margen de las decisiones políticas²⁶. Los trabajadores son una parte más de la sociedad que el monarca maneja a su antojo para conseguir la grandeza del estado, que es la suya propia, como si de un cuerpo de ejército más se tratase. El reconocimiento de la importancia que tiene el trabajo (rendimiento, productividad, riqueza, bienes y servicios...) no se vio acompañado del reconocimiento social de los trabajadores. El trabajo, convertido en una necesidad social y exigida su realización por las autoridades políticas para el engrandecimiento del estado, no se vio acompañado de los derechos sociales que permitiesen a los trabajadores participar y decidir en los órganos decisorios de la sociedad. La inclusión laboral de los trabajadores en el sistema económico se vio acompañada de la exclusión social en las estructuras políticas.

²⁵ El Estado, según Colbert, tiene el deber de decretar la obligación del trabajo, de hacer la guerra al ocio y de encuadrar de buen grado o contra su voluntad a la mano de obra para ponerla al servicio de contratistas y patronos... La mano de obra debe someterse a una rigurosa disciplina material y moral destinada a garantizar la probidad, la continuidad y la eficacia del trabajo, así como la imprescindible subordinación al mantenimiento del buen orden y de la jerarquía social. Los obreros son los soldados de este ejército industrial, cuya misión estriba en asegurar la grandeza y el poder del Estado.

²⁶ Solamente la burguesía, cabeza del tercer estado, podía participar en algunas decisiones; no en vano, la burguesía se convirtió en financiadora de algunos proyectos de los monarcas y de la nobleza.

Durante el Siglo XVIII el concepto de trabajo recibió un fuerte impulso de los ilustrados y el triunfo de las revoluciones burguesas. La actividad laboral tenía para los ilustrados un nuevo concepto del trabajo y también de los grupos sociales que lo realizaban.

D'Alembert, en el discurso preliminar de la Enciclopedia²⁷, combatió el desprecio por las artes mecánicas y el olvido de los artesanos; Voltaire quiso recuperar a los “inventores del arado, de la lanzadera, de la garlopa y de la sierra” y marca un modelo de vida, “trabajar es vivir”; Locke reivindicó el derecho al trabajo derivado del derecho a la vida y también que el trabajo es el que fundamenta los principios del valor y de la propiedad y de los bienes²⁸, mientras que Rousseau contribuyó a modificar la consideración social del trabajo en su obra *La nueva Eloisa* y el *Emilio*.

En la primera de las obras, publicada en 1761, contribuyó de forma decidida a fomentar el gusto por las actividades y el trabajo campesino²⁹. Presenta una

²⁷ “El desprecio que se tiene por las artes mecánicas parece haber influido hasta cierto punto sobre sus inventores mismos. Los nombres de estos bienhechores del género humano son casi todos desconocidos, mientras que la historia de sus destructores, es decir, de los conquistadores, no es ignorada por nadie. Sin embargo, es quizá entre los artesanos donde hay que ir a buscar las pruebas más admirables de la sagacidad del espíritu, de su paciencia y de sus recursos”.

²⁸ Locke: “Es el trabajo lo que establece una diferencia de valor entre las cosas. Si comparamos, por ejemplo, un acre de tierra donde se cultiva tabaco o caña de azúcar, trigo o cebada, y un acre de la misma tierra, de propiedad común, sin cultivar, comprobaremos que el trabajo constituye, por medio de las mejoras que aporta, la fuente principal del valor. Creo que me limito a una estimación muy modesta si digo que las nueve décimas partes de los productos de la tierra útiles al hombre se obtienen por medio del trabajo. Es más, si queremos apreciar correctamente el valor de las cosas en estado de ser utilizadas -el pan, el vino, el paño-, distinguir en su precio de coste lo que se debe a la Naturaleza y lo que se debe al trabajo, comprobaremos que en la mayoría de los casos hay que atribuir el 99 por ciento al trabajo. Es así como, ya en su origen, el trabajo creó un derecho de propiedad cada vez que alguien consideró necesario aplicar su actividad a unos bienes comunes. Aunque el agua que brota de la fuente pertenezca a todo el mundo, es indudable que el agua del cántaro pertenece al que la ha extraído del pozo» (Jaccard (236).

²⁹ “¡Qué satisfacción ver a unos buenos y juiciosos administradores hacer del cultivo de sus tierras el instrumento de sus beneficios, de sus diversiones, de sus placeres; verter a manos llenas los dones de la Providencia, alimentar a cuanto les rodea, hombres y ganado, con los bienes de que rebosan sus granjas, sus cavas, sus graneros; acumular la abundancia y la alegría a su alrededor, y hacer del trabajo que les enriquece una fiesta continua! ¿Cómo no ceder a la dulce ilusión que estos fines suscitan? Uno llega a olvidar a su siglo y a sus contemporáneos, se traslada a los tiempos de los patriarcas; desea también poner manos a la obra, compartir las labores rústicas a la dicha que ve desprenderse de ellas”. Rousseau.

concepción bucólica de la vida del campo y del bienestar que contrasta con la realidad social del momento. En el Emilio³⁰, Rousseau realiza un elogio del trabajo manual en contraposición a aquellos que consideraban que la actividad merecía el desprecio: “De todas las ocupaciones que pueden proporcionar el sustento al hombre, la que lo acerca más al estado de naturaleza es el trabajo con las manos”. Al mismo tiempo defiende la libertad y la independencia que representaba el artesanado como grupo social que había logrado mantenerse al margen de las presiones y dependencias de los grupos poderosos del Antiguo Régimen.

El pensamiento ilustrado supone, pues, una reivindicación de la importancia del trabajo manual frente al ideal del vivir noblemente. Por diversos caminos llegan al descubrimiento de que el trabajo es la fuente de riqueza: la aplicación de un esfuerzo a la transformación de objetos que al final se convierten en una mercancía que vale más de lo que ha costado hacer. El producto neto que incorpora esa mercancía significa un aumento de riqueza que sólo el trabajo puede generar (Sanchis, 2004).

Será el triunfo del proceso revolucionario burgués y, su asentamiento en el poder, cuando la burguesía imponga su cosmovisión social a través del liberalismo, de la organización del trabajo. La burguesía seguirá invocando la libertad que le llevó al poder y una vez instalada en el mismo, no permitió el goce de la misma a la clase trabajadora, a la que sometió a una sobreexplotación económica y a una exclusión social durante décadas hasta que el proletariado organizado consiguió los derechos democráticos a través de la lucha obrera.

³⁰ “de todas las condiciones, la más independiente de la fortuna y de los hombres es la del artesano. El artesano sólo depende de su trabajo; es libre, tan libre como el labrador es esclavo: porque éste depende de su campo, cuya cosecha está al albur ajeno. El enemigo, un príncipe, un vecino poderoso, un pleito, puede quitarle este campo; por medio de este campo cabe vejarse de muchas maneras; donde quiera que se pretenda vejar al artesano, pronto tiene éste hecho su equipaje; se lleva sus brazos y se va. Sin embargo, la agricultura es el primer oficio del hombre: es el más honrado, el más útil y, por consiguiente, el más noble que éste puede ejercer. No digo a Emilio: aprende la agricultura; la sabe. Todos los trabajos rústicos le son familiares; por ellos empezó y a ellos vuelve sin cesar. Le digo, pues: cultiva la herencia de tus padres. Pero si pierdes esta herencia, o si no la tienes, ¿qué hacer? ... Aprende un oficio”.

4. El trabajo en las sociedades industriales.

El triunfo de las revoluciones burguesas favoreció la libertad que habían reclamado los ilustrados, burgueses, y el proceso de proletarización creciente de los trabajadores: la desvinculación de los campesinos de la tierra, la desregulación de los gremios, provocaron que una gran masa de trabajadores, libres de las presiones extraeconómicas, pudiesen ser contratados libremente. La sociedad estamental da paso a la sociedad de clases, donde la movilidad social se impone por criterios económicos, por la propiedad, y no por el nacimiento y el origen.

El naciente proletariado tiene como única propiedad, único poder, la posesión de su fuerza de trabajo, el dominio del oficio y la actividad laboral. El oficio constituye su propiedad y su quehacer diario; su filosofía vital y su medio de vida. El proletariado hace su aparición política reivindicando mejoras sociales y el deseo de ser ciudadanos de pleno derecho.

4.1. Los nuevos cambios en las relaciones de producción.

El desarrollo de las revoluciones de los siglos XVIII y XIX produjo una dinámica de cambios en las relaciones productivas, en los *instrumentos* y *medios* de trabajo y en las fuentes de *energía*. La *burguesía*, nueva clase social en ascenso, basó su poder en la propiedad de los medios de producción mientras que *el proletariado*, clase mayoritaria de todos aquellos que viven del trabajo por cuenta ajena, lo basó en el dominio del oficio y en su capacidad de crear riqueza. La relación entre ambas clases se establece por los mecanismos contractuales que regulan la producción de los trabajadores y el pago del salario por parte de los propietarios. El concepto *salario*, entendido como la remuneración económica que recibe el trabajador a cambio de la actividad realizada, será el instrumento que articule las relaciones sociales de producción.

El salario³¹ será sinónimo de estar desarrollando una actividad laboral. La burguesía, que recibe los beneficios de la producción, paga al proletariado los servicios prestados y a éste se le abren las posibilidades de autonomía e independencia personal, de bienestar, y no tenerlo coloca a los trabajadores en situación de exclusión, marginalidad o indigencia. El salario se convierte así en el instrumento clave que les permite vivir pero no el que les permite insertarse socialmente, puesto que los trabajadores no tienen reconocidos los derechos sociales, civiles ni políticos³².

La relación entre la burguesía y el proletariado en el mercado de trabajo se establece especialmente a través de la relación contractual por la que el obrero percibe un salario a cambio de la dedicación a la actividad productiva. En ella el proletario “vende” al propietario los conocimientos, la cualificación profesional, los valores profesionales y hasta la propia obediencia, consumándose así la enajenación del proletariado. El trabajo, a través de estos mecanismos, hace que los proletarios se integren económicamente en la sociedad posibilitándoles el acceso al consumo; mientras que los trabajadores que no consiguen realizar un trabajo quedan excluidos del mismo con riesgo de exclusión o marginación de la sociedad. Para evitar esta situación de exclusión, los trabajadores, de forma organizada, crearon estructuras de apoyo³³ y solidaridad que les permitieron aguantar la

³¹ Turgot, ministro con los monarcas franceses Luis XV y Luis XVI, ya decía que: “El simple obrero que sólo tiene sus brazos y su habilidad, nada tiene salvo si logra vender a otros su esfuerzo. Lo vende más o menos caro, pero este precio no depende solamente de él. Es el resultado del acuerdo a que llega con el que paga su trabajo. Este lo paga lo menos caro que puede; como puede elegir entre gran número de obreros, prefiere al que trabaja más barato. Los obreros, pues, se ven obligados a rebajar el precio unos para otros. En todo género de trabajo debe llegar un momento, y, en efecto, llega, en que el salario del obrero se reduce a lo que necesita para procurarse el sustento” .

³² Podemos tomar como ejemplo el derecho de voto de los trabajadores. En la primera modalidad (voto censitario) solamente votaba una parte de la sociedad según el nivel de riqueza que pagaban al estado. La segunda modalidad (voto universal masculino) se consiguió en España durante la última década del siglo XIX y la tercera modalidad (voto universal) se implantó por primera vez en las elecciones de 1933 en las que participaron por primera vez las mujeres.

³³ El XIX es el siglo en que el nuevo proletariado industrial comienza a organizarse en sindicatos, en sociedades de socorro mutuo, en asociaciones culturales de todo tipo para

situación hasta que consiguieron derechos civiles, políticos y sociales (Sanchis, 2004).

El trabajo, fuente de orgullo y de identidad personal, pasó a ser considerado el medio que posibilitaba el desarrollo personal y la emancipación de la clase trabajadora como colectivo social. La vinculación entre ser un buen trabajador, dominador de la técnica de su oficio, y la ideología sindical y política es un hecho³⁴ (Falanchi, 1936; Lafargue, 1980; Sanchis, 2004...).

A finales del siglo XIX la concepción del trabajo se va enriqueciendo con las aportaciones de los distintos grupos sociales, instituciones y diferentes pensadores: la economía política de la Ilustración, el pensamiento socialista, el anarquismo, la fe ilimitada en el progreso de la ciencia (fruto del trabajo) y aun el catolicismo social de León XIII, convergieron en torno al trabajo y lo convirtieron en medio de liberación social y signo de dignidad individual. Al menos en esto, socialistas y liberales, obreros y burgueses, agnósticos y creyentes, protestantes y católicos³⁵, comunistas y anarquistas, estaban de acuerdo.

conseguir respetabilidad social. Nacen las ideologías obreras y se descubre el potencial emancipador del acceso a la educación. Se denuncian las formas embrutecidas de ocio, en particular todas las relacionadas con el consumo desmesurado de alcohol. Se fomenta la politización del trabajador y su conciencia de clase, para lo cual es necesario en primer lugar conseguir la autoestima, una conciencia de la propia dignidad como persona que, entre otras cosas, no pasa por el desprecio del trabajo sino por el orgullo del trabajo bien hecho propio de los antiguos artesanos, muchos de los cuales son ahora dirigentes sindicales.

³⁴ Puede verse la obra *El trabajo Responsable* de Falanchi, donde se hace un elogio de la función e importancia del trabajo en el cambio social. Sirva de muestra la cita siguiente: "Por muy reaccionario que parezca un individuo por su modo de pensar, toda vez de que sea un obrero hábil y bien dispuesto para el trabajo, es, en realidad, un elemento de primer orden para posibilitar la libre vida. En cambio, el cansatrabajos y el gandul significarán, aunque piensen revolucionariamente, un arduo problema en el nuevo experimento social, problema tanto más difícil cuanto más amplias sean las libertades generales" (Pág 11).

³⁵ La encíclica *Laborum Excelsium* es una buena expresión del planteamiento de defensa del trabajo como medio de la promoción humana: "Si bien es verdad que el hombre se nutre con el pan del trabajo de sus manos, es decir, no sólo de ese pan de cada día que mantiene vivo su cuerpo, sino también del pan de la ciencia y del progreso, de la civilización y de la cultura, entonces es también verdad perenne que él se nutre de ese pan con el sudor de su frente; o sea no sólo con el esfuerzo y la fatiga personales, sino también en medio de tantas tensiones, conflictos y crisis que, en relación con la realidad del trabajo, trastocan la vida de cada sociedad y aun de toda la humanidad". La segunda, expresada por Aizpuru y Rivera (1994:22) cuando indican que la desvalorización del trabajo durante el siglo XX es debida a que "Su problemática

El desarrollo económico de finales del siglo XIX hizo que la competencia industrial fuese cada vez más potente, que la organización industrial sufriese cambios significativos y la producción se orientara hacia la fabricación en serie, hacia el ahorro del tiempo necesario para conseguir las unidades de producción y hacia la búsqueda del abaratamiento de los costes de producción. Este nuevo modelo laboral, la nueva organización del trabajo, el trabajo en cadena, permitieron producir más en menos tiempo y más barato.

El origen de este nuevo modelo hay que buscarlo en la potente industria de los Estados Unidos de América. La automatización de la producción en la fábrica de coches, la intensificación del trabajo, la eliminación de los movimientos físicos que realizaba el obrero y que eran considerados inútiles junto a la especialización del obrero en realizar los trabajos dentro de la cadena de producción, hicieron posible el aumento de la misma y la reducción de los costos. Se implanta el taylorismo y la deshumanización del trabajo penetra cada vez más en el tejido industrial y en la conciencia y cultura de los trabajadores.

El aumento de la productividad hizo necesaria la búsqueda de nuevos horizontes de venta y la generalización del consumo de productos industriales en todos los sectores sociales, incluso entre los obreros, alejados de él hasta aquel momento. El nacimiento de la sociedad de consumo ofrecía ahora a los consumidores un gran despliegue de la publicidad y de los sistemas de crédito que les incitaban constantemente al consumo. Su aumento fue posible gracias a un crecimiento progresivo de los salarios, que favorecían la mejora del poder adquisitivo de las clases medias y del proletariado, al tiempo que el consumo actuaba como remedio para superar las crisis cíclicas del capitalismo y

está relacionada con el salario, la máquina y el tiempo invertido, pero también con el modo como cada ser humano se identifica con el mismo: satisfacción sentida en el trabajo, ritmo de la producción, la ambición profesional y la monotonía o la estimulación que percibe el trabajador en su labor. El amplio desarrollo de la fabricación en cadena y de la división del trabajo, junto a un incremento nunca visto de la producción, al ceder la mayor parte de la iniciativa a la máquina y a los técnicos, ha producido desinterés por el trabajo y el deseo de terminar cuanto antes la jornada”.

permitía la transformación de la vida material de los trabajadores (Hobsbawn,1987).

El desarrollo técnico produjo un aumento de la producción gracias a la organización del trabajo introducida por Taylor, así como un crecimiento del consumo por parte de la población. La prosperidad económica fue el resultado final, aunque no repercutió por igual en las distintas clases sociales. Los métodos de organización del trabajo se fundamentan en la parcelación del trabajo dividido y repartido en gestos simples, rápidos y cronometrados que permitieron el aumento de la productividad. La aplicación de los mismos implicaba una utilización racional y la medida de los tiempos requeridos en cada uno de los movimientos de cada operario. Estos métodos reclamaban la intensificación de la atención del trabajador produciendo un ahorro del tiempo requerido para la producción de los productos industriales.

La utilización de los nuevos métodos, como el trabajo en cadena, se fueron generalizando en las grandes fábricas y la producción en masa de forma estandarizada proporcionó la producción en serie y el incremento del consumo. Taylor expresa la finalidad de la sociedad norteamericana: desarrollar en el trabajador, en un grado máximo, las actitudes maquinales y automáticas, destruir el viejo nexo psicofísico del trabajo profesional cualificado que exigía una cierta participación activa de la inteligencia, de la fantasía, de la iniciativa del trabajador, y reducir las operaciones productivas al mero aspecto físico, maquinal. Pero en realidad no se trata de novedades originales, sino sólo de la fase más reciente de un largo proceso que ha empezado con el nacimiento del industrialismo. Tal fase es, simplemente, más intensa que las anteriores y se manifiesta con formas más brutales, pero será superada con la creación del nuevo nexo psico-físico diferente al de los anteriores y, sin duda, superior a ellos. Las bases para el desarrollo de la sociedad de consumo se han implantado.

El desarrollo de la organización taylorista³⁶ encuentra en Henry Ford la máxima expresión de las transformaciones empresariales del momento. El trabajo en cadena, la producción masiva, la reducción de los tiempos presenciales de trabajo, etc. contribuyeron a transformar las relaciones sociales y las condiciones laborales.

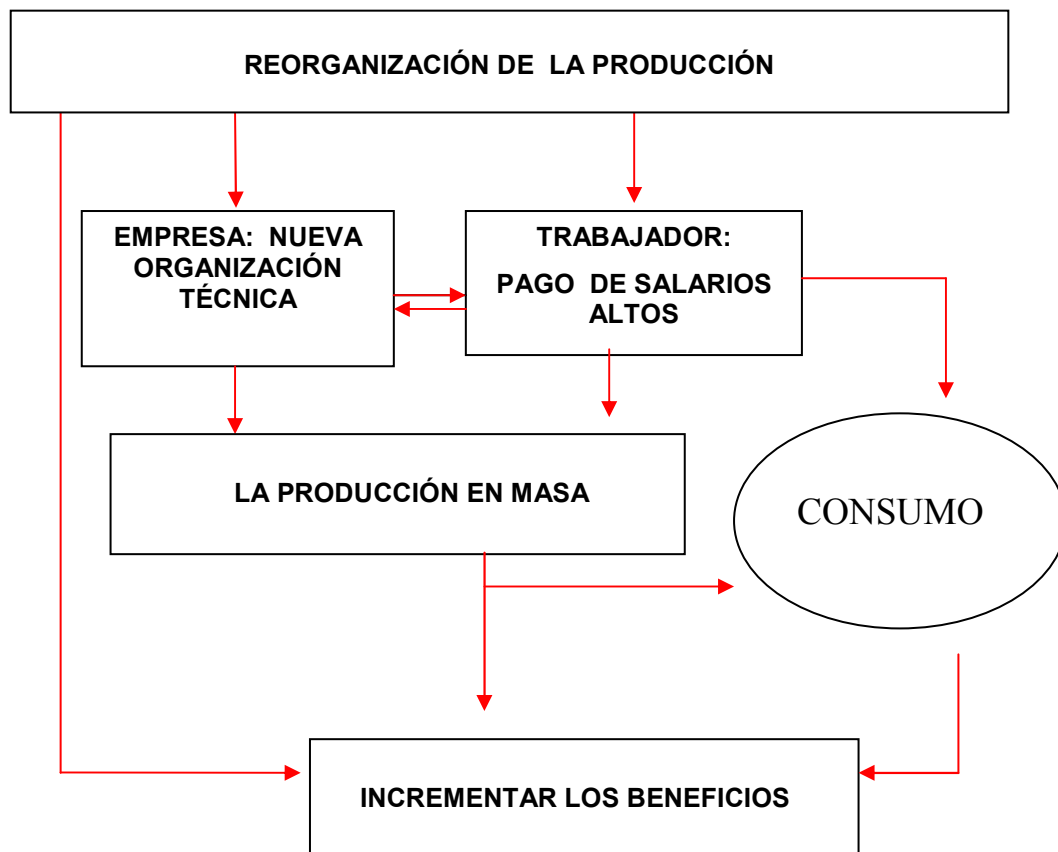
El fordismo supone el mayor esfuerzo colectivo por crear un nuevo tipo de trabajador y de hombre: el hombre productor/consumidor. El incremento del consumo por parte de la población creció gracias al aumento de los salarios reales favorecido por las ganancias obtenidas con la mejora de la productividad y, en ciertos casos, deliberadamente practicado por unos patronos audaces y deseosos de ampliar el mercado. Ford se convierte en el prototipo de patrón a imitar y en la vanguardia empresarial³⁷ al plantear que

³⁶ El testimonio del novelista americano John Dos Passos recogido por Reyes... (1990:226), evoca el poderío de Ford y la dureza de los ritmos impuestos por la racionalización del trabajo en sus fábricas: "En 1922, Henry Ford vendía trece millones trescientas veinte mil doscientas nueve latas de sardinas; era el hombre más rico del mundo. Buenas carreteras habían sucedido a las rodadas trazadas en el barro... Había llegado la gran prosperidad del automóvil. En la Ford, la producción se mejoraba cada día: menos pérdidas, más vigilantes (quince minutos para comer, tres para ir a los lavabos); por todas partes la aceleración taylorista: agáchese, ajuste la barra, atornille la tuerca, meta la varilla. Agáchese-ajuste-la-barra-atornille-la-tuerca. meta- -la-varilla. Agáchese, ajuste la barra, atornille la tuerca, meta la varilla, hasta que la última parcela de vida haya sido aspirada por la producción y los obreros regresen a su casa por la tarde, temblorosos, lívidos y completamente vacíos. Ford era el dueño de todo desde el minuto en que se extraía el mineral de las colinas hasta el instante en que el coche llegaba al final de la cadena y se ponía en marcha por sus propios medios; sus fábricas fueron racionalizadas hasta el milímetro (...) En 1926 el ciclo de la producción desde la extracción del mineral hasta que el automóvil dejaba él mismo la cadena, dispuesto para la venta, fue reducido a 81 horas".

³⁷ "Mi principio es el de abaratar los precios, extender las operaciones y perfeccionar nuestros coches. Es preciso señalar que la reducción del precio está en primera línea. Yo nunca he considerado el precio de producción como una cosa fija. En consecuencia, comienzo por reducir los precios para vender más. Después se pone uno a trabajar, y se trata de obtener un precio de fabricación más bajo (...). Cuando se fija un precio de venta bastante bajo se fuerza a todos los servicios de la fábrica a dar el más alto rendimiento posible; la bajada del precio obliga a cada uno a buscar los más insignificantes beneficios. Este reto me hace encontrar nuevas ideas en materia de fabricación y venta (...). Por suerte, los salarios altos contribuyen a la bajada del coste de fabricación, los obreros se hacen cada vez más laboriosos una vez que se les libera de las preocupaciones ajenas a su trabajo. La fijación del salario de la jornada de ocho horas a cinco dólares fue una de las mejores economías que he hecho, pero subiéndolo a seis dólares hice una mejor todavía. Hasta dónde llegaremos por este camino, lo ignoro. Probablemente podría encontrar hombres que harían por tres dólares al día el género de trabajo que pago a seis dólares (...). Pero yo estimo que necesitaría dos o quizá tres de esos obreros a bajo precio para reemplazar cada uno de mis obreros bien pagados (...). En cuanto a los precios de venta, nuestro tractor, por ejemplo, se vendía en un primer momento a 756 dólares; después a 650; más tarde a 625; y recientemente hemos disminuido su precio un 37% y lo vendemos a 395

el aumento de las ventas en las empresas se consigue con la reorganización de la estructura empresarial mediante la combinación de diversos factores que podemos observar en la figura siguiente:

Fig. 2.2. Reorganización de la producción y la sociedad de consumo.



Elaboración propia.

Si el objetivo fundamental de la empresa es la consecución de beneficios, el problema que se plantea es: ¿cómo se consigue? Proponen dos vías de actuación: la reorganización técnica de la empresa y la mejora de las condiciones salariales y laborales de los trabajadores. Ambos factores tienen una incidencia directa en el aumento de la productividad y en una posterior bajada en el precio unitario de los productos. Evidentemente si se ha producido un aumento de la producción, una bajada del precio de venta del

dólares. Si hemos podido bajar su precio hasta tal punto es porque hemos empezado a fabricar tractores en masa”.

producto y existe una población con recursos suficientes para invertir en los mismos, la consecuencia inmediata será el aumento del consumo. El objetivo deseado, conseguir el aumento de beneficios para la empresa, se convierte en una realidad. La apertura al mundo del consumo masivo es un hecho.

En su formulación más radical, esta tesis podría expresarse como el paso de una concepción según la cual el trabajo como actividad humana, que tiene sentido en sí misma, pasa a otra que sólo ve en el trabajo un medio para ganar dinero. Así, para estimular el consumo, se favoreció el mismo mediante la venta a plazos, la compra a crédito (Beell, 1976).

Se ha entrado en la sociedad de consumo que, con todos sus defectos, tiene la ventaja, sobre sus etapas predecesoras, de asegurar a la práctica totalidad de la población un mínimo de bienestar y una protección básica contra las seculares amenazas del hambre y la enfermedad de amplias capas sociales. Todo ello provocó que, progresivamente, la falta de identificación entre los obreros y el trabajo fuese en aumento y condujese a una hostilidad indefinida hacia todo lo que tuviese relación con el trabajo.

La empresa moderna ha disociado aún más la vinculación entre trabajo y propiedad en un sistema productivo que ni ofrece a los trabajadores dignidad, ni da un sentido a su vocación y al trabajo bien hecho. Ya no se habla de trabajo creativo, sino de algo diferente: riqueza, estatus social o, simplemente, supervivencia. El trabajo, visto como un deber y como eje de una vida recta, va perdiendo credibilidad a un ritmo creciente. La racionalidad o la productividad no son ya valores válidos para el esfuerzo individual y colectivo. La ética del trabajo ha sido sustituida en la sociedad occidental por una ética de la gratificación inmediata, que encuentra su justificación en un trabajador que no obtiene placer ni orgullo de su trabajo, y que necesita de reclamos externos para seguir funcionando: la propagación de un hedonismo, centrado en el consumo y en el ocio. Paradójicamente la sociedad capitalista contemporánea antepone el ocio al trabajo, al mismo tiempo que valora a

quienes viven sin trabajar o con un nivel de vida elevado y margina a los que no tienen empleo.

Poco a poco, el espíritu del disfrute sustituía al espíritu de ahorro, que se verá favorecido, rápidamente, por la introducción de los seguros sociales que incitaba a gastar, parte o la totalidad de la renta percibida, en la adquisición de bienes y servicios en colaboración con las prestaciones del incipiente, pero ya imparable, “Estado del Bienestar”.

La sociedad del consumo (Kantona, 1968: 9) posibilitó el aumento de la renta nacional y una nueva distribución de los ingresos que benefició a un mayor número de ciudadanos permitiéndoles adquirir y satisfacer los deseos personales que la propaganda ha logrado convertir en necesidades sociales. También se produce un poder del consumidor como consecuencia de la nueva función que adquiere en la cadena económica y en el mercado en general al incidir directamente sobre las crisis cíclicas de sobreproducción del capitalismo. Los motivos para desear adquirir los bienes y la identificación personal con los ideales y modelos sociales creados por la propaganda, logran transformar los hábitos de consumo e introducen efectos psicológicos novedosos en los ciudadanos.

Así la “disposición del consumidor” se crea por medio de los instrumentos que actúan en el mercado: la propaganda y la publicidad. En esta época la publicidad y la propaganda pasan a desempeñar un papel importante en el aumento del consumo de masas ayudando a crear una configuración social muy distinta a la de épocas anteriores. El acceso al salario, al consumo, a la satisfacción de las necesidades, permiten niveles de productividad muy altos que posibilitan destinar una parte de la renta nacional a cubrir las necesidades básicas y favorecer así la integración social de los trabajadores.

Este nuevo fenómeno social se ve favorecido por tres acontecimientos que de forma interactiva, van transformando la sociedad. El primero de ellos es la situación interior de estabilidad política basada en el consenso político y social en el marco de un sistema democrático dentro del cual las luchas políticas y los conflictos sociales no se traducen en enfrentamientos de clase como los que tuvieron lugar en Europa a finales del siglo XIX y en el primer tercio del XX. En segundo lugar, el progreso técnico, fruto del avance científico, que permitió mayores niveles de desarrollo y crecimiento económico y permitió que los gobiernos destinasen elevadas cantidades para atender las necesidades sociales básicas. Y, en tercer lugar, el desarrollo de la conciencia obrera y de sus luchas. El proceso desarrollado por el movimiento obrero a finales del siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX, especialmente en Europa, llevó al triunfo en Rusia de la ideología marxista leninista. El primer estado proletario se convirtió en una luz luminosa para los trabajadores que estaban dispuestos a seguir los pasos de la “madre Rusia”, al tiempo que en una amenaza para las clases pudientes, que tuvieron la necesidad de frenar las reivindicaciones obreras a cambio de un bienestar creciente de los trabajadores occidentales.

4.2. El Estado del Bienestar y la evolución del trabajo.

Debido a la situación de desempleo generalizado que existió en el primer tercio del S. XX, se produjo una revalorización del trabajo que afectó tanto a los grupos sociales que presentaban condiciones de vulnerabilidad social como a aquellos otros que disponían de él. Los ciudadanos que tenían trabajo se encuentran insertados en los mecanismos económicos y aquellos que no lo tenían, no se encontraban excluidos de las estructuras sociales y políticas. El derecho a la participación, el reconocimiento de derechos al uso, goce y disfrute, total o parcial, de los mismos es consecuencia de las conquistas sociales.

La sociedad de la industrialización ha conseguido lograr la inclusión laboral y la inclusión política y económica de los ciudadanos entre sus derechos fundamentales. Los mecanismos utilizados son asumidos por la colectividad y solamente en períodos excepcionales los mecanismos han sido anulados.

Por ello la aparición del “Estado del Bienestar” será el instrumento fundamental que permita la inserción de colectivos excluidos del trabajo pero insertados en los “mecanismos económicos y sociales”. El consumo y la aceptación de las reglas sociales se convierten en los medios por los cuales los “excluidos del mundo del trabajo” no ponen en tela de juicio las políticas económicas, ni la estabilidad social. Las diferentes ayudas que el estado del bienestar proporciona a la sociedad en general y a los excluidos en particular permiten que la maquinaria económica funcione y, a través de políticas de redistribución de las rentas, la sociedad se estabiliza socialmente. El trabajo, considerado como un imperativo y condición de la supervivencia física, ha perdido sentido ante el desarrollo del Estado del Bienestar. El trabajo destinado a conseguir un salario que permita vivir está perdiendo progresivamente su carácter de centro organizador de la vida personal y familiar. La disminución constante del tiempo dedicado a la producción y las características de la industria moderna, cada día más impersonal, convierten el trabajo en un problema junto a otros y relativizan su función de elemento básico de la estructura social. Podría decirse que hemos pasado del trabajar para vivir al trabajar para consumir (Bauman, 1999).

En efecto, pese a la característica común de la dependencia en que se encuentra la fuerza de trabajo, la existencia de una creciente diversidad entre las distintas situaciones laborales con respecto a los ingresos, las cualificaciones, la seguridad en el puesto, el reconocimiento social, las oportunidades de ascenso, etcétera, son síntomas de una cada vez mayor ausencia de homogeneidad que vuelve cuestionable el que el trabajo asalariado, en cuanto tal, pueda continuar teniendo una significación única, precisa y distinta para los trabajadores. Es la lógica del capital la que continúa

imponiendo sus criterios más allá de una diversidad aparente, las diferencias existentes en el supuestamente unitario sistema del trabajo asalariado.

Es más, frente a la situación de fines del siglo XIX y comienzos del XX, dominada por la centralidad del conflicto socio-laboral, hoy en día, en las sociedades capitalistas industriales del mundo occidental, los conflictos sociales y políticos dominantes (paz, ecología, definición de roles o derechos de la mujer...) esquivan los enfrentamientos, la contraposición entre trabajo y capital y las relaciones de distribución que de ellos se derivan.

“A finales del siglo XIX y durante la primera mitad del XX este proletariado industrial se organiza, reivindica y consigue legislación laboral, mejores condiciones de trabajo, y seguridad para los tiempos en que no haya empleo o en caso de enfermedad o jubilación. Europa conoció la mayor cota de integración social de los trabajadores en el Estado de Bienestar; en él fueron protegidos, dentro y fuera del trabajo, y se les permitió el acceso a los bienes y servicios de la sociedad” (Ibáñez, 2002:31).

Será el “Estado de Bienestar” el que impida que sectores de la población sean expulsados de los mecanismos económicos y sociales, evitando de esa manera que autodecidan expulsarse del sistema político y cultural. El trabajo ha ido perdiendo, progresivamente, su carácter de centro organizador de la vida personal y familiar. Cada vez más, el trabajo aparece como una variable dependiente de las políticas públicas, sociales y laborales, perdiendo su autonomía y con ello interés para el trabajador.

Este incipiente Estado del Bienestar encontró en las teorías keynesianas un fundamento ideológico que permitía la perdurabilidad del sistema capitalista al tiempo que conseguía mejoras sociales. Se crean de este modo unas capas medias que se alejan de la pauperización del proletariado y conforman una base social propicia a realizar altos niveles de consumo.

El Estado Social o Estado del Bienestar asumía dos compromisos básicos en el terreno propiamente económico. Se compromete a erradicar definitivamente

los ciclos de prosperidad y depresión que habían salpicado hasta entonces la historia del capitalismo y aspirar al pleno empleo. En el terreno social, el Estado de Bienestar³⁸ se comprometió a garantizar la satisfacción de las necesidades elementales de la población al margen del mercado, es decir, mediante prestaciones gratuitas o semigratuitas: sanidad, educación, vivienda, alimentación, etc., necesidades que están en la base de los derechos económicos y sociales.

Este estado del Bienestar entra en crisis fundamentalmente a partir de la década de los años 70/80, que permitió el acceso al gobierno de sus respectivos países a Ronald Reagan en USA y a Margaret Thatcher en Inglaterra. Este ascenso del conservadurismo se vio favorecido por la crisis abierta en la Unión Soviética sobre la viabilidad del propio sistema que produjo una profunda crisis en el pensamiento alternativo al sistema liberal.

A pesar del deterioro creciente que el estado del bienestar sufrió durante el período hegemónico del conservadurismo, existe en la Europa occidental una conciencia muy profunda de la función social que el Estado del Bienestar ha desarrollado. Estas políticas han llegado a crear su propio modelo, “modelo europeo”, frente al modelo americano, que protege menos a la sociedad:

“El Estado del Bienestar es el punto culminante del proceso de integración de los trabajadores. Esta organización social, dominada por el pacto político y la doctrina económica keynesiana, ha supuesto la época de mayor avance económico y social en los países de la Europa occidental: «un momento en que la solidaridad se ejerció, en buena medida, al contar la parte más débil de la sociedad con la protección del

³⁸ Estado del bienestar: traducción de la expresión inglesa *welfare state* que se utiliza para hacer mención de las nuevas actividades sociales que asumieron ciertos Estados modernos. El Estado de bienestar, característico de varios países de Europa Occidental, ofrece educación y atención médica gratuitas, viviendas de bajo costo, pensiones de vejez, retiro y enfermedad, transferencias directas hacia los desempleados y los pobres, así como otros programas sociales de diversa naturaleza. En los últimos años se ha revertido en parte la tendencia que llevó a la ampliación de funciones característica de los Estados de bienestar. Ello ha sucedido por varios motivos: a) por la revalorización de la economía de mercado, lo cual lleva a tratar de eliminar las distorsiones que, sobre la asignación general de recursos, producen estas amplias políticas; b) por los crecientes déficits que se van generando cuando el gasto público se amplía de esta manera; c) por la ineficiencia de muchas de estas políticas para erradicar los males sociales que se proponen combatir, en especial en cuanto a la eliminación de la pobreza y el desempleo.

Estado y de las organizaciones políticas y sindicales, y esto hizo posible un reparto de la riqueza sin precedentes en la historia de la sociedad capitalista». Existía una poderosa sinergia entre crecimiento económico -con su corolario, el pleno empleo³⁹- y el desarrollo de los derechos del trabajo y la protección social. La legislación laboral, la protección social y la participación en la política del Estado mediante la democracia son resultados de este pacto social que, protegiendo al trabajo asalariado, se extienden a toda la sociedad". (Ibáñez, 2002:42).

5. La crisis del sistema y nuevos cambios laborales.

Durante la década de los años 70 las sociedades industriales se vieron afectadas por una crisis profunda que repercutió tanto en la organización del trabajo como en el propio concepto de trabajo. El año 73 señala la segunda gran crisis económica del siglo XX, comparable por su repercusión social al "crack" de 1929. Si a pesar de todo no se produjo una catástrofe comparable a la de 1929, fue en parte porque las potencias fueron capaces de coordinar sus políticas económicas y en parte por la solidez que demostró el sistema bancario privado internacional.

Los años 50 y 60 se habían caracterizado por una prosperidad económica que fue bruscamente amenazada por los efectos de la subida de los precios del petróleo en octubre de 1973. Con anterioridad a esta fecha, el modelo de desarrollo aplicado en la posguerra, que había funcionado en Europa durante el período de reconstrucción, empezaba a manifestar dificultades y síntomas de agotamiento para asimilar los problemas que planteaban la expansión comercial y la liberalización del capital excedente de la Europa reconstruida⁴⁰.

³⁹ No existe pleno empleo, ni ha existido nunca, pero se utiliza esta expresión para designar una tasa de paro del 3-4%, conocida también como tasa natural de paro.

⁴⁰ En realidad, la economía mundial presentaba ya síntomas preocupantes desde fines de los sesenta, ya que el dólar, base del sistema monetario mundial, tendía a debilitarse por el fuerte déficit comercial norteamericano. El Gobierno de Washington había perdido la capacidad de controlar su propia moneda, debido a la masiva salida de dólares que nunca regresaban a Estados Unidos, los llamados *eurodólares*. En marzo de 1973 el presidente Nixon optó por

Por otro lado, el modelo de desarrollo aplicado había funcionado dentro de un orden mundial en el que los países productores de petróleo soportaron el colonialismo y la explotación por parte de las grandes empresas petrolíferas. Esto es lo que lleva a Tamames (1989:224) a considerar que la crisis de 1973:

«no fue, ni mucho menos, un resultado exclusivo de los problemas energéticos cuando los precios del petróleo se multiplicaron por cuatro. (...) El verdadero preludio estuvo en el agravamiento de los problemas monetarios a nivel mundial» (Tamames,1989:224).

Sobre ese fondo coyuntural se produjo el encarecimiento del petróleo, cuyo bajo coste lo había convertido en la principal fuente de energía y en un poderoso estimulante para el desarrollo industrial de los países desarrollados. Los países árabes, que dominaban la Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP), utilizaron inicialmente el precio del petróleo, como arma política para castigar el apoyo de Occidente a Israel en su conflicto con el pueblo palestino.

La crisis de 1973 provocó en los países industrializados, por una desaceleración de la actividad económica, un incremento del paro con tendencia a convertirse en estructural, y una elevada tasa de inflación. Las soluciones adoptadas frente a la crisis, como la desregulación de la actividad económica, están en la base del capitalismo que hoy conocemos.

La caída de la tasa de rentabilidad del capital se convirtió en objetivo a superar, sin embargo en un primer momento de la crisis no se da con la política adecuada y se vuelven a aplicar políticas keynesianas junto a políticas de carácter neoliberal, tales como ataque a los salarios, retroceso de las prestaciones sociales, disminución de los servicios sociales, contrarreformas

renunciar a un elemento clave del sistema monetario adoptado casi 30 años antes en Bretton Woods: suspendió la convertibilidad del dólar en oro, base del sistema de paridades fijas entre las principales monedas. A partir de entonces las monedas comenzaron a *flotar*, es decir su cotización fluctuó libremente en función de la oferta y la demanda. En pocos días el dólar perdió el 40% de su valor respecto al marco alemán.

fiscales, potenciación del monetarismo, privatizaciones en el sector público y desregulación del mercado de trabajo.

Laboralmente la salida de la crisis se asienta en la desregulación de los derechos sindicales, la individualización de las relaciones laborales, las subidas salariales relacionadas con el nivel de inflación, la contratación temporal, el incremento estructural del desempleo, que facilitan la debilidad progresiva de la clase obrera y de sus organizaciones representativas. En consecuencia, el edificio que se había construido en torno al pacto social entre trabajadores, empresarios y gobiernos empezó a ser socavado. Una nueva política y una nueva teoría se va abriendo paso, el neoliberalismo, que se sustenta en el ataque frontal dirigido a reducir los costes de la mano de obra como medida para elevar el nivel de rentabilidad del capital. Se inicia así el proceso para desmontar los pilares del pacto social existente. La precariedad laboral, la flexibilidad, la temporalidad laboral que caracterizan al mercado laboral actual hunde sus raíces en la salida política que se le dio a la crisis de los 70.

El neoliberalismo como doctrina constituye no sólo un pensamiento económico sino un discurso y una práctica, una manera de pensar y de actuar. El neoliberalismo se asienta en la afirmación del individuo en todos los campos de la actividad humana y convierte a la iniciativa individual en la base de todo el sistema económico⁴¹.

⁴¹ Estefanía recoge la opinión de Vargas Llosa sobre el liberalismo: «Este sistema está basado en la libre empresa y el libre mercado, es decir, en la competencia, un rivalizar constante de los individuos y las empresas entre sí para conquistar mercados y relegar o hacer desaparecer a los competidores. Éste es un sistema frío, amoral, que premia la eficacia y castiga la ineficiencia sin contemplaciones. No es una ideología, no es una religión, no engaña a nadie prometiendo felicidad ni el paraíso en este ni en el otro mundo. Es una práctica, una manera de organizar la sociedad para crear riqueza. Por sí sólo deshumanizaría a la sociedad y la convertiría en una jungla despiadadamente darwiniana, donde únicamente sobrevivirían los más fuertes. Se humaniza gracias a la democracia, con un Estado de Derecho, donde haya jueces independientes ante los que pueden acudir los ciudadanos cuando son atropellados, leyes que garanticen el respeto de los contratos, la igualdad de oportunidades para todos e impidan los monopolios y los privilegios, y unos gobiernos representativos a los que fiscalice la ciudadanía a través de partidos de oposición y una prensa libre.» (Estefanía, 2000:87-88).

El mercado libre coordina todas las acciones individuales de carácter económico para conseguir mayores niveles de riqueza, objetivo básico de toda actividad económica. Los posibles fallos que se producen en la sociedad (paro, exclusión, destrucción de la naturaleza, etc.) son debidos a la falta de libertad en el mercado. La “mercadolatría” (Estefanía, 2000) se convierte en una especie de metafísica económica que absolutiza el mercado como panacea de todos los problemas. Reclama un grado de flexibilidad elevado para su propio desarrollo que incluye aspectos de la organización del trabajo como la contratación laboral, los niveles salariales, la cualificación profesional requerida para el desempeño de las tareas laborales⁴².

Este modelo económico se caracterizó (Prieto,1994) por una producción mecanizada y masiva que permite el consumo masivo de todas las capas sociales, por la integración social de los trabajadores a través del “trabajador-productor/ciudadano-consumidor de los bienes producidos y el aumento de los beneficios.

La creación del «círculo virtuoso» de la producción y consumo es constante hasta que el mercado de bienes estandarizados se sature y las empresas consideren que no pueden seguir soportando incrementos salariales sin aumentar la productividad y los servicios. En este momento se manifiesta la crisis económica a la que intentan poner remedio con el incremento de los beneficios empresariales, a través del incremento de la producción y el consumo, reformando las estructuras productivas a través de reconversiones del sector y el paro masivo.

⁴² La razón política se encuentra así subordinada a los intereses económicos como muy bien plantea Estefanía (2000:46-47): “La primera característica de esta nueva etapa es la supremacía de la economía respecto a la política. Ya no ocurre como en otros momentos de la historia, en los que la economía, las finanzas y la política formaban un bloque más o menos coherente, sino que se ha descompensado. Ahora hay una tendencia permanente de la economía a colonizar la política y domina en la sociedad un economicismo de laboratorio que no atiende a las exigencias de la política o a los costes sociales de las decisiones que se toman”.

Durante la década de los ochenta se generalizó la implantación de las políticas neoliberales aplicando medidas en los siguientes campos de actividad económica y social: salarios, prestaciones y servicios sociales, fiscalidad, actividad del sector público, política monetaria y desregulación del mercado laboral:

“la actuación en estos campos de la economía va dirigida a dotarla de mayor flexibilidad y desregulación, conceptos que esconden la verdadera razón: dejar libertad a los agentes económicos, suprimir los controles políticos, fiscales y laborales que impedían la libertad de mercado, y eliminar una a una las piezas que sustentaban el pacto social”. (Ibáñez, 2000: 55).

Las políticas *salariales* constituyen un punto clave de las prácticas empresariales que persiguen incrementar los beneficios a costa de las rentas de los trabajadores. Para conseguirlo, puesto que las materias primas han aumentado de precio, especialmente los precios energéticos, tomarán los salarios como un factor clave para conseguir rebajar los costes.

Por ello la reducción de los salarios será el instrumento más utilizado. Defienden el principio de que las subidas salariales son la causa fundamental del desempleo. En esta situación tener un puesto de trabajo se convierte en un objetivo básico de los trabajadores, olvidando las condiciones en que lo ejercen. Los trabajadores subjetivizan la situación y no tienen inconveniente en aceptar la precariedad laboral en la que se encuentra el mercado de trabajo. Conseguir un puesto de trabajo se considera socialmente un valor de primera magnitud. Quien lo posee y lo mantiene puede planificar su futuro, orientar su vida, mientras que aquel que no lo posee o lo pierde con frecuencia (temporalidad contractual) pasa a encontrarse en situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión social (Zubero 2000). La dialéctica inserción-exclusión pasa a convertirse en uno de los problemas importantes del momento, influyendo en las políticas sociales de los gobiernos y en las reivindicaciones de los agentes sociales.

El segundo factor en las políticas neoliberales lo constituyen todas aquellas medidas dirigidas a la *erosión de los servicios públicos*. Servicios que socialmente son considerados “como salario social transferido” por parte del estado a la población y que sufrieron un proceso de desmantelamiento progresivo y generalizado. Esta reducción de servicios es presentada a la sociedad como una *necesidad* debido al excesivo gasto que generan, a la poca *eficacia* de la gestión y porque consideran que estas políticas sociales fomentan la *comodidad* de los ciudadanos, la *pasividad*, así como la falta de estímulos personales que inciten a salir de la situación personal en la que se encuentran. Desde el punto de vista ideológico introducen la pasividad de los sujetos beneficiarios como consecuencia de la protección que el estado realiza de forma *paternalista*. La crisis del estado del bienestar se manifestará con toda crudeza en la década de los ochenta, aunque sea en estas fechas cuando países como España, Portugal o Grecia realicen un esfuerzo importante para conseguir implantar un sistema de protección a los ciudadanos. Sólo desde esta perspectiva, países que tienen un estado del bienestar desarrollado y otros países que se han incorporado en tiempos más recientes, se nos permite comprender en su justa dimensión el debate establecido entre los países europeos sobre “incremento de la flexibilidad o de la seguridad” (Stauber, Kovacheva , 2004).

La fiscalidad también se ha convertido en una línea importante de intervención de los estados (Vicens Navarro, 2003) que se sustentan en las políticas neoliberales. Éstas presentan actuaciones favorables a los impuestos indirectos frente a los directos, produciéndose una recarga de la imposición fiscal dirigida a las clases medias y bajas, liberando de impuestos a la clase empresarial, especialmente la de rentas elevada.

La cuarta medida política de los gobiernos se dirige hacia la actividad económica desarrollada desde el *sector público*. Este sector ha sido considerado clave para poder superar las diferentes crisis de carácter cíclico que se han presentado en la sociedad capitalista. Especialmente, después de la Segunda Guerra Mundial, se aseguró el control de factores claves para la

economía y para el servicio público. A partir de la crisis de los 70 los ataques se dirigieron hacia el sector público con argumentos como la “ineficacia económica del sector público frente al privado”, “la improductividad del mismo”, “el excesivo gasto para mantener los servicios públicos”, “distorsión del mercado”...

Pero donde adquiere la aplicación de las políticas neoliberales un mayor relieve, es en la desregulación del mercado laboral. El período de la “Paz Social o Pacto Social” que había sustentado al Estado del Bienestar verá quebrados su estructura y sus cimientos, e incluso se planteará la misma razón de ser del Estado del Bienestar o su reducción a la mínima expresión. Aquellos acuerdos sociales se basaban en dos pilares básicos: los acuerdos alcanzados por los agentes sociales en torno a las maneras de organizar el mercado de trabajo y las políticas sociales desarrolladas desde los presupuestos generales del Estado (inversiones...). La desregulación del mercado de trabajo constituye una de las medidas más queridas del liberalismo (Caño, 2001). Se fomentan las contrataciones temporales, desprotegiendo la seguridad y la prevención, descualificando a los trabajadores y demandando medidas flexibilizadoras en todas las áreas de la producción.

A partir de la crisis económica de 1973, el mundo occidental sufre una evolución tecnológica imparable, que ha modificado de forma acelerada las formas imperantes de la producción, de los modos de vida de las personas y de las condiciones laborales de los trabajadores.

La crisis económica y la introducción de las nuevas tecnologías en la empresa provocan un fuerte incremento del desempleo que asciende a niveles desconocidos hasta entonces. La reducción del desempleo (por lo menos verbalmente) se convierte así en un objetivo prioritario para los gobiernos y empresarios que vinculan el mantenimiento y/o incremento de los puestos de trabajo, al aumento de la productividad y la aplicación de medidas de flexibilidad en el mercado laboral. Al mismo tiempo se inicia un proceso de

discusión en los foros internacionales sobre las medidas a tomar para corregir las consecuencias de la falta de puestos de trabajo. Los gobiernos europeos lanzan políticas de fomento de empleo, de subvenciones para la creación de puestos de trabajo, de empleo local, etc. (Gil, Bascuñan y López, 2002) para corregir y compensar las consecuencias sociales de la crisis.

Los Estados Unidos y el Reino Unido se convierten en los dos modelos económicos/sociales a imitar donde la flexibilización laboral será la panacea para superar la crisis. La falta de flexibilización laboral se identificará como la causante de la “euroesclerosis” que padece la zona europea. La flexibilidad laboral pasa a ser considerada como el nuevo dogma de fe que los gobiernos tienen que acatar si quieren salir del desempleo y recibir el respaldo de los organismos económicos de nivel internacional.

Así en todos los países del área europea se pusieron en marcha políticas públicas tendentes a favorecer la flexibilidad. Se introducen mecanismos de contratación al margen de las negociaciones colectivas de los agentes sociales, modificaciones en la clasificación de los puestos de trabajo y en los requisitos exigidos para el desempeño de los mismos. Se ponen cortapisas a la negociación colectiva y se impone un modelo basado en la relación individual sobre las negociaciones colectivas, tanto para las negociaciones salariales como en otros aspectos de la vida de los trabajadores. El trabajador se convierte progresivamente en un ser aislado, individualizado: aislado de las organizaciones sindicales y en competencia constante con otros trabajadores que están en la misma situación. La negociación, la contratación, la continuidad en el trabajo, se realizan de forma individualizada encontrándose los trabajadores cada día con mayor debilidad para poder negociar las condiciones laborales.

Esta nueva situación en que se encuentran los trabajadores en general y los jóvenes en particular va a tener influencia en la demanda por parte de la

empresa sobre las cualificaciones profesionales de los trabajadores y las habilidades personales que les permitan adaptarse a los puestos de trabajo haciendo necesarias las correspondientes reformas en la formación profesional y en el sistema educativo en general.

El análisis de esta situación permite (Bell,1977) decir que los puestos de trabajo están en un continuo cambio y que la flexibilidad se va imponiendo en todos los sectores productivos. Ya no será necesario el traslado permanente para poder acudir al trabajo. Una parte del mismo se puede realizar desde el propio domicilio (teletrabajo). Si muchos trabajan desde su ordenador, lo mismo puede suceder con las vacaciones no concentradas, o con las horas en que se atiende a las personas de la familia, etc. Ya no serán necesarios actos presenciales en muchas de las actividades de la vida cotidiana. Pero lo que sí se transportará, cada día durante las veinticuatro horas, son los bits, en esta sociedad digital que se impone. Los paquetes de bits que permite la red de banda ancha y las mejoras en microprocesadores, logran aumentar cada día los trabajos a distancia.

Parece claro que la tendencia será hacia el crecimiento acelerado de este tipo de relaciones mercantiles en las que no sólo se ven afectadas la movilidad laboral, la flexibilidad del puesto y lugar de trabajo, sino también los elementos de socialización del trabajo como el contacto directo con los trabajadores, el sentimiento de grupo, de solidaridad e incluso de pertenencia a una clase social.

Las nuevas demandas del mercado de trabajo acarrearán la necesidad de analizar la formación recibida por los trabajadores. Un mercado de trabajo con las características indicadas requiere unos trabajadores con formación específica. Las demandas vinculadas a puestos de trabajos concretos, en lugares concretos y para tiempos determinados añaden nuevas dificultades a los procesos de formación y cualificación profesional. Se desarrolla así una constante actividad de formación, continua y ocupacional, reglada e informal,

para aquellos trabajadores que tienen que cambiar de puesto de trabajo o adaptarse a modificaciones del que ejercen. Por esta razón hemos incorporado la formación, la cualificación, como una necesidad permanente a lo largo de toda la vida profesional.

La nueva situación afecta a todas las instituciones del mercado de trabajo y muy especialmente a la negociación salarial y a la formación profesional. No resulta ajena a estas circunstancias la crisis en que se ha visto envuelta la formación profesional, la del propio sistema educativo e incluso la crisis de afiliación y reconocimiento que padecen los sindicatos de trabajadores. Éstos se han visto inmersos en una crisis estructural, de búsqueda de su propia identidad, como consecuencia de tener que dar respuesta a las nuevas exigencias planteadas por el mercado de trabajo en particular y por la sociedad en general. Respuestas que no se limitarán a la negociación colectiva, a las condiciones laborales, sino que afectarán necesaria y especialmente a la educación, a la formación profesional y a la propia especificidad de los sindicatos.

Como resulta obvio, el propio derecho laboral entra en una fase de reformas constantes en las que los derechos conquistados por los trabajadores pasan a convertirse en derechos históricos, sin vigencia en el presente. Y donde las empresas adquieren muchas más ventajas para contratar, para despedir, para abaratar, para flexibilizar y precarizar las condiciones de trabajo.

6. Cambios en el sistema productivo y el dominio de las multinacionales.

6.1. La desmaterialización en las relaciones productivas.

La crisis de 1973 provocó que las empresas entraran en una competencia productiva y comercial intensa. Muchas de ellas cerraron; algunas pudieron

sobrevivir y otras salieron reforzadas. La incorporación de las nuevas tecnologías a las empresas tiene como consecuencia un incremento de la productividad pero también influyen en las diferentes áreas de la vida⁴³.

Los cambios en el orden económico y en el mercado de trabajo se caracterizan (Mària, 2.000) por la expansión de nuevas formas de producción, cambios en el mundo del trabajo y por la modificación del papel del estado.

El principal cambio que se produce en el primero de ellos es la “desmaterialización y desnacionalización” que se establece en las relaciones de producción. La desmaterialización de los productos significa que su valor añadido ha pasado a depender más de los elementos inmateriales que llevan incorporados (diseño del producto, imagen de marca, patentes...) que de la manipulación física de los elementos materiales que los integran. Así se ha transformado el concepto clásico del valor de los productos elaborados, en el que el factor “tiempo necesario” para conseguir la elaboración de un bien, ha perdido valor. Las materias primas destinadas a la elaboración de los productos se han abaratado en gran medida pero no ha repercutido en la bajada de precios al consumo, sino que al añadirle otros factores inmateriales como la creatividad, el diseño, la marca o simplemente el marketing, han conseguido encarecer el producto final que se presenta al consumidor. La “marca”, como factor comercial, se ha convertido en la sociedad de consumo en un factor primordial entre los jóvenes y no tan jóvenes. Como valor de uso en sí mismo no añade factores importantes al producto final pero sí añade al

⁴³ El fenómeno más importante son las llamadas “autopistas de la información” por donde discurren en cada segundo millones de datos, de decisiones y de operaciones financieras. Ello llevó al vice-presidente de los Estados Unidos, Gore, a considerar que las autopistas de la información representaban para los Estados Unidos de hoy lo que las infraestructuras del transporte por carretera representaron a mediados del siglo XX mientras que para Ramonet (2000:57) la aplicación de las TIC ha posibilitado el cambio de orden en el mundo: “La transmisión de datos a la velocidad de la luz (300.000 kms por segundo), la numeración de textos, imágenes y sonidos, el hecho ya banal de recurrir a los satélites de telecomunicación, la revolución de la telefonía, la generalización de la informática en la mayoría de los sectores de producción y servicios, la miniaturización de los ordenadores y su conexión en redes a escala planetaria, poco a poco ha cambiado de arriba abajo el orden del mundo”.

valor comercial, valor de cambio. Lo fundamental de la “marca” es la confianza que genera o la simbología que representa⁴⁴.

Ejemplo de esta nueva forma de participación en el proceso productivo son el denominado “teletrabajo” y las actividades “en red”. Son una consecuencia importante del proceso de informatización, cuyo resultado es un modelo laboral que, progresivamente, se va imponiendo en muchas de las fases del proceso productivo. Reubicar las actividades laborales en cualquier lugar, alejado o próximo, está siendo (y lo será cada vez más en un futuro próximo) práctica habitual. Así la presencia física en el lugar de trabajo se hace prescindible sin introducir elementos que distorsionen los objetivos empresariales. El suministro del trabajo y la entrega del producto se llevan a cabo entre el empresario y el trabajador o entre el trabajador y el cliente a través de enlaces de telecomunicaciones donde las tecnologías de la comunicación juegan cada vez más un papel importantísimo e imprescindible.

La sociedad digital, que permite la comunicación por red o por satélite tanto de la voz como de los datos y las imágenes en todos los lugares de la tierra, representa ya, y representará mucho más en el futuro, un cambio muy significativo para la forma en que se organiza el trabajo y la sociedad. El uso y dominio de las nuevas tecnologías se convierte, no sólo en un instrumento de producción sino, al mismo tiempo, en un instrumento de poder. Ello nos debe hacer reflexionar sobre la importancia que en la formación de los jóvenes se ha concedido a las nuevas tecnologías.

La sociedad organizada en “red” por medio de las nuevas tecnologías puede dejar fuera de la misma a millones de personas que no han logrado incorporarse a la misma. La ausencia de infraestructura en muchas partes del mundo condena a la exclusión a áreas importantes de la producción mientras que otras se desarrollan y adquieren cotas elevadas de prosperidad.

⁴⁴ Estos nuevos factores han generado nuevas profesiones que se incorporan a la estructura empresarial, a la fábrica, en los talleres y en los despachos de gestión empresarial.

El desarrollo desigual de las tecnologías está provocando dos grupos sociales, dos grupos de trabajadores: los dominadores de las nuevas tecnologías y aquellos que no tienen acceso a las mismas. Este modelo margina a millones de personas.

Las nuevas tecnologías provocarán una nueva división del tiempo laboral entre la oficina tradicional situada en el centro de la ciudad, o próxima al lugar de producción, y la nueva ubicación laboral situada en el propio domicilio del trabajador. También influyen en las formas tradicionales de relación entre los iguales (los trabajadores) para la defensa de sus intereses:

“los individuos no serán los únicos obligados a buscar nuevas formas de hacer frente a los cambios de su entorno laboral. También los grupos de interés social, como los sindicatos y las organizaciones empresariales, habrán de hallar métodos diferentes para impedir y resolver conflictos entre sus miembros” (Giarini y Liedtke, 1998: 186).

La tendencia es aumentar cada vez más la utilización de las tecnologías. Las técnicas asistidas por ordenador, el trabajo en red, la extensión del teletrabajo, etc. se generalizan de forma imparable. Esta forma de trabajar pone en solfa a las organizaciones sociales clásicas como los sindicatos, los grupos de presión, los propios partidos políticos, que se ven afectados tanto en sus estructuras internas como en las tácticas y estrategias que les permitan responder a la nueva situación laboral⁴⁵. Posiblemente los sindicatos no puedan ofrecer durante algún tiempo respuestas satisfactorias a las demandas sociales. La capacidad colectiva para dar respuesta a estos nuevos retos tendrá que construirse a lo largo de un proceso temporal como históricamente ocurrió con el movimiento obrero clásico.

⁴⁵ Este mismo tema ha sido tratado por Serrano (1999: 53) que considera que: “Los trabajadores empiezan a tener horarios diferentes o a trabajar desde su propio hogar, el contacto físico entre ellos es cada vez menor y, de esta manera, su organización práctica resulta casi imposible. Y aún resulta más difícil su organización internacional, porque la cada vez más fácil movilidad de las plantas industriales o de las sedes empresariales convierte a los trabajadores de un país en competidores de los de cualquier otro”.

Esta nueva realidad productiva constituye un factor fundamental para el desarrollo de los procesos productivos y un modelo de lo que será el lugar de trabajo del futuro. La reubicación de las actividades laborales lejos del lugar habitual de trabajo, prácticamente en cualquier lugar imaginable, la posibilidad de suministrar el trabajo y realizar la entrega del producto en cualquier lugar de la tierra, se presentan como un gran atractivo para el empresariado y para un amplio sector de trabajadores. Los enlaces comunicativos ponen en contacto a trabajador y empresario, el producto del trabajo se traslada por cable y ondas. El vendedor y el comprador se unen también dando una mayor amplitud a las relaciones productivas y de consumo. Esto provocará una nueva división del tiempo laboral entre la oficina tradicional situada en la ciudad y la nueva oficina personalizada, individualizada y ubicada, en ocasiones, en el propio domicilio del trabajador y del cliente. Se presenta como ventajosa para los participantes: reducción de costes para el empresariado y una mayor libertad del tiempo laboral de los trabajadores como consecuencia de la flexibilidad productiva y comercial.

6. 2. La desnacionalización del trabajo.

El segundo factor que incide en la nueva realidad productiva lo constituye la “desnacionalización de los productos”. Este nuevo fenómeno es una consecuencia, entre otros factores, del incremento del comercio internacional y de los núcleos de producción a través de las empresas multinacionales⁴⁶. Esta modalidad empresarial se ubica allá donde las condiciones del mercado le son beneficiosas para sus intereses: facilidad para implantarse, salarios

⁴⁶ Estas empresas, como su nombre indica, son espacios productivos que se encuentran distribuidas en diferentes países al mismo tiempo. Pero todas dependen de un núcleo central que coordina a distancia todas las actividades fundamentales de la empresa. Como si de un pulpo se tratase, extiende los tentáculos en diversos países, desarrollándose con una autonomía relativa respecto al cerebro empresarial. Así, estas empresas pueden exportar productos por medio de una filial o bien realizar la producción o servicios empresariales fuera de las fronteras por medio de las filiales creadas y de las inversiones realizadas en el extranjero, como por la compra o asimilación de empresas locales. Un movimiento de esta naturaleza parece irresistible.

más bajos o decisiones estratégicas en el mercado de trabajo... Todas ellas se caracterizan por la organización en red y por la pérdida del peso específico de las economías nacionales frente a la fuerza de los productos que vienen del exterior⁴⁷.

Las empresas multinacionales⁴⁸, a través de este procedimiento, obtienen mayores beneficios que si permanecen enclavadas en sus espacios nacionales, donde ya han conseguido cuotas de mercado difíciles de superar. Escogen los espacios internacionales en función de la existencia de una mano de obra que esté más acorde con los intereses empresariales, de la logística del mercado y su implantación, de la flexibilidad y de la colaboración de los estados nacionales para que se implanten en sus respectivos países por medio de ayudas, subvenciones, etc. La experiencia de gestión que acumulan a través de las filiales les hace portadoras de un capital empresarial muy superior al acumulado por la mayoría de las empresas nacionales.

Los directivos empresariales toman las decisiones en función de los intereses productivos o financieros (movimientos en bolsa), cerrando las factorías que la dirección considera oportunos, en función de las ganancias, independientemente de la función o necesidades sociales que tenga la población, produciéndose un efecto traumático entre los trabajadores porque los despidos se contabilizan por miles⁴⁹.

⁴⁷ La pérdida de peso de las economías nacionales puede responder a la deslocalización de los procesos productivos pero también a la falta de un capital humano adecuado que sólo se puede resolver por la vía del incremento de la formación, de las cualificaciones y la adquisición de las habilidades que las empresas necesitan. Las reformas de los sistemas de formación profesional en la Europa occidental responden a estas demandas.

⁴⁸ Menahen (2001) dice que las empresas multinacionales se caracterizan por: "libertad total para las empresas y todas las responsabilidades para los estados a los que ellas tienen la bondad de permitirles acogerlas, exigiéndoles reducir al mínimo los impuestos y las reglamentaciones con la amenaza de que de no hacerlo se irán a otro lugar".

⁴⁹ Percy Barnevik, antiguo presidente sueco de ABB, decía en 1995 que: la mundialización es la libertad de su grupo para invertir donde quiera, durante el tiempo que quiera, para producir lo que desee, aprovisionándose y vendiendo dondequiera con las menores limitaciones posibles en materia de derecho laboral y de convenciones sociales. Esta filosofía es la dominante entre el empresariado de las multinacionales.

El alto nivel de desarrollo tecnológico de las empresas y sus efectos en el estructura profesional ha sido estudiado por Gorz (1995), quien indica que desde el punto de vista de las cualificaciones existen tres modalidades de trabajadores:

“Alrededor de un núcleo de trabajadores estables, que presentan un amplio abanico de cualificaciones, fluctúa una mano de obra periférica con cualificaciones menores y más limitadas, sometidas a los azares de la coyuntura”. (...) “una mano de obra periférica como compuesta a su vez de dos capas: la primera está empleada a título permanente para trabajos de oficina, de vigilancia, de mantenimiento y de prueba de las instalaciones pero no posee cualificaciones de peso y puede ser renovada, completada o reemplazada a voluntad mediante el reclutamiento de parados. De ahí la existencia de una segunda capa de trabajadores periféricos, empleada a título precario y, a menudo, a tiempo parcial cuando la coyuntura lo exige. Aumentando y disminuyendo a voluntad la proporción de los trabajadores interinos, temporales y a tiempo parcial, la empresa puede ajustar de forma óptima sus efectivos a las fluctuaciones del mercado”. (Gorz, 1.995, 94).

Estas transformaciones también han sido analizadas por López Blasco (1999), para el que las condiciones del trabajo se han segmentado produciendo tres situaciones diferentes en el mercado laboral. En primer lugar “el de los trabajos “inespecíficos” o no cualificados que puede realizar cualquier trabajador. En segundo lugar se encuentran los trabajadores que ocupan el denominado “mercado de trabajo específico, de los expertos” y en tercer lugar se encuentran los que ocupan el “mercado de trabajo empresarial”.

Las tres clasificaciones indicadas están relacionadas con el nivel de cualificación profesional demandado por las empresas. ¿Qué nivel se corresponde con la cualificación adquirida por los jóvenes que han cursado los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM)? Las tareas encomendadas a los trabajadores denominados “trabajadores inespecíficos” y “segunda periferia”, son las reservadas para los jóvenes que tienen escasa cualificación profesional como los provenientes de los CFGM, o de nula formación por lo

que resultan fácilmente sustituibles y pasan de forma periódica a engrosar las cifras del desempleo.

La reordenación de los trabajadores en el proceso productivo ha sido clasificada por Castell (1997) en dos grandes grupos como consecuencia de la aplicación de las tecnologías de la información y de la comunicación: los “trabajadores autoprogramables” y los “trabajadores genéricos”. Los primeros son aquellos que saben manejar las tecnologías y se adaptan rápidamente a los cambios empresariales y del mercado. Estos trabajadores son difícilmente sustituibles. Los segundos realizan las tareas menos importantes y son prescindibles y fácilmente sustituibles desde el punto de vista individual, pero son una necesidad para la empresa de carácter ineludible.

Los cambios productivos que se han producido en el mundo del trabajo han ocasionado una división entre los propios trabajadores. Los trabajadores autoprogramables suelen tener contratos estables y en ellos se produce una identificación con la empresa que les une y crea fidelización reforzada por las condiciones salariales, con la obtención de salarios elevados, con respecto a los trabajadores genéricos, acompañados por la precariedad y el paro. Los trabajadores genéricos, al ser prescindibles para las empresas, también desarrollan una serie de problemas sociales importantes como son: una baja autoestima, reducción de las posibilidades de realizar proyectos de futuro, mayor inestabilidad de las formas de vida... Toda esta remodelación influirá en los procesos de inserción laboral de los jóvenes modificando los modelos tradicionales y obligando a la intervención del Estado para que se apliquen políticas que suavicen las tensiones y las dificultades con las que se encuentran los trabajadores en general y los jóvenes en particular.

6.3. Las transformaciones del estado como agente económico.

La actividad económica ha traspasado los límites de los estados nacionales que, al actuar con legislaciones propias, ya no responden a la nueva situación internacional. ¿Cuál es el nuevo papel de los estados? La respuesta a esta cuestión ha sido plural al considerar que se ha producido la reducción de las competencias y funciones de los estados llegando incluso a cuestionarse la viabilidad del Estado del Bienestar:

“hasta ahora la actividad económica estaba “domesticada” por los Estados que imponían las condiciones marco del mercado y velaban por el bienestar general. Hoy la economía salta fronteras y los agentes estatales de política económica cuentan cada día con instrumentos más débiles para controlar las variables macroeconómicas básicas, para defender la libre competencia o para redistribuir rentas de los ricos a los pobres”. (Mària, 2000:10).

Claus Offe (1990, 117-134) considera que la crisis del estado se debe a un deterioro del proyecto político, que se ha ido produciendo por la incapacidad de los gobiernos para aplicar programas preventivos en política económica, en lugar de políticas compensatorias posteriores. La ineficaz política redistributiva ha provocado nuevos colectivos de marginados, lo que ha producido un desconcierto social y una desmotivación colectiva sobre la posibilidad de lograr puestos de trabajo suficientes. Conseguirlo requiere de políticas específicas de inserción laboral que impidan a los colectivos excluidos laboralmente que se sitúen en la frontera de la exclusión.

Partiendo de un análisis de las sociedades desarrolladas dentro del contexto del sistema mundial, Giddens (1996) plantea que el Estado de Bienestar, en su configuración actual, no ha sido capaz de dar respuesta a los grandes cambios y a la nueva situación social que se ha producido en los países desarrollados, y que ha afectado al trabajo, al pleno empleo, a la idea de solidaridad en la que se sustenta y al individuo como consumidor, situando a sectores de población ante la exclusión del mercado laboral. Solamente con

políticas de protección social dirigidas a la gestión de riesgos externos, que pueden ser previstos y calculables (vejez, enfermedad...) o que van a producirse en un futuro próximo, se podrán evitar.

Con la nueva situación mundial aparecen riesgos, cuyas repercusiones son imprevisibles, como el deterioro ecológico, la contaminación, las presiones migratorias de los países subdesarrollados hacia el mundo desarrollado, los enfrentamientos bélicos.... Esta situación está desbordando los planteamientos y alternativas estrictamente nacionales, y exige respuestas a nivel internacional con políticas basadas en la solidaridad entre los pueblos. ¿Pueden los estados nacionales dar respuesta?

Debido al grado de desarrollo de las nuevas tecnologías y la influencia que éstas ejercen en la vida cotidiana, los estados necesitan transferir competencias a instancias supranacionales que posibiliten dar respuesta a las nuevas necesidades. La pérdida de autonomía nacional alcanza al mercado laboral, llegando incluso a afectar a las medidas reguladoras, fiscales, de formas y costumbres e incluso de deslocalización de las propias empresas.⁵⁰ La respuesta a esta situación pasa por la articulación del “Estado Red”:

“El Estado-nación es sustituido por el Estado-red en el que los ciudadanos crean sus propias relaciones de poder, su propia soberanía; el primero navega como puede, con muchas dificultades, en este océano de capitales, información, tecnologías, inversiones, comercio... El poder político se difumina y se comparte, sin que pueda resistirse a ello, con los protagonistas de todas estas actividades”. (Estefanía, 2000:112).

⁵⁰ Una muestra de ello es que los Estados ya no ofrecen regulación efectiva para controlar los movimientos de capital y los intereses que generan al circular, de un estado a otro, sin ningún tipo de control. Este descontrol del capital ha provocado la aparición de movimientos sociales como el “Movimiento Internacional de Ciudadanos para el Control Democrático de los Mercados y sus Instituciones” (ATTAC), que pretende establecer mecanismos democráticos, de regulación y control de los mercados y del sistema financiero internacional, impulsar y fortalecer el desarrollo de una opinión pública mundial, independiente, activa y bien informada.

Mayor desregulación para la economía en general y los capitales en particular es difícil de concebir. Un Estado que progresivamente va perdiendo las funciones que socialmente tiene encomendadas deja de ser un Estado y pasa a convertirse en mero gestor y administrador de algunos problemas internos como salud, educación, orden público...

Comparte este análisis el sociólogo Beck (1998b) al indicar que las transformaciones habidas en la sociedad han producido cambios importantes en los Estados, que han llegado a olvidar algunas de sus funciones: la defensa de los intereses nacionales frente a los defendidos por las entidades supranacionales⁵¹.

Los cambios producidos en la estructura social no han afectado exclusivamente a las funciones del Estado. También se han visto afectadas otras esferas de la vida: la estructura familiar con la incorporación de la mujer a la actividad laboral, las nuevas formas de convivencia, nuevas desigualdades y de pobreza asociadas a los procesos migratorios y la descualificación profesional, los efectos del paro estructural que está afectando especialmente a colectivos de jóvenes que supone la disminución del período medio de actividad por persona, lo que en conjunto significa mayores gastos sociales y menos recursos fiscales para el estado. A ello, habría que añadir los nuevos riesgos que se están produciendo por el impacto de la mundialización en la economía nacional, es decir, la repercusión que los procesos de globalización están teniendo en las economías de los países desarrollados, como consecuencia de la competitividad mundial, de los movimientos especulativos...

⁵¹ Beck dice que “...se rompe la unidad del Estado Nacional y de la sociedad nacional, y se establecen unas relaciones nuevas de poder y competitividad, unos conflictos y entrecruzamientos entre, por una parte, unidades y actores del mismo Estado nacional y, por la otra, actores, identidades, espacios, situaciones y procesos sociales transnacionales” (1998: 43)

Las transformaciones habidas en los estados han comportado una pérdida del margen de maniobra para establecer políticas económicas dirigidas a favorecer a la ciudadanía al producirse una concentración del poder en muy poca gente, en empresas privadas muy grandes, en ocasiones más potentes económicamente que los mismos estados, que son las que están impulsando, dirigiendo y beneficiándose de un movimiento de igualación en el consumo, en los movimientos de capitales, en la cultura.

7. La globalización como nuevo marco de relaciones.

En cada momento histórico se elaboran conceptos que recogen y simbolizan nuevos aspectos de la realidad y los procesos de cambio. La globalización es uno de estos conceptos y con él pretendemos describir la realidad actual, compleja, mundial, donde las diferencias no se hallan integradas en un conjunto homogéneo, sino plural. No es ni un punto de llegada ni una meta, sino más bien un conjunto de procesos. La globalización la identificamos con la mundialización de la economía de mercado, con la extensión planetaria y la interdependencia de las relaciones estructurales básicas como el:

“proceso de interconexión financiera, económica, política y cultural que empieza a raíz de la incorporación en diversas organizaciones (principalmente empresas) de tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), en un contexto de crisis económica (1.973), de victoria política del capitalismo (1.989) y de cuestionamiento cultural de los grandes relatos”. Serrano (1999:51).

La sociedad solamente necesitaba un soporte técnico que le permitiese la vivencia del tiempo real en todas partes del mundo y a ello ha contribuido la revolución de las comunicaciones y de la informática, que ha conectado el tiempo real con el espacio permitiendo la toma de decisiones y las respuestas a las mismas al instante.

Beck (1998b) considera que con la sociedad globalizada se ha venido abajo una premisa esencial de la primera modernidad, a saber, la idea de vivir y actuar en los espacios cerrados y recíprocamente delimitados de los estados nacionales y de sus respectivas sociedades nacionales. La globalización se caracteriza por la perceptible pérdida de fronteras del quehacer cotidiano en las distintas dimensiones de la economía, la información, la ecología, la técnica, los conflictos transculturales y la sociedad civil: el dinero, las tecnologías, las mercancías, las informaciones y las intoxicaciones “traspasan” las fronteras, como si éstas no existieran. Sin embargo, Wallerstein sitúa su origen en el siglo XVI con los imperios europeos en el mundo. En una posición intermedia se sitúa Bonino⁵², quien considera que la globalización es un estado más universal y atemporal mientras que toman, cada día más importancia quienes consideran que la globalización se corresponde con el actual grado de desarrollo del sistema capitalista (Martínez, 2000)

A la mundialización la definen la aparición de las empresas multinacionales y tuvo un gran impulso a partir de la generalización de las nuevas tecnologías aplicadas a la producción y a la comunicación y el colapso del bloque oriental en 1989. Compartimos la opinión de Estefanía (2001), Sampedro (2002), quienes consideran que la caída del Muro de Berlín⁵³ en 1989 y la intensificación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la informática aplicadas a los mercados mundiales fueron determinantes para impulsar el desarrollo de la sociedad globalizada. Con la caída del muro de Berlín y el derrumbamiento soviético desapareció el único gran rival opuesto a la

⁵² Para la excomisaria europea Enma Bonino (2001) la globalización no resulta nada novedosa. Lo realmente novedoso de ella es el nivel tecnológico en el que se basa. “Cada época ha tenido una globalización adecuada a su nivel tecnológico. Lo que pasa es que en las últimas décadas el progreso tecnológico ha sido tan extraordinario que la globalización es un fenómeno más espectacular, todo pasa más deprisa”, “el malestar de la globalización se puede curar, y no es una paradoja, con más globalización”.

⁵³ Para Ignacio Ramonet (2.000) la globalización no es más que una etapa histórica del capitalismo basada en la revolución científico-técnica, que ha producido modificaciones muy importantes en la sociedad. Estas modificaciones se han visto favorecidas por una coyuntura especial, como ha sido la caída del muro de Berlín y el hundimiento de las sociedades comunistas a partir de 1989: “conmociones científicas y tecnológicas de las dos últimas décadas han incentivado, en varios ámbitos, las tesis ultraliberales del laissez faire, laissez passer. Y la caída del muro de Berlín, la desaparición de la Unión Soviética y el derrumbamiento de los regímenes comunistas, por añadidura, las han alentado”.

expansión del capitalismo que, desde entonces, ha intensificado su dominio sobre los mercados mundiales, organizando una red especulativa y financiera no controlada por los gobiernos, en virtud de medidas liberalizadoras.

El punto de partida de la globalización fue, sin duda, la crisis de 1973. Las empresas incorporaron rápidamente las tecnologías de la informática y de la comunicación. Esto produjo una nueva forma de organización laboral y de reestructuración de los mercados. El aumento de la producción y de los beneficios, el incremento del número de parados a escala planetaria y la integración a escala mundial de los mercados financieros son fenómenos no aparecidos hasta ahora de forma interrelacionada. Los estados nacionales se quedan pequeños e impotentes ante las grandes empresas que deciden la movilidad de sus capitales sin considerar otros factores que sean ajenos a sus propios intereses; se produce así una dualización del mercado de trabajo entre ocupados y parados, trabajadores temporales y permanentes, contratos a tiempo parcial o completo...

Por ello no podemos aceptar más allá de un acontecimiento coyuntural la influencia que ha tenido el hundimiento de las sociedades pertenecientes a la órbita de la URSS en la venida y expansión de la globalización.

Concederle más importancia que la indicada abriría una “vía de achique”, una fuga negativa a la interpretación basada en que la globalización constituye una fase específica de la evolución del capitalismo. No podemos pensar que la transmisión de datos, textos, imágenes, sonidos, la generalización de la informática en la mayoría de los sectores de producción y servicios, la miniaturización de los ordenadores y su conexión en redes a escala planetaria responda a la caída del Muro de Berlín, sino más bien al contrario: que estos factores han contribuido a la caída del mismo.

Los ideólogos y beneficiarios del sistema globalizado afirman que la red conduce a "la riqueza para todos"; al mismo tiempo consideran que su implantación y desarrollo a escala planetaria resulta inevitable como si de una dinámica de la naturaleza se tratase.

La globalización tiene su base ideológica en el pensamiento único que hunde sus raíces en el liberalismo clásico y que Ramonet⁵⁴ (2000) identifica como la traducción a términos ideológicos de pretensión universal de los intereses del capital internacional.

También Susan George⁵⁵, estudiosa de los núcleos del pensamiento neoliberal contemporáneo, sitúa el nacimiento del pensamiento único a lo largo de mucho tiempo y encontró su filón justificativo más importante en la década de los 80 y, sobre todo, a partir de 1989 con la caída del socialismo real. Esta justificación fue recogida "oportunistamente" por Francis Fukuyama (1990), cuando en *El fin de la historia* decía que después de la

⁵⁴ La discusión actual que se ha generado en torno al Pensamiento Único tiene su origen en el artículo que Ignacio Ramonet publica en *Le monde Diplomatique* en el 95, que aparece en la edición española de dicho periódico en el 96. En síntesis se podría decir que, a juicio de Ramonet, el Pensamiento único viene a ser una visión social, una ideología, que se pretende exclusiva, natural, incuestionable, que sostiene y apuesta -entre otras- por estas tesis: 1.La hegemonía absoluta de la economía sobre el resto de los dominios sociales. 2.El mercado como mano invisible capaz de corregir cualquier tipo de disfunción social. 3.La importancia de la competitividad. 4.El libre comercio sin límites. 5.La mundialización, pero en su acepción económico-financiera. 6.La división mundial del trabajo. 7.La desregulación sistemática de cualquier actividad de carácter social. 8.La privatización. ..Y la conocida fórmula: "Menos Estado, más Mercado". Esta ideología cuenta con apoyos financieros, mediáticos y políticos suficientes para gozar de una situación de privilegio respecto de otros modos de entender la sociedad.

⁵⁵ Susan George dice que empezó a construirse a partir de la nada después de la Segunda Guerra Mundial, ante una indiferencia generalizada. Pero algunas décadas después, gracias a la inteligencia estratégica de sus promotores y a los cientos de millones de dólares de financiación - y a pesar de los resultados desastrosos de las medidas que ha inspirado- se ha convertido en el pedestal del pensamiento único...los neoliberales siempre supieron que había que empezar por transformar el panorama intelectual. Y es que, antes de que tengan consecuencias sobre la vida de los ciudadanos y de la ciudad, las ideas tienen que ser propagadas. Hay que permitir que los que las producen, las publican, las enseñan y las difunden lo hagan en buenas condiciones. Por eso desde 1945, el movimiento neoliberal no ha dejado de reclutar a pensadores y proveedores de fondos y dotarse de medios financieros e institucionales importantes. Su arsenal está compuesto en parte en think-tanks, o grupos de estudios, de los que los más influyentes se encuentran en Estados Unidos.

caída del Muro de Berlín “Ya está todo dicho, todo acabado. La única alternativa posible ha fracasado estrepitosamente”.

Los principios constitutivos del pensamiento único, siguiendo a autores como Guiddens (2000), Ramonet (2000), Estefania (2001) o Vidal Beneyto (2002) se encuentran en la afirmación de: el predominio de lo económico sobre los aspectos políticos, la defensa del realismo y el pragmatismo como única verdad, el mercado como corrector de las disfunciones sociales, el predominio de los mercados financieros que orientan y determinan el movimiento general de la economía en función de sus intereses a nivel mundial, la creencia de que la competencia y la competitividad llevan a las empresas a una permanente modernización, la defensa del libre intercambio sin límites, la división internacional del trabajo que modera las reivindicaciones sindicales y abarata los costes salariales con un incremento de la desregulación del mercado de trabajo con la consiguiente pérdida de los derechos laborales, la disminución de la influencia de los estados que actúan prioritariamente a favor de los ingresos del capital y en detrimento de los del trabajo, la indiferencia creciente con respecto a los costes ecológicos, la creencia y afirmación de que no existe alternativa posible y viable al capitalismo, la identificación entre liberalismo y democracia, la afirmación de que las diferencias sociales no se pueden superar por encontrarse en la misma naturaleza humana, la convicción de que las privatizaciones son la panacea, por lo que hay que desregular todo el sistema financiero y laboral, la modernización y la flexibilización como valor, la disminución de lo público y el predominio de lo privado, la pérdida del estado del bienestar, el desarrollo tecnológico como fe y verdad.

Todos estos valores son presentados en términos políticos como la defensa del individuo sobre la sociedad, de la equidad sobre la injusticia, de la gobernabilidad frente a los totalitarismos, y sobre todo, de la eficacia y la inevitabilidad de la globalización a nivel universal. La aparente necesidad de descargar responsabilidades en algún tipo de "poder incontrolable" , continuador de la “mano invisible” se traduce en la explicación de la

naturaleza (Sandín, 2004, Alvarez de Sotomayor, 2004) mediante la omnipotencia, igualmente aleatoria e incontrolable, de la selección natural.

8. Consecuencias para el trabajo del mundo global.

La globalización ha transformado los mercados económicos y los aspectos políticos, culturales, científicos, etc. La creación de las grandes unidades en lo político, económico y en los medios de comunicación ha creado lazos de unión de tal tamaño que resulta difícil oponerse a los mismos. Estos procesos pueden aportar grandes ventajas si son capaces de superar las desigualdades y las injusticias que generan. Pero al mismo tiempo estas macro-organizaciones resultan muy difíciles de comprender, de regular y de controlar por los estados nacionales, provocando en la ciudadanía roles de espectadores y de pasividad, creando sujetos desorientados, perplejos, confusos y desasosegados.

Desde el punto de vista laboral la globalización contribuye a la apertura de miras y mayores perspectivas para aquellos sectores sociales que han conseguido situarse en el núcleo de la producción (trabajadores específicos), pero también provoca inseguridades en aquellos trabajadores que son ocupados o aspiran a ocupar la periferia del sistema productivo⁵⁶. La dimensión que ha adquirido el trabajo, las características del mismo y las dificultades que presenta el acceso a la vida laboral ya no resultan factibles desde la perspectiva del mercado nacional como indican los distintos informes de la OIT dedicados a la situación laboral en el mundo. El trabajo tiene que

⁵⁶ Guiddens cuando afirma que: “Es un error pensar que la globalización sólo concierne a los grandes sistemas, como el orden financiero mundial. La globalización no tiene que ver sólo con lo que hay “ahí fuera”, remoto y alejado del individuo. Es también un fenómeno de “aquí dentro” que influye en los aspectos íntimos y personales de nuestras vidas”... “ Es un giro en las propias circunstancias de nuestra vida. Es la manera en la que vivimos ahora”. (Guiddens,2000: 24, 31)

ser analizado desde una perspectiva global y desde el lugar que cada país ocupa en el mercado mundial puesto que las políticas globalizadoras no son neutrales si no que toma partido por el mercado y el capital, y porque el pensamiento único, que lo sustenta, eleva a categoría de natural aquello que simplemente es histórico.

Sería un error considerar la globalización exclusivamente desde la perspectiva de “lo económico”, puesto que también influye y condiciona desde los aspectos insignificantes de la vida cotidiana hasta otros más importantes (la ciencia, la tecnología, el diseño ..) que actúan a niveles de estructuras políticas e ideológicas. La globalización muestra sus contradicciones y sus efectos; no ha llegado a todos los ciudadanos del mundo de igual manera. Existen áreas geográficas o grupos sociales que han sufrido pasivamente la globalización porque han quedado desconectados de las redes de comunicación, de los movimientos de capital, de los destinos de las inversiones empresariales, o de las reivindicaciones de los derechos humanos provocando un dualización en el mundo global: los que tienen poder, bienes, cultura, tecnología y pueden hacer uso de ellos y aquellos que no los tienen. Parece que el sistema pervive haciendo que en el escenario aparezcan, claramente diferenciados, el Norte y Sur, los Centros y las Periferias. En el mundo hay centros y periferias, países centrales y países periféricos. Pero, a la vez, dentro de esos países o regiones hay también centros y periferias. Lo curioso es que hasta se establece una relación de connivencia, de colaboración entre los países del centro y los centros de esas periferias.

El mercado busca rentabilidad y no justicia social; por ello el fenómeno de la deslocalización de las empresas es sintomático de esta época donde las empresas son trasladadas de un país a otro sin más criterio que la rentabilidad y los beneficios. Socialmente introducen una dinámica de exclusión de zonas geográficas, de colectivos humanos o de culturas externas. De todas las exclusiones que están sufriendo los distintos pueblos será la exclusión del dominio de las nuevas tecnologías la que adquiere una mayor importancia estratégica. La exclusión tecnológica (Petrella, 2000) de un

sector importante de la población mundial impide su desarrollo y las posibilidades de disfrutar de los bienes humanos. Mientras estas situaciones no sean superadas a través del desarrollo económico y educativo-cultural resultará difícil que la nueva realidad global sea aceptada por los pueblos excluidos.

“El apartheid tecnosocial mundial legitimado ya no supone un riesgo. Es ya una realidad - sólo en apariencia paradójica- del sistema actual. En teoría las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (para simplificar, Internet) pueden ser un instrumento potente y eficaz de democratización y de fomento de la creatividad individual y de la diversidad cultural. En realidad asistimos a la aparición de un apartheid tecnológico (los norteamericanos hablan de digital divide) a escala mundial entre los que “saben y tienen acceso a los nuevos “conocimientos” y los que “no saben y no tienen acceso”.

De lo anteriormente expuesto deducimos que lo que verdaderamente está en crisis no es el trabajo sino el modelo económico y la idea de crecimiento ilimitado como generador de bienestar y calidad de vida. El crecimiento resulta indispensable para hacer frente a las necesidades cambiantes y siempre crecientes, prototipo de la cultura del bienestar, pero los niveles de consumo alcanzados en los países desarrollados no han logrado satisfacer a la población las necesidades humanas básicas: autorrealización, seguridad, estabilidad personal y laboral... ni tampoco lo han logrado en los países en proceso de desarrollo. Cada sociedad, cada modelo de desarrollo, ha aportado históricamente una visión del trabajo, de las relaciones con las estructuras sociales y de los grupos sociales que han tenido la potestad para decidir sobre los problemas colectivos. En la actualidad es necesario desarrollar un modelo de sociedad en el que el crecimiento económico no sea un fin en sí mismo sino un medio para dar respuesta a las necesidades humanas de la mayor parte posible del mundo y donde la humanidad sea sujeto colectivo de las decisiones. El desarrollo de las economías en todos los lugares de la tierra y de la formación y educación de la población no será posible en un mundo donde existan la periferia y el centro, el desarrollo y el subdesarrollo, el dominio de las tecnologías y el analfabetismo generalizado en cualquier parte del mundo.

Las crisis cíclicas que están experimentando las sociedades avanzadas están cuestionando la racionalidad del crecimiento indiferenciado del sistema capitalista. La experiencia, en esta última fase de desarrollo del capitalismo, está demostrando que la abundancia no conduce necesariamente al bienestar y a la calidad de vida, y que el problema económico fundamental no es el crecimiento sino la distribución de bienes y recursos. Por ello salir de este estado de crisis es posible a través de estrategias globales de cambio, que tienen que desarrollarse a nivel mundial a partir del establecimiento de un nuevo marco de cooperación entre los pueblos y con una nueva relación con la naturaleza y sus recursos. Relación que debe estar basada en la armonía entre pueblos, entre pueblos y recursos, y no en la dominación, en la exclusión o en la sobreexplotación de recursos y personas.

En resumen, a lo largo del capítulo hemos realizado un recorrido sobre la evolución del trabajo: que partiendo de las sociedades esclavistas clásicas hemos finalizado en la sociedad globalizada. El recorrido histórico ha puesto de manifiesto que el trabajo no siempre ha sido el elemento clave de la inserción social, sino que ésta se debe más a la concepción de las estructuras políticas y sociales. Ha sido en la sociedad capitalista donde los trabajadores han conseguido integrarse en todas las estructuras de poder y de decisión. Conseguir que los derechos básicos de la población (trabajo, educación, salud, participación, posibilidad de elegir y ser elegido) sean generalizables a todas las personas es un triunfo histórico que solamente es generalizable a otras áreas si los derechos son extendidos y respetados.

CAPÍTULO II

EL MERCADO DE TRABAJO EN ESPAÑA.

“Todos los españoles tienen el deber de trabajar y el derecho al trabajo, a la libre elección de profesión u oficio, a la promoción a través del trabajo y a una remuneración suficiente para satisfacer sus necesidades y las de su familia, sin que en ningún caso pueda hacerse discriminación por razón de sexo”.

(Art. 35 Constitución Española)

“Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.

Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual.

Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que sea completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social..”.

(Art. XXIII Declaración de los Derechos Humanos)

1. Introducción.

Los cambios que se han producido durante las últimas décadas en el mercado de trabajo español (MTE) no se han desarrollado por igual en todos los países, por lo que en este capítulo expondremos la evolución y las características del mercado de trabajo en España.

El período histórico de referencia ha sido limitado entre los años 1973 y 2003, período comprendido entre el tardo-franquismo y la mitad de la segunda legislatura del Gobierno Aznar. Durante el mismo se han producido los principales cambios en la estructura jurídico-política y económica de la

sociedad española que nos permiten comprender la realidad actual del mercado de trabajo en el que se insertan los jóvenes.

En el capítulo presentamos los instrumentos de medida del mercado de trabajo, la evolución histórica del mismo, las respuestas dadas en las diferentes reformas laborales, las instituciones de intermediación laboral, las características del mercado laboral y finalizamos con el análisis del mercado en el que se insertan los jóvenes.

2. Instrumentos de medida en el mercado laboral español: censos, paro registrado y Encuesta de Población Activa (EPA).

Uno de los problemas que tenemos que resolver antes de cualquier investigación es la fiabilidad de las fuentes de información que usamos. El mercado laboral español cuenta con una serie de fuentes estadísticas entre las que encontramos los censos de población, los registros de las altas y bajas en la Seguridad Social, los datos que proporciona el Instituto Nacional de Empleo (INEM) o sus homónimos en las comunidades autónomas y, sobre todo, las series estadísticas del Instituto Nacional de Estadística (INE) a través de la Encuesta de Población Activa (EPA). Todos los instrumentos indicados son incompletos pues analizan aspectos parciales de la realidad del mercado de trabajo (MT).

Los censos de población son imprescindibles para el análisis de la población pero tienen el inconveniente de ser elaborados cada diez años. Los resultados son conocidos muy tarde con lo que presentan muchas dificultades a la hora de poder elaborar informes estadísticos para períodos más cortos o más coyunturales. Con estas características los censos hay que considerarlos como fuentes auxiliares o complementarias para el análisis del mercado de trabajo.

Características distintas presentan los datos que proporciona el Instituto Nacional de Empleo (INEM), que recoge el número de parados que se registran en las oficinas. Esta institución ha sufrido un largo proceso de transformación desde su origen en el estado centralizado hasta que se han producido las transferencias a las Comunidades Autónomas en la nueva estructura del estado autonómico español. El INEM realiza una función administrativa al registrar a los trabajadores que demandan empleo. El “paro registrado” se presenta a la opinión pública cada mes e incluye las demandas de empleo que no se han satisfecho al día de cierre de la estadística. La libre elección de los ciudadanos, para inscribirse en las oficinas del INEM junto al hecho de que los empleadores pueden contratar sin la intermediación del mismo incide en la falta de rigurosidad de las estadísticas: el paro registrado siempre es inferior al paro real.

Los registros de las oficinas de la Seguridad Social también nos proporcionan información sobre el mercado de trabajo. El número de altas y bajas en el régimen de la seguridad social tiene una fidelidad relativa desde el punto de vista del rigor estadístico. La fidelidad numérica siempre se encuentra minimizada, por el hecho de que toda la actividad laboral no se refleja en las cotizaciones a la seguridad social. Los trabajadores que realizan su actividad en la economía sumergida, en contrataciones verbales o simplemente sin ninguna modalidad contractual, no son registrados. Son activos reales, ausentes en las estadísticas.

Entre todas las fuentes que podemos utilizar la más importante, la más fiable, para el análisis del mercado de trabajo, es la Encuesta de Población Activa (EPA) que elabora el Instituto Nacional de Estadística (INE). Este instituto se creó el 31 de diciembre de 1945 y desde 1964 elabora la EPA. Esta encuesta es de carácter continuo y tiene como objetivo proporcionar información sobre el estado de la población española en relación a la actividad laboral y muy especialmente los segmentos de población en edad de desempeñar

actividades laborales. La EPA está considerada, por parte de la comunidad científica, como la fuente de datos con mayor rigor y crédito científico entre todas las series estadísticas que se publican. Las series estadísticas trimestrales o el resumen anual constituyen la referencia obligada para investigadores, estudiosos, gobiernos y agentes sociales.

Para la elaboración de la EPA se recoge una muestra no inferior a 64.000 personas, distribuidas equitativa y uniformemente entre los diferentes niveles de población y del estado español. Los resultados que se presentan a la opinión pública hacen referencia a una semana media del trimestre o período analizado. Los datos reflejados en las series estadísticas se conocen como “datos encuestados” y gozan de mayor aceptación que el “paro registrado” del INEM:

“Evidentemente, unas y otras cifras no coinciden. El paro registrado suele ser inferior al paro encuestado (el mayor o menor incentivo para acudir a las oficinas incide negativamente sobre la calidad de los datos de paro registrado). Normalmente, suelen tomarse los datos de la EPA como medida del desempleo existente en España. Además de cara a realizar comparaciones internacionales de paro es aconsejable utilizar el paro encuestado”. (Monchón,1988: 146).

A pesar del grado de aceptación del que goza la EPA, ésta no está exenta de críticas y reproches. Como consecuencia de las recomendaciones realizadas por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), aprobadas en la XIIIª Conferencia Internacional de Estadísticas del trabajo (1982), y a instancias de la Comisión Europea, se ha realizado en España una reforma que entró en vigor a partir de enero de 2002⁵⁷. Esta reforma afecta a aspectos

⁵⁷ Siguiendo las instrucciones de la Comisión Europea a partir del 1 de enero de 2002 se introduce en España el Reglamento N° 1897/2000 de la Comisión Europea de 7 de septiembre de 2000 que indica la normativa por la cual se tiene que regir la elaboración de la EPA. Las nuevas modificaciones afectan a las proyecciones de la población, la reponderación del cálculo de totales o reponderación de los factores de elevación y la nueva interpretación sobre “búsqueda activa de empleo”. Estas modificaciones provocan según el propio INE “una gran disminución en las cifras del desempleo tanto absolutas como relativas”.

metodológicos y especialmente a una nueva definición de parado⁵⁸. Esta reforma ha sido criticada por los agentes sociales españoles.

En primer lugar los sindicatos consideran que la nueva forma de interpretar los datos no es la más adecuada por lo que reivindican que no se aplique la reforma y se mantenga el criterio que tradicionalmente se ha utilizado en España.

Para Comisiones Obreras (CC.OO.), la utilización de los nuevos criterios lleva a apreciar errores en el sistema estadístico puesto que “convertirá en activos a 743.000 de los 2.324.000 parados que hay en España”. Demandan que el INE continúe publicando los datos según la estimación anterior para evitar falsificación o desviación de la realidad del mercado laboral, pues parece que se quiere “luchar contra un problema real desde el maquillaje y la pérdida de credibilidad de las estadísticas”.

También J. M^a Cuevas⁵⁹, presidente de la patronal española, defiende la reforma y pone en duda el rigor de los datos oficiales de España al considerar que los datos sobre el desempleo real no son muy distintos a los ofrecidos por otros países de la Unión Europea y que las diferencias se encuentran en la manera de registrarlos.

⁵⁸ Según dicho Reglamento, se consideran métodos activos de búsqueda, en las cuatro semanas anteriores a la entrevista, los siguientes:

- Estar en contacto con una oficina pública de empleo con el fin de encontrar trabajo, cualquiera que sea la parte que haya tomado la iniciativa (la renovación de la inscripción por razones puramente administrativas no constituye un planteamiento activo).
- Estar en contacto con una oficina privada (oficina de empleo temporal, empresa especializada en contratación, etc.) con el fin de encontrar trabajo.
- Enviar una candidatura directamente a los empleadores.
- Indagar a través de relaciones personales, por mediación de sindicatos, etc.
- Anunciarse o responder a anuncios de periódicos.
- Estudiar las ofertas de empleo.
- Participar en una prueba, concurso o entrevista, en el marco de un procedimiento de contratación.
- Buscar terrenos, locales o material.
- Realizar gestiones para obtener permisos, licencias o recursos financieros.

⁵⁹ José María Cuevas en el diario “Cinco Días” (17-02-2001).

“Creo que en el registro oficial de auténticos parados no nos separamos mucho de Francia o Alemania... yo creo que a poco que se contara con un mínimo de rigor, con el millón y medio (de parados) teníamos más que de sobra”.

En esta breve cita se pone de manifiesto la existencia de opiniones diferentes en torno a los nuevos criterios metodológicos porque supone elevar la estadística de activos desde un criterio contable.

Ante la diversidad de los datos estadísticos, paro encuestado /paro registrado, es necesario clarificar cómo contamos, cómo medimos el paro real, el paro auténtico, para aproximar, con la mayor precisión posible, la estadística y a la realidad. Cuevas desea minimizar las cifras de parados y aproximarnos a la media europea; por ello critica la política oficial, “no se cuenta con rigor”, al descalificar la rigurosidad que presentan los datos del desempleo. Para Cuevas, en España, nos falta rigor a la hora de saber cuál es nuestra situación real sobre el número de parados. Es posible que Cuevas tenga razón cuando compara el “desempleo real” de España con otros países puesto que la economía sumergida tiene una importancia significativa debido a que los trabajadores de la economía sumergida trabajan, no tienen contratos y no están registrados en las altas de la seguridad social (CC.OO, 1987).

Alcaide, González y Flores (1996:20) también se suman a la crítica que se ha realizado a la EPA y que resumen en dos puntos:

“En primer lugar, la veracidad de las respuestas de las personas encuestadas, lo que da lugar, entre otros inconvenientes, a que posiblemente la EPA no refleje parte del trabajo que se desarrolla en el seno de la denominada economía sumergida u oculta, lo cual conduce lógicamente a subestimar el empleo y a sobreestimar el desempleo. En segundo lugar, y al margen del problema anterior, la mayoría de los analistas coinciden en señalar, que debido a otros problemas metodológicos, como es, por ejemplo, el mecanismo de sustitución de los hogares en los que no resulta posible realizar las entrevistas, se tiende igualmente a subestimar el empleo y a sobreestimar el desempleo”⁶⁰.

⁶⁰ El subrayado es mío.

Con la nueva reglamentación el número de parados disminuye y el número de trabajadores ocupados aumenta. ¿Acaso no son el mismo número de desempleados independientemente del criterio de registro? ¿No se tendrían que ajustar los registros y la metodología a la realidad y no a la inversa?

Resumiendo podemos indicar que las críticas al procedimiento, a la recogida de los datos y a la interpretación de los mismos constituyen los argumentos más importantes contra la EPA porque presentan la realidad laboral de forma parcial: no recoge toda la realidad laboral (economía sumergida...) al tiempo que subestima la población ocupada y sobrestima a los desempleados.

Aproximar, cada vez más, la realidad y los datos recogidos por la EPA es el reto a superar que exige el desarrollo de políticas efectivas que aporten medidas reales a los problemas y no la simple modificación de los datos estadísticos.

3. Evolución del mercado laboral español en el último tercio del Siglo XX.

El mercado de trabajo español (MTE) es el resultado de una serie de factores históricos, económicos y políticos que han condicionado su evolución y las características que configuran la actualidad.

El primero de los condicionantes lo constituye la crisis económica mundial de la década de los 70, que introdujo una reestructuración importante del mercado interno. La crisis económica, gestionada desde la perspectiva ideológica del neoliberalismo, produjo un incremento masivo del desempleo que generó un debate sobre las políticas económicas adecuadas (Rolant, 1978) para superarlo. La búsqueda de respuestas adecuadas condujo las investigaciones hacia la naturaleza de la propia crisis (Mandel (1978), Trendafilof (1978), Gunder Frank (1978), Tamames (1978), Amín, 1978)

mientras que las políticas desarrolladas para dar respuesta al problema del desempleo masivo marcaron las relaciones entre países, las formas de acceso de los jóvenes al MT. Por ello la pregunta sobre el origen del paro y sus efectos en la sociedad (Navarro, 1978, Sanchis, 1991, Touraine, 1996; Carratalá y Pintor, 1996. Grieu, 98...) no resultaban baladí sino que adquiría una dimensión central en la problemática económica y social generada por la crisis.

A partir de 1973 el mundo occidental ha tenido una evolución tecnológica imparable que modificó, de forma acelerada, las formas de producción y la vida de los ciudadanos. La incorporación de las TIC a las empresas produjo un incremento de la productividad, una modificación en los sistemas de organización laboral y en la vida de la población, pero ello no fue suficiente para crear los puestos de trabajo que permitiesen absorber a la población activa.

El segundo factor que ha influido en el mercado de trabajo (MT) lo constituye el cambio político que posibilitó el paso del régimen franquista a las instituciones democráticas y la incorporación de España a las instituciones internacionales. La salida de la dictadura franquista a una sociedad democrática que se encontraba parcialmente integrada en los circuitos internacionales⁶¹, pero con voluntad de integrarse plenamente, favorece un mercado de trabajo que tiene que adaptarse a la nueva coyuntura internacional y española.

La incorporación definitiva de España al contexto internacional (Cano, 2000) se produce con la firma del tratado de adhesión a la Comunidad Europea

⁶¹ Cano et al (2000: 10) consideran que: "En el caso español, además de compartir con las principales economías de nuestro entorno las consecuencias negativas de las crisis internacionales citadas, hemos asistido en estos veinticinco años a una transformación general en prácticamente todos los órdenes (demográfico, social, político y económico) no equiparable por su celeridad a procesos análogos de transformación que han tenido también lugar en otros países europeos en un periodo de tiempo más dilatado".

(1986), aunque esta opinión no sea compartida por Ibáñez (2.002) para quien hay que situarla en las reformas laborales de 1994 que introducen sistemas de contratación más flexibles y las empresas de intermediación laboral.

Hemos clasificado el mercado de trabajo en cuatro etapas, delimitadas por las reformas laborales, que forman parte de un proceso único que la sociedad española ha realizado durante los últimos 30 años.

3.1. Crisis del régimen: hacia la normalización económica y laboral (1970-1977).

Esta etapa constituye un período de fuerte conflictividad laboral en que la oposición democrática, en el exilio o en la clandestinidad, luchó para conseguir la democratización del Estado junto a una minoría de personalidades ubicadas en el interior del propio régimen franquista. Este marco perduró hasta 1980 y se caracterizó por la dificultad para el despido de los trabajadores, por la ausencia de un sindicalismo libre que ejerciese funciones de negociación y defensa de las conquistas laborales que permitiese el paso de un modelo intervencionista a otro democrático. La lucha por la democratización del país hizo aumentar la conflictividad social y la lucha por un sindicalismo libre.

Durante este período las *Ordenanzas Laborales* constituyen, desde el punto de vista del marco jurídico, la normativa que regula las relaciones laborales entre trabajadores y empresarios. Las ordenanzas fueron desapareciendo ante el empuje reivindicativo de las organizaciones obreras que reclamaban la sustitución de las mismas por acuerdos entre las partes y la negociación de convenios colectivos más amplios.

Sin embargo, se sigue manteniendo como herencia del franquismo el fuerte intervencionismo gubernamental en las relaciones laborales que pone dificultades legales para el despido libre, para las contrataciones temporales y para la cesión de los trabajadores de unas empresas a otras. Estos tres elementos se encuentran en el centro de las distintas reformas laborales que se han realizado en España.

En España se desarrolló una conciencia social de “pleno empleo” como consecuencia del desarrollismo de los años 60 que se vio acompañado de la débil incorporación de la mujer al trabajo, de la existencia de una fuerte migración interior y de los 2.000.000 de trabajadores españoles que estaban en el extranjero. La existencia de una tasa de desempleo del 6,6% fue considerada muy elevada.

La crisis de 1973 forzó la vuelta de muchos emigrantes que se encontraban en los países europeos. La tasa de paro se incrementó y España se vio envuelta en la crisis económica y sus consecuencias al mismo tiempo que en la crisis política de final del régimen. Ante esta situación las autoridades políticas optaron por conceder prioridad a las reformas y acuerdos políticos sobre las medidas económicas que permitiesen una salida exitosa de la crisis. La necesidad política de reformar el régimen político necesitaba mantener la paz social a costa del retraso en la aplicación de las medidas económicas. La consecuencia de esta incongruencia fue el aumento de los niveles de desempleo.

El número de emigrantes que retornó fue de 1.257.106, cantidad superior al número de españoles que salieron del país en las mismas fechas (1.008.565) debido a las medidas restrictivas de los países europeos sobre inmigración. Estos factores contribuyeron al incremento de la tasa de desempleo, que pasó del 4,7% de 1976 al 8,6% del 79 y el 16,4% del año 1982⁶².

⁶² He tomado el año 1982 como referencia porque con la victoria electoral del PSOE, en octubre, se dio por finalizada la transición política a la democracia. A partir de esta fecha

Las medidas legislativas aprobadas se concretan en la aprobación de la Ley de Relaciones Laborales (1976), que constituye el primer intento de superar el modelo franquista, y de la Constitución Española (1978), que proporcionó el nuevo marco político.

Este período dejó en herencia una fuerte intervención del estado en materia laboral sobre despidos, contrataciones, falta de libertad en materia sindical, ausencia de un marco negociador moderno y una crisis económica y política. Las reformas laborales fueron desmontando progresivamente el régimen laboral y al mismo tiempo buscaban crear un nuevo andamiaje laboral que estuviese en consonancia con los acuerdos internacionales⁶³.

3.2. Del nuevo estado constitucional a la Comunidad Europea (1978-85).

Este período produce los dos acuerdos que permiten la normalización del estado español. La aprobación de la Constitución y el posterior desarrollo legislativo (normalización democrática interna) y el acuerdo de adhesión a la Comunidad Económica Europea (normalización internacional).

dejaron de ser prioritarias las medidas políticas en detrimento de las económicas. A partir de 1983 tuvieron que iniciar reformas estructurales como las reconversiones industriales.

⁶³ Segura dice que llega a la misma conclusión cuando afirma que: "El largo proceso de reconversión industrial provocado por la crisis iniciada en 1973 fue abordado muy tardíamente por los gobiernos españoles de la época, de forma que se conectó sin solución de continuidad con el ajuste a la nueva perturbación de 1979, y duró un trienio más que en los restantes países de la UE. En 1984 las economías occidentales habían comenzado ya un claro proceso de recuperación, pero la española se encontraba en plena crisis: la tasa de paro alcanzaba el máximo histórico del 20,6% (UE el 10,6%); el crecimiento del PIB era el 1,5% (UE 2,5%); el PIB por habitante alcanzaba sólo el 71,3% de la media de la UE, el valor mínimo desde 1967; y pese a ello el déficit comercial, alcanzaba el 3,4% del PIB (UE -1,0%); el empleo presentaba una caída del 1,2%, y había acumulado un 15,4% de disminución desde 1974, presentando también un mínimo histórico desde 1960; y la inflación duplicaba la media de la UE". (2001:166)

Durante este período el desempleo se disparó y se adoptaron las primeras medidas para desarticular, progresivamente, el marco laboral heredado⁶⁴ y se tomaron las primeras medidas de carácter económico para atajar la crisis económica.

Tabla 2. 1. Tasa de paro período 1978-1986.

Año	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986
Paro	7,0	8,6	11,5	14,3	16,4	18,2	20,1	21,5	21,0

Fuente: INE: EPA. 4º T

Estos acuerdos se desarrollaron en una coyuntura económica de destrucción de empleo. Crisis sectoriales profundas, incremento de la población activa, el retorno de los emigrantes, provocaron un aumento de la tasa de desempleo. Como respuesta a esta coyuntura, se desarrolló una política de pactos a dos o tres bandas protagonizados por las organizaciones sindicales, las organizaciones empresariales y el propio gobierno que favoreció la pacificación del clima social.

La reforma laboral de 1984 modificó parcialmente el Estatuto del Trabajador. Abrió la posibilidad de la contratación temporal que propició el incremento del empleo precario, la dualización del mercado de trabajo y la pérdida de derechos de los trabajadores.

⁶⁴ Las medidas legislativas aprobadas se concretan en: el Acuerdo Básico Interconfederal (ABI) en 1979, el Estatuto de los Trabajadores (ET) en 1980, el Acuerdo Nacional de Empleo (ANE) en 1982, el Acuerdo Interconfederal (AI) de 1983 y el Acuerdo Económico y Social (AES) de 1984

Podemos considerar que este período (Alcaide et al, 1996; Cano, 2000; Segura, 2001) implica un gran esfuerzo para atender las cuestiones de política económica, responder al reto de la integración europea e incluso por intentar crear un nuevo marco de relaciones laborales dando un protagonismo importante a los agentes económicos. Pero también este período propició la “contratación temporal”, con diversas denominaciones, como alternativa a la falta de decisión política para abordar reformas en profundidad.

3.3. De la entrada a la Comunidad a la crisis del Sistema Monetario Europeo (1986-1992).

Período caracterizado por ser un ciclo económico expansivo que finalizó a finales de 1991 al iniciarse un nuevo ciclo de carácter regresivo. Se aplicó la reforma de 1984, se inició el proceso de integración en la Comunidad Europea y las tasas de desempleo disminuyeron débilmente:

“Entre 1986 y 1988 la economía española ha crecido a un ritmo medio de 4’5 %, se han creado más de 250.000 empleos cada año”. (Rodríguez López, 1989:140):

Con un desempleo del 21 % en el año 1986 se alcanza un 18,4% al finalizar 1992, produciéndose un diferencial de 2’60 puntos. El proceso expansivo se mantiene hasta 1988 en el que se inicia un suave decrecimiento de la actividad económica que se manifiesta con rotundidad en 1991. Este descenso de la economía española, en un nuevo ciclo recesivo, se manifiesta en algunos sectores como la construcción en 1991 y la industria y los servicios en 1992 (tabla 2.2).

Tabla 2.2 Tasa de paro en el período 1986-1992.

Año	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992
Paro	21,0	20,5	19,5	17,3	16,3	16,3	18,4

Fuente: INE: EPA. 4ºT.

Al mismo tiempo que se crea empleo no se consigue reducir las tasas a niveles similares a las existentes en los países del entorno y se aplica la legislación que favorece la temporalidad que afectó especialmente a los jóvenes. El crecimiento económico del período 1986-91 se vio cortado bruscamente por una extraordinaria caída de la actividad productiva y del empleo que dejó sumida a España en una profunda crisis económica y social.

“En un contexto de globalización de la economía con una intensificación de la competencia, y de aumento de la deuda pública, con la presión consiguiente sobre los tipos de interés y, en consecuencia, sobre los costes financieros de las empresas, la conservación de este cuadro de instituciones del mercado de trabajo empujó a la economía española por una senda en la que, si había crecimiento (como entre 1986 y 1991), se generaban aumentos de empleo, gran parte de los cuales se perderían casi inmediatamente al cambiar la fase del ciclo”. Pérez Díaz (1996:141).

3.4. La década de los 90: recesión, convergencia y pérdida del consenso institucional (1992-2003).

Esta nueva etapa inicia su andadura con un período económicamente recesivo (92-95) seguido de un período económico expansivo que presentará signos de recesión a finales del 2000, 2001.

La década se inicia con una coyuntura de crisis económica y con un gobierno (presidido por González) que presenta claros indicios de desgaste viéndose obligado a tomar medidas que rebajen las elevadas tasas de paro recogidas en la tabla siguiente:

Tabla 2. 3 Tasa de paro en el período 1900-2003.

Año	Total Paro
1990	16,3
1991	16,3
1992	18,4
1993	22,7
1994	24,2
1995	22,9
1996	22,2
1997	20,8
1998	18,8
1999	15,9
2000	14,1
2001	12,7
2002	13,13
2003	12,8

Fuente: INE: EPA.

Durante la recesión de 1992-1993 se pierde empleo en todos los sectores repuntando las tasas de desempleo que se colocan como las más elevadas desde el inicio de la transición política (el 22,7% para 1993 y el 24,2% para el 1994). Desempleo que decrece, progresivamente, hasta el año 2002 al producirse un repunte de subida que alcanza al 11,35⁶⁵% de la población activa⁶⁶.

Respecto a las políticas sobre el mercado de trabajo esta etapa se caracteriza por las reformas de 1994 y las reformas de 1997⁶⁷. La primera de ellas aprobada por el PSOE y la segunda por el PP.

Durante 1993/1994, en plena recesión económica, se inicia una nueva reforma

⁶⁵ Con criterio nuevo de la EPA.

⁶⁶ A esta coyuntura económica, centrada en el problema del paro, hay que añadir el cambio político que se introduce en España como consecuencia de las elecciones generales de 1.996: la victoria del Partido Popular.

⁶⁷ Reformas legislativas que serán explicadas en otro apartado de este mismo capítulo.

laboral basada en la reforma de 1984⁶⁸. Esta reforma pretendía el establecimiento del principio de causalidad en los contratos eliminando la figura del contrato temporal de fomento de empleo. Los contratos son sustituidos por otros de carácter temporal causales; se impulsaron los contratos de inserción para los jóvenes, los contratos de aprendizaje, modificando el de formación, y se ampliaron las posibilidades de contratación “a tiempo parcial”. También, por primera vez, se legalizaron las Empresas de Trabajo Temporal, por medio de la Ley 14/1994 y el R.D. 4/1995, que afectaron sensiblemente al mercado de trabajo como veremos, en este mismo capítulo, al analizar las reformas laborales. Pero serán los acuerdos firmados en 1997 por gobierno, sindicatos y patronal los más importantes del período por la recuperación de los acuerdos entre los agentes sociales y porque se pretende fomentar la estabilidad en el empleo incentivando que los contratos temporales puedan pasar a ser indefinidos.

En junio de 1997 se alcanzó el Acuerdo para la Estabilidad del Empleo, la Negociación Colectiva, Prevención de Riesgos Laborales, etc. Producto del consenso, pretendían facilitar un clima favorable para mejorar las tasas de desempleo, reducir las tasas de temporalidad, etc. como queda reflejado en el preámbulo del mismo:

“El crecimiento económico sostenido es necesario para la creación de empleo. En estos momentos, España se encuentra ante una serie de retos derivados de su pertenencia a la Unión Europea. Por esta razón, se hace preciso articular una serie de medidas que contribuyan de forma conjugada con dicho crecimiento a mejorar nuestra actual tasa de empleo. El empleo como la resultante de múltiples variables, como una política económica que lo potencie, la existencia de un marco jurídico adecuado de relaciones laborales que posibilite una mayor flexibilidad al tiempo que una mayor permanencia en el empleo de los trabajadores y trabajadoras, contribuyendo así a mejorar la competitividad y el buen funcionamiento de las empresas”.

⁶⁸ Se toman medidas que suponen la modificación del Art. 84 del Estatuto de los trabajadores.

4. Características del mercado laboral español.

El mercado de trabajo en España presenta características que no son ajenas a las de los países del entorno. Los dos problemas más importantes han sido las altas tasas de desempleo y la denominada “rigidez del mercado de trabajo” (Malo, 1988), sin que ello signifique que olvidemos factores como los salarios, la productividad, la inflación... o el modelo de desarrollo que España tuvo y los problemas estructurales que arrastraba.

Ambos problemas, desempleo y desregulación, constituyen las dos características más importantes del mercado de trabajo, acompañados de las altas tasas de temporalidad y de siniestralidad que recrean un escenario de precariedad generalizada que afecta a amplias capas de los trabajadores y especialmente de los jóvenes.

El proceso desregulador del mercado de trabajo fue presentado a la sociedad como necesario (“poner medidas para solucionar el problema” del desempleo). Después de varias décadas las tasas de desempleo no se habían reducido suficientemente pero sí que se había producido un incremento en la precarización del mercado de trabajo.

4.1. Un mercado de trabajo con altas tasas de desempleo.

Las elevadas tasas de desempleo constituye uno de los indicadores más representativos en el MTE. La tabla siguiente recoge la evolución desde 1970 al 2003.

Tabla 2. 4 Tasa de paro en España durante el período 1970-03

Año	Tasa de paro ⁶⁹		Año	Tasa de paro	Reforma en 2001 ⁷⁰
1970	1,06		1987	20,5	
1971	1,52		1988	19,5	
1972	2,13		1989	17,3	
1973	2,27		1990	16,3	
1974	2,62		1991	16,3	
1975	3,84		1992	18,4	
1976	4,6		1993	22,7	
1977	5,2		1994	24,2	
1978	7,0		1995	22,9	
1979	8,6		1996	22,2	
1980	11,5		1997	20,8	
1981	14,3		1998	18,8	
1982	16,4		1999	15,9	
1983	18,2		2000	14,1	
1984	20,1		2001	10,5	12,7
1985	21,5		2002	11,1	13,1
1986	21,0		2003	11,2	12,8

Fuente: INE y CC.OO.

Elaboración propia

Desde el año 1976 la tasa de paro ha ido creciendo de forma continuada hasta el año 1985. A partir de este año se inicia un ligero descenso de forma progresiva hasta llegar a 1994, años en que se consigue la tasa de paro más elevada desde el año 1970. Posteriormente se inicia un proceso de disminución del desempleo que culmina en el 2001. Los años 2002 y 2003 se inicia un ligero ascenso del paro que se ve disminuido por los efectos de la reforma de la EPA.

Es aceptado en España que las elevadas tasas de paro responden a problemas estructurales que se ven afectados cuando la economía internacional entra en fase recesiva/expansiva:

“Las dificultades de ajuste del mercado de trabajo, en el que se manifestaba la presencia de importantes problemas

⁶⁹ En los datos referentes al año 2001 y 2002 se han aplicado los criterios de la reforma que entró en vigor el 1 de enero de 2001.

⁷⁰ Según estudio de CC.OO. utilizando los criterios anteriores al 1 de enero de 2002.

regulatorios e institucionales, han sido un condicionante de primer orden de las posibilidades de alcanzar un crecimiento estable (...). En el marco anterior, las limitaciones que generaba la rigidez en el ajuste del empleo encontraban una compensación en el bajo nivel de los salarios y la amplia flexibilidad de la estructura salarial, que permitía el ajuste a las condiciones cíclicas y a las circunstancias de cada empresa. Sin embargo ese modelo resultaba incompatible con el funcionamiento de una economía de mercado en un régimen de democracia política". (Malo, 2004:18).

En términos parecidos, aunque más explícitos, se manifiestan Cano et al (2000:49) al incidir en la evolución de las estructuras económicas y sociales de España como el desarrollo demográfico, el incremento de la población activa, la transformación y modernización de las estructuras productivas, etc., mientras que para Ibáñez (2002:68) el desempleo masivo en España hunde sus raíces en la complejidad de la transición política y en los cambios estructurales que se asumieron:

"La transición política trajo consigo la necesidad de adecuar la normativa laboral y social para equipararse a los países europeos del Estado social. Se llevaron a cabo pactos sociales con los interlocutores sindicales y reformas en la Seguridad Social y en la fiscalidad. Esto se produjo con veinte años de retraso y cuando la coyuntura económica era distinta de la que hizo posible el Estado de Bienestar. Por eso se dan al mismo tiempo medidas de protección social y medidas flexibilizadoras hasta 1984, año en que la desregulación del mercado laboral toma cuerpo de manera definitiva".

En cambio, Segura (2001:160) cree que durante los años 70 existió una situación generalizada casi de pleno empleo y que, tras la influencia que ejerció la crisis del crudo, se transformó en una elevación generalizada del desempleo en el mundo. Mientras que en algunos países se tomaron medidas en España no se tomaron y se produjo un crecimiento del desempleo de forma constante.

¿Cómo se puede explicar la persistencia del desempleo durante tanto tiempo? El análisis de las políticas aplicadas nos permite encontrar algunas respuestas.

El enfoque *institucionalista* considera que: “los mercados de trabajo europeos están sometidos a una fuerte regulación y son muy rígidos, lo que provoca un alto paro” (Segura 2001:161). Este análisis lleva a la demanda de incremento de la flexibilización de las contrataciones y los despidos⁷¹.

En segundo lugar, que las políticas aplicadas desde el inicio de la crisis de los años 70 (caída de la productividad, altos tipos de interés, desplazamiento de la mano de obra cada vez más cualificada hacia actividades de poca cualificación, incremento de la demanda...) no lograron resolver, o reducir significativamente, el desempleo.

En tercer lugar, que las reformas necesarias no son exclusivamente laborales, sino que deben ir acompañadas de otras que inciden en la economía, como el suelo, el transporte, la educación, reafirmando de esta manera el carácter estructural del paro existente.

“No debe por tanto pedirse a una reforma del mercado de trabajo lo que hay que demandar a reformas de mercado del suelo, transportes, energía, farmacias, educación, sanidad...” (Malo, 2004: 165).

En conclusión, el mercado de trabajo español es fruto de la propia evolución política y económica a la que, de forma progresiva y con la participación de distintos gobiernos (UCD, PSOE, PP) del estado, se logró dar continuidad

⁷¹ “Una de las cuestiones centrales, como el elevado coste de las indemnizaciones por despido, se trató de abordar indirectamente mediante una gran apertura a distintas modalidades de contratación temporal que soslayaban los desincentivos procedentes de los altos costes de despido, pero que mantenían intactas las garantías para los trabajadores con contratos indefinidos. La debilidad de esta estrategia se puso de manifiesto en la rápida dualización del mercado de trabajo, con un elevadísimo porcentaje de trabajadores con contrato temporal, y en la inestabilidad del empleo que había de manifestarse abruptamente en las fases contractivas del ciclo”. (Malo, 2003:19)

(por medio de pactos, acuerdos y reformas) en los últimos treinta años hasta introducir el MLE en la dinámica del capitalismo internacional. Toda reforma que pretenda dar solución al problema del paro no se puede limitar exclusivamente a reformar el mercado de trabajo que requiere la realización de otras reformas más amplias e integrales.

Si observamos la evolución de la población activa en España (tabla 2.5) respecto a los sectores productivos, encontramos que durante de tres décadas la población activa ha pasado de 13 a 19 millones. Estos tres millones constituyen un incremento importante que se encuentra distribuido de forma irregular en los sectores económicos.

Tabla 2.5 Evolución de la población activa en % (1976-2003)

Período	Total Activa (miles)	P. Sector agrícola	Sector Industrial	Sector construcción	Sector Servicios
1976	13.296,7	20,72	26,80	10,59	40,22
2003	19.328,0	5,86	17,49	11,55	61,90

Fuente: INE. **Elaboración propia**

Los sectores agrícola e industrial han tenido una pérdida importante de población activa que en la agricultura se eleva a -15 puntos y en el sector industrial a -9 aproximadamente. El proceso de especialización sufrido en la agricultura y la imposibilidad del sector industrial de absorber la población activa que ha sido liberada en el sector primario explica parte de la existencia del paro.

El sector de la construcción no ha crecido prácticamente a pesar del volumen de construcción realizado. La introducción de nuevos métodos de trabajo y la tecnificación en el proceso explicarían el escaso crecimiento. Sin embargo, el sector servicios es el que más se ha visto beneficiado en la distribución de la

población activa. Con el 61,90% se constituye en el más importante (con 21 puntos de diferencia respecto a la situación en 1976) de la economía.

Podemos considerar que las elevadas tasas de desempleo son el precio pagado, en términos de ajuste, por la sociedad española durante los procesos de transición política a la democracia y por la existencia de una economía muy limitada en el contexto internacional que tenía la necesidad de abrirse a la competencia internacional.

El desempleo ha afectado a los jóvenes de manera desigual según la edad y el sexo. En la tabla 2.6. vemos que del 4,72% se ha pasado al 11,20%. (+ 6,4%) de aumento. Sin embargo, durante los períodos de 1984 (año de reforma laboral) y el 1994 (año de ajuste) las tasas de paro han pasado a ser más elevadas.

Tabla 2. 6. Evolución tasa de desempleo juvenil y género.

Ambos sexos	1976	1984	1994	2003
Total	4,72	21,08	23,90	11,20
De 16 a 19 años	13,39	56,36	53,32	30,89
De 20 a 24 años	8,44	43,08	41,72	20,92
Varones				
Total	4,64	19,56	19,01	8,20
De 16 a 19 años	12,02	54,44	49,34	26,65
De 20 a 24 años	9,33	40,70	36,07	17,34
Mujeres				
Total	4,94	24,61	31,96	15,56
De 16 a 19 años	15,17	59,08	58,15	38,19
De 20 a 24 años	7,36	45,99	48,27	25,39

Fuente: INE: EPA.

Elaboración propia

En relación con el género, los hombres prácticamente doblan las tasas de desempleo de 1976 mientras que la mujer la ha multiplicado por tres. La tasa de paro llega durante el año 2003 a ser el doble para la mujer que para el hombre (15,56 % frente al 8,20%).

4.2. Flexibilización y proceso de desregulación del mercado de trabajo.

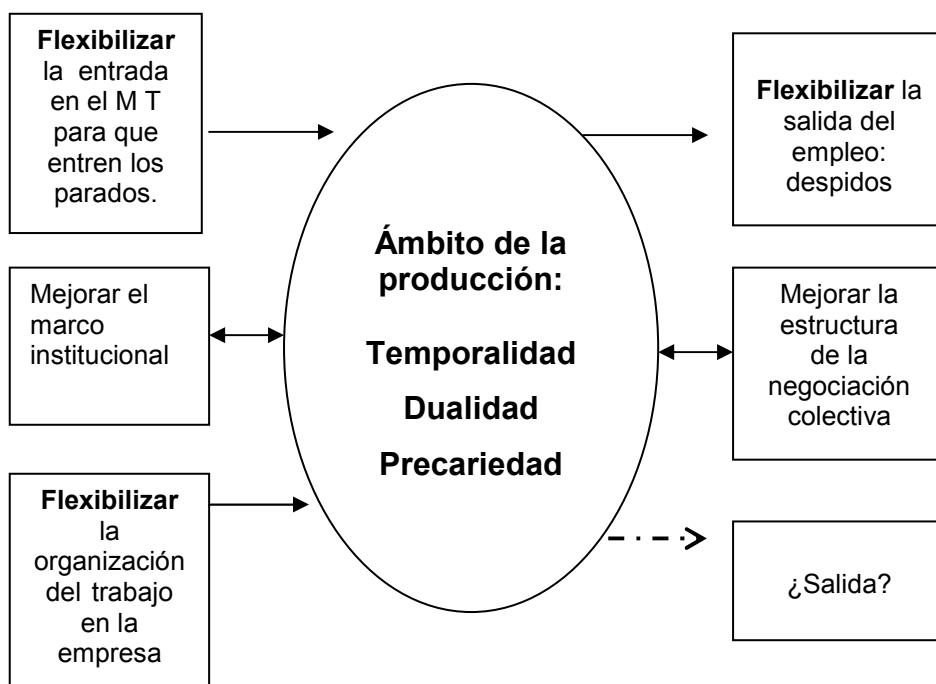
A lo largo de tres décadas se ha producido en España la desregulación del MT por medio de las diferentes reformas legislativas. Esta flexibilización ha supuesto para los empresarios una mayor facilidad para contratar y despedir a los trabajadores y hacer más baratos los gastos por despido. Para los trabajadores la flexibilización y la desregulación han favorecido la

precarización laboral y el incremento de la temporalidad. Las sucesivas reformas también han introducido en la sociedad española una serie de instituciones, públicas y/o privadas, que desarrollan funciones de intermediación entre empresarios y trabajadores: el INEM, las agencias de colocación sin ánimo de lucro y las Empresas de Trabajo Temporal (ETT) constituyen las aportaciones más importante.

En la Fig. 2.1. vemos los factores que intervienen en la flexibilización del MT en busca de una salida para el desempleo. Salida que se plantea como interrogante porque, después de aplicadas las medidas indicadas, tenemos que evaluar los resultados en términos de reducción de las tasas de desempleo.

En ella observamos que el concepto flexibilización es el que predomina y sirve de marco en todas las relaciones. Se pretende favorecer la entrada en el mercado de trabajo mediante la flexibilización que implica favorecer los distintos tipos de contratos: de formación, de prácticas, de pruebas, a tres meses, a un mes, incluso a días, a horas o a estar siempre disponible para poder ser citado. También se pretende favorecer la salida del mercado mediante el abaratamiento de los despidos, no reconociendo derechos laborales que gozan otros trabajadores (antigüedad...).

Fig. 2.1 Factores a modificar para salir del desempleo.



Elaboración propia.

También se demanda que se introduzca la flexibilización en la organización del trabajo. Las características de la misma son la temporalización de los contratos, la dualización y la precarización del trabajo. Esta situación requiere que exista un marco institucional favorable a la negociación colectiva y a los acuerdos conjuntos entre los agentes sociales. El resultado final de todo este proceso ha sido una mayor flexibilización, disminución de los derechos laborales, precarización laboral y el mantenimiento de tasa de desempleo elevadas. Situación que nos permite afirmar que las medidas aplicadas no han resuelto el desempleo, pero sí han producido la desregulación de los trabajadores y han aumentado la pérdida de su poder negociador.

5. Respuestas a la evolución del mercado laboral: reformas y normativa.

La obra legislativa compuesta por las diferentes reformas laborales se desarrolló por medio de acuerdos y pactos políticos. El más significativo de ellos fue el denominado *Pactos de la Moncloa*⁷² firmado en octubre de 1977, previo a la aprobación de la Constitución, que inició una política económica de ajuste y cerró la vía de un cambio profundo de la distribución de la renta a favor de los asalariados (Recio, 1997:256). El pacto vino a acelerar las reformas legislativas aunque, debido a la coyuntura política y económica por la que atravesaba el país, el núcleo legislativo no se modificó⁷³ (Segura, 1988).

Estos pactos fueron más políticos que económicos, más estratégicos que solucionadores de los graves problemas que aquejaban al país, pero permitieron serenar y controlar las reivindicaciones obreras en función de unos objetivos que para ellos formaban parte de su ideario: la libertad y la democracia⁷⁴. Los pactos comprometieron a todas las fuerzas políticas parlamentarias y disciplinaron, a través de las organizaciones sindicales y partidos obreros, a los trabajadores que iniciaron un largo período de

⁷² Firmado en el Palacio de la Moncloa el 25 de octubre de mil novecientos setenta y siete por: Adolfo Suárez, Felipe González, Joan Reventós, Josep Maria Triginer, Manuel Fraga, Tierno Galván, Juan Ajuriaguerra, Miquel Roca, Leopoldo Calvo-Sotelo y Santiago Carrillo.

⁷³ “Las razones se encuentran, evidentemente, en la combinación de una delicada situación política y una fuerte crisis económica que, por una parte, implicaban altos costes políticos de cualquier reforma laboral en la línea de una mayor flexibilización y reducción del intervencionismo en el mercado de trabajo... (Segura: 1988: 165).

⁷⁴ “son el acuerdo progresista más serio que se ha realizado en nuestro país desde los años treinta entre fuerzas obreras y burguesas. Pocos son los que se han parado a ver que en ellos se sientan las bases de la sociedad civil, de derecho, democrática, que luego se plasman en diversas leyes fascistas anteriores. Hasta ese instante no había habido ningún acuerdo concreto sobre las reglas de juego de la democracia. Sólo ese contenido habría bastado para justificar la firma de los pactos” (Carrillo, 1993: 53).

renuncias en pro de la democracia y de la libertad. Este nuevo estilo de hacer política en España, el consenso y el pacto, trajo nuevos acuerdos: Acuerdo Marco Interconfederal (1979), Acuerdo Marco Interconfederal (1980), Estatuto de los Trabajadores (1980), El Acuerdo Nacional de Empleo (1981), Acuerdo Interconfederal (1983), Acuerdo Económico y Social (1984), Pacto de Toledo sobre Mantenimiento de pensiones (1995), Acuerdo para la Estabilidad en el Empleo, Acuerdo sobre Negociación Colectiva y Acuerdo sobre Cobertura de Vacíos (1997), Medidas urgentes de reforma del mercado de trabajo para el incremento del empleo y la mejora de su calidad (2001) que influyeron decisivamente en el mercado de trabajo.

Estos acuerdos buscaban el consenso entre las tres instituciones que intervienen en el mercado laboral: las centrales sindicales, las organizaciones patronales y el gobierno del Estado. Acuerdos que se presentaban ante la opinión pública como necesarios para la generación de puestos de trabajo, aunque también tenían otros objetivos como el fortalecimiento del régimen democrático, la convalidación progresiva en el contexto internacional y el fortalecimiento de las propias organizaciones sindicales⁷⁵ frente a los movimientos de base y organizaciones obreras anticapitalistas⁷⁶. A pesar de ello los resultados no fueron suficientemente satisfactorios para el problema básico de los trabajadores: el desempleo.

La obra legislativa se realizó de forma progresiva a través de diversas reformas. Todas ellas encaminadas a dotar al mercado de trabajo de una mayor proyección internacional y flexibilización en las relaciones contractuales.

⁷⁵ Para ver la relación que se estableció entre la necesidad de fortalecer a las organizaciones sindicales frente a los movimientos autónomos de trabajadores de base se puede consultar la ponencia presentada por Germán Gil en las Jornadas "Historia y Fuentes Orales" sobre El conflicto de la enseñanza privada en Valencia. Febrero de 1976.

⁷⁶ "Sin embargo, las contrapartidas a los asalariados no estaban tan claras, porque el desempleo no disminuía, aunque las organizaciones sindicales adquirieron protagonismo y se consolidaron con estos acuerdos". (Ibáñez: 68)

La primera reforma laboral de envergadura que se ha realizado durante el período democrático en España fue la elaboración del *Estatuto de los Trabajadores* (ET) en 1980. Fue considerado como la ley básica que regularía las relaciones laborales colectivas e individuales para los trabajadores por cuenta ajena. Por ello su aprobación supuso la modificación de las diferentes ordenanzas laborales y de la Ley de Relaciones Laborales que se aprobó en el 1976. Esta Ley no supuso una ruptura con la legislación anterior sino más bien una adaptación a las nuevas circunstancias.

Su objetivo buscaba adecuar nuestro modelo laboral a los tres principios constitucionales sostenedores del mismo, a saber, "la contraposición de intereses en el mundo del trabajo, la autonomía colectiva de las partes sociales, y el otorgamiento al Estado de la potestad normativa en materias laborales" Cambios en la legislación y efectos en la relación laboral: ¿hacia una pérdida de la intensidad o del carácter protector del derecho del trabajo? (Alemán, 2002:125)

El Estatuto se convirtió en el eje del sistema de relaciones laborales, estableciendo una plataforma mínima de derechos y la vertebración institucional de las diferentes categorías jurídicas. Ciertamente es que dicho texto también dio cabida a algunas medidas flexibilizadoras, como aconteció con la incentivación de la contratación por tiempo determinado, la apertura de la contratación parcial a trabajadores desempleados y jóvenes menores de 25 años.

El Estatuto del Trabajador destacaba principalmente el reconocimiento de los derechos políticos y civiles en las relaciones laborales:

- Reconoce el derecho de representación colectiva.
- El derecho de reunión.
- Reconocimiento de la autonomía de los agentes sociales para la negociación colectiva limitando las funciones del estado en la misma.
- Representatividad sindical y empresarial.

- El derecho de sindicación.
- La prohibición de cesión de trabajadores entre empresas.
- Diversas tipificaciones del empleo asalariado estableciendo distintos modelos de contratos⁷⁷: trabajo en común y contrato de grupo, contrato de trabajo en prácticas y para la formación, contrato a tiempo parcial, contrato de relevo y contrato de trabajo a domicilio.

La reforma de 1984 se realizó por medio de la Ley 32/1984, BOE 2 de agosto. Sus motivos y pretensiones quedan indicados con toda claridad en la exposición de motivos de la misma Ley:

«la progresiva internacionalización de las economías, expresada en fenómenos como el acceso al mercado y a la competencia mundial de países hasta ahora alejados del escenario económico; las exigencias de convergencia económica en el contexto europeo; la aceleración del proceso de innovación tecnológica o los efectos de las fases bajas del ciclo económico».

La reforma pretendía potenciar a las empresas para que pudiesen producir en condiciones competitivas, («Las medidas políticas han de ir dirigidas a fortalecer nuestra economía a través de la mejora de la competitividad de las empresas españolas») y de esa manera disminuir el paro:

«se busca fundamentalmente incidir en los aspectos relacionados con una gestión más flexible de los recursos humanos en la empresa, en temas como la ordenación del tiempo de trabajo, el salario, o las modificaciones en la prestación laboral, por considerar que una actuación en estos términos puede tener en muchos casos un mecanismo preventivo frente al riesgo de pérdida de empleo».

Pretende acometer los retos del contexto económico en pro de la creación de empleo (Segura, 2001), con el paro (especialmente el de los jóvenes) como principal aspecto a resolver. La Ley introdujo nuevos tipos de contratos. Se redefinieron los contratos formativos, los contratos por tiempo determinado (obra y servicio, eventual, interinidad, y lanzamiento de nueva actividad),

⁷⁷ Artículos 10-12 Estatuto del Trabajador.

parcial y relevo, amén de liberalizar la contratación temporal como medida de fomento del empleo. Esa tipología de contratos flexibilizó la entrada en el mercado de trabajo, consiguió invertir la destrucción de empleo como consecuencia de los ajustes estructurales, pero aumentó la precariedad en el empleo.

La aplicación de esta reforma no produjo un efecto satisfactorio en cuanto a la disminución de la tasa del desempleo, puesto que el año 1984 finalizó con un 20,5%, el 1985 con 21,5% y el 1986 terminó con el 21%. Pero sí produjo un incremento de la temporalidad, que alcanzó el 30% del total y que tuvo como consecuencia un incremento de la división en el mercado de trabajo entre trabajadores fijos y temporales.

La mayor debilidad de esta reforma fue tener como único objetivo facilitar la entrada en el mercado de trabajo mediante el fomento de la contratación temporal no causal con menores costes en la rescisión de los contratos. Esto, si bien dinamizó el empleo y facilitó los ajustes de plantillas, generó un problema de dualización y segmentación del mercado de trabajo propio de las sociedades posfordistas.

La tercera reforma en importancia se produjo en 1994 en una coyuntura donde el nivel de la tasa de desempleo se elevaba al 24,2% de la población activa, la más alta de toda la democracia española. La tasa de paro juvenil en este año fue del 53,1% (jóvenes de 16-19 años), del 42,3% (de 20 a 24 años) y del 31,4% para los jóvenes comprendidos entre 25 y 29 años.

Esta reforma introdujo medidas novedosas que propiciaban la flexibilidad interna, modificando aspectos de la prestación de trabajo como el tiempo de trabajo, el régimen legal del salario, los sistemas de clasificación profesional y movilidad funcional, las modificaciones sustanciales de las condiciones de trabajo, la movilidad geográfica, etc. y aspectos externos como los criterios de convergencia de Maastricht.

También se intentó establecer un mayor equilibrio entre los dos componentes de la flexibilidad externa: los mecanismos de entrada y salida al mercado de trabajo mediante la restricción de los contratos temporales de fomento de empleo y la nueva regulación de los contratos de prácticas, aprendizaje y a tiempo parcial. Se ampliaron las causas del despido objetivo y se legalizaron, las Empresas de Trabajo Temporal (novedad en el panorama español). También se introdujo el Contrato de Aprendizaje (CAp) para los jóvenes comprendidos entre 16 y 25 años, que exigía que el 15% del tiempo laboral se dedicase a la formación del trabajador.

Esta reforma logró aglutinar las protestas de los trabajadores contra el Gobierno porque consideraban que perseguía fomentar la contratación a tiempo parcial mediante “contratos basura”, facilitar el acceso al empleo a tiempo parcial y reducir los costes de contratación para las empresas. En definitiva, una reforma que trajo más flexibilidad, más temporalidad, empresas de trabajo temporal y contrataciones más baratas para los empresarios. Todo un cúmulo de razones para que los obreros organizaran las protestas a través de manifestaciones y huelgas.

La reforma de 1994 simboliza la modificación laboral más importante llevada a cabo desde la promulgación del Estatuto en 1980, tanto en extensión como en intensidad. Modificó gran parte de las instituciones laborales relacionadas con la entrada, permanencia y salida del mercado laboral, la seguridad social, el derecho procesal o la seguridad y salud en el trabajo. De ahí que desde este momento nuestra legislación se flexibiliza sin ambages y de manera contundente (Ibáñez, 2002; Alemán, 2002)

La cuarta reforma fue firmada en abril de 1997 por los agentes sociales y avalada por el gobierno del Partido Popular, que había accedido al poder en 1996. Esta reforma estuvo constituida por tres acuerdos⁷⁸

⁷⁸ Los acuerdos fueron asumidos por el gobierno, que los publicó a través de dos Decretos-Leyes, tramitados posteriormente en el Parlamento como Leyes (Ley 63 y Ley 64/1997, de 26 de diciembre de 1997).

- Acuerdo para la Estabilidad en el Empleo.
- Acuerdo sobre Negociación Colectiva.
- Acuerdo sobre Cobertura de Vacíos.

La necesidad de los pactos quedaba justificada por sí misma como queda recogido en la larga cita de la declaración de intenciones que precede al articulado de la Ley:

“El crecimiento económico sostenido es necesario para la creación de empleo. En estos momentos, España se encuentra ante una serie de retos derivados de su pertenencia a la Unión Europea. Por esta razón, se hace preciso articular una serie de medidas que contribuyan de forma conjugada con dicho crecimiento a mejorar nuestra actual tasa de empleo.

El empleo es la resultante de múltiples variables, entre ellas, una política económica que lo potencie, así como, un marco adecuado de relaciones laborales que posibilite una mayor flexibilidad al tiempo que una mayor permanencia en el empleo de los trabajadores y trabajadoras, contribuyendo así a mejorar la competitividad y el buen funcionamiento de las empresas.

El contexto actual se caracteriza por la alta tasa de desempleo existente en nuestro país (22% de la población activa), así como, por la temporalidad (34%) y rotación de la contratación laboral que tienen graves efectos sobre la población trabajadora, el crecimiento económico, el funcionamiento de las empresas y el sistema de protección social.

El funcionamiento del mercado laboral en la actualidad no resulta el más adecuado para basar sobre él un modelo de relaciones laborales estables, ya que perjudica tanto a las empresas como a los trabajadores.

La actual tasa de desempleo juvenil (42% de la población menor de 25 años), aconseja la adopción de medidas específicas para este colectivo que, por una parte, posibiliten recibir o completar la formación adquirida y aplicar dichos conocimientos a través de los contratos de formación y prácticas, y de otra parte, permitan que puedan incorporarse al mercado laboral en términos de mayor estabilidad que hasta ahora”.

Entre las principales medidas que proponen los acuerdos encontramos:

- La creación de una nueva modalidad de contrato indefinido de fomento de empleo, con menor coste de despido.

- La restricción de la posibilidad de realizar contratos temporales, que permanece solamente para los contratos causales (obra o servicio, eventual e interinidad) y para los concertados con minusválidos.
- La clarificación de las causas por las que las empresas pueden recurrir al despido objetivo, a fin de facilitar la tarea de los jueces y favorecer la adaptabilidad de las empresas a las circunstancias de los mercados.
- La modificación de la regulación de los contratos formativos, creando figuras de capacitación real y efectiva, que sirvieran de trampolín para una posterior inserción definitiva en el mercado de trabajo.
- Establecimiento de un programa de bonificaciones en las cuotas empresariales de Seguridad Social para incentivar la contratación indefinida de colectivos de desempleados con especiales dificultades de inserción laboral.
- La reducción de costes en la contratación indefinida se ha producido también por la vía de la cotización por desempleo.
- Se modificó el régimen jurídico de las Empresas de Trabajo Temporal para corregir distorsiones operativas denunciadas jurisprudencialmente y prácticas discriminatorias.
- Se impulsaron actuaciones para fomentar la integración de ciertos colectivos, como la regulación del trabajo de los extranjeros y la inserción sociolaboral de la mujer, junto a medidas complementarias para favorecer la conciliación de la vida familiar y laboral de los trabajadores.

La reforma de 1997 vino a significar el asentamiento de una nueva dinámica en la regulación laboral al promulgar y asumir el gobierno acuerdos que previamente habían firmado los agentes sociales, lo que, sobre el papel, confería una importante garantía a la reforma.

Para el profesor Segura (2001:178) esta reforma pretendía

“ contribuir a la competitividad de las empresas, a la mejora del empleo y a la reducción de la temporalidad y rotación del mismo”. Siendo la estrella de la reforma “el Nuevo Contrato de Fomento (NCF) que era un contrato indefinido

dirigido a personas comprendidas entre 18 y 29 o de más de 45 años”.

La reforma de 1997 se firmó para una vigencia de cuatro años por lo que el año 2001 se inició la negociación para la búsqueda de nuevos acuerdos. Estos acuerdos resultaron imposibles de concretar debido a la nueva coyuntura política (victoria electoral del P.P. por mayoría absoluta en las elecciones generales de marzo de 2000) que creó una legislatura donde la política de consenso quedó quebrada.

La quinta reforma fue aprobada por el Gobierno, unilateralmente, por medio del Real Decreto Ley 5/ 2001, de 2 de marzo de *“medidas urgentes para la reforma del mercado de trabajo para el incremento del empleo y la mejora de su calidad”* que posteriormente, tras su tramitación parlamentaria, se convirtió en la Ley 12/2001, de 9 de julio. La reforma fue aprobada con tanta precipitación que su aprobación y posterior publicación urgente en el BOE de 3-3-2001 vino acompañada de multitud de errores tipográficos. Esa misma precipitación llevó a que en el momento de su entrada en vigor (al día siguiente de su publicación) no fue posible aplicarla por no estar disponible la infraestructura técnica necesaria⁷⁹.

Las reformas introducidas por el Gobierno, referidas a la forma, duración y modalidades del contrato de trabajo, presentaban cuatro ejes:

- El primero y principal de todos incide en el sistema de contratación.
- Una segunda línea ha incidido sobre la externalización en el empleo y la triangularización de las relaciones laborales, dando una nueva regulación al trabajo de contratadas y subcontratadas.
- El tercer vector estriba en los programas de fomento del empleo, con incentivos económico-fiscales para la conversión de empleo estable de

⁷⁹ No se encontraban previstos los modelos de contrato que indica el apartado 3 de la Disposición adicional primera, ni está previsto el modelo de "contrato de inserción", que la nueva redacción del apartado 8.2 exige sea por escrito.

aquellos colectivos con mayores dificultades para acceder y permanecer en el mercado laboral (desempleados de larga duración, jóvenes menores de treinta años, desempleados mayores de cuarenta y cinco, y paro femenino).

- Por último la reforma ha retocado tres instituciones relacionadas con la extinción del contrato de trabajo, incorporando una nueva causa de despido objetivo, instaurando una indemnización fija al extinguirse un contrato por tiempo determinado, o eliminando la autorización que la Ley confería al gobierno para establecer límites máximos de edad para la jubilación.

Pese a la reiterada alusión “al empleo y la mejora de su calidad” como objetivos de la reforma, vuelve a retomar las líneas flexibilizadoras seguidas en las reformas anteriores. La reforma introduce algunos mecanismos correctivos para atajar prácticas abusivas en la contratación Pero estas medidas se tornan insuficientes si, por ejemplo, las comparamos globalmente con los retoques abiertos en las instituciones relacionadas con la entrada y la salida del mercado de trabajo y si añadimos, además, la extensión del régimen económico-fiscal del empleo. Por lo que se puede sostener que nos encontramos ante un nuevo desequilibrio en la ordenación de las instituciones jurídico-laborales, con políticas “gubernativo-arbitrales” próximas a las tesis empresariales o “trajes a medida” de la administración para una utilización flexible de la contratación estructural” (Aleman, 2002:130).

Tal como hemos comprobado, las sucesivas reformas se han estructurado sobre tres ideas básicas: crecimiento económico (competitividad), flexibilidad laboral (adaptabilidad y desregulación) y creación de empleo. Tales motivos se presentan, además, en la búsqueda de un marco más dúctil de relaciones laborales. Pese a todas las modificaciones realizadas no se han alcanzado los objetivos planteados.

6. Respuestas a la evolución del mercado laboral: las agencias de intermediación.

Entre las instituciones que tienen encomendada la función de favorecer y facilitar la colocación de los trabajadores, se encuentran las agencias de colocación públicas (INEM), las privadas sin ánimo de lucro y las empresas de trabajo temporal (ETT). Estas instituciones han sido legalizadas recientemente en España.

¿Por qué y cómo han surgido? ¿Qué función realizan? ¿Qué piensan los trabajadores de ellas? ¿Existen estas modalidades de empresas en los países del entorno? Son preguntas que requieren respuestas que nos permitan comprender la función que realizan en el mercado laboral y el por qué de la aceptación o rechazo que los trabajadores, especialmente los jóvenes, les manifiestan.

6.1. Origen de las agencias de colocación.

Las agencias u oficinas de colocación fueron aprobadas por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en el año 1933, por medio del Convenio número 34, ratificado posteriormente por España el 31 de marzo de 1935, donde quedan definidas las Agencia de Colocación como:

“cualquier persona física o jurídica que sirva de intermediario para procurar un empleo a un trabajador, o un trabajador a un empleador”.

Estas agencias surgieron en el siglo XIX, siempre en momentos de ciclos económicos depresivos, cuando de la mano de Pelloutier se crearon “*bolsas de trabajo*” para ayudar a los obreros despedidos a encontrar trabajo.

El historiador del movimiento obrero, Cole (1974), indica en su *Historia del Pensamiento Socialista* que este movimiento empezó en Bélgica en 1870 con el nombre de Bolsas de Trabajo:

“el movimiento para formar Bourses du Travail, destinadas a colocar a los obreros bajo la dirección de los sindicatos y a la función de Consejos Obreros, abarcando muchas actividades de propaganda, organización y educación”. (p. 308)

Estas primeras agencias de colocación se instalaron en Gran Bretaña donde se organiza en 1909 la primera red estatal de oficinas de colocación (Cachón, 1979). También la OIT en 1926 dio a conocer un informe donde constaba que 35 países ya poseían oficinas públicas de colocación.

En España este tipo de instituciones se crearon en los años treinta del siglo XX, durante la II República, por medio de la Ley de Colocación Obrera (27-noviembre de 1931, promulgada por Francisco Largo Caballero), contemplándose en ella la creación, dependiente del Ministerio, del Servicio de Colocación Obrera, cuya actividad fue gratuita para patronos y para trabajadores. Esta ley prohibía, expresamente, las agencias y empresas de colocación que realizaban sus servicios cobrando al usuario.

Durante el período franquista se promulgó el 10 de febrero de 1943 la Ley de Colocación Obrera y por medio de ella se crea el Servicio Nacional de Encuadramiento y Colocación (SNC) bajo la dependencia de la Delegación Nacional de Sindicatos, que funcionó con carácter gratuito y con el monopolio del Estado. Al tiempo prohíbe taxativamente las agencias privadas de colocación.

Con posterioridad, 1975, se produce una reforma del servicio público de empleo en que el Estado se queda el monopolio y exige obligatoriamente a las empresas y trabajadores que usen los servicios. Esta reforma se produjo en una coyuntura condicionada por los cuatro factores siguientes:

- El inicio de la transición política a la democracia.

- La fuerte crisis económica que sacudía con dureza a los trabajadores.
- El desmantelamiento de la Confederación Nacional de Sindicatos (CNS) dependiente del régimen franquista.
- Y la debilidad de la izquierda democrática que no pudo influir en la reforma laboral de manera decisiva.

6.2. Las Agencias de Colocación Públicas (INEM).

Durante el año 1978 se produce una nueva reforma del sistema público de empleo como consecuencia de los Pactos de la Moncloa, recogida en el Real Decreto Ley 36/1978 de 16 de noviembre. Como consecuencia de la misma se crea el Instituto Nacional de Empleo (INEM), dependiente del Ministerio de Trabajo.

Desde su creación, el INEM ha sido objeto de críticas continuas respecto al desarrollo de las funciones que tiene encomendadas. Se le acusa de estar burocratizado y de no responder a lo que su nombre indica, “Instituto de Empleo” :

“las oficinas de empleo están desempeñando funciones descarnadamente burocráticas, comportándose como simples lugares de concentración de demandas y ofertas de empleo, meros notarios de encuentros contractuales, la mayoría de ellos celebrados, además , al margen de los circuitos oficiales y respecto a los cuales las oficinas se limitan a convalidarlos con sospechosos fines estadísticos”. Valdés (1982: 44)

En 1993 se realiza otra reforma por medio del Real Decreto Ley 18/1993 de 3 de diciembre sobre Medidas Urgentes de Fomento de la Ocupación, produciéndose la reforma del sistema público de colocación que se caracterizará por:

- Suprimir el monopolio de los servicios de colocación en el mercado laboral español que desde el año 1943 con la Ley de Colocación Obrera existía en España. Ello se consigue mediante la derogación de algunos artículos del Real Decreto Ley 18/1993 de 3 de diciembre sobre Medidas Urgentes de Fomento de la Ocupación octubre).
- La eliminación de la obligación empresarial de contratar a través de oficinas públicas de empleo y otras obligaciones formales.
- La prohibición de las agencias de colocación con fines lucrativos según el Art. 1.2. del RDL 18/1993. Aunque admite la posibilidad de crear, mediante regulación legal, entidades de colocación sin fines lucrativos entendiendo por ello que no pueden cobrar a los empresarios y trabajadores más de lo que haya costado la gestión realizada..

Esta reforma será aplicada a partir de 1995 (9 de mayo) cuando entra en vigor el Real Decreto 735/ 1995 de 5 de mayo por el que se regulan las agencias de colocación sin fines lucrativos⁸⁰. Por medio de este decreto se crea el marco general en el que se apoyan las Agencias de Colocación Privadas sin ánimo de lucro⁸¹ iniciando su andadura legal a partir del 9 de mayo de 1995 cuando entra en vigor la Ley.

⁸⁰ Se entiende por “sin ánimo de lucro” que las Agencias de Colocación no cobren a los trabajadores ni a los empresarios cuantías superiores a los gastos producidos en la gestión realizada. Las empresas sin ánimo de lucro tienen más importancia para la inserción de jóvenes no escolarizados o que presentan especiales dificultades para la inserción laboral, como pueden ser jóvenes en situación de vulnerabilidad o de exclusión social, por medio de la formación ocupacional o formación continua.

⁸¹ Las características de estas Agencias de Colocación son: carecer de fines lucrativos, aplicación del principio de igualdad para acceder a los puestos de trabajo, empresas con autorización legal sin la cual no pueden ejercer sus funciones, el espacio al que tienen que circunscribir sus actuaciones debe ser acordado con el INEM y expresado en el convenio de colaboración con la administración laboral y la prohibición de subcontratar con terceros los servicios propios de la Agencia.

Este Real decreto es el desarrollo del Art. 16.2. del actual Estatuto de los Trabajadores en el que se prohíben las agencias de colocación con fines lucrativos:

Se prohíbe la existencia de agencias de colocación con fines lucrativos. El Servicio Público de Empleo podrá autorizar, en las condiciones que se determinen en el “correspondiente convenio de colaboración y previo informe del Consejo General del Instituto Nacional de Empleo, la existencia de agencias de colocación sin fines lucrativos, siempre que la remuneración que reciban del empresario o del trabajador se limite exclusivamente a los gastos ocasionados por los servicios prestados. Dichas agencias deberán garantizar, en su ámbito de actuación, el principio de igualdad en el acceso al empleo, no pudiendo establecer discriminación alguna basada en motivos de raza, sexo, edad, estado civil, religión, opinión política, afiliación sindical, origen, condición social y lengua dentro del Estado”.

Estas Agencias vienen definidas como entidades colaboradoras del INEM en la intermediación en el mercado de trabajo y tienen la finalidad de favorecer la contratación laboral entre los empleadores y los buscadores de empleo. Son, por lo tanto, Agencias que mantienen una relación estrecha con el INEM colaborando con el mismo en funciones tanto estadísticas como de control del cumplimiento de la legislación laboral. (Alcaide, 1996: 187).

Los datos recogidos por estas agencias deben ser remitidos al INEM (solicitantes de empleo, remiten las bajas que se producen, comunican las ofertas de trabajo, las ofertas rechazadas por parte de los demandantes y causa de las mismas). Un número importante de datos que permiten una comunicación fluida entre el INEM y las Agencias de Colocación sin fines lucrativos, para la actualización permanente de las estadísticas. Realizan una actividades complementarias.

El actual INEM, creado y regulado por medio del Real Decreto Ley 36/1978 de 16 de noviembre, Real Decreto 1458/1886 de 6 de junio y el Real Decreto 377/2001, como organismo autónomo, aunque dependiente del Ministerio de Trabajo, tiene encomendadas las funciones de:

- Organizar los Servicios de Empleo, gratuitamente, para el mejor desarrollo y utilización de los recursos.
- Ayudar a los trabajadores a encontrar un empleo y a las empresas a contratar a los trabajadores apropiados a sus necesidades.
- Fomentar la formación del trabajador en estrecha vinculación con la política de empleo.
- Gestionar y controlar las prestaciones de empleo y las subvenciones y ayudas para fomento y protección del empleo.
- Cualquier acción conducente a una política activa de empleo

Este instituto se ha burocratizado y tiene un escaso reconocimiento social sobre la eficacia para realizar la orientación y ayuda en la búsqueda de empleo de aquellos que lo demandan. Esta situación no es novedosa. El instituto, en permanente transformación, se encuentra de nuevo con la necesidad de encontrar sus funciones y su estructura. Las transferencias realizadas a las Comunidades Autónomas vinieron a agravar esta situación.

En la medida en que las oficinas públicas de colocación laboral no consiguen eficacia en su tarea ni son reconocidas socialmente como un instrumento eficaz, se permite que las empresas privadas y especialmente las Empresas de Trabajo Temporal vayan adquiriendo una mayor influencia, que no aceptación, de forma particular entre los jóvenes.

6.3. Las Empresas de Trabajo Temporal: contexto y significado.

¿Qué son las ETTs?, ¿cuál es su marco jurídico/administrativo?, ¿cómo se han originado?, ¿cómo afectan a la contratación de los jóvenes?, ¿por qué se produce el rechazo por parte de los jóvenes?

Las Empresas de Trabajo Temporal constituyen una realidad novedosa en el mercado de trabajo español. En Europa tienen una larga tradición y han llegado a ser instituciones con un grado de influencia importante entre los jóvenes. También recogen estas empresas un rechazo importante de las

organizaciones juveniles que en ocasiones llega a expresarse con actos violentos.

La relación de los jóvenes con las ETTs resulta ambivalente. Por un lado expresan su rechazo y al mismo tiempo las utiliza como vía de búsqueda y acceso al trabajo un número significativo de jóvenes.

El origen histórico de estas empresas indica que no son nuevas sino que ya vienen de tiempos pasados, incluso en España. De tal manera es así que Cerveró (1992) incluso las sitúa en Holanda durante el S. XVII. No obstante, marcando las distancias y diferencias entre el mundo del naciente capitalismo y el mundo de la globalización actual, estas instituciones, que han tenido y tienen el objetivo de intermediar entre los contratistas y contratados que acuden al mercado laboral, han pasado por diversas etapas que indico a continuación.

Con posterioridad a la 2ª Guerra Mundial se crea y desarrolla en Europa y Estados Unidos esta modalidad empresarial. Coincide su nacimiento con una coyuntura política y económica donde escasea la mano de obra y donde la parte contratante (empresarios) tiene dificultades para encontrar trabajadores con el perfil profesional que necesita. Es por ello que las ETTs surgen, con la función de proporcionar a los empresarios los trabajadores con el perfil que necesitan. Permiten, también, realizar las sustituciones de los trabajadores que causan “baja laboral temporal” por causas de enfermedad o por la necesidad de ampliar la plantilla en tiempos muy concretos como puede ser el aumento coyuntural de la producción. Estas empresas tenían un banco de datos que podían accionar con rapidez y eficacia para cubrir las demandas empresariales.

Como consecuencia de la crisis económica de los años 70, se produce la mayor regulación de estas empresas en el ámbito europeo, llegándose a una situación en la que el Reino Unido, Francia, Holanda y Alemania son los que

más facturan por estos servicios⁸² . Las ETTs caminan junto al discurso neoliberal que demanda mayor grado de flexibilización del mercado laboral. La flexibilidad se convierte en el discurso y las ETTs en uno de los instrumentos que el discurso utiliza. Las reformas liberales del mercado de trabajo inician un nuevo proceso donde esta modalidad empresarial va a ir adquiriendo cada día más importancia.

¿Y en España cómo se articulan? En España el régimen franquista no permitió la creación de estas empresas pero sí existía la figura contractual denominada “*cesión de mano de obra*” de unas empresas a otras. Será la evolución de este concepto el que nos llevará a las ETTs.

Hasta el año 1952 no existían en España normas que regulasen la figura de la interposición entre las partes de la contratación laboral. Sobre esta figura será sobre la que se articule y vertebre todo el discurso de la contratación temporal y de la cesión de trabajadores de unas empresas a otras como podremos ver a lo largo de este apartado.

En el Decreto Ley de 15 de febrero de 1952 se regula esta figura y con posterioridad, a través del Decreto 3677, (BOE 17/12/1970), *se declararán ilícitas todas las cesiones de mano de obra*. Esta norma se caracterizó por el mantenimiento de la responsabilidad solidaria de las empresas frente a las obligaciones del trabajador. Así el trabajador cedido a alguna empresa pasaría automáticamente a ser considerado como trabajador fijo de la empresa usuaria desapareciendo de inmediato la cesión.

Será a partir de 1971, en plena crisis del franquismo, cuando la normativa establezca que a quienes practicasen la cesión laboral se les podría aplicar el Código Penal que contemplaba esta práctica como un delito contra la libertad y seguridad en el trabajo. El discurso sobre la seguridad en el trabajo y la flexibilidad del mismo va a atravesar toda la futura negociación laboral así

⁸² En el año 1999 la tasa de temporalidad en España fue del 32,7% frente al 13,2% en la Europa de los 15 y el empleo a tiempo parcial fue del 8,3% (España) y el 17,7% para la Europa de los 15.

como las posteriores reformas como podremos ver a lo largo de este apartado.

En el año 1976 con la aprobación de la Ley 8/1976 de 8 de abril sobre las Relaciones Laborales (LRL) se produce una ligera modificación de la ley de 1971. Se mantiene la prohibición de toda cesión de mano de obra, como indicaba la ley de 1971, pero en el caso de producirse esta práctica *el trabajador cedido será el que tenga la potestad de optar a una situación de fijo entre la empresa cedente o la empresa usuaria*. Esta nueva regulación concede más poder al propio trabajador, que es quien tiene la facultad de decidir, frente a la ley de 1971, en qué empresa se queda.

Con la aprobación en 1980 del Estatuto del Trabajador (E.T.), quedó derogada la Ley de Relaciones Laborales (LRL) por ser una ley preconstitucional. En el Art. 43⁸³, puntos uno, dos y tres del nuevo Estatuto de los Trabajadores se recogen tres ideas que van a constituir el núcleo fundamental sobre la cesión temporal de los trabajadores entre empresas diferentes y que será objeto de sucesivas reformas laborales. Se afirma con rotundidad:

- La prohibición de las cesiones laborales entre empresas si no es incorporando al trabajador a la nueva empresa.
- Se cataloga como tráfico el acto de la cesión de los trabajadores.

⁸³ E.T. Art. 43 Dice que: “Uno. Se prohíbe el reclutamiento y la contratación de trabajadores para prestarlos o cederlos temporalmente a un empresario, cualquiera que sean los títulos de dicho tráfico de mano de obra, así como la utilización de los servicios de dichos trabajadores, sin incorporarlos al personal de la empresa en que trabajan.

“ Dos. Los empresarios que infrinjan la prohibición anterior responderán solidariamente de las obligaciones contraídas con los trabajadores y con la Seguridad Social, a resultas de dichos actos prohibidos, sin perjuicio de las demás responsabilidades, incluso penales, que procedan por dichos actos. Podrán presentar las oportunas denuncias los trabajadores afectados y sus representantes legales en el centro de trabajo al que estuvieran adscritos”.

“ Tres. Los trabajadores sometidos al tráfico prohibido tendrán derecho, a su elección, a adquirir la condición de fijos en la empresa cedente o cesionaria una vez transcurridos un plazo igual al que legalmente hubieran podido fijar para el período de prueba. En la nueva empresa sus derechos y obligaciones serán los que correspondan en condiciones ordinarias a un trabajador de la misma categoría y puesto de trabajo, si bien la antigüedad se contará desde el inicio de la cesión ilegal”.

- A aquellas empresas que no respeten la prohibición se les exige corresponsabilidad para con los trabajadores y la seguridad social.
- Se contempla la posibilidad de exigir responsabilidades penales a las empresas infractoras.
- El trabajador y sus representantes legales (los sindicatos⁸⁴ de trabajadores ya se encuentran legalizados) pueden denunciar los incumplimientos de la Ley en el centro de trabajo al que pertenezcan. Esto se convierte en un instrumento de presión que puede actuar, para el trabajador, negativamente al tener que denunciar a las empresas en una coyuntura de crisis económica y altas tasas de paro.
- El trabajador cedido tendrá derecho a elegir la empresa en la que desea que se le considere trabajador fijo una vez que se haya superado un tiempo igual al exigido para el período de prueba.
- El trabajador pierde el derecho de antigüedad puesto que solamente se le acepta como tal el tiempo transcurrido desde el inicio de la cesión a la nueva empresa, perdiendo el trabajador todo el periodo de pertenencia a la empresa cesionaria.

Pero será a partir del Real Decreto Ley 18/ 1993 del 3 de diciembre, sobre medidas *Urgentes* de Fomento de la Ocupación, cuando se toma la decisión de permitir la cesión de trabajadores entre empresas siempre que sea a través de Empresas de Trabajo Temporal (ETT), obligando a modificar de nuevo el Art. 43 del ET.

Así aparecen en el panorama español estas empresas que estarán avaladas por la Ley 14/1994 de 1 de junio y el posterior reglamento que las desarrolla (R. D. 4/1995 de 13 de enero). Estas dos leyes se convierten en la base jurídica inicial que regulará en España las Empresas de Trabajo Temporal junto a los sucesivos convenios.

⁸⁴ En el año 1977 se produjeron dos acontecimientos importantes para el mundo sindical: el 30 de marzo, el Pleno de las Cortes aprueba un Decreto-Ley reconociendo la libertad de asociación sindical y acaba con 40 años de sindicalismo obligatorio y el 28 de abril quedaron legalizadas la UGT, USO y CCOO.

La última modificación sobre la cesión de trabajadores entre empresas quedó recogida en el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores de 24-3-1995⁸⁵. Modificación que viene obligada por la entrada en vigor de la Ley 14/1994.

En la tabla siguiente podemos observar las variaciones en el Art. 43 del ET. La primera recoge la redacción originaria y la segunda la modificación habida en la reforma de 1995.

Como se puede observar, la reforma del Art. 43 de 24-3-95 mantiene la prohibición de ceder trabajadores al margen de las ETTs. Mantiene el concepto de la solidaridad compartida de las empresas, el derecho del trabajador a elegir en qué empresa se queda como trabajador fijo al tiempo que desaparecen del articulado la referencia a la posibilidad de denuncia de las empresas infractoras y también el período de prueba que permitía a los trabajadores adquirir la condición de fijo.

La reforma aporta la novedad de presentar en público a las Empresas de Trabajo Temporal permitiéndoles la cesión de los trabajadores a otras empresas. Así quedó superada la prohibición que existía al respecto de esta práctica que progresivamente había ido creciendo en la sociedad española.

⁸⁵ El articulado quedó con la siguiente redacción: “1. La contratación de trabajadores para cederlos temporalmente a otra empresa sólo podrá efectuarse a través de empresas de trabajo temporal debidamente autorizadas en los términos que legalmente se establezcan.

2. Los empresarios, cedente y cesionario, que infrinjan lo señalado en el apartado anterior responderán solidariamente de las obligaciones contraídas con los trabajadores y con la Seguridad Social, sin perjuicio de las demás responsabilidades, incluso penales, que procedan por dichos actos.

3. Los trabajadores sometidos al tráfico prohibido tendrán derecho a adquirir la condición de fijos, a su elección, en la empresa cedente o cesionaria. Los derechos y obligaciones del trabajador en la empresa cesionaria serán los que correspondan en condiciones ordinarias a un trabajador que preste servicios en el mismo o equivalente puesto de trabajo, si bien la antigüedad se computará desde el inicio de la cesión ilegal”.

Tabla 2.7. Comparación del Art. 43 del E.T. y del Texto refundido.

Estatuto del Trabajador (E.T.) (1980) .Art. 43	Texto refundido Estatuto del Trabajador 24-3-1995.Art. 43
<p>“Uno. <u>Se prohíbe</u> el reclutamiento y la contratación de trabajadores para prestarlos o cederlos temporalmente a un empresario, cualquiera que sean los títulos de dicho tráfico de mano de obra, así como la utilización de los servicios de dichos trabajadores, sin incorporarlos al personal de la empresa en que trabajan.</p>	<p>“1. La contratación de trabajadores para cederlos temporalmente a otra empresa <u>sólo podrá efectuarse a través de empresas de trabajo temporal debidamente autorizadas</u> en los términos que legalmente se establezcan.</p>
<p>“ Dos. Los empresarios que infrinjan la prohibición anterior <u>responderán solidariamente de las obligaciones contraídas con los trabajadores y con la Seguridad Social</u>, a resultas de dichos actos prohibidos, sin perjuicio de las demás responsabilidades, incluso penales, que procedan por dichos actos. <u>Podrán presentar las oportunas denuncias los trabajadores afectados y sus representantes legales en el centro de trabajo al que estuvieran adscritos</u>”.</p>	<p>2. <u>Los empresarios</u>, cedente y cesionario, que infrinjan lo señalado en el apartado anterior <u>responderán solidariamente de las obligaciones contraídas con los trabajadores y con la Seguridad Social</u>, sin perjuicio de las demás responsabilidades, incluso penales, que procedan por dichos actos.</p>
<p>“ Tres. Los trabajadores sometidos al tráfico prohibido <u>tendrán derecho, a su elección, a adquirir la condición de fijos en la empresa cedente o cesionaria</u> una vez transcurridos un plazo igual al que legalmente hubieran podido fijar <u>para el período de prueba</u>. En la nueva empresa sus derechos y obligaciones serán los que correspondan en condiciones ordinarias a un trabajador de la misma categoría y puesto de trabajo, si bien la antigüedad se contará desde el inicio de la cesión ilegal.</p>	<p>3. Los trabajadores sometidos al tráfico prohibido <u>tendrán derecho a adquirir la condición de fijos, a su elección, en la empresa cedente o cesionaria</u>. Los derechos y obligaciones del trabajador en la empresa cesionaria serán los que correspondan en condiciones ordinarias a un trabajador que preste servicios en el mismo o equivalente puesto de trabajo, si bien la antigüedad se computará desde el inicio de la cesión ilegal”.</p>

Fuente: ET y Texto Refundido del ET.

Elaboración propia

Las ETTs se regularon a través de la Ley 14/1994 definidas en el Art. 1º de la misma como:

“aquella cuya actividad consiste en poner a disposición de otra empresa usuaria, con carácter temporal, trabajadores por ella contratados. La contratación de trabajadores para cederlos temporalmente a otra empresa sólo podrá efectuarse a través de ETT debidamente autorizadas en los términos previstos en esta Ley”.

Estas empresas no pueden ser consideradas como “empresas al uso”. Presentan especificidades que las distinguen de otras modalidades empresariales (Alcaide,1996).

Las empresas de trabajo temporal vienen definidas por la “trilateralidad” de los actores que intervienen: el trabajador, la ETTs y la empresa usuaria. Estos tres actores forman un todo y la relación empresarial se rompe si se pasa a una relación de dos actores.

El segundo factor que define a estas empresas es su carácter de “Temporalidad”. Proporcionan trabajadores a las empresas clientes exclusivamente durante un tiempo. No los proporcionan para realizar contratos indefinidos ni estables. Esta competencia no la tienen encomendada las ETT. Si la empresa cliente desea transformar un contrato de cesión temporal por uno estable, la “trilateralidad” se rompe y la relación laboral será exclusivamente entre la empresa-cliente (que en este momento deja de serlo) y el propio trabajador. La relación contractual ya es diferente. Este segundo factor ha provocado un número elevado de infracciones como indica la tabla siguiente:

Tabla 2. 8. Infracciones detectadas en las ETTs y empresas usuarias.

	1997	1998	1999	2000	2001	2002
	130	167	114	177	210	102
Infracciones en las ETTs						
Empresas usuarias	45	111	97	121	172	121
Fuente: UGT	Elaboración propia					

La evolución de las infracciones detectadas por la Inspección de Trabajo y la Seguridad Social entre 1997 y el primer semestre del año 2002 evidencia que el incremento del número de infracciones detectadas “por cesión ilegal de trabajadores”, demuestra una preocupante evolución que justifica parte del rechazo social de estas empresas.

El tercer factor que caracteriza a estas empresas es la “autorización administrativa previa”, que constituye un nuevo factor específico de estas empresas sin el cual no es posible operar en el mercado de trabajo⁸⁶.

Con la aprobación de la nueva Ley 29/1999 de 17 de julio de 1999, se modificó, de nuevo, la Ley 14/1994, que estuvo vigente durante 5 años. La nueva regulación trajo consigo la igualdad salarial y la modificación de las condiciones en las que se realizan los contratos de trabajo, los derechos de información de los representantes de los trabajadores. Todos ellos importantes

⁸⁶ La autorización de esta modalidad empresarial tiene un proceso administrativo específico como el de entregar a la administración (Caja General de Depósitos) una garantía económica que cubra la solvencia para un año. Igualmente la concesión también es para un año. Con posterioridad se les concede la catalogación de indefinidas temporalmente. La concesión revisable por un año y la entrega de un depósito económico equivalente a 25 veces el salario mínimo interprofesional se acordó para evitar la proliferación de estas empresas y evitar posibles abusos por parte de algunas empresas. El primer año de la puesta en marcha, 1994, suponía una cuantía de 21.199.500 pesetas.

pero insuficientes desde el punto de vista de las demandas de los agentes sociales. En definitiva, los cambios introducidos por la Ley 29/1999 respecto a la Ley 14/1994 se aplican a todos los contratos de trabajo:

“asegura al trabajador que preste sus servicios a través de una ETT una retribución al menos igual que la del trabajador de la empresa usuaria, sin perjuicio de que por convenio colectivo de las empresas de trabajo temporal se establecieran retribuciones superiores, en cuyo caso serían aplicables estas últimas”.

Son varios los objetivos que pretende conseguir esta nueva regulación de las ETTs por medio de la Ley 29/1999, de 16 de julio, que modifica algunos artículos de la Ley 14/1994:

- La estructura organizativa de la que debe disponer toda ETT que pretenda obtener y mantener la autorización administrativa para poder actuar como tal. Especialmente se incide en el número mínimo de trabajadores con contratos indefinidos que necesariamente deben tener para prestar servicios bajo su dirección (trabajadores de estructura), que deben ser 12 trabajadores, a tiempo completo o parcial, por cada 1000 trabajadores o fracción contratados en el año inmediatamente anterior.
- Introducción de un nuevo supuesto de exclusión a la celebración de contratos de puesta a disposición (cuando en los 18 meses anteriores los puestos de trabajo que se pretendan cubrir en la empresa usuaria hubieran estado cubiertos por trabajadores de ETTs durante más de 13 meses y medio, de forma continua o discontinua).
- Reconocimiento del derecho del trabajador que es puesto a disposición de una empresa usuaria a percibir, como mínimo, *la retribución total* establecida para el puesto de trabajo que desarrolle, según el convenio colectivo aplicable en dicha empresa usuaria.
- Prohibición de celebrar un contrato de puesta a disposición para cubrir un puesto de trabajo sobre el que previamente no se haya realizado la preceptiva *evaluación de riesgos laborales*.

- *Ampliación de los derechos de información* de los representantes de los trabajadores en la empresa usuaria, al establecer la obligación de que se les entregue la copia básica del contrato de trabajo o de la orden de servicio del trabajador que es puesto a disposición en esa empresa.
- Erradicar actuaciones fraudulentas como las practicadas por algunas empresas, detectadas durante los cinco años de vida de la Ley 14/94, tales como dar de baja en la Seguridad Social al trabajador los viernes para volverle a dar de alta los lunes, con evidente perjuicio para el trabajador y para el propio Sistema de Seguridad Social.

Según las reglas que rigen el contrato de trabajo eventual suscrito por la ETT con el trabajador cedido, el contrato debe tener un término o someterse a la duración máxima. Se admite la posibilidad de efectuar una única prórroga por acuerdo de las partes, cuando se concierte por un plazo inferior a la duración máxima, y subsista la necesidad de trabajo temporal.

Esta última modificación se verá afectada definitivamente por la Directiva⁸⁷ del Parlamento Europeo, relativa a las condiciones de trabajo de los trabajadores cedidos por empresas de contratación temporal. Propuesta que fue presentada el 20 de marzo de 2002 por la Comisión Europea con el objetivo de “definir un marco comparable a los que se aplican ya al trabajo de duración determinada y al trabajo a tiempo parcial”.

⁸⁷ Según el estudio de la Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo, “Temporary agency work in the European Union, Dublín, 2002” el porcentaje de la cesión temporal de trabajadores en Europa no ha dejado de aumentar desde hace diez años, con un índice de crecimiento anual que se calcula en un 10 % entre 1991 y 1998, pese a que su porcentaje dentro del empleo total sigue siendo escaso (2,1 millones de personas de promedio, equivalentes a jornada completa, es decir 1,4 % del empleo total en Europa, en 1998). Pese a este crecimiento global, la cesión temporal de trabajadores se ha desarrollado de manera muy desigual en la Unión Europea. Alrededor del 80 % de los trabajadores cedidos estaban empleados, en 1999, en cuatro Estados miembros: los Países Bajos, Francia, Alemania y el Reino Unido. No obstante, si se observa su porcentaje dentro del empleo total, la importancia relativa de esta forma de empleo resulta diferente: en los Países Bajos, los trabajadores cedidos representan un 4,0 % de la mano de obra, seguidos por Luxemburgo (3,5 %), Francia (2,7 %), el Reino Unido (2,1 %), Bélgica (1,6 %), Portugal (1 %), España y Suecia (0,8 %), Austria, Alemania y Dinamarca (0,7 %), Irlanda y Finlandia (0,60 %) e Italia (0,2 %). *Orchestrating the evolution of Private Employment Agencies towards a stronger society*, Bruselas, 2000.

Para finalizar nuestro recorrido legislativo sobre las ETTs en España, hay que indicar que el Parlamento Europeo aprobó el 21 de noviembre de 2002 una Directiva que regula las condiciones de los trabajadores cedidos por las empresas temporales a las empresas usuarias apostando por la igualdad de trato entre los trabajadores.

Estas empresas han adquirido una influencia significativa en el mercado de trabajo. En la tabla siguiente podemos observar el número de empresas que desde el año 1994 y el primer mes del año 2000 se han legalizado en las distintas comunidades autónomas españolas.

En este periodo de tiempo el crecimiento ha sido constante tanto en el número de empresas como en el número de contratos (1.993.221 en el año 1999), lo que viene a demostrar el grado de influencia que estas empresas van adquiriendo.

Tabla 2. 9. Centros de trabajo (oficinas) de ETTs en las Comunidades Autónoma.

CC.AA	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000 ⁸⁸
Andalucía	14	47	60	61	67	74	74
Aragón	12	28	28	34	37	42	44
Asturias	10	23	25	27	28	26	27
Baleares	6	16	18	18	21	23	23
Canarias	7	22	25	25	28	31	32
Cantabria	8	16	18	19	17	21	21
Castilla-La Mancha	10	21	27	27	31	32	32
Castilla y León	15	33	38	41	38	39	39
Cataluña	21	106	124	139	144	137	132
Comunidad Valenciana	12	46	55	64	69	70	74
Extremadura	10	15	16	15	16	16	15
Galicia	12	27	30	33	35	37	37
Madrid	49	124	163	171	174	162	161
Murcia	9	21	28	30	32	32	32
Navarra	13	25	27	30	30	29	30
País Vasco	19	61	67	67	72	70	69
La Rioja	7	14	18	19	17	18	19
Ceuta Melilla	5	5	5	4	4	5	5
Total	239	650	772	824	860	864	866

Fuente: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales

Las ETTs han nacido al socaire de un debate social de rechazo a todos aquellos factores que influyen negativamente en las condiciones de trabajo

⁸⁸ Los datos corresponde al mes de Enero.

(procesos de desregulación laboral, incremento de la temporalización, exigencias de flexibilidad en el puesto de trabajo, alto nivel de las tasas de paro especialmente en los jóvenes, etc.).

El año 1994 fue una etapa de crisis económica que se había iniciado a finales de 1992. Durante el 1993 se manifestó la mayor crudeza del ciclo económico que no iniciará la recuperación hasta finales de 1995 y el inicio de 1996. Este nuevo ciclo de crecimiento perdurará hasta finales del 2000 para posteriormente, año 2001, iniciarse una nueva recesión.

En una coyuntura de fuerte incremento del paro juvenil, de excesivas dificultades en la inserción laboral de los jóvenes y donde la prohibición de las cesiones de mano de obra no era respetada y gozaba de permisividad por parte de las autoridades, estas “nuevas” empresas habían realizado unos 160.000 contratos laborales.

En esta coyuntura los legisladores tuvieron que optar entre legalizar la realidad existente o iniciar un proceso de represión hacia las empresas que realizaban las cesiones de trabajadores. Esta segunda opción resultaba muy difícil de aplicar puesto que las ETTs estaban legalizadas en la Unión Europea y allí no verían con buenos ojos que en España se reprimiese esta situación. Los gobernantes admitieron la realidad, creando y regulando las actuales empresas laborales. Las protestas de los jóvenes (sector de la población activa que tenía más dificultades de inserción laboral) no tardaron en manifestarse, puesto que se les ofrecía la posibilidad de la inserción por medio de empresas que contribuían a la precarización del trabajo.

Estas empresas produjeron un amplio debate tanto en el período anterior a su legalización como durante su implantación y generaron una explosión de opiniones de sus partidarios y sus detractores respecto a la oportunidad de su legalización.

Los argumentos que los partidarios de la legalización de las ETTs esgrimían eran de tres tipos: unos de carácter externo, otros específicos de la situación española, y en tercer lugar, argumentos de carácter positivo en relación con la situación en Europa.

El primero de ellos era contundente: “esas empresas están legalizadas en Europa”. El no reconocimiento por parte de España constituiría un agravio comparativo con respecto a los demás miembros de la Unión. Este motivo se encuentra suficientemente justificado en la propia Ley 14/1994 cuando dice que:

“El mercado de trabajo español no debe, ni puede, funcionar sin tener en cuenta las reglas de juego existentes en la Unión Europea, porque la lógica del funcionamiento del mercado único europeo, como espacio sin fronteras interiores en el que la libre circulación de mercancías, personas, servicios y capitales, sólo nos permitirá converger realmente con Europa en la medida en que, entre otros requisitos, nuestras instituciones sean homologables”.

En segundo lugar, los argumentos de carácter interno aducen a la situación específica por la que está atravesando el propio Estado Español: los poderes públicos tratan de admitir la realidad tal cual es y tratan de encauzarla, al tiempo que tienen que dar respuesta a la situación de crisis económica y de desempleo creciente especialmente entre los jóvenes. Así la ley refleja el hecho de que:

“Desde el convencimiento de que los riesgos que se han imputado a las ETT no derivan necesariamente de la actividad que realizan, sino, en todo caso, de una actuación clandestina que permite la aparición de intermediarios en el mercado de trabajo capaces de eludir sus obligaciones laborales y de seguridad social, se hace necesario... establecer ahora un régimen jurídico, garantizando, mediante los adecuados controles, el mantenimiento, en todo caso, de los derechos laborales y de protección social”.

En tercer lugar, los partidarios de estas empresas consideraban que era oportuna su legalización para favorecer la inserción laboral de los jóvenes. En una situación del mercado laboral donde resultaba muy difícil para los jóvenes

acceder a un puesto de trabajo las ETTs podían ser: “un mecanismo eficaz para acceder por primera vez a la actividad laboral” (Alcaide 1996:128).

- Consideran que pueden facilitar la inserción en la empresa usuaria al poner en relación con ésta a trabajadores previamente seleccionados según el perfil exigido por la empresa demandante. Los períodos destinados a la búsqueda y selección del trabajador y los tiempos de prueba exigidos podrían ser eliminados y así favorecer, con rapidez y agilidad, la adaptación al puesto de trabajo aumentando al mismo tiempo la productividad empresarial. Estas empresas, a la hora de crear el perfil laboral⁸⁹, valoran otro tipo de conocimientos ajenos en ocasiones al puesto de trabajo que tienen que desempeñar, pero que permiten al trabajador tener una mayor capacidad para adaptarse a los requisitos⁹⁰ de la empresa.
- Que pueden facilitar la actividad productiva a colectivos que, por diversas razones, quieren compaginar la actividad laboral con otras tareas. Entre estos colectivos pueden incluirse las mujeres con cargas

⁸⁹ Un informe elaborado por UGT (2001) sobre la evolución del sector de las Empresas de Trabajo Temporal pone de manifiesto que la plantilla la constituyen fundamentalmente:

- hombres jóvenes con bajo nivel de estudios.
- el 75% de los casos son menores de 30 años,
- el 37% tiene entre los 20 y los 24 años.
- el 1% tiene más de 50 años.
- el porcentaje de mayores de 60 es insignificante (0,2%-0,1%).
- la mayoría han cursado EGB (alrededor del 40%),
- con certificado de escolaridad (aproximadamente, el 22%).
- los de titulación superior no alcanzan el 4%,
- aquellos que tienen titulación de grado medio constituye poco más del 3%.
- más del 60% desarrollan un trabajo no cualificado.
- alrededor del 15% se dedican a servicios de restauración o venta comercial.
- aproximadamente el 12% desempeñan trabajos administrativos.
- el porcentaje de los que realizan trabajos técnicos apenas representa el 2%.

⁹⁰ “Los conocimientos de idiomas son valorados por el 100% de las ETT con clara preferencia del inglés. El 100% de estas empresas valoran los conocimientos de informática, ...el 40% valora otros conocimientos tales como cursos de especialización, experiencia profesional, posesión de carnet de conducir, etc.” Y donde prefieren los titulados por su versatilidad, o capacidad de flexibilidad para adaptarlos a los puestos de trabajo: “en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas (económicas, empresariales, Derecho, y Psicología) seguido de Enseñanzas Técnicas (Ingeniería e Informática)” (Laboris: 2201:48).

y responsabilidades familiares, los estudiantes que necesitan compatibilizar trabajo/estudio o colectivos sociales que solamente desean una inserción laboral de forma parcial en cuanto al tiempo de dedicación y durante periodos de tiempo cortos, puesto que se dedican a otras actividades como la hostelería de temporada o la recolección en la agricultura.

- Tienen un efecto positivo sobre el mercado laboral debido a su alta especialización en la selección del personal y en la agilidad para proporcionar el perfil profesional deseado por las empresas usuarias.
- Esta modalidad empresarial repercute positivamente en los costes de mercado de las empresas usuarias, al ser la inversión realizada para disponer de estos trabajadores inferior a aquella otra que tendría que realizar la empresa si se encargara ella misma de la selección, formación, etc. del trabajador. Para Bakels (1978), este tipo de empresas puede ser una solución para los trabajadores periféricos o marginales, como los recién salidos del sistema educativo, demandantes del primer empleo y, por tanto, sin experiencia profesional.

Curiosamente en este mismo argumento esgrimido como positivo por los defensores de las ETTs se basa el rechazo a las ETTs por parte de los jóvenes y de algunas instituciones que se muestran contrarias a ellas. Entre los argumentos esgrimidos encontramos:

- Que estas empresas posibilitan el aumento de la precariedad laboral y el incremento de las políticas favorecedoras de los intereses empresariales al reducirles el gobierno los gastos de selección y formación de los trabajadores que demandan.
- Que las inversiones del estado para facilitar la tarea de formación y selección de los trabajadores van en detrimento del propio estado y

del sector público al transferir éstas que podrían tener un destino en el sector público.

La preocupación de que estas empresas contribuyan al aumento de la precariedad, entendida como inseguridad e inestabilidad laboral, constituye el argumento más rotundo:

“la percepción de salarios bajos y escasos beneficios no salariales, mayor dificultad para la defensa de los derechos del trabajador, peores condiciones de trabajo, y mayores probabilidades de prácticas contractuales ilegales o abusivas”. (Segura, 2001:160).

Precariedad que los jóvenes trabajadores ven como una dificultad añadida a la hora de elaborar su proyecto profesional. Se les contrata para realizar las tareas que requieren escasa cualificación, en puestos de trabajo fáciles de sustituir en el proceso productivo por otros trabajadores en las mismas condiciones. Ello llevaría a que un segmento del mercado laboral, sobre todo los jóvenes, estaría en un continuo proceso de rotación que les obliga a estar en la órbita más externa del mercado de trabajo.

Precariedad, fraude y negación del futuro, la que refleja la opinión de todos aquellos que se oponen a este tipo de empresas. Los jóvenes son lo que más las utilizan. No son empresas especializadas en la contratación de trabajadores mayores de 40 años e incluso de edad superior a los treinta. Por ello los jóvenes trabajadores reaccionan ante las contrataciones que precarizan su situación, retrasan su crecimiento profesional y su independencia personal. Este rechazo se visualiza a veces de forma contundente, porque para ellos son el ejemplo de un presente precario y de un futuro inexistente.

7. Situación de los jóvenes en el mercado laboral precario.

La flexibilización laboral y el proceso de desregulación que hemos indicado nos lleva a plantear las características que presenta en la actualidad el mercado laboral en el que se insertan los jóvenes. La desregulación laboral ha producido una modificación de las condiciones de trabajo donde la precariedad laboral es la característica dominante. La precariedad se ha ido fraguando a lo largo de un proceso histórico en que se han impuesto la temporalidad como la modalidad contractual dominante y la siniestralidad como la consecuencia más trágica.

¿Pero qué se entiende por precariedad? ¿Es un concepto que admite diversas interpretaciones?

Siguiendo a Prieto (1994), la precariedad se entiende en un sentido amplio como sinónimo de temporalidad contractual. Es decir, aquel contrato que regula una relación laboral en la que la característica es un tiempo corto o bien indefinido, en el sentido de no saber cuándo finaliza la relación. En este sentido, la temporalidad la entendemos en contraposición a trabajo fijo y estable. Pero en un sentido más estricto la precariedad se identifica con la inestabilidad en el empleo. Inestabilidad que no es fruto de la decisión de los trabajadores sino de las condiciones del mercado de trabajo y de las exigencias de la patronal.

En esta relación el trabajador tiene la posibilidad de presionar sobre la negociación contractual si tiene la suficiente fuerza, individual y colectiva, para oponerse a las exigencias de la patronal mientras que la patronal intenta debilitar la fuerza de los trabajadores en la negociación colectiva imponiendo los intereses empresariales en las relaciones contractuales.

Petras (1996:14) considera que la precarización del mercado de trabajo (MT) es responsabilidad de la filosofía liberalizadora:

“La liberalización, con su énfasis en la privatización y en la flexibilidad laboral, conduce al aumento del

trabajo eventual, a un declive de la organización social, y a mayor disparidad de renta entre capital y trabajo”.

La precariedad también genera un grado importante de siniestralidad laboral que padecen los trabajadores.

La precarización encuentra en el concepto flexibilidad el apoyo ideológico que se ha introducido en todos los campos de la vida: flexibilidad en el trabajo, flexibilidad en las relaciones, en los proyectos, flexibilidad en el sistema escolar... La flexibilidad aplicada a la vida, el capitalismo flexible (Sennett, 2000), el sujeto flexible, la necesidad de una formación y educación flexibles, la eliminación de las rigideces en el mercado de trabajo. La desregulación o flexibilización ha favorecido la precariedad, la temporalidad, la siniestralidad.

7.1. Población activa y temporalidad laboral.

La evolución de la población activa en la última década presenta una distribución en los distintos sectores productivos como recoge la tabla 2.10.

Tabla 2.10. Población activa por sectores productivos en %.

Sectores	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Agricultura	8,4	7,7	7,3	6,9	6,6	6,2	5,9
Industria	18,3	18,3	18,4	18,5	18,9	18,5	17,9
Servicios	54,2	56	57,,5	58,6	59,8	60,5	61,3
Total ⁹¹	80,9	82	83.2	84	85,3	85,2	85,1

Fuente: INE: EPA Elaboración propia

⁹¹ La diferencia que existe entre el 100% y el total expresado corresponde a la construcción y otros no clasificables.

El sector que tiene menor ocupación de la población activa es la agricultura, que lentamente ha perdido influencia. Este sector, de poca influencia entre los jóvenes, ha pasado del 8,4% del año 1995 al 5,9% del año 2003 debido a la descapitalización del campo como consecuencia de las migraciones de población del campo a la ciudad y de la creciente tecnologización del trabajo agrario.

El sector secundario se encuentra en situación estable, con tendencia a la baja puesto que durante toda la serie se mantiene por encima del 18% y solamente en el año 2003 desciende al 17,9%. Es el sector más estable y no se observa un despegue significativo sino que más bien se encuentra en algunos sectores industriales síntomas de estancamiento o crisis.

En tercer lugar, el sector servicios es el que tiene unos resultados más elevados representando al 61,3% de la población activa en el año 2003. Su crecimiento es constante y en ningún año de la serie presenta una caída. En este sector es en el que existe mayor oferta de puestos de trabajo para las mujeres que buscan empleo, por lo que el buen funcionamiento del mismo tiene mucho que ver con las posibilidades reales de la incorporación de la mujer al trabajo.

La evolución de la población activa ha sido creciente, puesto que en el año 1995 había más de 16 millones de activos (50,95%) y en el 2003 nos aproximamos a los 19 millones (55,03). En este crecimiento ha jugado un papel importante la incorporación de la mujer y el incremento de la inmigración.

La diferencia en el total de población activa entre el 1995 (50,95%) y el 2003 (55,03%) es de 4,08%. La incorporación de la mujer es más significativa a lo

largo de la serie, presenta una variación del 5,67%, mientras que en los hombres ha sido solamente del 1,96%. A pesar del mayor crecimiento de la participación de la mujer, todavía existen diferencias significativas, puesto que el año 2003 la diferencia entre la población activa según género entre hombres y mujeres era de 24,1% a favor de los hombres (Tabla 2.11).

Tabla 2.11. Población activa por género(en miles).

Año	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Total	16.227,6	16.984,8	17.290,6	17.856,6	17.814,6	18.340,4	18.821,9
Varones	10.051,2	10.385,7	10.516,4	10,769,7	10.837.1	11.034,5	11.199,1
Mujeres	6.176,5	6.599,1	6733,9	7.086,9	6977,5	7.305,9	7.622,8

Población activa en %

Total	50,95	51,98	52,46	53,58	52,88	54,00	55,03
Varones	65,07	65,50	65,76	66,57	66,23	66,89	67,43
Mujeres	37,66	39,23	39,93	41,33	40,27	41,82	43,33

Fuente: INE: EPA

Elaboración propia

Aunque el total de la población activa ha pasado de 16.227.600 en el año 1995 a 18.821.900 a finales del 2003, la población joven se ha reducido y ha pasado de representar el 35% del total al 26,9% en el 2003 (-8,1 puntos).

Tabla 2.12. Población activa y población activa juvenil (16-29 años).

	1990		2000		2003	
	<i>N</i> (en miles)	<i>N</i> (en miles)	<i>Incremento</i> <i>respecto</i> <i>1990</i>	<i>N</i> (en miles)	<i>Incremento</i> <i>respecto</i> <i>2000</i>	
Pob. activa total	15.541,6	18.071,1	16,3	18.989,0	5,1	
Pob. activa juvenil	5.447,1	5.318,2	-2,4	5.109,1	-3,9	
% PAT/PAJ	35,0	29,4	(-5,6)	26,9	(-2,5)	
Fuente: INE, INJUVE.			Elaboración propia			

En la actualidad, la población activa juvenil representa, respecto al total de la población activa, el 26,9% (1 de cada 4, mientras que en la década de los ochenta era 1 de cada 3). Cifras que pueden resultar significativas para analizar y comprender las políticas laborales aplicadas en los años 80 y 90, así como los procesos de inserción que las acompañaban.

Si focalizamos el análisis en la tabla “Población activa juvenil por género y grupos de edad (1990, 2000 y 2003)”, observamos que los activos jóvenes de 16-29 años se han reducido desde los 5.447.100 millones que alcanzaron en el 1990 hasta los 5.109.100 millones a finales del 2003. Esto ha hecho que los jóvenes vayan perdiendo peso en el conjunto de la población activa y en esta situación se encuentran tanto las mujeres como los hombres.

Tabla 2.13. Población activa juvenil por género y grupos de edad.

	1990		2000		2003	
	N (en miles)	%	N (en miles)	%	N (en miles)	%
Pob. activa juvenil	5.447,1	100,0	5.318,2	100,0	5.109,1	100,0
Por género						
Varones	3.092,5	56,8	2.938,8	55,3	2.819,6	55,2
Mujeres	2.354,5	43,2	2.379,4	44,7	2.289,5	44,8
Por grupos de edad						
16-19 años	836,7	15,4	533,3	10,0	440,2	8,6
20-24 años	2.170,8	39,9	1.952,7	36,7	1.763,1	34,5
25-29 años	2.439,6	44,8	2.832,2	53,3	2.905,8	56,9

Fuente: INE. Encuesta de Población Activa (4º trimestre) y elaboración propia

Si tenemos en cuenta el conjunto de la población activa, se ha dado un aumento notable en las mujeres, que del 43,2% del total de los activos en 1990 pasan a 44,8% en 2003. Tras estos datos se encuentra uno de los cambios sociales más notables de las dos últimas décadas en España: la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo.

Entre los jóvenes ha descendido, globalmente, la población activa de los varones mientras que entre las mujeres se han producido un aumento. Esta disminución de la población activa es consecuencia de la llegada a la edad legal laboral de las cohortes de población que nacieron cuando se inicia el descenso de la natalidad en España y del incremento de las tasas de escolarización. En el primer caso afecta tanto a hombres como a mujeres,

mientras que en el segundo es más notable el aumento de las mujeres en los centros educativos y formativos. Ambos fenómenos ponen de manifiesto que el descenso de la población activa en el grupo más joven (16-19 años) ha sido continuo, aproximadamente unos 400.000 jóvenes, y que los jóvenes activos de 20-24 años se han reducido en 408.000 jóvenes. El tramo de 25-29 (proviene de años con tasas de natalidad más altas) es el único que ha crecido en 466.200 jóvenes.

Esta evolución ha producido un cambio muy notable en la estructura, por edades, de la población activa juvenil: en 1990 el 15% tenía menos de 20 años; el 40% entre 20 y 24 años y el 45% más de 25 años y en 2003 el peso de esos grupos es, respectivamente, del 8,6%, 34,5% y 56,9%. Es decir, que ha aumentado de modo muy notable el peso de los jóvenes mayores de 25 años (+11,9%) y ha disminuido el de los jóvenes de menos de 24 años (-5%) y el de los menores de 19 años (-6,4%).

Las tasas de escolarización también han sufrido cambios significativos, en cuanto al incremento de las mismas, como se observa en la tabla siguiente.

Tabla 2.14. Tasa de escolarización.

Edad	Año 1993/94	Año 1998/99	Año 2003/04
16 y 17	75,3	81,1	86,7
18 - 20	51,4	51,8	60,3
21 - 24	26,16	31,6	32,4
25 - 29	6,2	7,5	7,9

Fuente: MEC. **Elaboración propia**

Durante toda la década de los 90 y durante los tres años del S. XXI las tasas de escolarización han sido crecientes. En ninguno de los tramos de edad se

ha producido un descenso a lo largo de la serie pero sí observamos que, en el mismo período escolar, existen variaciones significativas en los distintos tramos de edad. Los períodos de finalización de estudios y la coyuntura laboral han permitido que se produzcan estos datos. Algunos de los jóvenes, ante la perspectiva de encontrar trabajo, aunque sea precario y temporal, han optado por incorporarse al mundo del trabajo y no continuar permaneciendo en las instituciones educativas. Asimismo, se ha producido un incremento de las mujeres que prefieren acudir a las instancias educativas y no permanecer en la casa familiar realizando las tareas del hogar.

Respecto a las tasas de actividad (durante la serie indicada en la tabla siguiente), encontramos que se ha producido una subida de 4,2%. Sin embargo, la repercusión en las mujeres es inferior (45,2%) a la de hombres (68,3%). Si tenemos en cuenta a los jóvenes en función de las cohortes de edad, se ha producido poca variación en la misma cohorte durante el período 98-2003; pero sí existe una diferencia significativa si lo comparamos durante el mismo año en las diferentes cohortes. Podemos considerar que el aumento de la tasa es debido, entre otras razones, al abandono de las instituciones educativas.

Tabla 2.15. Tasa de actividad, paro y ocupación de los jóvenes.

	Tasa de Actividad			Tasa de Paro			Tasa de ocupación		
	1998	2000	2003	1998	2000	2003	1998	2000	2003
Total EPA	52,2	54	56,4	18,1	13,4	12,8	42,8	46,7	49,2
T. Hombres	65,7	66,9	68,3	12,9	9,3	9,1	60,7	60,7	62,7
T Mujeres	39,5	41,7	45,2	26,1	19,8	17,9	29,2	33,5	37,1
Jóv 16-19	24,31	26,16	24,66	43,4	33,6	33,1	2,2	2,3	1,8
Jóv 20-24	59,40	61,24	62,37	31,3	23,4	21,9	9,6	9,6	8,3
Jóv 24-29	76,28	77,90	79,43	23,9	17,2	15,5	14,8	15	14,8

Fuente: INE: EPA

Elaboración propia

Las tasas de paro también indican un descenso del mismo. Ya hemos comentado la bonanza del ciclo económico y el proceso de recuperación desde 1995. Sin embargo, las tasas de paro se mantienen muy elevadas siendo para las mujeres el doble (17,9%) que para los hombres (9,1). No obstante, las tasas de paro que padecen los jóvenes son menores en la medida en que los jóvenes son más adultos. Así el paro en el tramo de edad de 24 a 29 años es del 15,5% mientras que el total de desempleo para el conjunto de ellos se eleva al 33,1%. En este sentido podemos concluir que las empresas prefieren a los trabajadores formados y con experiencia.

La tasa de ocupación también ha sufrido un proceso de crecimiento que a lo largo del período indicado presenta una diferencia de 6,4% puntos. Si esa diferencia la analizamos desde la perspectiva de género, podemos indicar que es prácticamente el doble en los hombres que en las mujeres. Desde la perspectiva de la edad descienden las tasas de los jóvenes de 16 y 19 (-0,4%) y los de 20 a 24 (+1,3%). Así el tramo de edad de 24 a 29 años finaliza el 2003 con igual tasa que en el año 1995 (14,8%).

La reforma laboral de 1984 fue el punto de arranque para el aumento masivo de la contratación temporal en nuestro modelo de relaciones laborales. La tasa de temporalidad aumentó en más de 15 puntos porcentuales entre los años 1987 y 1990, alcanzando su punto álgido a principios de los años 90, en los que llega a representar el 35% del empleo asalariado.

El fenómeno de la temporalidad se ha estudiado desde distintas perspectivas: analizando la influencia de la flexibilidad sobre la demanda agregada de empleo independiente de los ciclos económicos (Bentolila y Saint-Paul, 1992); la productividad y la rotación laboral (Aguirregabiria y Alonso, 1999) o la importancia de las reformas normativas (Toharia, 1999), los cambios en la estructura salarial de las empresas que utilizan la contratación temporal

(Jimeno y Toharia, 1993), las trayectorias laborales de los trabajadores temporales (Toharia, 1998).

El modelo de relaciones laborales de los últimos 25 años ha procurado flexibilizar la contratación (Malo, 1988) propiciando dos tipos de puestos de trabajo: unos asociados a contratos indefinidos, con una mayor estabilidad y calidad en el empleo, así como con una protección económica en caso de despido (indemnización), y otros vinculados a contratos temporales, de trayectorias inestables (frecuentes entradas y salidas del empleo), menor formación, salario y, en general, peores condiciones de trabajo, así como mínima protección económica al concluir.

La temporalidad laboral ha pasado a constituir una de las características específicas del mercado de trabajo, que afecta especialmente a los jóvenes de ambos sexos. Esta realidad, también extendida a nivel mundial, ha sido, igualmente, analizada en los informes de la OIT sobre la situación del empleo en el mundo (2001:11) que consideran que:

“ las empresas han aumentado la contratación de trabajadores a tiempo parcial y la realización de contratos de corta duración: asimismo se ha extendido la utilización de grupos externos, como los trabajadores proporcionados por agencias, los subcontratados y los trabajadores por cuenta propia”.

Esta situación, cada vez más extendida, pone de relieve una serie de consecuencias sociales para los trabajadores, ya que limitan sus posibilidades de crecimiento personal y desarrollo profesional. Al mismo tiempo que las contrataciones temporales, aumenta la vulnerabilidad de un número creciente de trabajadores secundarios.

La Organización Internacional del Trabajo denuncia el crecimiento de la contratación temporal que se va extendiendo por todos los países de forma generalizada. Así recoge que: “Entre 1.990 y 1.999, el porcentaje de trabajadores a tiempo parcial pasó del 14 al 16 por ciento del total en la OCDE”, indicando que la

importancia de esta modalidad de contratación laboral aumenta en los países miembros de la Unión Europea. También el trabajo ocasional y el de aquellos que realizan actividades sin un contrato explícito “aumenta en todo el mundo” (OIT,2001:12).

La contratación temporal en España es muy elevada en el mercado laboral puesto que desde 1988 el número de contratos temporales no ha bajado del 90% de todos los contratos registrados (ver tabla 2.16).

Tabla 2.16. Evolución del tipo de contratos en España.

	Total contratos Registrados en miles	Total contratos temporales en miles.	% contratos temporales
1988	4.714	4.392	93,16
1989	5.357	5.100	95,20
1990	5.533	5.252	94,92
1991	5.523	5.242	94,91
1992	5.157	4.872	94,47
1993	4.655	4.433	95,23
1994	6.041	5.836	96,60
1995	7.330	6.963	94,99
1996	8.628	8.273	95,88
1997	10.094	9.386	92,98
1998	11.663	10.692	91,67
1999	13.235	12.017	90,79
2000	13.829	12.621	91,26
2001	14.056	12.752	90,72
2002	14.179	12.896	90,95
2003	14.668	13.406	91,39
2004	16.530	14.931	91,31

Fuente: I.N.E y CES 2004.

Elaboración propia.

El mayor Porcentaje de contratos temporales se produjo durante el año 1994 (año de la mayor tasa de paro) y a partir de 1995 se produjo una disminución lenta pero progresiva con algún repunte (1996, 2000 y 2003), aunque la serie no ha bajado nunca del 90%. Esta disminución progresiva responde al efecto que ha tenido sobre las contrataciones la reforma laboral de 1997 para la Estabilidad en el Empleo.

La tasa de temporalidad resulta exagerada y anormalmente elevada en el contexto del mercado laboral. Los empleadores en España hacen un uso excesivo de esta modalidad contractual (32,1%) frente a la media de la Unión Europea (año 2000) que se encontraba en el 13,4%.

La tasa de temporalidad masculina ha pasado del 32,4% al 28,6% produciéndose una disminución del 3,8% en la serie temporal indicada en la tabla siguiente. Entre las mujeres esa reducción fue algo menor (3,1%) aunque la tasa de temporalidad sigue afectando más a las mujeres que a los hombres.

Tabla 2.17. Asalariados por sexo y tipo de contrato 1996-2003.

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Tasa de temporalidad	33,9	33,5	33,1	32,9	32,1	31,7	31,00	30,6
Varones	32,4	32,3	32,1	31,6	30,7	30,00	29,0	28,6
Mujeres	36,6	35,6	34,7	35,1	34,2	34,3	34,1	33,5

Fuente: el INE, CES 2003.

Elaboración propia.

El elevado número de contratos temporales se produce en todas las ramas de la producción, aunque se concentra en algunos sectores más que en otros. Más de la mitad de la contratación temporal se produce en actividades como la construcción, agricultura, comercio, hostelería, Administraciones Públicas y servicio doméstico.

Tabla 2. 18. Evolución de la tasa de temporalidad por sectores.

	Agricultura	Industria	Construcción	Servicios	Sector Público	Sector Privado
1996	59,2	28,8	62,9	29,9	16,1	39,5
2003	58,7	22,3	56,2	27,2	22,7	32,5
Dif.						
96/03	-0,5	-6,5	-6,7	-2,7	+6.6	7
Fuente: EPA, INE.					Elaboración propia	

El análisis de la evolución del período estudiado muestra que la agricultura, prácticamente es la que menos variación ha sufrido, con una reducción del 0,5%. Esta pequeña disminución podemos considerarla como normal, si tenemos en cuenta la disminución de la tasa de actividad y la importancia que en la misma tiene la contratación por necesidades de trabajo de temporada, como la siembra o la cosecha.

En el sector industrial se encuentra la tasa más baja de todos los sectores productivos, con una disminución de 6,5%. Este sector tampoco es ajeno a la disminución de la contratación, como consecuencia de la crisis internacional.

En la construcción, sector tradicional en el que se da una amplia contratación temporal, se ha reducido la temporalidad (6,7%). Pero al mismo tiempo en este sector ha aumentado el número de trabajadores.

En el sector servicios, complejo y con realidades muy dispares, se concentra el grueso de los asalariados temporales (en hostelería ha disminuido un

11,4%, en los servicios del hogar ha aumentado un 16% etc.), observamos una disminución global del 2,7%.

Tabla 2.19 Tasa de temporalidad en los sectores público y privado (España).

Periodo	Total	Sector Privado	Sector Público
1995	34,85	40,72	16
1996	33,77	39,50	16,1
1997	33,525	38,80	16,2
1998	33,02	37,27	17,9
1999	32,8	36,35	19,55
2000	31,95	34,97	20,05
2001	31,65	34,35	21
2002	31,01	33,28	21,87
2003	30,57	32,5	22,7
2004	30,64	32,62	22,82

Fuente: INE, EPA

La temporalidad se da tanto en el sector privado como en el sector público. Es más elevada en el sector privado que en el público. Pero mientras que en el sector privado se aprecia desde el año 1995 una ligera, escasa, aunque constante reducción, en el sector público se aprecia una tendencia inversa, creciente, desde 1996. Por ello es lógico pensar que el propio gobierno no ha ejecutado las previsiones de la reforma laboral de 1997 en el sector que él gestiona. Se puede igualmente observar que la diferencia existente entre el año 1997 y 2001 (período de la Reforma Laboral) es solamente de 1,88 puntos de media; mientras que en el sector público se produce un aumento de 4,8 puntos, en el sector privado se ha producido un descenso de 4,45 puntos.

Durante este período, la temporalidad ha crecido en el sector público en un 6,6%, mientras que en el sector privado se ha producido una disminución del 7%. El sector público es, incomprensiblemente, el que ha provocado la

elevación de la tasa, aunque realiza una actividad laboral más permanente y más estable.

La temporalidad no está localizada ni en un determinado lugar ni tampoco limitada a un sector productivo; afecta a todas las comunidades autónomas de España y ninguna de ellas presenta la tasa de temporalidad inferior al 20%.

Las situaciones más graves se dan en Andalucía, donde la temporalidad es del 44,6%, Canarias (40,3%), Murcia (39,4%), Extremadura (38,9%), Castilla-La Mancha (35,9,3%), la Comunidad Valenciana con 35,2%, Galicia (34,4%) y Ceuta y Melilla con un 32,7%. En todas ellas se dan tasas superiores a la media del estado (30,7%). Las comunidades que menos temporalidad presentan son: Madrid (20,7), La Rioja (21,3), Navarra (21,5%), Cataluña con el 22,5% y Aragón con el 23,8%. Todas las demás Comunidades Autónomas tienen tasas superiores al 25%.

Tabla 2.20. Tasa de temporalidad en las CC. AA.

Comunidades Autónomas	1996	2003	Dif 96/03
Andalucía	42,3	44,6	2,3
Aragón	29,5	23,8	-5,7
Asturias	26,0	28,7	2,7
Baleares	28,5	29,9	-1,5
Canarias	41,2	37,6	-3,6
Cantabria	30,5	27,8	-2,7
Castilla- La Mancha	40,5	35,9	-4,6
Castilla y León	31,5	28,0	-3,6
Cataluña	31,3	22,5	-8,8
Comunidad Valenciana	42,3	35,2	-7,1
Extremadura	36,2	38,9	2,8
Galicia	34,6	34,4	-0,2
Madrid	21,1	20,7	-0,4
Murcia	42,5	37,5	-5,0
Navarra	26,2	21,5	-4,7
País Vasco	32,6	27,4	-5,2
La Rioja	32,1	21,3	-10,8
Ceuta y Melilla	26,4	32,7	6,3
Total Media	33,7	30,7	-3,0

Fuente: EPA

Elaboración propia

Desde la perspectiva de género, en el 2003, existe una diferencia de un 5% entre la tasa de temporalidad femenina y la de los hombres. La diferencia entre géneros en 1996 era inferior (4,2) a la existente en 2003 (4,8). La temporalidad afecta más a la mujer que a los hombres a pesar de la disminución que ambas tasas presentan a lo largo del tiempo analizado (3,8 y 3,2 para hombres y mujeres). Ello es debido a que la actividades realizadas por la mujer se concentran más en el sector servicios. La incorporación tardía de las mujeres, debida en muchos casos a su dedicación a los hijos y a la familia, al mundo laboral también influye en que no tengan contratos de trabajo indefinidos.

Tabla 2.21. Tasa temporalidad por género.

Género	1996	2003	Dif. 1996-03
Hombres	32,4	28,6	-3,8 H
Mujeres	36,6	33,4	-3,2 M
Dif. H/M	+4,2 M	+4,8 M	-0,6

Fuente: EPA,

El trabajo temporal está sustituyendo al trabajo fijo e incluso al fijo discontinuo. En ocasiones esta modalidad contractual no se destina para atender los trabajos específicos de temporada o los trabajos ocasionales. Más bien responden a una filosofía más radical: la desregulación máxima del mercado de trabajo, ya que los puestos de trabajo estables son sustituidos por contratos temporales y no por los contratos estables o fijos discontinuos. ¿Acaso los contratos de más de dos años no podrían ser estables o fijos? o ¿el contrato temporal responde a otros intereses? Tendremos que concluir afirmativamente que la contratación temporal responde a otros intereses: el de la desregulación del mercado de trabajo por la vía de la entrada (nuevas contrataciones) y por la vía de la salida del mercado de trabajo (los despidos).

La temporalidad se está convirtiendo en un criterio de normalización y de gestión de los trabajadores. La temporalidad va acompañada por una elevada rotación laboral. Esta “temporalidad inestable” se produce porque no se realizan contratos de larga duración, sino contratos de corta duración que llegan a ser por días e incluso por horas.. El porcentaje de empleo temporal es del 30,7% (2003), mientras que el número de contratos temporales registrados es superior al 90%. Esto no se puede explicar si no es porque los trabajadores firman más de un contrato durante el período anual dentro de la misma empresa. Más de un tercio de los trabajadores temporales realizan encadenamientos de contratos, por lo

que si no se transforman en fijos es por la ausencia de voluntad para hacerlo.

“El 82% de los trabajadores con más de 10 contratos laborales en un año lo han sido con la misma empresa”, considerando que la precariedad laboral es todavía más amplia si se considera el volumen que representa la economía sumergida y el paro encubierto: “el volumen correspondiente que representan la economía sumergida más el paro encubierto podemos tener una radiografía en la que el empleo precario afecta a más de 8.000.000 de personas”. (Comisión Permanente HOAC , 2001:13)

Al amparo de la reforma de 1997 y en una coyuntura de ciclo económico expansivo, se ha producido una variación significativa en la transformación de los contratos temporales en contratos indefinidos como queda recogido en la tabla siguiente. Sin embargo, ello no ha evitado que la temporalidad siga dominando el mercado laboral y siendo un factor de precarización creciente.

Tabla 2.22. Contratos indefinidos desde la reforma de 1977.

Año	Indefinidos iniciales	Conversión indefinidos	en
1997	135.800	286.100	
1998	331.800	313.700	
1999	389.900	410.300	
2000	434.300	219.600	
2001	572.000	472.600	
2002	496.000	539.754	
2003	467.000	553.823	
INEM y CES		Elaboración propia	

Las causas principales del crecimiento y mantenimiento de la temporalidad las encontramos en las costumbres y usos de las empresas en materia de contratación y responden a lo que se ha llamado cultura de la flexibilidad y de la precarización. Usos que tienen su origen en la contratación temporal no causal que se produjo a mitad de los años 80 en una coyuntura con unas

tasas de desempleo muy elevadas que afectaban especialmente a los jóvenes.

Esta práctica de contratación temporal se mantiene porque las tasas de desempleo no se han reducido suficientemente y porque la demanda laboral la utiliza como medio de presión y abaratamiento de costes. Hoy que la coyuntura es diferente hay que preguntarse si existe voluntad política para solucionar el problema.

La cultura de la temporalidad/precariedad laboral se ha visto favorecida por el uso indiscriminado de los contratos temporales como mecanismo de entrada al mercado de trabajo. Hecho que ha quedado evidenciado en el trabajo de campo realizado en la presente investigación como veremos en el capítulo dedicado a la presentación de los resultados. También se ha visto favorecido por la estructura empresarial y el tejido industrial (pequeñas y medianas empresas, subcontrataciones, actividades estacionales, especialización de las empresas etc.).

Las consecuencias sociales de la temporalidad no afectan exclusivamente a las relaciones de mercado de trabajo, sino que llevan consigo un aumento de la siniestralidad, bajas retribuciones salariales, pérdida de competitividad y modernización de las empresas, e incluso plantea problemas de futuro a las generaciones de los jóvenes.

7.2. La siniestralidad en el mercado de trabajo.

Relacionado con la temporalidad encontramos otro factor del mercado laboral español, la siniestralidad, que hace referencia a las diferentes modalidades de accidentes que sufren los trabajadores. Constituye uno de los fenómenos laborales más graves puesto que se encuentra presente en todos los sectores productivos, en todas las edades y en ambos géneros.

La evolución de la siniestralidad laboral se ve afectada por las medidas de política económica que se han aplicado para la búsqueda de soluciones al desempleo. Las políticas de empleo adoptadas han jugado un papel determinante y, aunque el empleo ha crecido, los cambios acaecidos en la redistribución interna del mismo, con una mayoría de contratos en precario, no favorece que la siniestralidad disminuya. La situación de precariedad laboral es manifiestamente creciente en las contrataciones a través de las Empresas de Trabajo Temporal (ETT) y, en consecuencia, es necesario realizar políticas de incentivación del empleo estable y la utilización de los instrumentos técnicos adecuados para la seguridad, así como el incremento y ejecución de los servicios de inspección laboral.

A esta situación también ha contribuido el elevado número de trabajadores subcontratados que actúan en determinados sectores de la producción, como la construcción, el metal...:

“Esta situación es cada vez más generalizada, pues en las empresas de más de dos trabajadores y menos de 49 trabajadores, el 42% de las plantillas son ajenas a la empresa y si vemos hasta 250 trabajadores más del 50% es plantilla ajena, es decir que no guarda ninguna relación con el titular del centro de trabajo, estamos hablando que son trabajadores de contratas y subcontratas”. (Gimeno y Pagan, 2003)

La distribución de la siniestralidad por sectores productivos que recoge la tabla siguiente indica que se ha producido un incremento global de la siniestralidad entre el período comprendido entre 1996 y el 2003. Durante este período todos los sectores presentan un incremento muy elevado, destacando la construcción con un 77,3% de incremento; en el caso contrario se encuentra la agricultura con un descenso del 12,29%. La totalidad del incremento de la siniestralidad durante el período indicado (96-03) se eleva al 44,63%. Todo el período 1996-2003 es de crecimiento progresivo salvo el año 2003 en el que se produce un descenso respecto al 2002 de -12,5% en la agricultura, -7,2% en la industria, -5,5% en la construcción y -3,1% en los servicios.

Tabla 2.23. Distribución de la siniestralidad en los sectores económicos.

Sectores de actividad	1996	2002	2003	% variación 1996-2003
Agricultura	38.666	37.408	33.911	-12,29
Industria	211.399	252.548	234.851	+11,09
Construcción	130.732	250.414	231.801	+77,3
Servicios	241.298	397.818	399.174	+65,42
Total	622.095	938.188	899.737	+44,63

Fuente: MTAS.

Elaboración propia

Entre los distintos sectores productivos destaca el gran aumento de siniestralidad en el sector de la construcción, sin duda el sector más castigado, donde la subcontratación, los destajos, etc. tienen una importancia capital; también destaca el aumento producido en el sector servicios frente a la situación de la industria, que se mantiene más estable. La disminución porcentual en el sector agrícola se debe, fundamentalmente, al incremento de la tecnificación y al continuado proceso de pérdida de población activa en la agricultura.

Los trabajadores contratados temporalmente (tabla 2.24) padecen un mayor número de accidentes que aquellos que tienen contratos indefinidos. En 1996 el total de accidentes de trabajo por cada 1000 trabajadores fue de 101 frente a los 42 de los contratos indefinidos. El número de trabajadores con contrato temporal en el año 2002 pasó a 121 por cada 1000 trabajadores, mientras que los que tienen contrato indefinido llegaron a 45. Los contratos temporales en el periodo de siete años han tenido un aumento de + 20 puntos en 7 años mientras que en los contratos indefinidos solamente ha sido de +3. Por lo que deducimos que disminuir el nivel de temporalidad es imprescindible y necesario para que se pueda reducir la siniestralidad.

“Los trabajadores con contrato temporal acaparan el 60% de los accidentes de trabajo, el 50% de los accidentes mortales y el 55% de los accidentes graves. Los jóvenes son la muestra palpable de esta realidad: el 21% del total de accidentes con baja en el 2002 lo sufrieron los jóvenes menores de 24 años (el 76,1% de ellos tenía un contrato temporal” (UGT 2003).

Tabla 2.24. Siniestralidad y modalidad de contratos laborales.

Año	Accidentes contratos Indefinidos	I/I por cada 1000 trabajadores	Accidentes contratos Temporales	I/I por cada 1000 trabajadores	Dif. entre los contratados indefidos y temporales
1996	267.374	42	329.021	101	59
1997	269.116	40	383.661	113	73
1998	295.324	41	432.084	123	82
1999	339.864	44	498.224	132	88
2000	368.412	44	532.709	136	92
2001	393.869	45	517.394	128	83
2002	405.593	45	492.450	121	76

Fuente: MTAS .

Elaboración propia

La edad también se ha convertido en variable determinante en la siniestralidad laboral. Es entre los jóvenes donde se produce la mayor precariedad e inestabilidad del mercado laboral. En ocasiones se les asigna los trabajos más peligrosos para los que están menos preparados. Su formación preventiva es deficiente, escasa o nula y, aunque tengan la adecuada cualificación técnica, no tienen adquiridas las destrezas de la prevención (ver tabla 2.25).

Tabla 2.25. Accidentes laborales según edad y contrato.

	2002 % Temporales	2002 % Indefinidos	Diferencia Temporales/ Indefinidos
Total	54,0	44,5	+ 9,5
De 16 y 17 años	76,7	7,1	+ 69,6
De 18 y 19 años	77,5	13,3	+ 64,2
De 20 a 24 años	68,9	25,2	+ 43,7
De 25 a 29 años	60,8	39,0	+ 21,8
De 30 a 34 años	55,0	45,4	+ 9,6
De 35 a 39 años	50,2	50,1	+ 0,1
De 40 a 44 años	62,0	72,6	+ 10,6
Más de 45 años	78,4	78,4	+ 31,1

Fuente: MTAS y UGT.

Elaboración propia

Durante el ejercicio del año 2002, los accidentes de trabajo entre trabajadores con contrato temporal no es inferior al 50% en ningún tramo de edad. Las cifras son más elevadas en los trabajadores más jóvenes y en los de mayor edad. Esa misma relación no se produce entre los trabajadores de contratos indefinidos donde las cifras menores se producen en los tramos de los trabajadores más jóvenes y las mayores tasas de accidentes se dan entre los trabajadores con más edad.

Vistos los datos que reflejan la realidad, hay que preguntarse sobre el origen o las causas que provocan esta situación y si tiene solución en el actual marco de relaciones laborales. La interpretación de las causas es bien diferente entre los agentes que intervienen.

En este sentido, los actores inciden en que la evolución negativa de la siniestralidad se corresponde con el conjunto de medidas que se han aplicado

para intentar solucionar el desempleo. Para los sindicatos⁹² la siniestralidad responde al incumplimiento empresarial más que a otras razones.

“las causas de los accidentes laborales son fundamentalmente el incumplimiento de la normativa por parte de los empresarios y la precariedad en el empleo. A ello se suma la falta de control y vigilancia de los poderes públicos sobre el cumplimiento de las leyes de prevención por las empresas”.

Para la UGT las políticas de empleo adoptadas han jugado un papel determinante:

“las políticas de empleo desarrolladas, la flexibilización de las condiciones laborales y la externalización de los costes, son aspectos que guardan una estrecha relación con esta cuestión y que resultan determinantes en las cifras de siniestralidad que registramos”. (UGT, 2003).

La ausencia de un control efectivo de las normas existentes por parte de los que tienen la competencia, posibilitan estos resultados. La conocida expresión de “no es un problema de leyes y normas sino del cumplimiento de las mismas” no deja en un buen lugar a la inspección laboral y a las instancias superiores.

Esta visión de la problemática es reduccionista, puesto que las causas de la siniestralidad son múltiples y complejas, independientemente de que algunos agentes sociales puedan tener más responsabilidad que otros. Así Fidalgo⁹³ amplía el campo de las causas sin negar la responsabilidad empresarial, y la que le corresponde a los propios trabajadores; considera que la siniestralidad constituye un problema social producto de una cultura empresarial basada en la flexibilización, en la precarización y en la cultura de la no prevención en la que el gobierno debe intervenir.

⁹² Declaración conjunta de los Secretarios Generales de UGT y CC.OO, Cándido Méndez y Antonio Gutiérrez a la revista “Unión” (1999:22).

⁹³ Explicación dada en rueda de prensa en Cádiz el día 10 de diciembre de 2003.

Parte de la responsabilidad de la siniestralidad se encuentra en la cultura empresarial de algunos sectores, que no comprenden la necesidad de competir creando bienes y servicios de calidad, "y no competir basándose en un coste de la mano de obra que es más bajo que el coste medio de UE"; al tiempo que propone que la mejor manera de acabar con la siniestralidad es "buscar un modelo de competencia que estimule la productividad en el trabajo dándole herramientas de productividad positiva". En contraposición a ello rechaza las prácticas empresariales de "contención del coste laboral, el recorte de derechos...un intento vano de competir con un trabajo poco cualificado, y por tanto precario e inseguro", responsabiliza de esta situación a la "política económica y fiscal del Gobierno del PP" (Fidalgo, 1999).

El gobierno, también reconoce la gravedad del asunto a través del Plan de Acción sobre la Siniestralidad laboral (de 29 de octubre de 1998). A pesar de la intensa labor normativa desarrollada por el Gobierno durante los dos últimos años con el fin de desarrollar la Ley de Prevención de Riesgos Laborales⁹⁴, tal esfuerzo no ha dado los frutos deseados que en un principio cabría suponer.

"los primeros análisis efectuados sobre esta siniestralidad que se padece en los diversos sectores señalan que ésta no obedece sólo a una mayor actividad económica y a un mayor nivel de ocupación, sino que, entre otras causas, obedece a la falta de una verdadera cultura de la prevención, generalizada en todos los ámbitos de la sociedad, al insatisfactorio cumplimiento de la nueva normativa de prevención de riesgos laborales y al desconocimiento de las ventajas que aporta una adecuada prevención de riesgos laborales".

No podemos dejar de indicar la responsabilidad que tienen los propios trabajadores al no exigir el cumplimiento de las normas de seguridad. En este sentido, la responsabilidad individual y colectiva de denunciar las situaciones irregulares no les exime de ser copartícipes en la situación creada. En un mercado laboral con tasas de paro tan elevadas puede resultar una heroicidad exigir el cumplimiento de las normas y practicar la denuncia de las

⁹⁴ Quince Reales Decretos y tres Órdenes Ministeriales.

situaciones de incumplimiento, pero ello no impide que podamos indicar dónde se encuentra una de las responsabilidades.

La preocupación sobre la siniestralidad y la búsqueda de soluciones es compartida de forma coordinada a través de la Comisión Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo. Es necesario aunar los esfuerzos de todos los sectores implicados, Administraciones Públicas, organizaciones empresariales, organizaciones sindicales ... con el fin de extender a todo el mundo del trabajo la cultura de la prevención, facilitando los medios y recursos necesarios para mejorar las condiciones de trabajo, concentrando los esfuerzos en aquellas empresas y sectores que ofrecen los mayores índices de siniestralidad.

Como la responsabilidad es múltiple, las vías de solución también deben serlo. La superación de las altísimas tasas de temporalidad, la limitación de la subcontratación, la cualificación profesional, la existencia de una legislación adecuada y, sobre todo, el buen funcionamiento de la inspección administrativa y de los agentes sociales, se encuentran entre las medidas que pueden ayudar a superar la situación que padecen los trabajadores españoles.

8. Consecuencias de la precariedad para los jóvenes.

Las consecuencias sociales que genera esta situación también las encontramos en la creciente dualidad del mercado de trabajo. Dualidad que no solamente se manifiesta en las diferencias salariales, sino también entre los trabajadores temporales y trabajadores fijos, entre los que tienen y no tienen trabajo. Situación que favorece cada vez más la segmentación social y las diferencias entre los mismos trabajadores, que realizan el mismo trabajo, pero que no tienen la misma modalidad contractual. El principio de “a igual trabajo igual salario” se ve interrumpido, produciendo una división entre los

propios trabajadores y un aumento de la debilidad de los mismos. Los procesos de negociación ven disminuida su importancia en la medida en que las formas colectivas de negociación se resienten, pasando a adquirir cada día mayor importancia las decisiones empresariales en exclusiva, produciéndose un incremento de la negociación individual y una ruptura de los modelos sociales de concertación.

Otra de las consecuencias inmediatas que genera la situación del mercado de trabajo es el incremento de dificultades que los jóvenes tienen que superar en el tránsito de la dependencia familiar a la autonomía e independencia personal:

“La inestabilidad en el trabajo conlleva incertidumbre en la vida cotidiana. No te puedes plantear nada: independizarte, emprender proyectos, ... El tiempo sólo existe como inmediato presente. La falta de estabilidad en el empleo impide cualquier proyecto a largo plazo”. (Zubero, 2000: 68)

Esta situación refuerza todavía más el deseo de que en el horizonte se presente un trabajo estable que permita abrir posibilidades de estabilizar la vida personal e incluso crear la propia vida en pareja. La dialéctica establecida entre temporalidad y estabilidad ha pasado a sustituir a la establecida entre trabajos “bien pagados /mal pagados”, e incluso a la de tener un trabajo con reconocimiento social o no. La búsqueda de la estabilidad es el centro de interés del modelo de trabajo temporal y del estilo de vida de vivir el presente porque el futuro puede ser incluso peor.

La nueva situación de precariedad, temporalidad, de economía sumergida, de trabajadores sin contrato ... genera una pérdida de nitidez entre los límites, entre la ocupación y la desocupación. Puestos de trabajo de escasa calidad que pertenecen a la segunda periferia (Gorz, 1995) o a los trabajadores inespecíficos (López Blasco, 1999) de escasa cualificación, como ya hemos visto en el capítulo primero, que se encuentran determinados por las subidas o bajadas en la cartera de pedidos y perdiendo rápidamente los puestos de trabajo o permaneciendo en el mismo.

La precarización hace aumentar los riesgos y los elementos que favorecen la vulnerabilidad social. Para aquellos que no acceden al puesto de trabajo, aunque sea precario, los riesgos de vulnerabilidad social se pueden transformar en exclusión social llevando a determinados grupos de jóvenes de escaso “capital social” a entrar con frecuencia en esta situación. Ello significa que los trabajadores se pueden encontrar un día trabajando, otro buscando un nuevo puesto de trabajo, cobrando el seguro de desempleo, apuntándose a un curso de formación o simplemente esperando que se les presente “la” oportunidad.

Esta situación puede ser más o menos larga en el tiempo por lo que los jóvenes trabajadores tienen riesgo de situarse en la franja difusa que existe entre la inclusión en el mercado de trabajo y la exclusión, temporal o definitiva, del mismo.

Para Zubero (2000) la precariedad laboral crea una fractura social, en la que se distinguen cuatro zonas: Integración, vulnerabilidad, asistencia y marginación.

Tabla 2. 26. Zonas de organización social según Zubero.

Integración	Vulnerabilidad	Asistencia	Marginación
Trabajo estable	Trabajo precario		Exclusión laboral
Relaciones sólidas	Relaciones inestables	Programas asistenciales	Aislamiento social
Sentido vital	Convicciones frágiles		Insignificación vital

La zona de *integración* configura a aquellos grupos sociales que se pueden considerar miembros de la sociedad normalizada según los valores dominantes en la sociedad: trabajo estable, niveles de consumo, relaciones sociales estables, sólidas y permanentes que permiten a las personas encontrar sentido a su identidad y elaborar un proyecto para sus vidas. Mientras que la zona de *vulnerabilidad* estaría caracterizada por la

inestabilidad en el empleo, por la reversibilidad de los trabajadores, por las relaciones inestables en la medida en que no pueden estabilizarse ni configurar proyectos de vida a medio y largo plazo.

Entre las dos zonas descritas son el trabajo y las condiciones en las que se desempeña, los que permiten situarse a un lado u otro de la línea divisoria.

Estas zonas, que no son ni rígidas ni permanentes, pueden permitir el paso de jóvenes de una zona a otra o incluso poder estar en una de ellas durante un período y posteriormente encontrarse en otra de las zonas indicadas.

Las zonas de vulnerabilidad pueden ser protegidas en un doble sentido: protección hacia la integración o protección que evite o proteja de la exclusión. Se dirigen hacia la integración por medio de las medidas propias del estado de bienestar (trabajo, seguro de desempleo, ayudas, pensiones ...) y hacia la exclusión a través de la zona intermedia que ocupan las políticas y acciones compensatorias del mismo estado. Políticas que pretenden reconducir a los jóvenes que se encuentran en situación de riesgo y vulnerabilidad o en situación objetiva de exclusión laboral. Las políticas pretenden recuperar a los jóvenes excluidos o en riesgo de exclusión para re-integrarlos a través de la formación y/o el trabajo. El camino de la vulnerabilidad hacia la exclusión suele ser más fácil que a la inversa por las connotaciones psicosociales que presenta la exclusión. El paso intermedio ocupado por las políticas sociales o por el estado del bienestar desempeña una función crucial.

CAPÍTULO III

EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA.

“La Formación Profesional es uno de los ejes del sistema educativo donde se cruzan diferentes tensiones, que se ponen de manifiesto ante las contradicciones del mercado de trabajo y de los procesos de transición, pero que son inherentes a la propia Formación Profesional”.

Marhuenda, F. 1994

1. Introducción.

El presente capítulo, “La evolución de Formación Profesional en España”, pretende ser un recorrido por la Formación Profesional (FP) que se ha implantado en España en los diferentes sistemas educativos que han existido. Realizamos un recorrido histórico para presentar las diferentes etapas por las que ha pasado la F P hasta la implantación de la Formación Profesional Específica (FPE) que introduce la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) y cuya estructura asume también la posterior Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002). Expondremos el largo, lento, dificultoso e incluso contradictorio camino que ha andado la Formación Profesional desde los inicios durante el Siglo XVIII hasta la implantación de la vigente formación profesional. Evolución histórica que, para una mayor claridad, clasificaremos en cuatro períodos:

1. Los antecedentes de la Formación Profesional.
2. Los intentos de modernización en España: del primer tercio del Siglo XX hasta el final de la Guerra Civil.

3. La etapa propiamente franquista, en la que analizaremos la FP hasta la aprobación de la Ley General de Educación de 1970.
4. La Formación Profesional contemplada al amparo de la Ley General de Educación (1970) y los intentos de elaboración de una nueva reforma del sistema educativo.

Con los cuatro apartados señalados cerramos la visión de conjunto sobre el significado y evolución de la Formación Profesional en el Sistema Educativo Español. Somos conscientes de la ausencia, en este capítulo, del análisis de la FPE contemplada en la LOGSE (1990) y LOCE (2002), que expondremos en el capítulo cuarto dedicado a la “Implantación de la Formación Profesional Específica en la Comunidad Valenciana”.

2. Antecedentes de la Formación Profesional.

La Formación Profesional no es un fenómeno educativo nuevo, sino que se remonta, de manera más o menos organizada, a la segunda mitad del siglo XVIII. La actividad desarrollada por los aprendices bajo la orientación de los oficiales y maestros de los gremios⁹⁵, abolidos por las revoluciones burguesas, constituye un antecedente claro de lo que hoy denominamos Formación Profesional e incluso tiene mucha semejanza con algunas de las características de la Formación en Centros de Trabajo (FCT).

Sin embargo, existen otros fenómenos que deseamos indicar en este recorrido histórico. Durante el reinado del ilustrado Carlos III se dio un fuerte impulso a través de las denominadas “Reales Fábricas”, apoyándose en los artesanos y el aprendizaje gremial que constituyen un inicio de la formación o cualificación profesional. La acción productiva y la actividad formativa se

⁹⁵ Dice Tuñón de Lara que “El trabajo está regulado como tal trabajo, y el oficio corporado lo está en seguida como sujeto a la industria, en bien de ésta y del interés general (...) al oficio se le somete a una reglamentación prolija (...) o ya técnica, para asegurar la bondad de los géneros, fijando las reglas de fabricación (1970, 26).

daban la mano y actuaban como catapulta de las iniciativas promovidas por el Monarca.

Durante el reinado de Carlos III se difundió la idea de que la educación y el desarrollo económico estaban unidos y tenían que caminar juntos. El monarca dio un impulso a este planteamiento con el fomento de la instrucción pública y a través de la creación de estructuras productivas que permitían el desarrollo de las manufacturas de telas, tapices, alfarería fina, vidrios, etc. Así, la cédula del 12 de julio de 1781 sobre educación general de los niños preveía conseguir hombres con una formación moral a la vez que seres laboriosos para el futuro. Este planteamiento continúa estando presente como uno de los dilemas básicos de la educación: la formación de los ciudadanos y la adquisición de capacidades que posibiliten la inserción en el mundo del trabajo. Con posterioridad y siendo rey Carlos IV, se creó el Observatorio Astronómico del Reino en 1790, donde se instalaron talleres de grabado en metales, piedras y otros oficios y artes, con la finalidad de instruir a los artesanos y fabricantes.

Posteriormente, en el proceso revolucionario liberal, se publicó la Constitución de 1812 que en el Título IX recogía la obligación de crear escuelas de “primeras letras” en todos los pueblos. Se pretende, de esta manera, dar un impulso a la educación. Al mismo tiempo las Cortes emiten un decreto en 1813 a través del cual los gremios son disueltos porque impiden el proceso liberalizador que se está implantando en España. Este acto, de profunda carga liberal, impidió que el desarrollo económico e industrial que se dio en España contemplase suficientemente las aportaciones de los artesanos y los gremios, que sufrieron un proceso de proletarización constante con la pérdida de prestigio social en el mundo del trabajo.

El primer proceso de industrialización, primera revolución industrial, se realizó sin “asumir” esta historia mientras que otros países europeos, Alemania..., sí tuvieron en cuenta para su desarrollo industrial la experiencia previa de los

gremios y artesanos. Experiencia que incorporaron a su modelo de formación reglada que adquirirá gran influencia y prestigio en Europa. Las prácticas formativas en el sistema dual alemán tienen sus raíces en esta experiencia histórica.

Durante la Década Ominosa regentada por el inefable Fernando VII, se fundó en 1824 el Real Conservatorio de Artes, cuyo título se sustituyó posteriormente por el de “Escuelas de Artes y Oficios”. Escuelas que perduran con este nombre y cuyo objetivo continúa siendo la preparación cualitativa del alumnado en las actividades artesanales y artísticas para la producción y el trabajo.

En junio de 1.857 se promulgó la Ley de Bases de Instrucción Pública que permitió la creación de las Escuelas Técnicas Superiores de Ingeniería y Arquitectura. Sin embargo, a medida que las promociones de estudiantes salen de ellas, se empieza a notar la ausencia de titulados medios y mandos intermedios⁹⁶. La falta de cualificación técnica será un fenómeno que acompañará al retraso de la industrialización española al no asumir el Estado políticas educativas orientadas a superar estas deficiencias.

Durante el sexenio revolucionario se fundó en Valencia la Escuela de Artesanos (1868) que hoy continúa funcionando como un centro de Educación Secundaria. Su tradición ha sido la de formar a los alumnos, jóvenes y adultos, en régimen diurno y nocturno, en las técnicas y conocimientos propios de la formación profesional. Pero será la Congregación Salesiana, congregación religiosa dedicada al trabajo con jóvenes necesitados, la que en 1.886 creará en la localidad de Sarriá (Barcelona) la primera escuela propiamente de Formación Profesional. El nombre con el que era conocida esta escuela fue el de “Escuelas Profesionales de Artes y Oficios”.

⁹⁶ Este mismo criterio se ha mantenido durante el período en el que ha estado vigente la Ley de 1970 por lo que se abogó por fortalecer y reformar la F P con el objetivo de solventar esta situación.

Podemos concluir diciendo que en el S. XIX se crearon las primeras “escuelas de artes y oficios”, así como las primeras escuelas profesionales, y que será durante el S. XX cuando se desarrolle la formación profesional basada en “escuelas industriales”, “institutos profesionales”, que se situaron en las zonas industriales para, posteriormente, pasar a su generalización.

3. Los intentos de modernización en España: del primer tercio del Siglo XX hasta el final de la Guerra Civil.

En los albores del siglo XX, 18 de abril de 1.900, se creó en España el Ministerio de Instrucción Pública (hoy Ministerio de Cultura, Educación y Ciencia), pero será en 1.911 cuando se promulgue la “Ley sobre Aprendizaje Industrial” que pretende regular estas enseñanzas⁹⁷.

Progresivamente se introdujo en la sociedad española una preocupación por la situación educativa de los trabajadores que no estuvo al margen de la presión y del auge que los movimientos sociales estaban adquiriendo:

“en la formación de los trabajadores sin estudios en un momento en que el movimiento obrero cobraba fuerza”. (Lucena,1999: 41).

Sin duda alguna, la fortaleza del movimiento obrero, la capacidad organizativa y de movilización del mismo, así como la importancia que las clases trabajadoras le concedían a la formación personal y laboral, debieron influir en ello.

Con posterioridad, siendo Ministro de Instrucción Pública el Conde de Romanones, y a través del decreto del 17 de agosto de 1.901 se planteó la necesidad de reformar los centros educativos y la enseñanza técnica al advertir que:

⁹⁷ Como consecuencia de la misma, se creará en Valencia y Málaga esta modalidad de escuelas.

“El arduo problema de la educación nacional no puede ser resuelto con reformas parciales; en determinadas órdenes de la enseñanza se requiere un cambio rápido y radical de los centros (...) y la experiencia ha demostrado por modo claro que se impone este cambio”. (...) “quizá hubiera sido mejor implantar estas enseñanzas en Centros completamente distintos y separados, con un cuadro de profesores completo”⁹⁸.

El plan posibilitó la transformación de los centros de Bachillerato en Institutos Técnicos, de modo que en un mismo espacio se impartieran los estudios de Bachillerato, Maestros Elementales y Superiores, Estudios Elementales de Agricultura, Estudios Elementales y Superiores de Industrias, Estudios Elementales de Comercio, Estudios Elementales de Bellas Artes y Escuelas Elementales nocturnas para obreros.

Será el 31 de octubre de 1.924 cuando se cree el Estatuto de Enseñanza Industrial, que organizó la Enseñanza Técnica en su totalidad, determinándose las especialidades y los distintos niveles formativos. En el año 1.928, vio la luz el primer “Estatuto de Formación Profesional”, que produjo un avance importante en la definición del modelo formativo para la Formación Profesional donde se definía una formación profesional referida al trabajo industrial, los servicios industriales. Este Estatuto es el primer intento serio para el establecimiento de un sistema ordenado de formación profesional en España (Belda,1989). También podemos considerar al Estatuto de 1928 como la primera enseñanza profesional de carácter reglado⁹⁹ que junto a la Ley Orgánica de la Formación Profesional Industrial de 1.955, conformarán la

⁹⁸ El debate sobre “un único centro o distintos centros” según la modalidad de estudios en las enseñanzas medias se planteó en el debate previo a la implantación a la LOGSE. Se optó por un único centro de enseñanza media en que conviviesen alumnos de la ESO, Bachillerato y de Formación Profesional. Las dos citas anteriores mantienen un alto grado de actualidad en la medida en que nos plantean cuestiones que se encuentran presentes en los debates actuales: la escasez de presupuesto, la necesidad de una reforma radical y no parcializada, la conveniencia de centros de enseñanza específicos... y tantos otros aspectos que resultan familiares en la enseñanza actual.

⁹⁹ Plan de Formación Profesional de Castilla y León. La Formación Profesional en España (2004: 43).

formación profesional durante un largo período de tiempo. Ambas servirán de base para las leyes, posteriores, reguladoras de la Formación Profesional: las de 1.970 y 1.990.

Este Estatuto sobre la Formación Profesional, publicado el 21 de diciembre de 1928¹⁰⁰, hizo que surgiese en España una red de centros escolares de Formación Profesional con el objetivo de cubrir las necesidades de capacitación y de mano de obra tanto industrial como artesana. Los centros creados se denominaban Escuelas Elementales de Trabajo y Escuelas Superiores de Trabajo. El alumnado de estas escuelas estaba compuesto de trabajadores en activo, por lo que se formaban en régimen mixto (trabajo-escuela; trabajo /formación), resultando un modelo educativo próximo a la formación profesional que se impartía en algunos países de Europa.

Este proyecto educativo no dio los resultados esperados y supuso un cierto fracaso al no conseguir los objetivos deseados. El atraso industrial de España, la rigidez en los planes de estudios, la eterna insuficiencia presupuestaria, impidieron que, a pesar del esfuerzo realizado, se consiguieran resultados satisfactorios. La falta de un planteamiento serio y riguroso de la Formación Profesional hizo que ésta fracasase en el intento de estimular el progreso industrial.

En términos parecidos se expresa Feliu (1978:74), quien ve el fracaso como una consecuencia del nivel de desarrollo industrial de España y la ausencia de un nivel cultural básico de la sociedad española:

“Inspirado en sus líneas básicas en las tendencias imperantes en los países más industrializados de Europa, el aprendiz se formaba en régimen mixto, por ser la mayoría de los alumnos trabajadores en activo. Sin embargo, esta formación empresa-escuela no dio los frutos apetecidos, ya que fallaban los dos supuestos básicos. En efecto, la población infantil rural apenas asistía a las escuelas primarias o las

¹⁰⁰ Dice Pardo (1981) que “Como consecuencia de la promulgación del estatuto de 1.928, se creó en Madrid en el año 1.929, una Escuela de Orientación y de Aprendizaje... A ella acudían jóvenes que no estaban en edad laboral y tras la puesta en marcha de este centro en Madrid se creó otro similar en Barcelona.”

abandonaba a los diez o doce años, por lo que el alumno carecía de la base cultural mínima e imprescindible. Por otro lado, nuestra industria en su mayor parte estaba constituida por empresas individuales o familiares de escaso volumen, carentes de personal capacitado para transmitir unos conocimientos. Como consecuencia de todo ello, algunas Escuelas Elementales de Trabajo tuvieron que limitarse a proporcionar a los jóvenes aprendices una formación elemental que en realidad correspondía al nivel de escuela primaria”.

Este período hay que considerarlo como muy positivo, ya que la divulgación y extensión de la Formación Profesional a otros lugares de España resultaba positiva en sí misma. La estructura de los planes de estudios presentaba rasgos que aun hoy se presentan como novedades pedagógicas y experiencias escolares significativas:

“la enseñanza se desarrollaba a lo largo de dos cursos de nueve meses cada uno: el primero era de Orientación, con turnos rotatorios por los distintos talleres, además de las clases teóricas; el segundo, de Especialización en una Rama determinada, y el alumno recibía clases de tecnología y de ciencias aplicadas, además de prácticas”. (Pardo, 1.981:31)

La venida de la Segunda República (1931-1936) supuso un impulso importante en la tarea educativa. La importancia concedida a la educación fue muy alta y desde el inicio se tomaron medidas para paliar la situación de atraso educativo y cultura que padecía el país. El intento de la República de solucionar los problemas educativos fue prioritario y a ello dedicó un esfuerzo desconocido:

“Uno de los más decididos empeños de la República, y donde gran parte de los anhelos se hicieron realidad, fue el desarrollo de la enseñanza, en todos sus aspectos especialmente en la creación y dotación de centros y personal docentes. En cuanto a la enseñanza, la política de la República es loable sin reservas, (...) y nunca en la historia de España, se hizo tanto con tanta premura”. (González Muñiz, 1975: 61)

Sin embargo, el economista Tamames (1976) piensa que no toda la República realizó el esfuerzo necesario. Fue el primer bienio o el Bienio

Progresista, el que realizó las inversiones necesarias mientras que en el Bienio Cedista o Bienio Negro se produjo un retroceso real en las conquistas educativas. Los esfuerzos de carácter cuantitativo, más escuelas y más maestros que atendían a un mayor número de población, se acompañaron de un desarrollo cualitativo sin precedentes:

“En materia de segunda enseñanza, la labor realizada por la República durante el primer bienio no fue a la zaga de la que estaba en curso en el campo de la primaria. El número de institutos se duplicó y, lo que es más importante, la calidad ascendió a niveles hasta entonces desconocidos”. (Tamames 1976: 145)

Esta nueva situación educativa lleva a González Muñiz a considerar que el factor tiempo fue la clave para poder asentar en la sociedad las reformas educativas. El pronunciamiento militar que provocó la Guerra Civil (1936-39) puso freno al desarrollo educativo del país, por lo que:

“De haber sido posible prolongar por algún tiempo la vida de la Segunda República Española, y pese a que en los dos años de gobierno radical cedista se frenó bastante el magnífico programa inicial, hubiera sido resuelto en su totalidad el problema de la enseñanza, superando en poco tiempo el retraso de siglos que padecía”. (González Muñiz, 1975: 63)

En un nuevo intento para gobernar en España, los republicanos presentaron un programa electoral a las elecciones generales del 12 de febrero de 1936 que, al amparo de las siglas del Frente Popular, decía así en su apartado VII:

“La República tiene que considerar la enseñanza como atributo indeclinable del Estado, en el superior empeño de conseguir en la suma de sus ciudadanos el mayor grado de conocimiento y, por consiguiente, el más amplio nivel moral, por encima de razones confesionales y de la clase social.”

Y en el apartado 2 concreta más cuando afirma que:

“Crearán las enseñanzas medias y profesionales que sean necesarias para dar instrucción a todos los

ciudadanos en condición de recibir la de estos grados". (Pág. 149).

La Guerra Civil de 1936-39, cuyo origen se encuentra en el golpe de estado de carácter militar que protagonizó el General Franco, entre otros efectos, produjo una división de España, en la que convivieron dos formas de concebir la sociedad y la educación. En la zona republicana se prosiguió con la concepción educativa basada en el laicismo, racionalismo y la generalización de la educación a todas las capas sociales. Aunque en el campo de la educación reglada¹⁰¹ no se realizaron grandes avances como consecuencia del estado de guerra sí que hay que recordar la formación que se impartía a todos los trabajadores y trabajadoras para desempeñar tareas en el entorno. La formación dirigida a los campesinos con el fin de que les capacite para explotar las tierras, abandonadas o requisadas, y a los trabajadores industriales para dirigir las empresas y transformar la administración forman parte de la práctica educativa desarrollada en período de guerra.

En la zona golpista, se impuso un sistema tradicionalista, religioso, sexista y clasista, donde la educación debe subordinarse a otros valores. Valores que el historiador Thomas (1974:15) describe así:

“Había una actitud política constante, aunque pudiera parecer negativa: matar al siglo XIX, “liberal, decadente, masónico, materialista y afrancesado”, y “volver a impregnarnos del espíritu del siglo XVI, imperial, heroico, orgulloso, castellano, espiritual, místico y caballeresco”.

Con esta nueva, aunque vieja, concepción se introduce en España un nuevo período para la Formación Profesional que denominaremos “período franquista”.

¹⁰¹ Se creó el Bachillerato abreviado para obreros, en principio en Valencia y posteriormente en Madrid, Barcelona, Granollers, dirigido a personas con edades comprendidas entre los 15 y 35 años (aunque la primera intención reducía este abanico a los jóvenes entre 15 y 18 años. Los estudios tenían una duración de cuatro semestres, siendo gratuita la matrícula, el material y la expedición del título de bachiller, que gozaba de plena validez académica” (Lucena, 1999:60)

4. El período franquista hasta la Ley de 1970.

El régimen franquista, ganador de la Guerra Civil (1936-39), configuró un sistema educativo fiel reflejo de su pensamiento y de los grupos sociales que le dieron el apoyo: el ejército, la oligarquía terrateniente e industrial y la propia Iglesia que recuperó la influencia social perdida en el período republicano. Un régimen que triunfó con el apoyo internacional de los gobiernos de Hitler y Mussolini, produjo un sistema educativo clasista, discriminatorio, autoritario, jerárquico, tradicionalista, sexista, etc.

La configuración del nuevo sistema educativo fue el resultado, complejo, de la situación histórica y de los cambios políticos, sociales y económicos que se dieron en España y de la coyuntura internacional. La victoria de los aliados, países de democracia política liberal, hizo que el régimen franquista perdiese apoyos internacionales y quedase aislado de la comunidad internacional que los dirigentes del régimen trataron de romper. De forma progresiva consiguieron que se les aceptase, parcialmente, en las instituciones internacionales. Este período histórico configuró una época negra para la educación y la cultura que nos facilita la comprensión del desarrollo económico y social habido en España.

Consideramos que el período franquista no constituye un fenómeno histórico uniforme en toda su época por lo que requiere que distingamos fases o períodos históricos que faciliten su análisis:

4.1. De la victoria militar al aislamiento internacional.

En este período se definen los rasgos más importantes que caracterizan el modelo educativo. Cámara (1984) considera que en esta primera etapa se opta por la implantación de un modelo educativo represivo y colonizador de

los vencidos que no contempla las enseñanzas de tipo técnico. A este modelo se le incorporan, progresivamente, contenidos más definidos que se mantendrán hasta la publicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945:

“El plan de enseñanza, desde su comienzo hasta el final debe estar encaminado a la consecución de estos dos objetivos: la reeducación del pueblo español y la máxima utilización y rendimiento de nuestros valores individuales” (Cámara, 1984:88).

Finalizada en 1945 la 2ª Guerra Mundial el franquismo se queda prácticamente sin apoyos internacionales y sin reconocimiento internacional por parte de los países más importantes. Las bases de la escuela franquista nacen en esa coyuntura de “vencedores aislados”.

El acontecimiento educativo más importante de este período lo constituye la aprobación de Ley de Educación Primaria de 1945 (BOE del 18 de julio de 1945) que estructuraba la educación en cuatro etapas: *período de Iniciación* que comprendía las escuelas maternas (hasta los 4 años) y las escuelas de párvulos (de 4 a 6 años); la *enseñanza elemental* (de 6 a 10 años); *período de perfeccionamiento* (de 10 a 12) y el de *iniciación profesional* (de 12 a 15 años de edad).

De todas ellas solamente tenían carácter obligatorio la “enseñanza elemental” y de “perfeccionamiento” mientras que la cuarta era de carácter voluntario y quedaba supeditada a la recurrente medida de según las “posibilidades locales y económicas”. Muestra de ello es que esta etapa educativa no se empezó a desarrollar hasta 1952, siete años más tarde, mediante la Orden Ministerial de 30 de enero por la que se creaba la Inspección Permanente de las Enseñanzas de Iniciación Profesional. Esta etapa educativa desapareció en 1965 mediante la ley respectiva de 21 de diciembre de 1965.

Durante este período la institución escolar se convirtió en uno de los instrumentos de dominio ideológico del régimen que liquidó todo vestigio de

la escuela republicana, laica, convirtiéndose en un instrumento de dominio político que Bascuñan (1999:182) sintetiza en los siguientes aspectos:

- a) “eliminar de las nuevas generaciones los gérmenes ideológicos surgidos de los movimientos liberal-democráticos y del movimiento obrero.
- b) creación de una clase dirigente formada sobre principios nuevos, rígidamente establecidos y controlados.
- c) oponiéndose al positivismo y al materialismo, la escuela sería profundamente espiritualista y moral.
- d) notable privilegio a las humanidades muy por encima de la atención dada a los estudios científico-técnicos.
- e) escuela destinada sólo a una pequeña minoría. Excluyendo de ella a la clase obrera, la escuela cumplirá directamente la función de reforzar y mantener los privilegios de la clase dominante”.

Este planteamiento de escuela represiva llevó a una educación selectiva que tenía en cuenta el origen socioeconómico de las familias de los alumnos. Concedió una gran importancia a los estudios humanísticos, en detrimento de los científicos y técnicos, concibió las titulaciones como una forma de prestigio y privilegio de clase, y, por tanto, alejó a la escuela del mercado de trabajo. La instrucción básica se redujo al mínimo (aprender las cuatro reglas) para las clases populares.

Entre las medidas más importantes que fueron aprobadas en este período relacionadas con la Formación Profesional encontramos que en 1949 se pusieron las bases de implantación y regulación de la Enseñanza Media y Profesional¹⁰², se creó el Patronato Nacional de Enseñanza Media y profesional¹⁰³, el Bachillerato laboral y se establecieron las normas para la creación de los centros de enseñanza¹⁰⁴.

¹⁰² Ley de la Jefatura del Estado, BOE 17 julio 1949 por la que se ponen las bases de implantación y regulación de la Enseñanza Media y Profesional.

El dinamismo que se fue introduciendo en la sociedad española así como la evolución de la coyuntura internacional (un mayor reconocimiento internacional al régimen franquista) produjeron la introducción de modificaciones parciales y ampliando el espectro de respuestas educativas. La ley Enseñanza Primaria de 1945 terminó siendo modificada parcialmente en 1965¹⁰⁵ cuando ya se anunciaba la necesidad de una nueva ley general del sistema educativo en España.

4.2. La ruptura del aislamiento y la aproximación a la comunidad internacional (1950-1969).

Superada la fase autárquica del régimen franquista, la política educativa se reorientó hacia la prolongación de la edad escolar obligatoria, la búsqueda de una mayor efectividad en el control de dicha obligatoriedad, la disminución de los elevados índices de analfabetismo¹⁰⁶ y el desarrollo de diversas modalidades de FP dependientes de Ministerios ajenos al de Educación.

¹⁰³ Orden 19 julio Ministerio de Educación Nacional, BOE del 20 de julio por el que se instituye el Patronato Nacional de Enseñanza Media y Profesional.

¹⁰⁴ Decreto 23 diciembre, BOE 15 Enero, que establecía normas para la creación y distribución de Centros de Enseñanza Media y Profesional, una vez recabadas las iniciativas y obtenidas las propuestas e informes, en contacto con los organismos interesados del Estado, de la Iglesia y del Movimiento con las Corporaciones Locales.

¹⁰⁵ Ley de 21 de diciembre de 1965 (BOE 27 de diciembre).

¹⁰⁶ Las dificultades para escolarizar a los niños fueron tan grandes que si bien por medio del Decreto del Ministerio de Educación Nacional de 7 de septiembre, BOE 27 octubre, se especifica que "los niños comprendidos entre los seis y los doce años recibirán la Enseñanza Primaria, sin que se admita pretexto alguno que lo exima de ello" tuvieron que recordar por medio de la Orden del Ministerio de educación Nacional de 30 de marzo de 1955, publicada en el BOE del 2 de abril, que el cumplimiento de la asistencia escolar obligatoria: "urgirá de modo especial a partir del primer día de curso escolar 1955-56". En este sentido Mayordomo (1999:23) dice que "más de medio de millón de niños continúan sin escolarizar en 1965, y que hay que esperar a 1974 para conseguir una escolarización del 99,8% de la población infantil entre 6 y 14 años".

Durante este período se introducen medidas educativas bajo la influencia de una nueva coyuntura internacional¹⁰⁷ y un progresivo crecimiento económico y social. Entre las medidas tomadas respecto a la Formación Profesional destacamos la creación de las Escuelas de Especialización Profesional¹⁰⁸, la ordenación de la enseñanza media¹⁰⁹, la creación del Servicio de Información Escolar y Profesional¹¹⁰, la denominada ley industrial o Ley de Formación Profesional en 1955, el Estatuto de las Universidades Laborales¹¹¹. En el 1957 se crearon los estudios de Aprendizaje Industrial¹¹² y en el 1958 las Escuelas de Maestría y Aprendizaje Industrial¹¹³ y el Bachillerato Administrativo¹¹⁴. La creación de los Servicios de Orientación Escolar¹¹⁵ en los Institutos de Enseñanza Media y en las Escuelas de Maestría y Aprendizaje Industrial se produjo en el 1967.

¹⁰⁷ Se inicia el proceso de apertura a la comunidad internacional iniciándose el reconocimiento del régimen político franquista de algunos países vencedores de la Segunda Guerra Mundial que hasta ahora no habían reconocido al régimen franquista.

¹⁰⁸ Decreto del Ministerio de Educación Nacional de 4 de agosto 1952, BOE 27 agosto, por el que se crean las Escuelas de Especialización Profesional.

¹⁰⁹ 1953, Decreto 26 febrero de 1953, BOE 27 febrero, por el que se ordena la Enseñanza Media.

¹¹⁰ Orden del Ministerio de Educación Nacional de 30 de septiembre de 1955, BOE 2 octubre, por el que se crea el Servicio de Información Escolar y Profesional encomendándole la función de: “dar noticias a los particulares que lo soliciten sobre las condiciones y régimen de las enseñanzas en todos sus grados, así como sobre las posibilidades profesionales que ofrecen” siendo también su misión “el efectuar investigaciones sobre las perspectivas de colocación y demanda de graduados, a las que dará la máxima publicidad por los métodos adecuados”.

¹¹¹ Se crea por medio de una orden conjunta del Ministerio de Educación Nacional y del Ministerio de Trabajo, BOE 19 julio 1956.

¹¹² Decreto del Ministerio de Educación Nacional de 23 de agosto, de 1957 BOE 20 septiembre, por el que se implantan los estudios de Aprendizaje Industrial y la coordinación y desarrollo de los estudios del Grado de Iniciación Profesional organizados en dos cursos.

¹¹³ Orden Ministerio Educación Nacional de 7 junio de 1958, BOE 16 julio.

¹¹⁴ Decreto Ministerio Educación Nacional de 5 septiembre 1958, BOE 3 octubre, por el que se regula el Bachillerato de Modalidad Administrativa.

¹¹⁵ Decreto del Ministerio de Educación y Ciencia de 2 de marzo 1967, BOE del 20 marzo, por el que se crea la Implantación del Servicio de Orientación Escolar en los Institutos de Enseñanza Media y en las Escuelas de Maestría y Aprendizaje Industrial. La Orden del Ministerio de Educación y Ciencia de 23 marzo, BOE del 8 de abril, crea el Servicio Orientación Escolar de Enseñanza Media con la finalidad de “prestar a los alumnos de Enseñanza Media la ayuda necesaria para el mejor desarrollo de su personalidad y el mayor aprovechamiento de sus estudios teniendo en cuenta sus aptitudes e intereses”.

Finalizado el aislamiento internacional del régimen franquista se inició un proceso de reconocimiento por parte de la comunidad internacional que permitió una débil apertura del régimen. Comienza un proceso de transformación que afectó tanto a la normativa como a las políticas que debían desarrollarse y que resultaban imprescindibles para entrar en los circuitos económicos internacionales. Se hicieron necesarias reformas, educativas y económicas para presentar al País ante las potencias internacionales con unos rasgos políticos más suaves:

“... como consecuencia de la necesidad de impulsar la industrialización y el desarrollo económico, el régimen define un marco normativo-legal y una política social a través de la que atenuar los rasgos más “duros” y disfuncionales del primer franquismo, adecuándose, o mejor, buscando la mayor y mejor adecuación posible, al requerimiento tecnocrático del incremento de la productividad mediante la racionalización de las estructuras sociales, económicas y productivas, ya que no de las políticas”. Bascuñan (1999: 9)

La apertura del régimen tenía que ir acompañada de medidas educativas y de formación ocupacional que garantizaran la cualificación de los trabajadores en la etapa del desarrollismo económico en la que España está entrando.

De acuerdo con esta opinión, Mayordomo (1999:21) recoge la orientación expresada por el Banco Mundial sobre la situación española en cuyo informe, presentado en 1962, advertía al gobierno español sobre la importancia de la mejora de la educación en todos los niveles y las consecuencias que podría tener para la economía:

“advertía al Gobierno sobre la importancia que tenía para nuestra sociedad la conexión o vinculación entre el desarrollo económico y la expansión y calidad del sistema educativo; aquellas consideraciones hacían ver con claridad la necesidad de una mano de obra mejor cualificada para afrontar debidamente el crecimiento y la modernización de la producción y la economía, insistían en la obligación de invertir en

'recursos humanos para conseguir "flexibilidad mental -y "adaptabilidad- en el uso de las destrezas. El Informe reconocía como indispensable para el país la consecución de una adecuada educación general y un incremento de la educación científica y técnica. Un reto y ocupación que la política socio-económica y educativa del franquismo asumiría enseguida como principio”.

Orientación que fue asumida en el Primer Plan de Desarrollo Español¹¹⁶ aprobado por la Ley 194/1963 de 30 de diciembre y que posteriormente fue prorrogado mediante el Decreto de 28 de diciembre de 1967. Ante la presión de la sociedad española y las necesidades que va planteando el mercado de trabajo y su desarrollo estratégico, el gobierno pretende impulsar la escolarización y la preparación técnica de los alumnos:

“La programación de las necesidades escolares puede hacerse atendiendo a dos tipos de objetivos: sociales y económicos. Hay niveles educacionales que necesariamente se han de atender por motivos de tipo social. El objetivo económico que generalmente se fija al programar la educación es el de atender a las necesidades de mano de obra que vaya a requerir el país; dar a las fuerzas productivas aquella preparación idónea que van a precisar para el desempeño de su misión. El desarrollo previsto en las diferentes ramas de la agricultura, la industria y los servicios exige un aumento, en cantidad y calidad, de la mano de obra existente. El Plan de Educación debe proporcionar esa cualificación precisa para que no se produzca ningún estrangulamiento por falta de personal preparado”.

Ello supuso que esta nueva etapa se caracterizase por la modificación de las enseñanzas medias y la implantación y desarrollo de múltiples medidas de formación profesional. Ferge (1976:21) considera que las medidas introducidas provocaron que progresivamente se introdujese en España un doble sistema reflejo de la división de clase:

“los que se quedan atrás se hallan ya en el camino de la P. P., la corriente primaria-profesión, mientras que

¹¹⁶ Mediante la Ley 194/1963 del 30 de diciembre del Primer Plan de Desarrollo y del Decreto de 28 de diciembre de 1967 que prorroga la vigencia de las disposiciones del mismo.

los otros toman la S. S, la secundaria-superior, que los llevará al Instituto y a la Universidad”.

Como consecuencia del desarrollo económico se extendió una preocupación creciente por mejorar la escolarización y corregir con medidas alfabetizadoras la insuficiente formación de las clases trabajadoras. Tal formación era una demanda del proceso de industrialización que se produjo en el país al tiempo que una toma de conciencia de las clases populares que ven en la promoción educativa el mejor modo de conseguir mejorar el nivel de vida futuro y la promoción social. Estos objetivos se desarrollaron mediante una serie de medidas que relacionaban a distintos niveles de la administración y de las empresas, como se ha visto en las leyes indicadas anteriormente.

De toda la legislación desarrollada durante este período la que más nos interesa para la investigación fue la Ley Orgánica de la Formación Profesional (LOFP) de 20 de julio de 1.955, promovida por el ministro de educación Ruiz Jiménez, que representaba a los sectores más aperturistas del régimen. Esta ley está ha sido considerada como la más importante de España entre el Estatuto de Formación Profesional de 1928 y la LGE (1970). Esta ley produjo cambios significativos respecto a los órganos rectores de la Formación Profesional, en los Centros, el plan de estudios y al Sistema de Enseñanza:

“La presente Ley se propone adecuar y actualizar el Estatuto de 1928 introduciendo profundas modificaciones, tanto en lo que respecta a los órganos rectores de la Formación Profesional, centros docentes y sistemas de enseñanza, cuando en lo que atañe a la participación directa de la industria en su orientación y sostenimiento de esta importante faceta de la educación”. (LOFP, 1955)

Esta ley puso las bases para el establecimiento de la red de centros que buscaba ofrecer una formación técnica a los sectores de la población que, una vez finalizada la enseñanza primaria, se incorporaban a un mercado laboral cada vez más industrializado y con mayores exigencias formativas.

Los estudios se estructuraban en tres niveles de carácter progresivo aunque finalista en sí mismos:

1. La etapa de pre-aprendizaje que se inicia a los 12 años y tiene dos cursos de duración con el objetivo de que el alumno consiga los conocimientos que no ha adquirido en la enseñanza primaria y en el inicio en las destrezas profesionales.
2. La segunda etapa es la denominada “oficialía industrial”. Tiene tres años de duración (de 14 a 17 años) y pretende que los jóvenes adquieran los conocimientos elementales y básicos de un oficio.
3. La tercera y última etapa con dos años de duración (17-19 años). Los alumnos pueden acceder a esta etapa con el título de “oficialía industrial y al final del mismo se obtiene el de “maestría industrial”.

La LOFP (1955) adquirió cierto prestigio en los medios profesionales y en las empresas. La “oficialía” y la “maestría”¹¹⁷ lograron un grado de aceptación importante entre las clases trabajadoras y entre los dirigentes empresariales. La defensa de la “oficialía y maestría” estaba relacionada con la necesidad que la sociedad española tenía de disponer de un conjunto de técnicos que la industria demandaba y que no disponía. El proceso migratorio del campo a la ciudad que las clases populares estaban realizando presentaba un déficit de técnicos industriales que había que formar. La Ley supuso un gran avance respecto al tratamiento que hasta ahora se le había dado a la Formación Profesional:

“La Ley de FP de 1955, bajo un punto de vista más teórico que práctico, fue una disposición, no buena, sino muy buena para la época en que se promulgó. Bajo el punto de vista

¹¹⁷ “Ha de conocer el manejo, estructura interna y adecuada utilización de todas y cada una de las máquinas y herramientas que constituyen la sección de trabajo de la empresa; debe estar también capacitado para la acertada distribución del trabajo entre los distintos operarios y, así mismo, debe poseer unas ideas claras acerca de la organización de la empresa”. (Martínez Usarralde, 2002:22).

cualitativo se consiguieron buenos oficiales y maestros industriales” (Acero,1993).

Esta ley favoreció la creación de escuelas de aprendices en el seno de las empresas. Todas las empresas importantes del país organizaron sus propias escuelas de aprendices (ejemplos importantes en Valencia los constituyeron los Altos Hornos de Sagunto, Elcano en Quart de Poblet, etc). Escuelas de Aprendices (E A) donde los jóvenes que se formaban en ellas constituían una reserva de mano de obra para que la empresa la utilizara según sus propias necesidades. Los jóvenes estudiantes de estas escuelas eran principalmente hijos de productores y en ellas adquirían la formación técnica que las empresas realmente necesitaban. Los jóvenes que allí se formaban tenían asegurada la continuidad en las empresas una vez que finalizaban el período formativo. De esta manera los hijos daban continuidad a la profesión de los padres y continuaban inmersos en el proceso de inserción laboral a través de las “trayectorias lineales” (Petras, 1996). El oficio que aprendían era para toda la vida.

La aplicación de la Ley de 1955 supuso la aceptación del doble valor de las titulaciones académica y laboral; el inicio de la colaboración entre los ministerios de Educación y Trabajo, y el establecimiento de la cuota de formación profesional que permitía la financiación compartida entre empresas y trabajadores.

Puede decirse que entre 1950 y 1970 la formación profesional adquirió una mayor relevancia y un fuerte crecimiento, mejorando notablemente su prestigio. Pero también es cierto que, aunque este sistema demostró su eficacia en la formación inicial de los jóvenes, careció de la suficiente flexibilidad y agilidad para responder a las necesidades de formación y cualificación de los trabajadores. En estas circunstancias, el Ministerio de Trabajo puso en marcha en 1964 el Programa de Promoción Profesional Obrera (PPO), con el que se comenzó a impulsar en España la formación ocupacional.

Si el Estatuto de 1928 situaba la formación profesional al margen del sistema educativo y la Ley de 1955, al ser una ley específica para la formación profesional industrial, subrayaba su singularidad situándola en un sistema autónomo, la Ley de 1970 estableció de manera precisa que la formación profesional “no” se consideraba como un nivel educativo.

También otras administraciones tomaron partido por la creación de sus propias estructuras de Formación Profesional. Así la formación se convirtió en una práctica formativa en los propios centros productivos. Estas prácticas se realizaban con carácter obligatorio, hecho que podemos pasar a considerar como un precedente de la actual Formación en Centros de Trabajo (FCT). Destacamos como las más importantes las siguientes:

- El Ministerio de Trabajo crea las Universidades Laborales en 1955.
- En el año 1957, se crea la oficina de Formación Profesional acelerada.
- En el 1962 el Ministerio de Trabajo crea los conocidos PPO: Plan Nacional de Promoción Profesional Obrera.
- El Ministerio del Ejército crea en el año 1962 la Promoción Profesional en el Ejército.
- Durante el año 1963, el Ministerio de Agricultura pone en marcha la Formación Profesional Agrícola.

Esta situación condujo a la falta de un modelo coherente de Formación Profesional. Convive la Formación Profesional Reglada junto a la Formación Profesional que distintos Ministerios han puesto en funcionamiento. Estos modelos formativos funcionaron autónomamente y sin coordinación entre las mismas.

La falta de rigor para conseguir los objetivos y el reparto desigual del presupuesto del Estado no invalidan algunos de los aciertos contenidos en la Ley Orgánica de la Formación Profesional (LOFP) de 1955 tal y como indica Acero:

“La Formación Profesional de Oficialía y de Maestría, a pesar de la pobreza de los presupuestos, tanto en inversión como consultivos, realizó en su época el milagro de que por vez primera en este país se dispusiese de una mano de obra operacional y técnica verdaderamente cualificada” (1993:32).

Pese al esfuerzo realizado, hay que reconocer que la Formación Profesional se encontraba alejada de las demandas que los tiempos exigían tal como recogía el Libro Blanco de la Educación que sirvió de base para la reforma de la Ley General de Educación de 1970:

1. Los planes de estudios no estaban sincronizados con los de la Enseñanza Media y las conexiones con otros niveles educativos eran muy escasas, con lo que se limitaba considerablemente a los alumnos las posibilidades de promoción dentro del sistema.
2. Sus enseñanzas no habían pasado del sector Industrial, descuidando el Agrario y, sobre todo, el sector Terciario como podemos ver en el siguiente listado de ramas profesionales: Metal, Minera, Eléctrica, Madera, Electrónica, Construcción, Química, Textil, Automóvil, Artes Gráficas y Delineación¹¹⁸.
3. Las nociones de oficio y de categoría profesional están hoy en crisis. Por un lado aparecen las familias de profesiones; por otro, el oficio estrictamente definido pierde importancia frente a una formación básica acompañada de la especialización subsiguiente. Falta toda una gradación de las capacidades de acuerdo con las distintas especialidades y niveles que las cualificaciones requieren.
4. No se adaptaban plenamente a la realidad del mercado de trabajo ni a las tendencias de la producción que estaba en pleno desarrollismo.

¹¹⁸ Listado extraído de Rodríguez Herrero (1999: 181).

La enseñanza media consiguió un crecimiento inusitado durante el período comprendido entre 1949-69, y se asentó de este modo en la sociedad española una dicotomía en la Enseñanza Media General. Una línea proporciona una formación cultural general que posibilita el acceso al mundo del trabajo y especialmente al mundo universitario y una segunda vía, la Formación Profesional, prepara para una función profesional concreta, ligada específicamente a las tareas productivas.

La generalización imparable de la enseñanza media y la pérdida progresiva del valor selectivo de los títulos académicos sirvieron de base para racionalizar la oferta formativa que el sistema productivo necesitaba. El mercado laboral necesitaba una nueva mano de obra, cada vez más cualificada, que la administración trató de resolver mediante la organización de cursos de seis meses para transformar a los peones en obreros especializados, y para dar respuesta a ello se tomaron iniciativas como las denominadas Formación Profesional Acelerada y Formación Profesional Intensiva, dependiente la primera de la Organización Sindical oficial y del Ministerio de Trabajo la segunda.

Las medidas profesionales tomadas se vieron complementadas en 1964 con una ambiciosa iniciativa denominada Programa de Promoción Profesional Obrera, conocido más popularmente por las siglas PPO, que ha tenido vigencia incluso en el período democrático. Estos programas se definían en la Orden de 8 de abril de 1964, BOE del 23 de abril de 1964 como:

“Un ambicioso Programa de Promoción Profesional Obrera que, en correspondencia con las necesidades de cualificación profesional exigidas por el Plan de Desarrollo Económico Social, pretende dar posibilidad de adiestramiento y formación profesional a 800.000 trabajadores españoles, con el afán de liberarlos del peonaje e integrarlos en la comunidad nacional desde los puestos de trabajo cualificado y especializado que el Plan de Desarrollo exige de la mano de obra, enlazando así el sentido social con la apertura de nuevos niveles económicos y sociales que el Plan exige”.

Se caracterizó por ser masivo, abarcando todos los sectores productivos de la vida nacional; es móvil, con equipos volantes de monitores, materiales e instalaciones; y es monovalente, es decir, enseña especialidades muy circunscritas al puesto de trabajo específico. También presentaba limitaciones como la ausencia de una política de empleo, la escasez de experiencia previa en esta modalidad de formación obrera, la inmediata vinculación a la administración con todos los males propios de las burocracias centralizadas.

Como reflexión final de este período de la historia de la Formación Profesional en España queremos añadir que se caracterizó por intentar extender al conjunto de la población el acceso a una formación cultural básica y la disminución de los altos índices de analfabetismo, al mismo tiempo que se pretendía la búsqueda de un sistema de organización, gestión y financiación de los sistemas de formación y cualificación profesional de adultos, dependientes de los distintos Ministerios ajenos al de Educación. La multiplicidad de acciones formativas produjo la ausencia de un modelo de formación profesional coherente y que aglutinase las diferentes medidas que se aplicaron. La mejora de la coordinación de las diversas modalidades de formación profesional vino a plantear la necesidad de reformar las leyes educativas en un contexto económico y político diferente.

5. Ley General de Educación 1970.

La nueva coyuntura social que se desarrolla en España (el deseo de incorporarse a los circuitos económicos internacionales, los síntomas de agotamiento del régimen franquista, el incremento de los conflictos sociales...), junto a las presiones internacionales, producirá un clima de inseguridad ante el futuro inmediato que aconsejaban emprender reformas políticas y educativas que favoreciesen las transformaciones del país: una sociedad en proceso de cambios acelerados, demanda de democratización política, sociedad más justa y equilibrada:

“para un proceso de reforma educativa, importante, como el que se propone ... tenía que ser como siempre, un efecto de otros sustanciales cambios”. Mayordomo (1999:28).

En esta coyuntura se inicia un proceso de reflexión sobre la necesidad de reformar el sistema educativo, cuyos principales resultados fueron expuestos en el “Libro Blanco” que serviría de base para la posterior Ley General de Educación (LGE) de 1970. Libro Blanco que para Tuñón de Lara y Biescas viene a significar:

“una serie de normas para revitalizar el aparato ideológico de Estado que es la educación, adaptándolo a las nuevas exigencias de reproducción del capital con intervención del Estado, industrialización y tecnificación, sociedad de “masas”, etc a fin de mantener el modo de producción y reproducción en condiciones óptimas para las clases dominantes. Figuraba, sin duda, entre los intentos serios para reconquistar una hegemonía ideológica, que a todas luces se desintegraba y escapaba de las manos – y cerebros- del bloque de poder político y dominante”. Tuñón de Lara y Biescas (1980:508)

La reforma educativa deseaba responder a las necesidades concretas de la sociedad española una vez que había conseguido superar el aislamiento internacional y se encaminaba hacia la integración en Europa. El crecimiento industrial del período desarrollista necesitaba obreros y técnicos con la suficiente cualificación que permitiese dar respuesta a las nuevas necesidades industriales. Sin embargo, la aparición de síntomas de agotamiento del régimen político, la aparición de la crisis económica internacional y sus efectos en España van a poner en serias dificultades el necesario avance educativo.

Los problemas y dificultades en torno a la reforma se manifestaron tanto en la gestación como en el desarrollo de la misma (Acero 1993): una gestación y elaboración (ministerio de Villar Palasi) progresista y una implantación y desarrollo conservador (ministerio de Martínez Esteruelas). Su gestación contó con la oposición, dentro del propio régimen, de los sectores más vinculados al tradicionalismo mientras que durante el desarrollo se manifestaron los

sectores progresistas y los continuistas del régimen. Los sectores gobernantes continuistas provocaron un retroceso respecto a las intenciones que el mismo ministerio expresaba en el Libro Blanco:

“cuestiones fundamentales como el nombramiento del profesorado, la participación estudiantil, el acceso de los estudiantes a la Universidad, etc. eran dejados a la ordenación reglamentaria. En general, las estructuras previstas no eran democráticas y la mal llamada autonomía era un término vacío. Pero, sobre todo, la ausencia de sólidas previsiones financieras y presupuestarias denunciaba las escasísimas posibilidades de aplicación de la Ley, de la misma manera que era utópica la previsión de centros de formación profesional (Pág. 509).

En el mismo borrador se presentaba una visión crítica de la realidad de la situación educativa del país: insuficiente dotación económica, fracaso escolar, falta de orientación profesional, falta de eficacia en los métodos didácticos, incapacidad para atender la creciente demanda social de educación, etc. Al tiempo que también se presentaban propuestas de solución como

“la creación de una estructura educativa relacionada o ajustada a la estructura ocupacional, la consecución de una escolaridad básica sólida y suficiente, el fomento de una enseñanza superior y una investigación que promoviera el desarrollo social y cultural, la aplicación del principio de educación permanente, etc.” (Mayordomo, 1999: 26).

Estas necesidades educativas van a encontrar un escollo importante en la falta de medidas complementarias que la reforma educativa necesitaba: la existencia de un marco político que las posibilite, que en la España de finales de los 60 no es más que la democratización de la sociedad y su inserción definitiva en el contexto internacional.

El Ministro de Educación Villar Palasí presentó la ley que definitivamente fue aprobada en 1970 con el nombre de Ley General de Educación¹¹⁹ (LGE) y que defendía los principios básicos de: reconocimiento de la etapa básica (6 a 14 años) como obligatoria y gratuita, de la igualdad de oportunidades en función de la capacidad personal y que la población pudiese completar “la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo”.

La defensa de estos objetivos llevó a sus promotores durante el debate parlamentario a considerarla como una “revolución pacífica y silenciosa”, “Ley de Paz”, “llamada a integrar a los españoles desde la base, desde la escuela”, “convivencia, unidad y trabajo”, “con espíritu de futuro” a pesar de las contradicciones entre la búsqueda de continuidad del régimen franquista y los intentos de modernidad y de acercamiento al mundo exterior como quedó expresado en la intervención del Ministro de Educación durante el debate para la aprobación definitiva de la Ley:

“nos obligan permanentemente a una revolución social, el que nos ha exigido esta reforma que hoy os presentamos con la seguridad de que en ella veréis la proyección y continuidad en el futuro de un régimen que alumbró un 18 de julio sediento de justicia y de paz, pero no menos de cultura y de progreso social”.

Ante la aprobación de la Ley de 1970 manifestaron sus resistencias algunos de los grupos del interior del propio régimen y que se vieron reflejadas entre el grupo ministerial que la elaboró y el grupo ministerial que tuvo la misión de desarrollarla. Estos dos grupos fueron considerados como los partidarios de la reforma y los que defendían la contrarreforma educativa:

"se ponen más claramente de manifiesto todas las resistencias políticas, los intereses gremiales y otros, hasta llegar a cuajar, a partir de 1.972, una verdadera contrarreforma y un involucionismo con los Ministros Julio Rodríguez y Cruz Martínez Esteruelas" (Mayordomo 1999: 32)

¹¹⁹ Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 14/1970, de 4 de agosto, BOE de 7 de agosto de 1970.

La Iglesia también se sumó a la protesta nada más iniciar la Ley su andadura con el argumento de la libertad de elección de centro que asiste a los padres. Tras este argumento se escondía la oposición a los futuros conciertos económicos que podrían limitar la fuerza e influencia que la enseñanza religiosa y los colegios privados habían conseguido en España. También se manifestaron sobre la Ley, desde el inicio de la puesta en funcionamiento, grupos pedagógicos, movimientos de renovación y sectores progresistas y democráticos desde el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, de Valencia, etc, que denunciaban las debilidades de la Ley añadiendo propuestas para superarlas como la escolarización hasta los 16 años de edad entre otras.

La Ley General de Educación estructuró el sistema educativo en distintos niveles como quedó recogido en el capítulo II de la misma:

1. Educación preescolar
2. Educación General Básica (obligatoria y gratuito).
3. Bachillerato Unificado y Polivalente.
4. Universidad.

La Formación Profesional que fue recogida en el Capítulo Art. 40-42 no fue considerada como nivel educativo en el nuevo sistema, lo que introdujo una nueva polémica desde el inicio de la Ley.

Desde la perspectiva metodológica la ley resultaba novedosa y defendía el desarrollo de la educación personalizada, la programación del currículum en torno a grandes áreas interdisciplinares, la orientación y tutorización permanente del alumno y la evaluación continua. Metodología que situaba a la nueva ley en una perspectiva progresista para la coyuntura en la que nació:

“la originalidad y creatividad de los escolares, así como el desarrollo de actitudes y hábitos de

cooperación y trabajo en equipo de profesores y alumnos; de otro lado, se estimula el "poder creador de cada miembro de la comunidad escolar", en la conceptualización de la educación como una obra de investigación, de experimentación, de creatividad. En esta misma línea, se apunta la importancia de la participación, de la formación permanente del profesorado, de la actualización de contenidos y métodos, de la utilización racional del tiempo escolar, de las nuevas tecnologías, o de los departamentos de orientación, como innovaciones para "una mayor eficacia de la labor educativa". (López y Mayordomo, 1999:89)

5.1. Estructura de Formación Profesional en la LGE (1970).

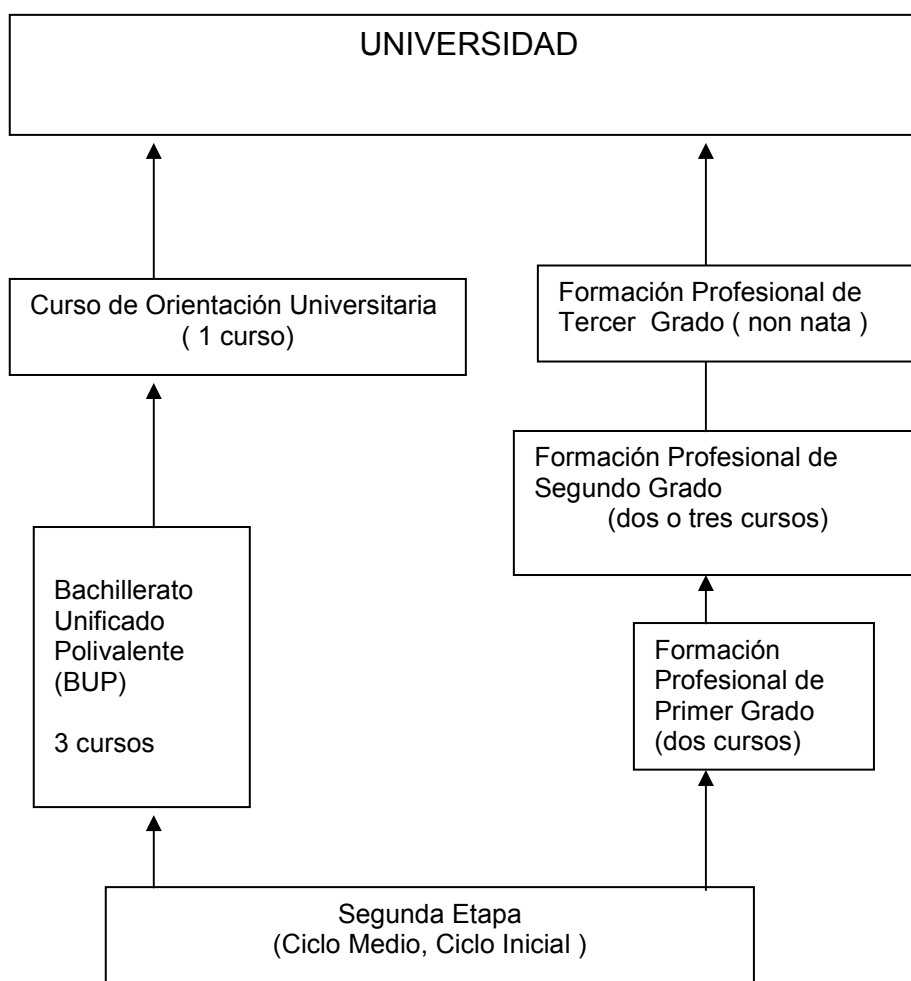
La nueva Formación Profesional sustituyó a la Ley orgánica de la Formación Profesional de 1955, y aparece en el capítulo III de la Ley sin el reconocimiento de nivel educativo (recogidos en el capítulo II). Será en la posterior Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) donde se contemple, por primera vez, a la Formación Profesional con rango de nivel educativo.

Ésta y otras razones permitieron que en la sociedad española arraigase la opinión que consideraban a los estudios de bachillerato como los más adecuados. Esta concepción fue en detrimento de la Formación Profesional, cuyo objetivo se centraba en la preparación de técnicos de distintos niveles cuyo destino es la inserción en el mercado de trabajo. Al tiempo que establecía la finalidad indicada, la Formación Profesional tiene que guardar estrecha relación con la estructura y previsiones de empleo para lo que los centros tienen que promover los contactos entre las distintas asociaciones que podían tener influencia en la FP:

“Los Centros promoverán la colaboración de las Asociaciones y de los colegios profesionales, de la Organización Sindical, así como de las Empresas dedicadas a las actividades de que se trate, con miras a lograr que los alumnos obtengan una capacitación y una formación práctica plenamente actualizadas”. Art. 41

La F P se estructuraba en tres niveles: Formación Profesional de Primer Grado, con dos cursos de duración, la Formación Profesional de Segundo Grado con dos o tres cursos académicos y la Formación Profesional de Tercer Grado, que nunca llegó a ser desarrollada. La F P y el Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) conforman las denominadas enseñanzas Medias (EE.MM) que se ubican entre la Enseñanza General básica (EGB) y la enseñanza universitaria. (Ver Fig. 3.1)

Fig. 3.1. Estructura de la Ley General de Educación¹²⁰ (Ley 1970)



Fuente: elaboración propia

¹²⁰ Esta figura solamente presenta las etapas básicas de la Ley a partir de la Segunda Etapa de la Educación General Básica y no los puentes y convalidaciones entre las distintas etapas educativas.

El Primer Grado de la F P (F P I) se encuentra abierta a todos los alumnos que han finalizado, o no, la EGB, con independencia de haber superado los objetivos educativos y obtenido el título de Graduado Escolar. Se accede desde los 14 años con el correspondiente Graduado Escolar o con el Certificado de Escolaridad. La duración de esta etapa es de dos cursos y su superación proporciona a los alumnos el Título de Técnico Auxiliar de la rama profesional elegida.

El Segundo Grado de FP (FP II), presenta dos modalidades que se estructuran en dos o tres cursos académicos a los que se accede:

- Con el título de Graduado Escolar.
- Con la titulación de F P I.
- Con BUP¹²¹.
- Con Oficialía Industrial.
- Con Bachillerato Superior, General o Técnico.
- Por medio de convocatorias extraordinarias que contemplan el nivel educativo básico y la experiencia laboral adquirida en el caso de que los alumnos se hayan integrado en el mundo laboral.

Con la superación del Segundo Grado se obtenía el título de “Técnico Especialista” en la rama estudiada.

Al Tercer Grado de Formación Profesional se podría acceder desde la Universidad o desde la FP II, pero esta etapa nunca llegó a implantarse ni a regularse.

El plan de estudios fue concebido como un todo (cinco cursos y dos niveles diferenciados) al mismo tiempo que cada uno de los dos niveles estaba concebido de forma finalista.

¹²¹ Mediante un proceso de convalidaciones.

El Primer Grado de FP se inicia al finalizar la Enseñanza General Básica (EGB) y es de carácter gratuito en los centros públicos y no se exigía ninguna titulación académica para acceder a cursar los estudios salvo la Certificación de haber asistido a clase durante el período de enseñanza obligatoria y tener cumplidos 14 años de edad. La ausencia de una certificación académica que regulase el nivel educativo del alumnado facilitó que entre la población se desarrollara la idea de “todo alumno vale”. Ante esta situación no resulta extraña la opinión de Caballero (1999) ante los resultados futuros:

“La Formación Profesional de Primer Grado ha contribuido a configurar en la práctica a la F. P. como una vía educativa de carácter subsidiario. Además, la F. P. de primer grado, soporta un elevado índice de fracaso y abandono especialmente en el caso de los alumnos que previamente no han obtenido el título de Graduado Escolar. La experiencia acumulada en los más de veinte años transcurridos desde la LGE, demuestra que esta alternativa no ha sido efectiva en la mayoría de los casos, ya que muchos alumnos con Certificado Escolar no llegan a obtener el Primer Grado de Formación Profesional”. Caballero (1999: 269)

Los dos cursos académicos del Primer Grado se estructuraban en tres áreas de conocimiento con sus correspondientes materias, que debían ser impartidas con carácter interdisciplinar, superando el sentido autónomo de cada asignatura. La tabla siguiente recoge las áreas de conocimiento y las asignaturas o materias que les corresponden.

Tabla 3.1. Áreas de conocimiento y materias que componen el Primer Grado de Formación Profesional (Ley de 1970).

ÁREAS	ASIGNATURAS
ÁREA FORMATIVA COMÚN	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua Española • Idioma Moderno • Formación Humanística. • Formación Religiosa o Ética. • Educación Físico-deportiva. • Lengua de la Comunidad Autónoma • Conocimiento del Ordenamiento Constitucional.
ÁREA DE CIENCIAS APLICADAS	<ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas. • Física y Química • Ciencias de la Naturaleza.
ÁREA DE CONOCIMIENTOS TÉCNICOS Y PRÁCTICOS:	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de Expresión Gráfica. • Tecnología • Prácticas.

Fuente: elaboración propia

La estructuración en las tres áreas de conocimiento indicadas resulta coherente con los objetivos que se desean conseguir: complementar la educación básica desde una perspectiva educativa de carácter integral, incluyendo también la formación de carácter religioso¹²².

La organización del currículum de Segundo Grado se concreta en dos itinerarios diferenciados: el Régimen General y el Régimen de Enseñanzas Especializadas. Esta doble modalidad respondía a los diferentes modos de acceso a la Formación Profesional de Segundo Grado. A pesar de denominarse “modalidad de régimen general”, se convirtió en la excepcionalidad porque en ella se matriculó un escaso número de jóvenes en comparación con la segunda opción, “régimen especializado”, que pasó a ser considerada como la más “general”.

¹²² La formación religiosa y política se contemplaba inicialmente desde las materias de Religión y de Formación del Espíritu Nacional. En el proceso de implantación y desarrollo de la F.P. la Formación del Espíritu Nacional fue suprimida como consecuencia de la transición política iniciada en España con la muerte de Franco (1975) y la desaparición del régimen. A la formación religiosa se le opuso la materia denominada “Ética”. Ambas eran de carácter optativo pero tenían que cursar una de ellas.

El Régimen de Enseñanzas Especializadas se impartía en tres cursos académicos con las siguientes áreas y materias:

Tabla 3.2. Áreas de conocimiento y materias que se imparten en el Régimen de Enseñanzas Especializadas de Segundo Grado de Formación Profesional. Ley de 1970.

ÁREAS	ASIGNATURAS
Formación Básica	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua Española • Idioma Moderno. • Formación Humanística. • Formación Religiosa o Ética. • Educación Física-deportiva. • Matemáticas. • Física y Química. • Ciencias de la naturaleza.
Ampliación de Conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnología. • Prácticas. • Expresión Gráfica. • Organización Empresarial., Económica y Administrativa. • Seguridad e Higiene en el Trabajo. • Legislación.

Fuente: elaboración propia.

La formación profesional de Primer Grado y del régimen de Enseñanzas Especializadas quedaría estructurada en grados, cursos, asignaturas y horas lectivas según la tabla 3.3. Si realizamos una lectura de la tabla en horizontal, vemos el número de horas que cada materia tiene, en qué cursos se imparte y el número total de horas a lo largo de todo el recorrido formativo. Si la lectura la hacemos en vertical, nos proporcionará el número de horas lectivas de cada materia en cada uno de los cursos académicos en que se encuentra dividido el Primer y Segundo Grado de FP.

Tabla 3.3. Relación de la distribución de Grados, Cursos, Áreas, Materias y número de horas lectivas.

ASIGNATURAS	1º GRADO				2º GRADO					
	Otras		Administ		Otras			Administ		
	1ºC	2ºC	1ºC	2ºC	1ºC	2ºC	3ºC	1ºC	2ºC	3ºC
Matemáticas	4		4		3	2	2	4	2	
Física y Química		4		2	2	2		3		
Cien de la Naturaleza		2		2			3	3		
Lengua Española	4		4		2	2	1	3	3	
Inglés o Francés	2	2	2	2	2	2	1	3	3	
Formación Humanística		4		4		2	2	2	3	
Valencià	2	2	2	2	3	2		3	3	
Educación Física	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Religión o Ética	2	2	2	2	2			2		
Tecnología	3	3			4	4	3			
Prácticas	9	9			9	9	8			
Dibujo	3	3			3	3	3			
Org. Empresarial						1	1			
Seguridad e Higiene					1		1			
Legislación					1					
Neumática					1					
Mecanografía			4	4				3		
Pract. Administrativas			5	4				3	3	5
Técnica de Comunicación			2	2				2		
Organiz Del trabajo								2		
Cálculo			2	1						
Economía				1					3	
Derecho Civil				1					3	
Estadística				1					2	
Matemáticas Comerciales			2	1					2	
Contabilidad General			2	1					3	
Org. Técnica y de Empresas.										3
Derecho laboral										3
Informática				2						2
Matemáticas Financieras										3
Contabilidad Empresas										5
Recursos Materiales										3
Total de horas /curso	31	33	31	33	34	31	29	34	32	29

Fuente: elaboración propia.

La Ley General de Educación pretendía subsanar las disfunciones existentes en la sociedad española en la época del desarrollismo económico manteniendo la coherencia de una sociedad clasista que no consiguió ver cumplidas las expectativas de éxito. Consagró un modelo educativo que deseaba superar la discriminación existente en el sistema educativo anterior donde el alumno a los diez años tenía que optar entre seguir cursando la enseñanza primaria o bien optar por la enseñanza del Bachiller Elemental. La elección entre los diez y catorce años de edad fue considerada como inadecuada porque forzaba a las familias y al alumnado a la toma de decisiones de forma prematura y en un momento delicado para la formación del alumno. La nueva Ley introdujo, de forma acertada, la unificación de la enseñanza básica, obligatoria y gratuita hasta los 14 años.

Sin embargo, y a pesar de las intenciones descritas, se introdujo una nueva discriminación en la enseñanza media con la duplicidad de las titulaciones al finalizar la EGB: el título de “Graduado Escolar”, que permite el paso al Bachillerato y al Primer Grado de Formación Profesional, y el “Certificado de Escolaridad”, que sólo permitía el acceso a esta última. La consecución del primero se considerará un éxito educativo, mientras que todos aquellos jóvenes que solamente conseguían el segundo eran considerados como fracasados escolares. Conseguir la igualdad de oportunidades para todos no fue posible, puesto que no se emplearon los recursos necesarios para superar las desigualdades previas, las desigualdades sistémicas de la sociedad.

Así pues, la doble titulación abría tres posibilidades a los jóvenes: incorporarse al mundo del trabajo, incorporarse a la Formación Profesional de Primer Grado o cursar los estudios de Bachillerato Unificado y Polivalente (B.U.P.). A los 14 años los alumnos se encuentran ante una encrucijada: ¿qué vía elegir entre las tres posibles salidas? Dejando al margen a aquellos que optarán (habiendo conseguido el Graduado Escolar o no) por la vía de incorporarse al mundo del trabajo, al no ser objeto de esta investigación, la elección se encuentra determinada por la titulación adquirida en la Enseñanza General Básica. En

estas condiciones la elección de la “vía” Formación Profesional será la única que quede abierta para los alumnos que han fracasado. Mayoritariamente el itinerario de los alumnos “exitosos” se dirigirá hacia el BUP, mientras que “los no exitosos” se encaminan hacia la FP. Posteriormente esta situación se verá agravada cuando se aprobó y aplicó la medida de crear un puente de acceso a la Formación Profesional de Segundo Grado sin haber cursado la FP de Primer Grado. Esta vía de acceso se aprobó para facilitar el acceso a los alumnos que habían cursado el bachillerato o no lo habían completado. La unión de los alumnos provenientes del bachillerato con los que habían cursado estudios de FP puso de manifiesto las deficiencias formativas de base.

La discriminación derivada por la doble titulación, unida a la opinión de que la Formación Profesional era la vía de los alumnos que “fracasaban” en los estudios, se vio nuevamente reforzada con la “duplicidad de centros”: institutos de “Formación Profesional” e Institutos de Bachillerato”. La duplicidad de red de centros escolares, la ubicación de los mismos en determinadas áreas de las localidades como la periferia, los modelos de construcción e incluso la estética de los centros educativos, etc. serán también elementos que ayuden a aumentar la conciencia sobre la discriminación social de la FP.

En último lugar quisiera considerar otro criterio importante que ayudó a fomentar la desvalorización de la Formación Profesional: el nivel de cualificación del profesorado. Mientras que en los centros de EGB y BUP el alumnado recibía una formación impartida por Maestros o Licenciados, en los centros de Formación Profesional impartía docencia un profesorado muy diverso en el nivel de titulación académica: había licenciados, ingenieros y profesores que habían accedido con el título de II Grado de Formación Profesional (Técnico Especialista). Eso significaba que los alumnos que acudían a cursar estudios de FP de II Grado con el BUP finalizado o incluso con el COU tenían una certificación académica superior a la que tenía el profesorado indicado.

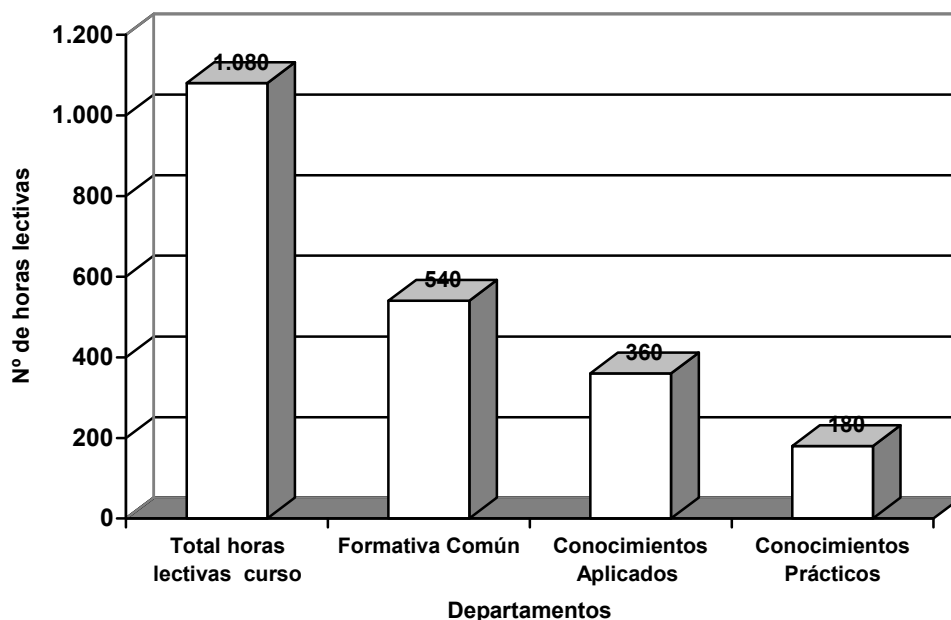
El número de profesores que accede a la docencia en esta circunstancia se va incrementando en la medida en que la Formación Profesional se implantaba en la sociedad. El incremento de esta situación no contribuyó a superar el rechazo social hacia la FP ni ayudó a prestigiar la Formación Profesional. Se consolidaba así como una segunda vía formativa desprestigiada que iniciaba su andadura admitiendo a todo alumno que lo deseara sin exigirle ningún nivel académico.

5.2. Análisis del modelo de F P en la Ley General de Educación.

El modelo de F P contemplado en la LGE (1970) tenía una serie de deficiencias importantes que se pusieron de manifiesto en el proceso de implantación de la Ley:

1. La Ley General de Educación había dibujado unas EE. MM. divididas en dos itinerarios bien definidos: el Bachillerato y la Formación Profesional. Ambas se consolidan con una estructura rígida donde el bachillerato conducía a los estudios universitarios y la F P al mundo laboral. Ambos itinerarios tenían un currículum donde las materias de formación académica tenían una presencia muy importante. En el caso de la F P, vía planificada para el alumnado que deseaba cursar estudios profesionales y especialmente para el alumnado que no había obtenido el Graduado Escolar en la enseñanza obligatoria, los conocimientos prácticos solamente ocupaban el 16,66% del horario lectivo como recoge el Gráf. 3.1

Gráf. 3.1. Distribución de horas lectivas por departamentos.



Fuente: elaboración propia.

El número de horas lectivas de un curso académico es de 1.080 horas. El Departamento de Formativa Común tiene destinadas 540 horas, el 50% del total; el Departamento de Conocimientos Aplicados ocupa el 33,33% del horario lectivo, quedando para el Departamento de Conocimientos Prácticos solamente el 16,66%. Si tenemos en cuenta que el Departamento de Conocimientos Prácticos asume horas lectivas de prácticas de taller, tecnología y expresión gráfica, tenemos que concluir que el número de horas lectivas propiamente de prácticas quedó reducido a 8 ó 9 horas. La importancia concedida a cada uno de los departamentos es inversamente proporcional al interés de los propios alumnos que esperan y desean realizar unos estudios prácticos dirigidos al mundo del trabajo. El alumnado que asistía a la F P estaba motivado por las asignaturas prácticas y de taller, cansado de las materias teóricas de la EGB, y pretende superar su biografía de fracaso escolar. El currículum escolar no respondió a las expectativas de parte del

alumnado, que reaccionaba rechazando las asignaturas teóricas, e inicia un proceso de malestar con la F P que culmina con abandono escolar o con un nuevo fracaso de aquellos alumnos que asistían a la FP como la última vía que el sistema educativo les ofrecía.

2. Otro de los aspectos controvertidos de la Ley fue la decisión de que a la edad de 14 años el alumnado tuviera que decidir sobre una de las dos opciones educativas que se le ofrecían. Por un lado encontramos la contradicción entre la edad mínima para entrar en el mercado de trabajo (16 años) y la edad de finalización de la enseñanza obligatoria (14 años). ¿Qué hacer en los 2 años de diferencia? Esta contradicción fue superada 20 años más tarde con la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990. En segundo lugar se planteó si a la edad de 14 años el alumnado se encontraba suficientemente maduro como para realizar la opción entre una modalidad de estudios (BUP) o la opción de la FP. Situación diferente se planteaba a los alumnos de Segundo Grado (16 ó 17 años) que por edad, madurez y conocimientos, sí podían tomar las decisiones sobre las opciones a seguir.

3. ¿Qué hacer con los dos años de diferencia que existen entre la finalización de la enseñanza obligatoria y la edad mínima para incorporarse al trabajo? Hemos indicado anteriormente que esta contradicción tardó 20 años en ser superada por la legislación española. Mientras tanto se tomaron diferentes decisiones según los actores. La administración no puso límite máximo para iniciar los estudios de Primer Grado de FP, por lo que el alumnado que había repetido algún curso durante la EGB podía acceder a la FP o ir directamente al mundo del trabajo. Aquellos otros que no habían repetido curso podían incorporarse al Primer Grado de la FP y permanecer en los centros en estado de espera hasta cumplir los 16 años de edad. En esta situación se encontraban los alumnos que querían incorporarse al trabajo y no podían. El instituto se convirtió para ellos en la sala de espera hasta poder incorporarse al trabajo. Esta situación se vio incrementada en la década de los 80 como consecuencia del incremento del paro juvenil. La expresión “para que mi hijo

esté en la calle sin hacer nada prefiero que esté en el instituto”, que algunos padres usaban, recoge la realidad que se estaba imponiendo en la sociedad española.

4. Otra de las debilidades de la FP es la ausencia de las prácticas formativas en las empresas, una de las lagunas más importantes que tuvo la LGE. En el Primer Grado de FP no se contemplaban mientras que en el Segundo Grado de FP eran voluntarias para el alumnado del último curso. La ausencia de las mismas en el currículum no favoreció que la FP se prestigiase en la sociedad, entre los alumnos y las mismas empresas. Como indica Martínez Usarralde, su ausencia contribuyó a la falta de coordinación entre el profesorado y los técnicos de las empresas y, en consecuencia, a un distanciamiento entre la preparación que recibían los alumnos y las necesidades de las empresas:

“la falta absoluta de coordinación entre el profesorado de las escuelas profesionales y los técnicos de las empresas, con el resultado de que dichas programaciones no satisfacían las necesidades mínimas de una cualificación; la falta de coordinación interna entre las múltiples disciplinas y la reducción acusada en los planes de estudios de las disciplinas de corte práctico, lo que comporta una mala preparación de base” (Martínez Usarralde, 2002:44).

5. Otro de los problemas que caracterizó a la Formación Profesional fue el bajo nivel académico que se les exigía a los alumnos para iniciar los estudios. Esta escasa exigencia contribuyó a la devaluación de la FP. A las aulas asistían alumnos con niveles muy diversos. Mientras unos alumnos no “llegan” a los niveles mínimos, necesarios para el desarrollo del currículum, otros se encontraban “sobrados”. Ni para unos ni para otros el currículum satisfacía sus demandas y expectativas. Bien por exceso o por defecto, bien porque la FP les resulta muy fácil o muy difícil, no respondió a las expectativas de los alumnos. En este sentido, cuando los alumnos que habían fracasado en la EGB acuden a la Formación Profesional creyendo que en ella van a realizar prácticas profesionales, se llevan una decepción. Cuando este

alumnado se encuentra de nuevo con la Formación Humanística, el Inglés o la Física y Química, no percibe muchas diferencias respecto a la etapa escolar que acaba de terminar o abandonar.

6. Si en el alumnado se ha producido una pluralidad de niveles, entre el profesorado también se ha reflejado una situación similar. Si para impartir Bachillerato o los conocimientos comunes (letras) y los aplicados (ciencias) en la FP se requería una licenciatura o titulación similar, en el área de los conocimientos prácticos (talleres) la exigencia era menor. Se podía acceder a la docencia para impartir estas materias con titulaciones universitarias (superiores o medias) y con las titulaciones de Maestría Industrial o la de Técnico Especialista de Segundo Grado. Esta situación ha permitido que, en ocasiones, el alumnado de Bachillerato que accedía a la Formación Profesional tuviese un nivel académico de rango superior al del profesorado que le impartía las clases. Si a ello le añadimos que no era imprescindible tener experiencia laboral para impartir determinadas asignaturas prácticas o de talleres, nos encontraremos que algunos profesores han pasado directamente desde el instituto al trabajo docente en las aulas sin haber transitado previamente por el mundo de la empresa. El no haber realizado, tampoco, prácticas formativas en las empresas ha posibilitado la existencia de profesores de prácticas que, sin tener ninguna experiencia laboral, se encuentran impartiendo docencia en una materia y en una especialidad práctica. Esta contradicción tampoco favoreció la aceptación social de la FP.

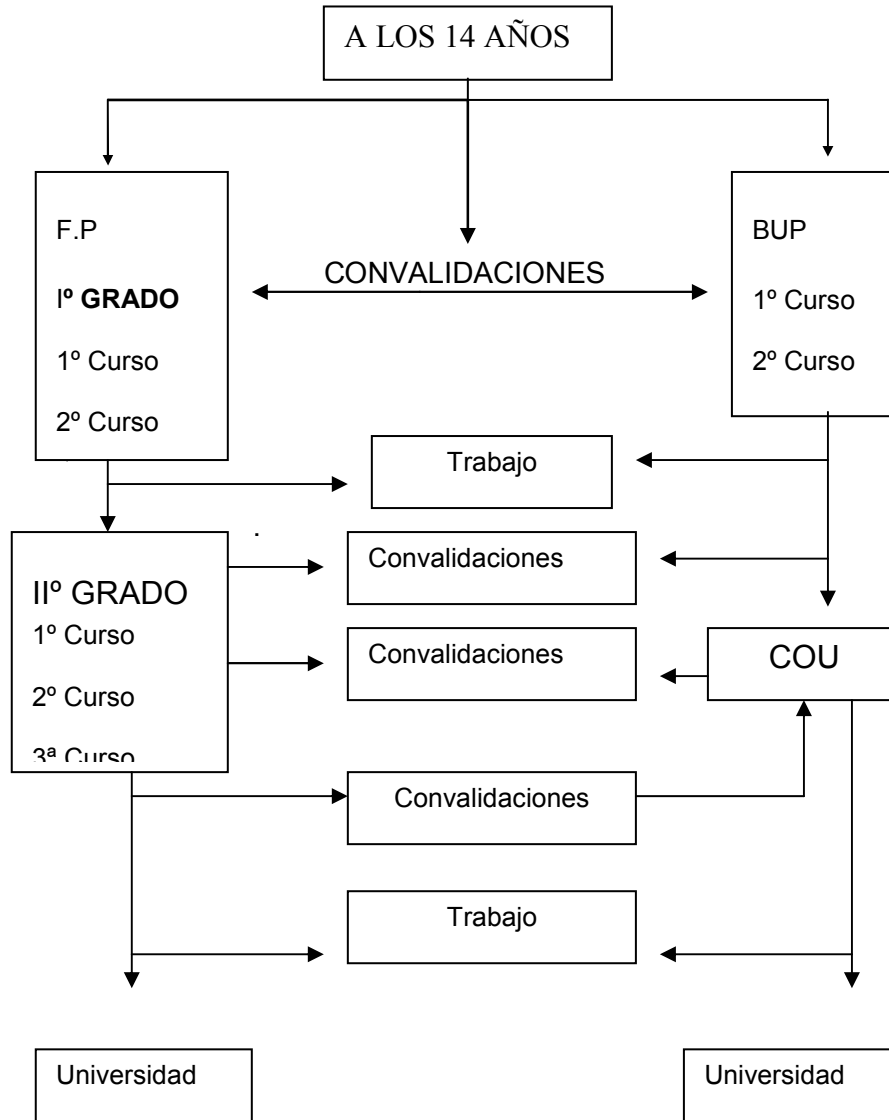
Entre los aspectos positivos de la FP encontramos el elevado número de “puentes” o “pasarelas” que permiten, a través de las correspondientes convalidaciones entre los planes de estudios, que los alumnos puedan pasar de unas opciones educativas a otras. Este planteamiento rompe la rigidez inicial de la FP e introduce una flexibilidad que favorece al alumnado. A pesar de esta concepción educativa hay que tener en cuenta que los contenidos curriculares en la Formación Profesional eran menos rígidos que los del Bachillerato. La F P, más orientada hacia el mundo del trabajo real, permitía

un currículum que pudiese responder a las demandas del mercado de trabajo.

Cada uno de los Grados estaba concebido como una etapa autónoma, finalista, aunque una vez superado el Primer Grado se podía acceder al Segundo Grado de cualquier rama profesional. El alumno que inicia el primer curso del Primer Grado de Formación Profesional también podía realizar todo el proceso formativo superando los cinco cursos académicos del plan de estudios de la rama elegida.

La estructura formativa lineal a lo largo de dos Grados (Primero y Segundo Grado) y los puentes que permiten pasar de la FP al Bachillerato o viceversa a través de un proceso de convalidaciones entre los planes de estudios consideramos que son los aspectos más positivos de la legislación. La flexibilidad entre las vías educativas se convirtió en uno de los atractivos más importantes para que el alumnado de las enseñanzas medias rectificara las decisiones sobre los itinerarios formativos que había elegido si consideraba que habían tomado una decisión errónea. (Ver Fig. 3.2.)

Fig. 3.2. Puentes entre la FP y el BUP/COU (Ley 1970).



Fuente: elaboración propia.

La existencia de los puentes o pasarelas entre los planes de estudio de la enseñanza media facilitó superar la rigidez del sistema. Por lo que no riguroso considerar que el distanciamiento que tenía la FP respecto al mundo del trabajo era debido a la rigidez de la Ley sino que tendremos que

considerar otras causas: que las prácticas formativas no fuesen obligatorias, la falta de formación continua de los profesores de prácticas de taller en las empresas del sector, la escasez de recursos en los centros educativos, la falta de un análisis real del mercado laboral que permitiese analizar las demandas reales de las empresas y la escasa adaptación de los contenidos curriculares a las demandas de cualificación del mercado de trabajo. Aspectos que llevan a Belda a considerar que:

“Ley General de Educación de 1970 no responde a las necesidades de técnicos especialistas requeridos por la Industria o los servicios modernos, donde la polivalencia es la clave de adaptación a los cada vez mayores cambios y avances tecnológicos”. Belda (1.989:284)

La FP reglada debe responder también a otros objetivos como la formación cultural de los jóvenes, aunque no puede dejar de atender las necesidades del mercado a través de la cualificación técnica de los jóvenes. Cabría preguntarse si una enseñanza profesional impartida al margen del mundo de la empresa y de los avatares del mercado laboral puede estar actualizada tecnológicamente cuando los cambios técnicos son tan rápidos y requieren elevadas inversiones.

En este sentido Gentili (1.994) analiza el profundo alejamiento que la educación tiene respecto al mundo del trabajo. La disociación entre ambos hace necesario clarificar a qué institución, si al sistema educativo o la empresa, le corresponde realizar la formación técnica previa a la incorporación al trabajo. Creemos que éste ha sido uno de los errores más graves de la FP de 1970, por lo que es necesario que los jóvenes reciban una formación en las instituciones educativas; pero es imprescindible que la acción formativa se complete en la empresa como el lugar más adecuado para la formación laboral:

“Porque actualmente el sistema educativo no forma alumnos con experiencia, se debe formar en la empresa” ...“Al no haber conexión entre la escuela y la empresa el alumno tiene que aprender en la empresa”. (Gentili, 1994: 58)

La formación profesional tampoco ha respondido a las necesidades de las empresas donde los empleadores le dan un escaso crédito a las titulaciones cuando contratan a los trabajadores.

Todas las consideraciones indicadas nos llevan a concluir que existía una clara necesidad de reformar la F P nada más iniciada su andadura. Necesidad que no fue resuelta durante veinte años de vigencia de la LGE. No está exenta de responsabilidad la contradicción que anteriormente indicamos que existía entre el equipo ministerial que elaboró la Ley y los equipos que tuvieron la responsabilidad de ponerla en funcionamiento. El propio Ministerio de Educación lo planteaba en el Proyecto para la Reforma de la Educación Técnico Profesional que serviría de base de discusión para la elaboración de la Ley de 1.990 cuando dice que:

“La Formación Profesional de 1º Grado no ha sido capaz de conseguir el doble objetivo de permitir una formación técnica inicial semiespecializada y que, de otra parte, complete la formación general que los alumnos debieron adquirir en la EGB”.

Y con respecto a la Formación Profesional de Segundo Grado planteaba que este nivel formativo tenía:

“Excesiva rigidez en un sistema reglado y fuertemente académico con escasas posibilidades de salidas intermedias. Ofertas de especialidades excesivamente diversificadas desde el primer curso, lo que dificulta la polivalencia”.

El reconocimiento del fracaso de la F P por parte del propio Ministerio de Educación ya no se limita exclusivamente al Primer Grado sino que también el Segundo Grado merece esta valoración como consecuencia de la rigidez, de la dificultad para formar en la polivalencia y de la ausencia de salidas profesionales para los estudiantes.

Planteada la cuestión en estos términos, el camino de la reforma educativa está en marcha. La contradicción existente entre la edad en que la enseñanza obligatoria finaliza (14 años) y la mínima exigida para la incorporación legal al mundo del trabajo (16 años) no se ha resuelto en España durante más de dos décadas. El hecho de que en la F P de Primer Grado (15 y 16 años) no se pudiesen realizar prácticas “reales” en las empresas, ha sido un factor que ha influido negativamente en la consideración social de la F. Profesional. Ésta, cada vez más, se ha dedicado a cubrir una función social de guardia y custodia de aquellos alumnos que no pueden ingresar en la actividad productiva. La tensión social que la situación llevaba consigo se trasladó a los centros educativos y se abrió un debate el debate sobre la necesidad de la reforma radical de la F P.

6. La necesidad de una nueva Formación Profesional.

Si con la Ley de Formación Profesional se pretendía dar respuesta a las necesidades del mercado laboral y al mismo tiempo conseguir una formación integral de los estudiantes, la estructura organizativa de la misma, los contenidos curriculares, la formación del profesorado, los recursos destinados para su implantación... tenían que haber estado más en sintonía con los objetivos descritos. El desarrollo de la Ley no fue así y el proceso de implantación que se impuso trajo desilusiones, problemas y decepciones como poéticamente recoge Acero (1993):

“la Ley de la educación fue una sinfonía inacabada y con arreglos desafortunados en su contexto armónico. Dicha ley contenía los motivos más sobresalientes magistralmente diseñados, pero con menos de tres años de vida se empezaron a ignorar o no poner en vigor los puntos más importantes de la partitura, a la vez que una serie de arreglos desafortunados efectuados por unos mediocres personajes convirtieron la bella pieza simbólica, que era la Ley General de educación, en un conjunto

deslavazado e inorgánico en donde el confusionismo temático era total”· Acero (1993: 49).

Durante la década de los 80 se desarrolló en la sociedad española un amplio y profundo debate sobre la necesidad de ordenar y estructurar un nuevo sistema educativo en España. Desde la prensa hasta el Parlamento, desde los claustros de profesores hasta la celebración de jornadas de estudio, desde los despachos hasta las huelgas, desde la participación de los padres, alumnos y empresarios hasta las opiniones de los expertos. Ya no es posible reformar la Ley de 1970 y la necesidad de elaborar un nuevo sistema educativo va adquiriendo mayor fuerza en la sociedad.

La situación descrita, las nuevas circunstancias de política nacional e internacional y las nuevas exigencias del modelo económico que está en proceso de transformación, aconsejaban la reforma del Sistema Educativo Español. También la crisis del pleno empleo, la reestructuración del mercado laboral, el aumento en cantidad y variedad de los servicios sociales, la aparición de nuevos campos profesionales, la implantación y desarrollo generalizado de nuevas tecnologías, la creciente automatización en los procesos productivos y las nuevas formas de organización y gestión en todos los campos fueron condicionantes para una nueva reforma de la F. Profesional que Martínez Usarralde (2002) justifica en:

“la inadecuación del modelo de la LGE a la Constitución de 1978 (sobre todo en lo que se refiere a la nueva organización y ordenación territorial estatal); pero también desde una óptica socioeconómica, el desajuste encontrado entre las necesidades culturales y la capacitación profesional que la población española requiere en esos momentos, a tenor de las transformaciones establecidas sobre las estructuras educativas al referente más inmediato, el europeo, coincidiendo con la reciente integración de España en la Comunidad Europea, obligaron, sin demora a un replanteamiento de la ley” . (Pág. 55).

El nuevo marco institucional aconseja la conveniencia de reformar la Formación Profesional en el marco de un nuevo sistema educativo. La nueva FP tendrá que tener las siguientes características:

1. Tener la suficiente “flexibilidad”, tanto en la organización como en el currículum, que permita atender las necesidades y demandas del entorno productivo. Los programas curriculares de la nueva Formación Profesional se tendrán que adaptar a las características del entorno productivo local, comarcal si no desea reproducir uno de los principales problemas de la Ley de 1970. Es necesario que la F P esté insertada en el contexto económico social de los centros donde se imparte y que sea flexible en la oferta que se presenta a los jóvenes y al mercado laboral para evitar que éste se encuentre saturado y no pueda absorber a los jóvenes trabajadores. Ejemplo de ello puede ser la formación de los administrativos, o de cualquier otra rama profesional, que no puedan ser absorbidos por el mercado laboral del entorno. La flexibilidad de la oferta es vital para que la formación profesional pueda conseguir el objetivo que tiene: la preparación e inserción en el mercado de trabajo de los estudiantes.
2. La nueva formación profesional tendrá que ser “ágil y con capacidad de respuesta” a los desafíos que representan los cambios tecnológicos. También tendrá que preparar técnicos “polivalentes” que puedan adaptarse con cierta facilidad a las condiciones laborales y puedan seguir formándose en otros niveles de estudio. Facilitar la promoción de los alumnos a través de una formación que les permita afrontar las demandas del mercado laboral en distintos tiempos y lugares mediante una enseñanza orientada a establecer habilidades y conocimientos básicos por medio de un currículum flexible.
3. La nueva formación profesional deberá tener un marcado carácter de “autorregulación” mediante principios de ordenación y organización que permitan a los centros la suficiente autonomía y posibilidades de recursos

que garanticen su actualización permanente y oferta curricular adaptados al entorno en que se ubique.

Para ello resulta imprescindible que la FP se vincule con el sistema productivo donde el diseño, planificación y desarrollo de la nueva F P esté implicado en el contexto económico y social. La presencia de los agentes sociales, empresarios y trabajadores, las confederaciones empresariales, las instituciones como las comunidades autónomas, ayuntamientos y también el propio gobierno deberán configurar un modelo integral de F P que goce de un amplio respaldo y reconocimiento social.

CAPÍTULO IV

LA FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA Y SU IMPLANTACIÓN EN LA COMUNIDAD VALENCIANA.

“Existe una vieja reivindicación humanista y socialista, por un lado, y especialmente sostenida por los educadores, por otro, que queda recogida en la expresión: *formación integral*. Por tal podría entenderse hoy una educación que atendiera simultáneamente a los aspectos prácticos, técnicos, estético-afectivos y teóricos del aprendizaje. Tradicionalmente, la escuela ha escindido los distintos aspectos del desarrollo humano asignándolos a ramas escolares distintas y a poblaciones distintas”.

Fernández Enguita, M. (1.990)

1. Introducción.

En este capítulo que dedicamos a la Formación Profesional en la LOGSE y su implantación en la Comunidad Valenciana pretendemos completar el capítulo tercero que hemos dedicado a la evolución de la FP en España y su relación con los sistemas educativos implantados en este país. También haremos alguna reflexión sobre la Ley Orgánica de las Cualificaciones y la Formación Profesional¹²³ (2000) y Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), aunque esta Ley queda en la periferia temporal del período de seguimiento realizado a los alumnos que cursaron los ciclos formativos. Aunque ni la LOCFP (2002) ni la LOCE (2002) introducen modificaciones en la concepción ni en la organización de la Formación Profesional planteada

¹²³ Ley Orgánica de las Cualificaciones y la Formación Profesional de 19 junio de 2002 8 BOE N° 147 de 20 junio, 2002) y Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 10/2002 de 23 de diciembre (BOE N° 307 de 24-12-2002) por la que se ordena el sistema educativo en España sustituyendo a la LOGSE.

por la LOGSE, sí que haremos algunas reflexiones sobre las mismas y finalizaremos con algunas reflexiones sobre la situación actual de la FP en la Comunidad.

Iniciamos el capítulo con una breve explicación sobre la necesidad de una nueva ley educativa y especialmente de una formación profesional que supere las dificultades que presentaba la Ley de 1970 y contemple los cambios que se han producido en la sociedad española y en la coyuntura internacional. Analizamos cómo el cambio político habido en España a partir de 1982 introduce una nueva dinámica que nos conduce a completar la integración en las instituciones europeas. Esa nueva dinámica culminó un proceso de reformas educativas¹²⁴ con la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990.

Nos hemos detenido en el significado de esta ley, en su estructura, en su filosofía, así como en el proceso de implantación de la FPE en la Comunidad Valenciana para finalizar haciendo algunas reflexiones sobre los problemas actuales de la Formación Profesional.

2. Una nueva ley educativa para una nueva situación política.

A finales de los 70 y durante la década de los años 80 el Ministerio de Educación y Ciencia inicia un proceso de debate y reformas encaminado a la sustitución del sistema educativo español por una nueva ley que estuviese más acorde con las transformaciones sociales que se habían producido en España y el entorno internacional. Este proceso de cambio:

“...conoce un activismo sin precedentes y cristaliza en multitud de proyectos en diferentes partes del territorio

¹²⁴ Se habían aprobado anteriormente leyes como la Ley de Reforma Universitaria (LRU) en 1983 y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) en 1985.

español (la experiencia vasca y la catalana son paradigmáticas y representativas en este sentido), a partir de los cuales surge el germen sobre el que se desarrollará la actual plasmación y propuesta de acción respecto a la Formación Profesional por parte de la actual ley educativa, la LOGSE". Martínez Usarralde (2002:56).

La propuesta inicial de esta reforma la podemos datar en 1981 y viene de la mano del Ministerio de Educación, del gobierno de la Unión de Centro Democrático (UCD) donde Juan Antonio Díaz Ambrona culminó la tarea realizada por sus antecesores Cavero y Otero Novas. La propuesta, al amparo de la Constitución de 1978, traía consigo una serie de modificaciones que intentaban superar algunas de las críticas a la vigente Ley General de Educación (1970):

- Escolarización hasta los 16 años.
- Establecer un "tronco común" que unificase los dos cursos de Formación Profesional de Primer Grado y los dos primeros cursos del Bachillerato Unificado y Polivalente.
- Realizar una reforma profunda de la Formación Profesional.

La ampliación de la edad de escolarización y la necesidad de reformar la FP constituían, como reconoce el informe del propio Ministerio, las bases en que se quería asentar la futura reforma educativa:

"en las materias comunes no alcanza un nivel suficiente y en el orden técnico-práctico representa un retroceso considerable" .

Estas propuestas no pudieron ser llevadas a la práctica debido al cambio político que se produjo en octubre de 1982 propiciado por la inestabilidad gubernamental de la UCD. También contribuyó a ello la pervivencia en el seno del bloque en el gobierno de posiciones educativas encontradas, la falta de iniciativa política durante el período final del gobierno del presidente Calvo Sotelo, junto a los resultados obtenidos en las elecciones generales de 1982 que reflejaban deseos de cambio en la sociedad española.

La victoria electoral del PSOE trajo nuevas propuestas educativas que giraban en torno a los objetivos siguientes:

- “Integrar en la constitución lo máximo posible de nuestra concepción, propiciando a la vez el consenso político y el educativo”.
- “Impulsar las medidas y acuerdos que condujeran a la extensión de la oferta educativa pública”.
- “Sostener una oposición consistente a los intentos por desarrollar la Constitución de una manera parcial y asimétrica, construyendo simultáneamente la alternativa apropiada con la que gobernar”. (Solana 1992:353)

Para la consecución de estos objetivos, siguiendo a Solana, se proponían medidas como:

- La superación del sistema de doble titulación que regulaba la Ley de 1970.
- El déficit en la extensión de la enseñanza.
- La mejora de la calidad del sistema educativo.
- La construcción de un sistema educativo nacional en el Estado de las Autonomías.
- El desarrollo de la autonomía universitaria.
- El diseño de una nueva política científica y de desarrollo tecnológico.

El desarrollo de estas medidas contribuiría a un acercamiento con Europa, en la esfera educativa, dentro de un proyecto de acercamiento e integración en las estructuras económicas y políticas.

El ministro de educación del primer gobierno socialista, J. María Maravall, puso en marcha un proyecto de reforma educativa porque consideraba que el sistema educativo español se encontraba en una coyuntura dominada por las siguientes características:

1. Un desfase real de la Ley General de Educación de 1970.

2. Las nuevas demandas educativas producidas por los cambios habidos en la sociedad.
3. El desarrollo de la Constitución Española aprobada en 1978.
4. La integración de iniciativas experimentales de reforma e innovación pedagógica en algunas de las Comunidades Autónomas.
5. Incorporación de la cultura de renovación pedagógica.
6. La lucha contra la discriminación y la desigualdad social que adquiriría una dimensión especial en la educación según la ideología del nuevo gobierno.
7. La necesidad de vincular la escuela con el mundo del trabajo.
8. Fortalecer la relación de la escuela con otros escenarios de aprendizaje.
9. Incrementar la calidad de la enseñanza.
10. La integración europea fomentando la competitividad y la libre movilidad de los estudiantes.

Para llevar a cabo el proyecto de Reforma se crearon comisiones de trabajo formadas por profesores de Enseñanza Media y Universidad. La experimentación se realizó en torno a un tronco común o “Ciclo Polivalente” que comprendía las edades de 14 a 16 años. Pautas que se siguieron en la Comunidad Valenciana al iniciar la fase experimental en el curso 1983-84:

“... estableciendo una formación básica común y posponiéndose por el alumno la elección de su futuro profesional” (C E V, 1987: 47).

Se introdujo también una nueva modalidad de estructura del Bachillerato que se agrupaba en las siguientes modalidades: Ciencias humanas y sociales, Ciencias Naturales, Lingüístico, Técnico- Administrativo, Artístico y Técnico

Industrial. Y respecto a la Formación Profesional se introdujeron los Módulos Profesionales, “de un año de duración”.

Después de varios años de experimentación el Informe del Consejo Escolar Valenciano (CEV) propone una serie de medidas sobre el proceso de experimentación y reclamando que se incorporen nuevos centros al proceso de experimentación:

“Que se extienda la red de centros que realizan la experiencia de la Reforma de modo que se llegue a todas las zonas o comarcas. (CEV, 1987:50).

Las medidas iniciales se fueron experimentando durante varios años en las diferentes Comunidades Autónomas. El Ministerio de Educación recopiló las experiencias, las críticas, evaluó los resultados y reformuló una nueva propuesta que fue presentada en el documento denominado “*Proyecto para la reforma de la Enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria, y profesional. Propuestas para el debate*”, con el que se iniciaba oficialmente el debate sobre la reforma educativa después de haberse producido cambios significativos en España que la aconsejaban.

“Las evaluaciones de la experimentación llevada a cabo, y otros muchos elementos, como por ejemplo las recomendaciones del examen de la OCDE de 1986, habían hecho madurar la convicción de que era necesario dar ese paso decisivo. Los cambios experimentados en nuestro país desde 1970 eran verdaderamente estructurales y el sistema educativo necesitaba una reforma en profundidad. Habían pasado casi dos décadas, se había consolidado el sistema político democrático, se había producido el ingreso en la CEE, crecía individual y colectivamente la demanda de educación” (Solana 1992:365)

El proyecto indicado se completó en 1988 con un nuevo documento denominado “*Proyecto para la Reforma de la Educación Técnico Profesional*” y en 1989 se publicó el “*Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*” donde quedaban subrayados algunos de los pilares de la reforma que se estaba elaborando:

1. Enseñanza obligatoria y gratuita hasta los 16 años.
2. Una nueva ordenación del sistema educativo.

3. Una reforma profunda de la Formación Profesional.
4. Preocupación por la mejora de la calidad de la enseñanza.

Todo el proceso de experimentación se realizó con carácter voluntario por parte del profesorado y los centros educativos. El debate abierto a la participación de técnicos, profesionales, personas implicadas en la educación como padres, alumnos, profesores, organizaciones sindicales mayoritarias y Comunidades Autónomas con competencias en la educación, propició un amplio consenso.

EL proceso de experimentación culminó con las correspondientes evaluaciones coordinadas desde la propia Administración Educativa (Pagé, 1993; Farriols, 1994; Gimeno Sacristán, 1993...). Se evaluaron aspectos como la participación de los padres, el profesorado, los centros educativos, el alumnado, las prácticas formativas... También se realizó la comparación entre los resultados obtenidos en el sistema educativo (Ley de 1970) con los resultados que se habían producido durante el proceso de experimentación de la reforma educativa. Respecto a la Formación Profesional queremos destacar que el Consejo Escolar del Estado (CEE) indicó en su Informe del año 1991-92 que:

“Los ciclos y módulos que se vayan aprobando deberían tener una validez limitada, obligando de este modo a la revisión cada cinco años y entendiendo que, ante todo, el criterio predominante de estos módulos han de ser su constante adaptación al entorno cambiante (...)

La revisión ha de realizarse con garantías suficientes, y también con visión europea, previa realización de estudios de captación realizados sobre las zonas y sus consiguientes demandas de necesidades”.

La nueva Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, ley1/1990) fue aprobada el 3 de octubre de 1990 por todos los grupos políticos excepto el Partido Popular que a partir de 1996 tuvo que gestionar la implantación de la misma como consecuencia de su victoria en las elecciones generales. Ley promovida, elaborada, aprobada y desarrollada en una coyuntura muy diferente a la que sirvió de marco a la ley de 1970: una

sociedad que ha pasado de una dictadura surgida de la victoria militar en la Guerra Civil (1936-39) a un estado constitucional y democrático surgido de la Constitución Española (aprobada el 6 de diciembre de 1978), y en proceso de integración en la Comunidad Europea.

La LOGSE entró en vigor en el curso 1991-1992 siguiendo un calendario de aplicación regulado por el Real Decreto 986/1991 de 14 de junio que en el período de 8 años sustituiría al sistema educativo de 1970. El modelo de implantación se basaba en la puesta en funcionamiento de los ciclos completos como indica la tabla Tabla 4.1.

Tabla 4. 1. Calendario de aplicación de la LOGSE.

CURSO	CICLO EDUCATIVO
1991-92	Educación Infantil
1992-93	Educación Primaria 1º y 2º
1993-94	Educación Primaria 3º,4º,5º y 6º curso
1994-95	Educación Secundaria Obligatoria (ESO) 1º y 2º Curso
1995-96	Educación Secundaria Obligatoria 3º Curso
1996-97	Educación Secundaria Obligatoria 4º Curso
1997-98	1º Bachiller y FP Grado Medio
1998-99	2º Bachiller y FP Grado Superior

Fuente: elaboración propia a partir Real Decreto 986/1991 de 14 de junio.

El proceso de implantación fue modificado en varias ocasiones por medio de los respectivos decretos:

- Real Decreto 986/1991 de 14 de junio. BOE 25 de junio.
- Real Decreto 1487/1994 de 1 de julio. BOE 28 de julio.
- Real Decreto 173/ 1998 de 16 de febrero. BOE 17 de febrero.
- Real Decreto 1112/1999 de 25 de junio. BOE 8 de julio.

Las razones que justificaban los aplazamientos fueron diversas como: aparición de dificultades no previstas, los distintos ritmos de aplicación en las Comunidades Autónomas, la inadecuación de las infraestructuras a los nuevos requisitos legales, la lentitud en el proceso de adecuación de los centros, la lentitud en la construcción de nuevas edificaciones, la limitación del presupuesto destinado para tal fin, la resistencia de sectores del profesorado.... En definitiva una acumulación de circunstancias que evidenciaron que una reforma educativa de la envergadura que tenía la LOGSE no recibió las partidas presupuestarias ni los recursos humanos que permitiesen su puesta en funcionamiento con los recursos necesarios disponibles.

3. Características del nuevo Sistema Educativo: Ley 1990.

3.1. Causas que motivan el cambio.

El proceso democratizador que estaba viviendo España, el reconocimiento internacional, las críticas realizadas a la ley de 1970 y la transformación en un estado moderno hacían necesario el cambio educativo como quedó explicitado en el preámbulo de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 3 de octubre de 1990:

“La aplicación de los mecanismos políticos y jurídicos propios de la transición permitió superar los residuos autoritarios subsistentes en la norma aprobada en 1970 y abrir el sistema educativo a la nueva dinámica generada en diversos campos, muy singularmente a la derivada de la nueva estructura autonómica del Estado, que recoge en su diversidad la existencia de Comunidades Autónomas con características específicas y, en algunos casos, con lenguas propias que constituyen un patrimonio cultural común”.
LOGSE (1990: 8):

Arroyo (1.994) considera que existen diversas razones que justifican la necesidad del cambio educativo en España, entre las que destaca las siguientes:

- La aprobación de la Constitución Española de 1.978, que transforma el marco político en el que se ubica la nueva realidad y que requiere de un proceso de cambios y de adaptación legal al nuevo marco.
- Pero también se han producido cambios sociales. Los nuevos valores afectan a todos los ámbitos de la vida:

“En estas dos décadas, vividas ya en su mayor parte en democracia, la educación española ha conocido un notable impulso, ha dejado definitivamente atrás las carencias lacerantes del pasado. Se ha alcanzado la escolarización total en la educación general básica, creándose para ello un gran número de puestos escolares y mejorando las condiciones de otros ya existentes, se ha incrementado notablemente la escolarización en todos los niveles no obligatorios, se han producido importantes avances en la igualdad de oportunidades, tanto mediante el aumento de becas y ayudas como creando centros y puestos escolares en zonas anteriormente carentes de ellos, se han producido diversas adaptaciones de los contenidos y de las materias. Las condiciones profesionales en que ejerce su función el profesorado difieren, cualitativamente, de los entonces imperantes”. (Arroyo 1994: 8).

- Un tercer factor importante lo constituye el proceso de integración total en las instituciones europeas que progresivamente demandan procesos de homologación en todos los ámbitos de la vida. La homologación de los sistemas educativos europeos obliga a modificaciones más o menos radicales en todos los sistemas educativos de los países miembros de la Unión Europea.
- Los cambios tecnológicos y profesionales que han operado en el sistema productivo internacional y que afectan a España como consecuencia de su propio desarrollo y de la pertenencia a una economía globalizada constituyen otro factor de suma importancia.

- El fracaso escolar, el desfase existente entre la finalización de la enseñanza obligatoria (14 años), la edad mínima para la incorporación al mundo del trabajo (16 años), junto a las dificultades que tenían los jóvenes para la incorporación al mundo laboral, demandaban que se tomaran medidas que transformasen la realidad descrita.
- Las nuevas aportaciones de la Pedagogía y la Psicología al proceso educativo fundamentaron la Ley, especialmente, en la concepción filosófica, metodológica, didáctica, del currículum y de la organización de los centros.

La democracia requería una educación coherente con los nuevos valores y estructuras constitucionales, con el proceso de integración en Europa, al tiempo que reflejaba la concepción educativa del grupo político gobernante. La reforma fue impulsada por un gobierno socialdemócrata (PSOE) que concibió la educación como un medio importante, básico, para la superación de las desigualdades sociales, como indicó Felipe González en el discurso de investidura de 30 de noviembre de 1982:

“La educación constituye, como ninguna otra actividad, la garantía del progreso de los hombres mismos, que es el objetivo central de todos nuestros afanes al que se someten todas las demás líneas de acción política” .

y recogía el preámbulo de la Ley de Educación:

“La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad”.(LOGSE, 1990)

La nueva etapa política española se fue dotando de una serie de leyes orgánicas que fueron completando un cambio profundo en el sistema educativo español y donde la LOGSE es una más en un proyecto de cambio más general:

- La Ley de Reforma Universitaria (LRU) en 1983.
- La LODE o Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985) que regula los diversos derechos y libertades relacionados con la educación.
- La L.O.G.S.E. o Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990).
- Y posteriormente fue aprobada la LOPEGCE o Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (1995), con lo que se completaba un ciclo legislativo.

Durante este período se fue implantando la Formación Profesional Específica (FPE) regulada en el Capítulo Cuarto Art. 30-35 de la LOGSE. La implantación de la FPE se realizó con ausencias legislativas importantes, como lo demuestra el hecho de que la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP) se aprobó en junio de 2002 durante la segunda legislatura del Gobierno Aznar (PP) y a 12 años de distancia de la aprobación de la LOGSE.

3.2. Estructura del sistema educativo (LOGSE).

El sistema educativo introdujo una estructura organizada en niveles o etapas educativas, ciclos y cursos:

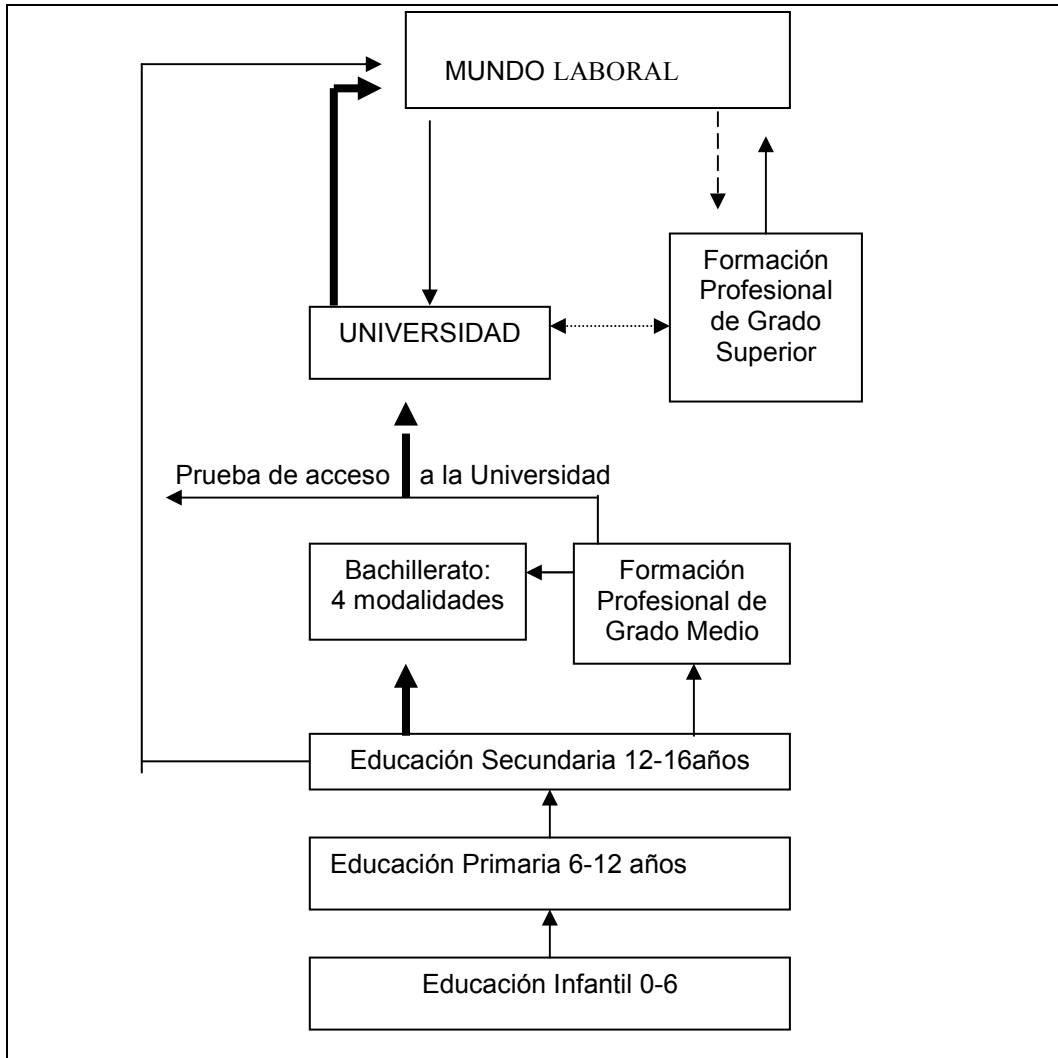
- La educación Infantil: es voluntaria y no gratuita; se organiza en dos ciclos educativos de tres años cada uno (0 a 3 años y de 3 a 6 años).

- La Educación Primaria se inicia a los 6 años y finaliza a los 12. Se organiza en tres ciclos de 2 años cada uno de ellos. Es obligatoria y gratuita.
- La Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) se estructura en dos ciclos de dos cursos cada uno. Se inicia a los 12 años y finaliza a los 16 y es obligatoria y gratuita.
- La cuarta etapa educativa es de carácter voluntario y se inicia a los 16 años de edad. Está formada por una doble vía: la Formación Profesional Específica y el Bachillerato. Este último se compone de dos cursos académicos y posibilita el acceso a la Universidad y a los Ciclos Formativos¹²⁵ de Grado Superior. La Formación Profesional Específica se estructura en dos ciclos diferentes, de carácter finalista cada uno de ellos. Tienen una duración variable y se organizan en módulos¹²⁶ temáticos.
- La quinta etapa la constituye la enseñanza universitaria, con una organización propia y autónoma (Ver Fig. 4.1.)

¹²⁵ La duración total de los Ciclos Formativos engloba las horas lectivas destinadas a la formación en el centro educativo y las horas necesarias para la formación práctica en los centros de trabajo (FCT).

¹²⁶ Un módulo profesional se entiende como una unidad coherente de formación profesional específica, que está asociado a una o varias unidades de competencia. Se puede considerar equivalente a los términos de "materia" y "área de conocimientos".

Fig. 4.1. Estructura del sistema educativo de 1990 (LOGSE)



Fuente : elaboración propia.

3.3. Algunas aportaciones del nuevo sistema educativo.

El nuevo sistema educativo introdujo una serie de novedades respecto a los sistemas educativos implantados anteriormente en España:

En primer lugar, la ampliación de la enseñanza obligatoria¹²⁷ y gratuita hasta los 16 años intenta superar el desfase, indicado anteriormente en la Ley de 1970, entre la edad de finalización de la enseñanza obligatoria y la edad mínima para incorporarse al mundo laboral. Contradicción que se ha mantenido en la práctica a lo largo de casi treinta años sin darle una respuesta socialmente satisfactoria.

En segundo lugar, la concepción de un currículum abierto, flexible, que se estructura más por objetivos a conseguir que por contenidos concretos a desarrollar. Esta manera de entender el currículum se sustenta en una enseñanza basada en una atención más personalizada y diversificada que tiene en cuenta las necesidades del alumnado. Una enseñanza donde los objetivos estén en función del alumno y se conciben como un medio para evitar que el alumnado con dificultades quede excluido del propio sistema.

En tercer lugar, es necesario que la educación dé respuesta a las necesidades que el alumnado plantea. Si bien las necesidades son diversas e incluso puede resultar difícil encontrar las respuestas adecuadas, la institución escolar tiene que buscar soluciones a través de la atención a la diversidad y de la comprensividad.

El currículum escolar se considera flexible y abierto al contexto social para lograr responder eficazmente a las necesidades del contexto de los jóvenes que asisten al centro educativo. Incorpora nuevos contenidos de las áreas

¹²⁷ Aunque la legislación contempla que la enseñanza gratuita y obligatoria es de 6 a 16 años, hay que indicar que desde el inicio de la implantación de la LOGSE se han implantado aulas de 3 a 6 años en los centros públicos y subvencionados y se está ampliando la oferta para aulas de 0 a 3 años.

tradicionales junto a nuevas áreas básicas como la Tecnología, Educación Plástica y Visual y la Música, tal como recoge el preámbulo de la misma Ley 1/1990:

“La ley aborda, por primera vez en el contexto de una reforma del sistema educativo, una regulación extensa de las enseñanzas de la música y de la danza, del arte dramático y de las artes plásticas y de diseño, atendiendo al creciente interés social por las mismas, manifestado singularmente por el incremento notabilísimo de su demanda”. (Pág. 15)

Entre los aspectos novedosos también se encuentra el sistema de evaluación. Se concibe como un proceso integral y no como fin en sí mismo. La evaluación cubre todos los objetivos escolares, tanto conceptuales como metodológicos y actitudinales. Al ser concebida como proceso, hay que hacer especial hincapié en cómo se realiza el aprendizaje y cuándo se produce ese aprendizaje. Al ser concebida como integral, recoge los aspectos que influyen en la educación (alumno, centro, profesorado, etc), por lo que adquiere una importancia capital la evaluación del propio proceso educativo y de todos los sujetos implicados en el mismo.

La LOGSE opta por un sistema educativo no segregacionista y comprensivo que permite que el alumnado sea atendido desde sus propios intereses. La atención igualitaria y la diferenciación de intereses de los escolares forman parte destacada de la organización del sistema. Ésta se concreta en el itinerario o trayectoria decidida por los mismos interesados: es lo que llamamos atención a la diversidad.

Esta perspectiva establece la necesidad de tomar en consideración, en relación con el propio principio de comprensividad, el principio de atención a la diversidad como expresión de un modelo de enseñanza personalizada y, por tanto, adaptable; entendida ésta como un conjunto de intervenciones educativas que, desde una oferta curricular básicamente común, ofrecen respuestas diferenciadas, es decir, ajustadas a las características individuales

de los alumnos y alumnas. La atención a la diversidad se convierte así en elemento básico del nuevo sistema educativo en su etapa obligatoria.

Así, el que se hayan elegido contenidos básicos -cuyo aprendizaje pone en juego el conjunto de capacidades y no sólo las que tradicionalmente han estado presentes en el medio escolar-, facilita el desarrollo integral de todo el alumnado. La preocupación por reforzar los aspectos prácticos, incorpora una dimensión pre-profesionalizadora en el conjunto de las áreas que no sólo aproxima la formación básica al mundo del trabajo, sino que introduce también un elemento compensador del excesivo academicismo y favorece una educación más integral.

También la estructura del Departamento de Orientación de los centros educativos presenta novedades al incorporarse nuevos profesionales que puedan dar respuesta a los alumnos con necesidades especiales y al ocuparse de todo lo concerniente a la orientación académica y laboral. Estos aspectos los trataremos en el capítulo V dedicado a la Orientación en los centros educativos.

Todas las novedades indicadas anteriormente, y que hemos presentado con carácter general, no agotan el capítulo de innovaciones de la LOGSE aunque donde se produce un cambio cualitativo destacable para el objeto de esta Tesis es en la concepción, la estructura y la organización de la Formación Profesional, como indicaremos a continuación.

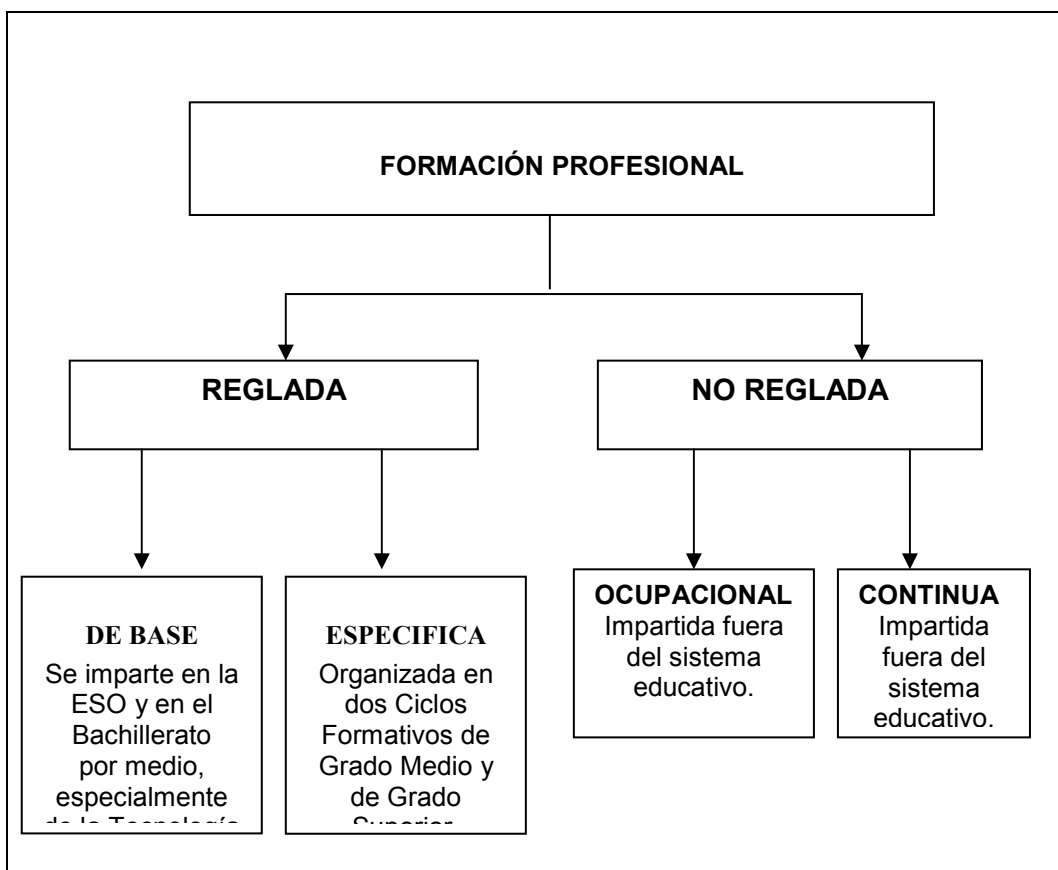
4. La Formación Profesional en la LOGSE.

La Formación Profesional se encuentra desarrollada en el Capítulo IV y comprende los artículos 30 al 35. Parte de una definición amplia de Formación Profesional,

“conjunto de enseñanzas que, dentro del sistema regulado por esta ley, capaciten para el desempeño cualificado de las distintas profesiones. Incluirá también aquellas otras acciones que, dirigidas a la formación continua en las empresas y a la inserción y reinserción laboral de los trabajadores, se desarrollen en la formación ocupacional que se regulará por su normativa específica” (Art. 30.1)

y establece una estructura en tres dimensiones: la Formación Profesional Específica regulada, Ocupacional y Continua. La primera de ellas, objeto parcial de esta tesis, se encuentra dividida en tres niveles: Formación Profesional de Base (FPB), los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) y los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS), como recoge la figura 4.2.

Fig. 4.2 Modalidades de Formación Profesional (LOGSE).



Fuente: elaboración propia.

El modelo de Formación Profesional desarrollado viene caracterizado por:

“Diferenciar la componente terminal por definición, la Formación Profesional Específica que, por sus características de cambios continuos e interacción con el sistema productivo, precisa de una ubicación en un subsistema específico que sirva de puente entre el sistema formativo y el mercado laboral”. (Martínez y Rueda,1998:7).

La Formación Profesional se concibe como más plural y más cercana al trabajo, se plantean una serie de retos a superar para conseguir los niveles posibles de equivalencia entre la FP Reglada, la Ocupacional y la Permanente o Continua. Ya no es posible pretender una cualificación profesional exclusivamente desde la FP reglada. El cómo se realizan las convalidaciones, el cómo se valora la práctica y la experiencia laboral, cómo se convierten a un sistema de acreditaciones que contengan un valor real que posibilite el acceso al mundo de trabajo, son respuestas que la administración y los agentes sociales han negociado y continúan negociando. Nosotros analizaremos este desarrollo en otro apartado del este mismo capítulo al amparo de la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (2002).

4.1. La Formación Profesional de Base (FPB).

En el Art. 30.3 y 30.4 se recoge la estructura de la Formación Profesional en dos niveles básicos: la Formación Profesional de Base y la Formación Profesional Específica, que a su vez se organiza en dos Ciclos Formativos de Grado medio y Grado Superior (CFGM y CFGS) con una organización modular.

La Formación Profesional de Base (FPB) constituye el nivel más elemental y se imparte en el período de la ESO y el Bachillerato. En este período se quiere desarrollar en el alumnado las capacidades y destrezas necesarias para que

pueda adaptarse a las diferentes opciones que los itinerarios educativos le permiten.

“Se denomina FPB al conjunto de capacidades y conocimientos técnicos básicos relacionados con amplios campos profesionales de los niveles medios y superior de la Formación profesional. Proporcionan la base científico-tecnológica y las destrezas comunes para la adaptación al cambio en las cualificaciones y a la movilidad profesional. Se cursa en el tramo de la enseñanza secundaria y debe ser acreditada para el acceso a la Formación Profesional Específica de los ciclos formativos.”¹²⁸

La Formación Profesional de Base se sitúa en un único sistema de formación, impartida en una red unificada de centros de Enseñanza Secundaria. Esta formación de base tiene el objetivo de preparar tanto para el acceso al trabajo como para el estudio del bachillerato y/o para el acceso universitario. Así el Art. 30.3 de la Ley dice que:

“En la educación secundaria obligatoria y en el bachillerato, todos los alumnos recibirán una formación básica de carácter profesional”.

Integrar la Formación Profesional de Base en la Enseñanza Secundaria supone introducir objetivos (explicitados en el Art. 19 de la LOGSE) y contenidos (desarrollados en el Diseño Curricular Base y en la optatividad) que ofrecen la formación de base adecuada para facilitar el acceso a los Ciclos Formativos. Estos contenidos favorecen la transición a la vida activa y ponen más énfasis en su dimensión práctica y funcional.

En la Educación Secundaria Obligatoria se introduce la Tecnología, área de carácter obligatorio para todo el alumnado, de enfoque general, con objetivos y contenidos que garantizan la adquisición de una formación tecnológica elemental, elemento cultural imprescindible en la vida actual y constituye la base para todo el sistema de Ciclos Formativos de Grado medio.

¹²⁸ Los nuevos títulos de Formación Profesional. Generalitat Valenciana. 1996. Pág. 3.

También se introducen materias optativas que responden a las diferentes necesidades e intereses de los alumnos, amplían sus posibilidades de orientación y refuerzan la transición a la vida activa: Iniciación al mundo laboral, Inserción a la vida activa, Iniciación a la electrónica ... son ejemplo de ello. También en el Bachillerato, por medio de la Tecnología y el Dibujo Técnico, se introducen las “herramientas básicas” que requiere la Formación Profesional de Base para los Ciclos Formativos de Grado Superior.

Por medio de la F P de Base se pretende conseguir que el alumnado reciba una preparación técnica que favorezca el conocimiento y la adquisición de las destrezas manuales e intelectuales para una cualificación profesional posterior. Pretende desarrollar el conjunto de capacidades y conocimientos técnicos básicos relacionados con amplios y diversos campos profesionales de niveles medios y superiores de la Formación Profesional. Se incluye dentro del currículum de la enseñanza obligatoria y del bachillerato y supone un primer contacto del alumnado con la tecnología y otras áreas, de manera que desarrolle conocimientos y actitudes básicas necesarias para multitud de profesiones. Por todo lo indicado consideramos a la FPB como el prerrequisito necesario para la Formación Profesional Específica. También este prerrequisito viene exigido por la necesidad de dar respuesta social a la exigencia de uso y dominio tecnológico que la vida está demandando continuamente:

“El mundo tecnológico impregna casi todas las áreas de la sociedad actual. Si todas las personas somos consumidoras de Tecnología, sólo por este motivo debería el Sistema Educativo proporcionar una educación tecnológica, que permitiera comprender los procesos determinantes de muchos de nuestros actos, en definitiva que capacitara a la persona para desenvolverse activamente y sin restricciones en la Sociedad a la que inevitablemente pertenece”. Belda (1.989:284)

Frente a esta demanda de “consumo tecnológico” la comunidad escolar no puede quedarse al margen por lo que resulta muy conveniente su incorporación a la Enseñanza Obligatoria de la ciudadanía como así se expresa en la Ley 1/1990:

“La vertiginosa rapidez de los cambios cultural, tecnológico y productivo nos sitúa ante un horizonte de frecuentes readaptaciones, actualizaciones y nuevas cualificaciones. La educación y la formación adquirirán una dimensión más completa de la que han tenido tradicionalmente, trascenderán el periodo vital al que hasta ahora han estado circunscritas, se extenderán a sectores con experiencia activa previa, se alternarán con la actividad laboral. La educación será permanente, y así lo proclama la ley al determinar que ése será el principio básico del sistema educativo”. (Pág. 13)

Esta fase de la formación profesional reglada tiene que lograr otros objetivos como la formación de trabajadores/ciudadanos:

“junto a la formación de ciudadanos, se trata también y al mismo tiempo de formar potenciales y trabajadores, aunque hay que ser conscientes de que preparar para el trabajo es algo más que “adquirir una Formación Profesional”. (Martínez Usarralde, 2002: 98).

4.2. La Formación Profesional Específica (FPE).

La Formación Profesional Específica (FPE) se encuentra recogida en el Art. 30.4 de la Ley 1/1990 y complementa a la Formación Profesional de Base (FPB) que recoge:

“comprenderá un conjunto de ciclos formativos con una organización modular, de duración variable, constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas en función de los diversos campos profesionales”.

El segundo nivel de la Formación Profesional Reglada lo constituyen los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) que, junto a los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS), constituyen la llamada Formación Profesional Específica entendida como: “conjunto de conocimientos y habilidades más

profesionalizadores que culminan la formación profesional”. Y en el Art. 30.5 de la LOGSE:

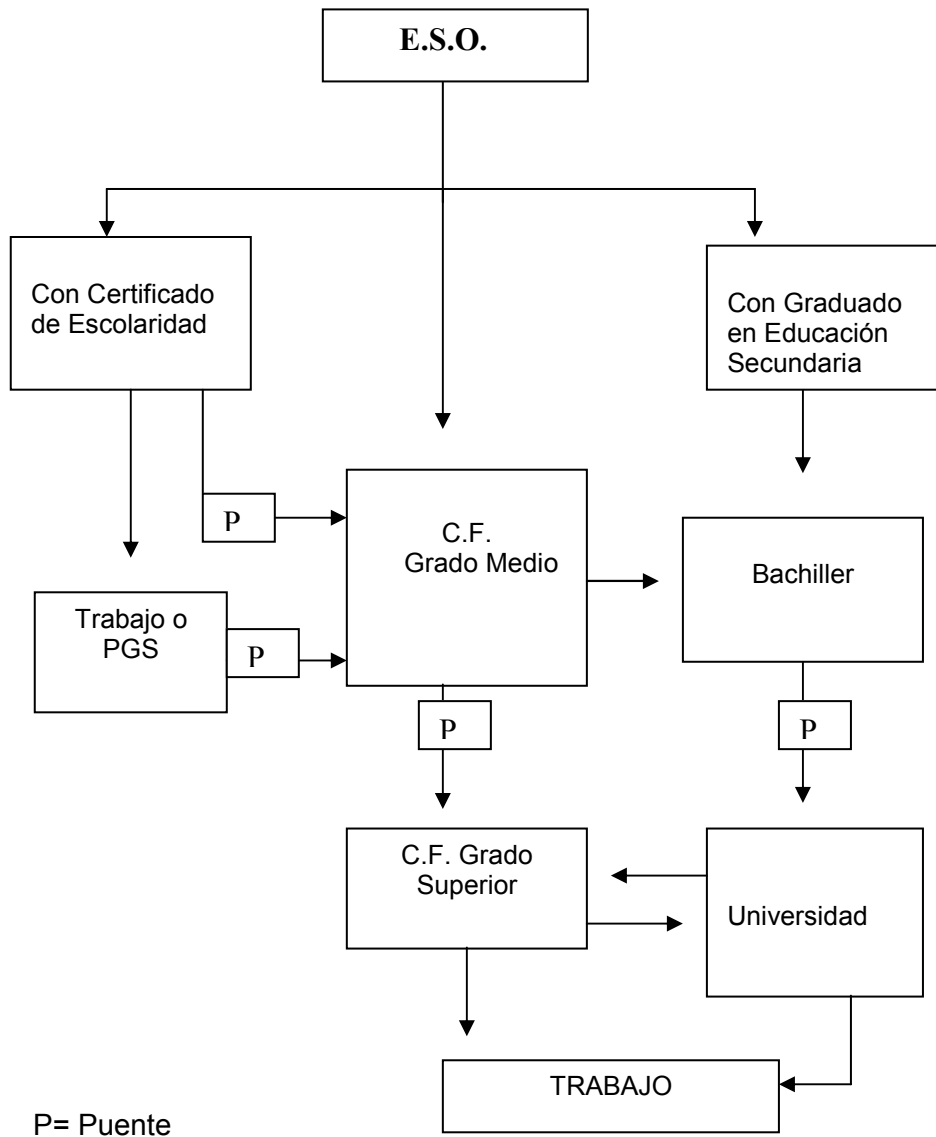
“La formación profesional específica facilitará la incorporación de los jóvenes a la vida activa, contribuirá a la formación permanente de los ciudadanos y atenderá a las demandas de cualificación del sistema productivo”.

Dos Ciclos Formativos, de Grado Medio (CFGM) y Grado Superior (CFGS), constituyen la nueva estructura, hacen hincapié en la organización modular, inciden en los elementos prácticos y abandonan las áreas de Formación Común y de Conocimientos Aplicados que existían en la Ley de 1970¹²⁹. La apuesta por una FP más vinculada a la práctica real es un hecho. Otra cuestión diferente ha sido el proceso de implantación de la misma, donde los recursos dedicados han influido en las posibilidades reales de éxito.

La Formación Profesional Específica no está concebida ni organizada como una vía formativa devaluada como consecuencia de la doble titulación que el alumnado recibe al finalizar la ESO, producto del éxito o fracaso que han tenido los alumnos. ¿Qué salidas se les presentan a los alumnos cuando finalizan la ESO? ¿Qué posibles itinerarios pueden recorrer? Las posibilidades de elección entre las distintas opciones resultan diferentes a las planteadas en la Ley de 1970 como podemos ver en la figura 4.3. En ella se encuentran expuestos los “puentes” que permiten el acceso a los Ciclos Formativos desde el mercado de trabajo y desde el sistema educativo.

¹²⁹ Tan clara es la incidencia en el abandono de las Áreas de Formación Común y de Conocimientos Científicos que se impartían en la ley de 1970, por ello había sido catalogada de académica y teórica, que en la F. Profesional Específica que desarrolla la LOGSE el profesorado que imparte los módulos formativos pertenece al antiguo profesorado de Prácticas y Tecnología. Existe alguna excepción como es el caso del CFGM de Comercio donde se imparte un módulo de inglés, pero no se imparte en el CFGM de Gestión Administrativa.

Fig. 4.3. Puentes que posibilitan el paso a los Ciclos Formativos desde el mercado de trabajo y el sistema educativo.



Elaboración propia

La estructura reflejada indica con toda claridad las siguientes notas:

1. Al término de la ESO el alumnado puede recibir una doble titulación que le abre itinerarios educativos diferentes: alumnos con Graduado en Educación Secundaria y alumnos con Certificado de Escolaridad.
2. El alumnado que ha conseguido el Graduado puede acceder a: Ciclos Formativos de Grado Medio o Bachillerato. Posteriormente puede dirigirse hacia los Ciclos Formativos de Grado Superior y posteriormente pueden acceder a la Universidad. También se contempla la posibilidad de la incorporación al mundo del trabajo para aquellos jóvenes que no desean continuar ningún tipo de estudios.
3. 3. El alumnado que recibe el Certificado de Escolaridad tiene las salidas más limitadas: acceso a un Programa de Garantía Social (PGS), al trabajo y a un Ciclo Formativo de Grado Medio si supera una prueba de selección.
4. Queda reflejado con toda claridad que el acceso desde el Ciclo Formativo Medio al Ciclo Formativo Superior se produce por la vía de cursar el Bachillerato o de superar una prueba o examen de selección. El acceso directo del Medio al Superior no se contempla bajo el argumento de mantener una formación Profesional de calidad en el C F S para la cual la base académica del alumnado es básica.
5. Las pruebas de acceso del CFGM y del CFGS están contempladas para aquellos solicitantes que, sin cumplir los requisitos de titulación, poseen el dominio de los conocimientos y destrezas requeridos por la ley para el ciclo que desean cursar y tienen una determinada edad. Esta prueba específica es regulada por la administración y corregida en los centros.

Para el acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio se exige la misma titulación que para el acceso a los estudios de Bachillerato: el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Obviamente, a aquellos alumnos que no han conseguido superar la ESO y además tengan 17 años, se les permite el acceso si superan una prueba formativa, regulada y organizada por la administración, de un nivel que contempla los objetivos básicos de la secundaria. Aquellos alumnos que no superaron la ESO y optaron por un Programa de Garantía Social (PGS) podrían incorporarse al ciclo formativo si superan la prueba antes mencionada. El título que obtienen al finalizar la Formación Profesional de Grado Medio es el de Técnico en la especialidad cursada.

Los requisitos para el acceso a los Ciclos Formativos de Grado Superior se consiguen por una doble vía. La vía académica permite que, con la titulación del Bachillerato,¹³⁰ se acceda a cualquier CFGS. Se pretende que el nivel cultural y académico de los alumnos sea similar al que poseen en un primer curso de estudios universitarios. De nuevo aquí observamos que no se produce la devaluación de la FP por la vía del nivel formativo de los alumnos como en la anterior Ley (1990). Ahora bien la legislación también permite que aquellas personas que tengan 21 años y no posean los estudios de bachillerato puedan acceder a los mismos mediante una prueba. Esta prueba, como la de acceso a los CFGM, también será regulada y organizada por la administración y se basará en los objetivos básicos del bachillerato. El título obtenido al finalizar la Formación Profesional de Grado Superior es el de Técnico Superior en la especialidad cursada. La Formación Profesional Específica, al atender las demandas de cualificación del sistema productivo, contribuye a la formación permanente de los ciudadanos y facilita la incorporación de los jóvenes a la vida activa como técnicos cualificados.

Algunos de los aspectos más relevantes de la Formación Profesional Específica son:

¹³⁰ Con la obligatoriedad de haber cursado determinados materias según el ciclo elegido.

1. Formaciones cortas y específicas donde los Ciclos Formativos tienen una periodización de uno o dos cursos académicos que facilitan la recualificación del alumnado.

2. Participación de los agentes sociales en todo el proceso. Se produce por medio de acuerdos firmados entre las organizaciones sindicales, empresariales, cámaras de comercio y las administraciones autonómicas que pueden favorecer las prácticas en empresas, la llamada Formación en Centros de Trabajo (FCT). Esta es una novedad muy importante con respecto a la Ley de 1970 donde las Prácticas Formativas en Alternancia, como ha estudiado el Profesor Marhuerda (1994) en su Tesis Doctoral “Estudio y Trabajo: La alternancia en la Formación Profesional”, eran voluntarias para el alumnado, tiene por finalidad:
 - a) Completar la adquisición por el alumnado de la competencia profesional conseguida en el centro educativo, mediante la realización de un conjunto de actividades de formación identificadas entre las actividades productivas del centro de trabajo.

 - b) También las Prácticas desarrollan, según Bou (1990:2), una serie de actitudes que trascienden las específicamente laborales:
 - Aumento del sentido de la responsabilidad.
 - Mejora en la organización y el orden en el propio trabajo.
 - Aumento de la valoración del trabajo en equipo.
 - Maduración de la valoración del esfuerzo.
 - Maduración en la valoración de la solidaridad.
 - Mejora del sentido de la eficiencia.
 - Mejora del espíritu de iniciativa.
 - Aumento de la confianza del alumno en sí mismo.

- b) Evalúan los aspectos más relevantes de la competencia profesional adquirida por el alumnado en los centros educativos.

3. En los Ciclos Formativos adquiere una importancia capital el que el alumnado reciba la orientación profesional y laboral de forma individualizada. Que sea suficiente y adecuada y que le permita y facilite la transición al mundo del trabajo. Esta labor es desarrollada especialmente por el profesor tutor del centro, por el profesorado de Formación y Orientación Laboral (FOL) y por parte del Departamento de Orientación (DO).
4. El acceso a la F. Profesional Específica se realiza a los 16 años, la edad mínima para acceder al mundo del trabajo, por lo que el alumnado aumenta considerablemente la formación general. Esta formación general posibilita desarrollar las capacidades y habilidades del alumnado que accede a la FP con el dominio de mayores capacidades.
5. Al impartirse en los Ciclos Formativos una formación profesional más específica se potencian las posibilidades de adaptación para adecuarse con relativa facilidad a los cambios del sistema productivo. Los Ciclos Formativos se estructuran en “módulos profesionales” asociados a unidades de competencia, adecuando así el sistema formativo al productivo.
6. El no existir la posibilidad de promoción directa del Grado Medio al Grado Superior, se debe a que están concebidos como etapas formativas con carácter terminal o finalistas que posibilitan el acceso al trabajo y no como etapas formativas de carácter progresivo. El paso de los Ciclos Formativos de Grado Medio a los de Grado Superior se modificó por medio de la Orden del 24 de marzo del 2000. Posteriormente se publicó la normativa que debía aplicarse en la Comunidad Valenciana, el 4 de abril de 2000 en el Diario Oficial de la Generalidad Valenciana nº 3723. Esta Orden introduce la modificación que permite el acceso del Ciclo Medio al Superior, sin estar en posesión del Bachillerato, siempre que se cumplan las dos condiciones siguientes: tener 18 años y que el alumnado elija

para cursar un Ciclo Superior perteneciente a la familia profesional del Ciclo Medio que ha cursado.

7. Esta “mini-reforma” se ha considerado de forma desigual. Los sindicatos de la enseñanza, sectores del profesorado y del mundo académico consideran que esta medida puede abrir una vía que, al permitir el acceso a alumnos sin una base cultural equivalente a la que proporciona el Bachillerato, tiene riesgo de disminuir la calidad y el prestigio que está adquiriendo los CFGS.
8. El profesorado que se encuentra afectado en su estabilidad laboral como consecuencia de la reestructuración de plantillas considera que la reforma indicada permite reforzar entre el alumnado la aceptación que no habían conseguido los Ciclos Medios durante el periodo de implantación, puesto que éstos le van a abrir las puertas de los CFGS sin necesidad de cursar el Bachillerato.
9. El período de Formación en Centros de Trabajo (FCT) se incluye como módulo obligatorio y evaluable en todos los ciclos formativos.
10. En todos los ciclos formativos se incluye el módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL) para preparar la inserción laboral.
11. Los trabajadores sin la titulación requerida pueden acceder a los ciclos formativos, superando la prueba de acceso, que demuestra si poseen la formación de base necesaria.

La Formación Profesional Específica tiene como finalidad proporcionar al alumnado la formación necesaria para:

1. Adquirir la competencia profesional característica de cada título. Adquirir una identidad y madurez profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones al cambio de las cualificaciones.

2. Comprender la organización y las características del sector correspondiente y también los mecanismos de inserción profesional; conocer la legislación laboral básica y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales y adquirir los conocimientos y las habilidades necesarios para trabajar en condiciones de seguridad y prevenir los posibles riesgos derivados de las situaciones de trabajo.

Tanto los títulos de Formación Profesional reglada como los certificados serán expedidos para la Formación Continua y Ocupacional por parte del Instituto Nacional de Cualificaciones, que se crearía por exigencia de la LOGSE a través del Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo (B.O.E. 16-03-1999).

5. Implantación de la Formación Profesional Específica en la Comunidad Valenciana.

El proceso de aplicación de la nueva Formación Profesional en la Comunidad Valenciana no ha estado exento de problemas y contradicciones. Se había previsto un calendario de ocho años (1.991-2000) durante los cuales los niveles de enseñanza establecidos por la Ley General de Educación de 1.970, tenían que ser sustituidos, paulatinamente, por la nueva estructura educativa. Después de varios aplazamientos la implantación de la LOGSE convivió con la antigua Ley de 1970. Será durante el curso 1.999-2.000 cuando se consiga la generalización de las nuevas enseñanzas hasta el nivel del 4º curso de la ESO.

Como muestra de ello, se puede leer en el Informe sobre la Situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana de 1.992 elaborado por el Consejo Escolar Valenciano (1.993: 89):

“ El Real decreto de 14 de junio de 1.991, que aprueba el calendario de aplicación de la nueva adecuación al sistema

educativo, establece que en el año académico 1.995-96 se implantará el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria y dejarán de impartirse las enseñanzas correspondientes al primer curso de la Formación Profesional de primer grado y así en años sucesivos de tal modo que en el curso 1.997-98 se implantarán con carácter general el primer curso de Bachillerato y la Formación Profesional Específica de Grado Medio, también se implantarán en este año los estudios correspondientes a los ciclos formativos de Grado Superior de “Artes Aplicadas y Diseño”.

Sin embargo, se comenzó con una implantación gradual que generalizaba los estudios del Primer Ciclo, de la Educación Primaria en el curso 1992/93. Desde entonces se han sucedido distintos aplazamientos. Aparecieron distintos calendarios de implantación, hasta llegar al último, promulgado en 1.996, donde se indicaba que la implantación total, incluidos los cursos de Bachillerato y Ciclos Formativos, se produciría para el curso 2001/2002.

Unos calendarios de aplicación han sustituido a otros que a la vez han sido modificados por otros nuevos a pesar de la planificación realizada¹³¹. Las previsiones de implantación han sufrido también el cambio de gestores desde el año 1996 cuando el Partido Popular accede al Gobierno de la Generalidad desplazando al PSOE-PV. Las planificaciones fueron variadas y el diseño de política educativa también. Los gestores de la educación en la Comunidad Valenciana no estaban de acuerdo con la LOGSE y seis años más tarde (2002) aprobaron la LOCE. Durante el proceso de implantación no han sido consideradas suficientemente las dificultades que se podían presentar, la inexistencia de los recursos necesarios, la falta de adecuación de muchos de los centros y la necesidad de nuevas construcciones que la legislación exigía. La planificación fue reflejo de la desarrollada en España: insuficiente y muy optimista. La ausencia de una ley de financiación para la implantación de la LOGSE a nivel de España tuvo su traducción en la Comunidad Valenciana donde el Parlamento no logró elaborar una ley de financiación que asegurase y comprometiese las inversiones necesarias para el período de implantación. Quince años después de aprobada la Ley todavía no están construidos los

¹³¹ Primer Proyecto de Mapa Escolar (1993) y Programa de aplicación de la LOGSE en la Comunidad Valenciana. (1994).

centros educativos que se contemplaban en el Mapa Escolar como necesarios para la implantación de la LOGSE en la Comunidad Valenciana. La ausencia de los recursos económicos han pesado como una losa en la creación de las infraestructuras necesarias y la distinta orientación política de los gestores educativos han puesto de manifiesto las diferencias existentes entre las Comunidades Autónomas que conforman el Estado Español.

5.1. Una implantación ralentizada e inestable.

La implantación no resultó uniforme en los territorios gestionados por las distintas Administraciones educativas: Ministerio de Educación y Ciencia, y las diferentes Comunidades Autónomas. En el *“Informe sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo. Curso 1.995-96”* del Consejo Escolar del Estado se recoge esta problemática, que no resulta ajena a otras latitudes del conjunto del estado español. Veamos lo que nos indica:

“El Consejo Escolar del Estado hace observar que los diferentes ritmos de aplicación de la LOGSE, debidos a sucesivos retrasos en su calendario por las insuficiencias económicas derivadas de los recortes presupuestarios, han dado lugar a desajustes, al coexistir tres sistemas en los centros: la Formación Profesional de la Ley General de Educación, los módulos experimentales y los ciclos formativos de la LOGSE, repercutiendo en el alumnado y profesorado de las distintas Comunidades Autónomas. Además, cada una de ellas marca un ritmo distinto en la aplicación de la LOGSE, y en especial en la implantación de los ciclos formativos, dando como resultado que algunos no se han puesto en marcha o están condenados a una oferta educativa que no acaba de consolidarse”. (Pág. 88)

Respecto a la Comunidad Valenciana el 19 de febrero de 1.998 se aprobó el III Mapa Escolar¹³². El IIIº Mapa Escolar contemplaba para la Comunidad Autónoma Valenciana la distribución de los centros educativos, la localización y características de los mismos, así como la plantilla laboral de carácter

¹³² El primer Mapa Escolar se elaboró durante el año 1992 y 1993 siendo Conseller de Educación Andreu López Blasco y el II Mapa Escolar durante el período del Conseller Joan Romero.

orgánico, la perspectiva de alumnado y el inicio obligatorio y generalizado de la Formación Profesional Específica para el curso 1998/99.

En la siguiente tabla (4.2) se recoge la distribución provincial¹³³ de los Ciclos Formativos.

Tabla 4.2. Ciclos Formativos a implantar en la Comunidad Valenciana y su distribución por familias profesionales y provincias.

Familia Profesional	Alicante	Castellón	Valencia	Total	%
1. Actividades agrarias	6	1	3	10	1,12
2. Actividades físicas y deportivas	8	2	7	17	1,90
3. Actividades marítimo pesqueras	5	-	-	5	0,56
4. Administración	55	21	86	162	18,08
5. Artes gráficas	4	-	4	8	0,89
6. Comercio y marketing	41	14	41	96	10,71
7. Comunicación imagen y sonido	6	3	8	17	1,90
8. Edificación y obra civil	14	3	27	44	4,91
9. Electricidad y electrónica	33	12	57	102	11,38
10..Fabricación mecánica	8	1	19	28	3,13
11. Hostelería y turismo	17	5	22	44	4,91
12. Imagen personal	15	3	16	34	3,79
13. Industrias alimentarias	5	2	7	14	1,56
14. Informática	16	5	20	41	4,58
15. Madera y mueble	4	4	7	15	1,67
16. Mantenimiento de vehículos	16	9	25	50	5,58
17. Mantenimiento y servicios de producción	24	12	33	69	7,70
18. Química	7	2	4	13	1,45
19. Sanidad	24	6	32	62	6,92
20. Servicios socioculturales y a la comunidad	12	7	26	45	5,02
21. Textil, confección y piel	7	1	7	15	1,67
22. Vidrio y cerámica	0	3	2	5	0,56
Total	327	116	453	896	100,00

Fuente: IIª Jornades de Formació Professional”, FETE- U.G.T-P.V. y elaboración propia.

¹³³ Los datos de este acuerdo fueron presentados en las IIª Jornades de Formación Profesional”, celebradas en Alcoy durante los días 23 y 24 de octubre de 1998 y organizadas por el sindicato UGT.

La implantación completa preveía un número de 896 ciclos formativos: 327 en Alicante, 116 en Castellón y 453 para Valencia y unas 22 familias profesionales.

Observamos que la familia profesional que alcanza un mayor número de ciclos es la de “Administración” (18,8%), seguida de “Electricidad y Electrónica” (11,38%), “Comercio y Marketing” (10,78%) con 162, 102 y 96 respectivamente. Si unimos las familias profesionales de Administración y Comercio y Marketing, como estaban en la Ley de 1970, tenemos el 29,58% del total de los ciclos. Una cifra excesiva para unos ciclos cuando el mercado de trabajo había dado síntomas, desde hacía tiempo, de no insertar a los jóvenes que se habían cualificado en estas especialidades.

Si observamos las familias profesionales en relación a la industria tradicional valenciana, tenemos que el Vidrio y la Cerámica solamente tiene asignados 5 ciclos en toda la Comunidad Valenciana, 10 para la familia profesional Agraria, la Madera y Mueble y el Textil tiene asignados 15 y la Hostelería y turismo 44 ciclos. Por lo que consideramos que la planificación de la distribución de los Ciclos Formativos no respondió al tejido productivo de la Comunidad ni a la importancia de las nuevas tecnologías para el proceso productivo: la informática, 41 ciclos con el 4,58% de los ciclos. ¿Por qué esta distribución y no otra?

El proceso de implantación de los ciclos formativos de Grado Medio se ha realizado durante 9 años. El ritmo de aplicación no ha sido progresivo como podemos observar en la tabla 4. 3. Ha habido años en los que no se ha implantado ningún ciclo. El proceso ha culminado con un déficit del 12% sobre las previsiones de implantación.

Tabla 4. 3. Implantación del número de Ciclos Formativos, Familias Profesionales y Curso académicos.

FAMILIA PROFESIONAL	94	95	96	97	98	99	00	01	02	Total general	Mapa escolar	Dif/mapa/im plantación
ACTIVIDADES AGRARIAS				1		1	1	3	1	7	10	-3
ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS			4		4	1	2	4		15	17	-2
ACTIVIDADES MARÍTIMO PESQUERAS						3		2		5	5	0
ADMINISTRACIÓN	29	7	10	26	23	23	16	9	8	151	162	-11
ARTES GRÁFICAS					5		1	2		8	8	0
COMERCIO Y MARKETING	9	6	5	11	10	8	15	11	5	80	96	-16
COMUNICACIÓN, IMAGEN Y SONIDO			2		1		3	2		8	17	-8
EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL		3	2	4	2	5	7	4	4	31	44	-13
ELECTRICIDAD Y ELECTRÓNICA	12	6	13	9	23	15	16	12	4	110	102	+8
FABRICACIÓN MECÁNICA	1	1	2	3	1	4	8	5		25	28	-3
HOSTELERÍA Y TURISMO	5	4	2	2	9	5	4	10	4	45	44	+1
IMAGEN PERSONAL			5	2	2	4	5	4	2	24	34	-10
INDUSTRIAS ALIMENTARIAS			2					1	1	4	14	-8
INFORMÁTICA	3	1	3	2	4	4	10	12	5	44	41	+3
MADERA Y MUEBLE	1		1		1	1	2	2		8	15	-7
MANTENIMIENTO DE VEHÍCULOS AUTOPROPULSADOS	13	2		4	7	8	5	8	1	48	50	-2
MANTENIMIENTO Y SERVICIOS A LA PRODUCCIÓN			21	1	3	6	10	6	2	49	69	-20
QUÍMICA	3		1		2	2	1	2	1	12	13	-1
SANIDAD	16	5	7	10	8	7	1	3	1	58	62	-4
SERVICIOS SOCIOCULTURALES Y A LA COMUNIDAD			8	2	5	2	6	9	4	36	45	-9
TEXTIL, CONFECCIÓN Y PIEL	4	5			1	3	2	2	1	18	15	+3
VIDRIO Y CERÁMICA						1	2	1		4	5	-1
TOTAL GENERAL	96	40	88	77	111	103	117	114	44	790	896	-106

Fuente: Elaboración propia a partir de diversas fuentes publicadas por la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana y del Sindicato FETE UGT-P.V.

La implantación de la Formación Profesional Específica exigía un elevado esfuerzo inversor tanto en infraestructuras, con la construcción y reforma de nuevos institutos de Educación Secundaria, como en la formación del profesorado. El gasto realizado durante el proceso de implantación se ha reducido progresivamente entre los años 1993 y el 2002. Con un presupuesto congelado y que disminuye progresivamente, como indica la tabla 4.4, difícilmente se podría hacer una implantación satisfactoria.

Tabla 4. 4 Gasto Público en Educación y participación en el P.I.B.

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
TOTAL	4,9	4,8	4,7	4,7	4,6	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5
Comunidad Valenciana	0,36	0,35	0,35	0,36	0,39	0,38	0,39	0,38	0,39	0,40

Fuente: MEC.

Uno de los déficit más importantes que se tenía que resolver fue la insuficiente e inadecuada red de centros educativos que requería construir una cifra superior al centenar de centros. La reposición de la red de centros, la inversión nueva, el equipamiento y su reposición ascendía a una cantidad de 96.608.000.000¹³⁴ de pesetas del año 1994 que era necesario invertir entre el año 1994 y el 2000. Sin embargo, todavía en el 2004, la red de centros está sin finalizar y alrededor del 15% del alumnado de la ESO recibe la enseñanza en aulas prefabricadas.

La evolución que ha tenido el alumnado durante el proceso de implantación de la Formación Profesional Específica ha sido progresiva, pero se mantiene en porcentajes similares a los producidos en el Estado Español: el 10% como indica la tabla 4.5. El número de alumnos que estudia la FPE en la Comunidad

¹³⁴ Programa de aplicación de la LOGSE en la Comunidad Valenciana. Generalitat Valenciana (1994:27).

Valenciana con respecto al estado español era del 9,9% en el año 1994, mientras que en el año 2002/03 solamente llegó al 10,16%.

Respecto al número de alumnos que estudian los CFGM se mantiene en la misma tónica. En el año 1994 el 9,8% del alumnado que cursaba estudios de FPE correspondía a la Comunidad Valenciana mientras que en el año 2000 lo hacían el 10,88%.

Tabla 4. 5. Evolución del alumnado matriculado en la Formación Profesional Específica en España y la C. V.

	Total alumnos FP Específica	Total Alumnos FP Específica Comunidad Valenciana	Total Alumnos CFGM	Total Alumnos CFGM Comunidad Valenciana
1994-95	43.932	4.363	21.442	2.104
1995-96	61.742	5.144	29.457	2.567
1996-97	103.074	9.302	48.609	4.224
1997-98	155.666	13.217	75.766	5.441
1998-99	230.072	18.734	119.556	8.475
1999-2000	306.448	25.479	158.573	12.729
2000-01	376.507	33.932	191.456	17.750
2001-02	420.168	40.997	210.750	22.390
2002-03	449.150	45.666	220.814	24.039

Fuente: elaboración propia a partir de MEC

La formación del profesorado era un factor necesario para que la FPE tuviese éxito y para ello se han realizado líneas de actualización para que el profesorado realizase su actualización formativa a través de la presencia en las empresas. La estancia de profesores ha contribuido a actualizar al profesorado y a aproximarlos al mundo del trabajo empresarial y al entorno escolar. El número de profesores que realizaron las prácticas durante 8 años queda recogido en la tabla 4.6.

Tabla 4. 6. Profesorado que ha realizado estancias formativas en las Empresas.

AÑO CONVOCATORIA	NÚMERO DE PROFESORES	HORAS TOTALES REALIZADAS	MEDIA: HORAS/ PROFESOR
1.996	72	7.876	109,38
1.997	74	7.599	102,68
1.998	48	5.564	115,91
1.999	58	6.221	107,25
2000	38	4.123	108,50
2001	37	3.300	89,18
2002	33	3.125	94,69
2003	59	5.057	85,71
TOTAL	419	42.865	102,30

Fuente : Consellería de Cultura, Educación y Ciencia.

La presencia en las empresas, aunque importante, podemos considerarla escasa respecto al número de profesores que la Comunidad Valenciana tiene y débil en el promedio de horas de permanencia en las empresas. Relacionando los datos de la Tabla 4.6 y la Tabla 4.7 observamos que en el año 2005 la estancia en las empresas afectó al 2,44% del profesorado y en el año 2003 alcanzó el 2,80%.

Tabla 4.7. Evolución del profesorado técnico de FP en la Comunidad Valenciana.

	1994-1995	1999-2000	2003-2004
Profesores técnicos de FP	20.223	20.043	20.511
En la C. Valenciana	1.553	1.716	2.102

Fuente. MEC

La media de horas que cada profesor ha realizado es de 102,30 horas, lo que viene a significar dos semanas y media de trabajo en una empresa normalizada a razón de 40 horas de trabajo semanal. Obviamente esta cifra puede resultar escasa para conseguir la actualización de los profesionales que orientan y forman a los jóvenes estudiantes. Para que se pueda conseguir el objetivo de formación en las empresas tienen que implicarse la administración, el profesorado y las propias empresas que los acogen. Promover e incentivar la presencia en los centros de trabajo es una obligación de la Administración, mientras al empresariado le corresponde abrir las puertas de las fábricas, de los talleres y de las oficinas para que el profesorado pueda realizarlas. También el profesorado tiene su responsabilidad en la formación, reciclado de su profesión y en la repercusión que ello puede tener en la actividad docente y en la orientación que desarrolla con el alumnado.

Esta tarea también requiere la implicación de los sindicatos profesionales. Tienen que favorecer las negociaciones que permitan conservar y defender los derechos laborales de los trabajadores, los horarios de trabajo, así como considerar las demandas de las empresas y la administración.

5.2. Una Formación Profesional con futuro laboral incierto.

¿Qué familias profesionales son las que se han implantado en la Comunidad Valenciana? ¿Cuáles lo hacen en mayor número y qué familias profesionales se ofertan menos? Las decisiones tomadas sobre los Ciclos Formativos que deseaban implantar, han conformado el mapa profesional de la Comunidad Valenciana que condiciona las opciones de los jóvenes, la elección de los Ciclos e incluso su futuro profesional.

En la tabla siguiente observamos las familias profesionales de mayor implantación: Administración, Electrónica, Electricidad y Comercio y Marketing que se corresponden con las de mayor implantación en la Formación Profesional (Ley de 1970).

Tabla 4.8. Familias profesionales de mayor implantación.

Año inicio del curso	Administración	Electricidad y Electrónica	Comercio y Marketing
1994	29	12	9
1995	7	6	6
1996	10	13	5
1997	26	9	11
1998	23	23	10
1999	23	15	8
2000	16	16	15
2001	9	12	11
2002	8	4	5
Total implantados	151	110	80
Total mapa escolar	162	102	62
Cursos que faltan	-11	+8	-16

Fuente: elaboración propia a partir de diversas fuentes publicadas por la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana y del Sindicato FETE UGT-P.V.

Estos datos nos llevan a considerar que se ha utilizado como criterio de la implantación de las familias profesionales que se correspondían con las antiguas ramas de Formación Profesional de 1970. Este criterio ha predominado sobre la demanda del alumnado e incluso sobre las necesidades estratégicas del mercado de trabajo, que aconseja introducir ciclos formativos relacionados con las nuevas tecnologías, que resulten más atractivos para los jóvenes y que el mercado laboral pueda absorber. Esta modalidad de ciclos no se ha implantado suficientemente.

En la implantación de la FPE se ha utilizado como criterio dominante la utilización de la actual red de centros y ramas profesionales que ya existían y que el profesorado de los centros sufriera el menor número de traslados posible. Los Ciclos Formativos responden más a no mover las plantillas y a utilizar las instalaciones existentes que a una planificación previa del mercado

de trabajo y sus posibilidades de absorción del alumnado que se forma en los centros.

La existencia de plantillas previas, el carácter voluntario de la formación, reciclado del profesorado e incluso de la adscripción del profesorado a determinadas materias o cambio de especialidad, junto a la insuficiente asignación económica, han favorecido la implantación de unos ciclos que tienen escaso futuro. Estas decisiones han condicionado la decisión de los jóvenes que han tenido que decantarse por ciclos formativos con una débil salida en el mercado laboral. Las familias profesionales de menor implantación son, como indica la tabla 4.9, Actividades Agrarias, Hostelería y Turismo, Industrias Alimentarias, Madera y Mueble y Vidrio y Cerámica. En todos ellos, salvo en la de Hostelería, no se han llegado a implantar el número de ciclos que estaba planificado en el Mapa Escolar.

Tabla 4.9. Familias profesionales de menor implantación.

	Actividades Agrarias	Hostelería y Turismo	Industrias Alimentarias	Madera y Mueble	Vidrio y Cerámica
1994	-	5	-	1	-
1995	-	4	-	-	-
1996	-	2	2	1	-
1997	1	2	-	-	-
1998	-	9	-	1	-
1999	1	5	-	1	1
2000	1	4	-	2	2
2001	3	10	1	2	1
2002	1	4	1	-	-
Total General	7	45	4	8	4
Mapa escolar	10	44	14	15	5
Dif/mapa escolar /implantación	-3	+ 1	- 8	- 7	-1

Fuente: elaboración propia, diversas fuentes publicadas por la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia y el Sindicato FETE UGT.

Estos ciclos no tienen implantación suficiente en relación con las demandas del mercado y no reflejan la importancia que tiene la industria tradicional valenciana ni se refleja tampoco su importancia en el tejido industrial de la Comunidad Valenciana. El escaso número de ciclos dedicados a la “agricultura” tampoco recoge la importancia de este sector en la Comunidad Valenciana. Tampoco responde a las necesidades de mercado el número de ciclos dedicados a la “hostelería y turismo” y “madera y mueble”, de gran importancia para la economía valenciana.

Otro factor a considerar en el proceso de implantación ha sido la distribución del número de Ciclos que corresponden al Grado Medio o Grado Superior. Si observamos la tabla 4. 10. encontramos que globalmente se han instalado más ciclos de Grado Superior que de Grado medio.

Tabla 4.10. Implantación de ciclos por grados y cursos

CURSO	GRADO MEDIO	GRADO SUPERIOR	TOTAL
1.994-95	65	31	96
1.995-96	20	20	40
1.996-97	31	57	88
1.997-98	29	48	77
1.998-99	68	43	111
1.999-00	47	56	103
2.000-01	64	53	117
2.001-02	26	88	114
2.002-03	6	38	44
Total	356	434	790

Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana.

El número de Ciclos de Grado Superior es más elevado que los de Grado Medio (Tabla 4.11). Los de Grado Superior pueden ofrecer mayores posibilidades de incorporación laboral a los jóvenes y gozan de gran

aceptación entre el empresariado como ha analizado Guillen (1999). Los Ciclos Superiores se ven favorecidos por el número de alumnos que han cursado estudios de Bachillerato y diplomaturas universitarias mientras que el alumnado de los CFGM proviene simplemente con el Graduado en Educación Secundaria y del fracaso escolar en la ESO.

Tabla 4. 11. Familias profesionales y número de Títulos Profesionales.

CURSO	GRADO MEDIO	GRADO SUPERIOR	TOTAL
1.994-95	13	15	29
1.995-96	4	7	11
1.996-97	5	15	20
1.997-98	2	7	9
1.998-99	6	4	10
1.999-00	5	4	9
2.000-01	4	2	6
2.001-02	4	8	12
2.002-03	1	0	1
Total	44	62	106

Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana.

El número de títulos es de 106, 44 de CFGM y 62 de CFGS. Para fortalecer el grado de aceptación entre los jóvenes periódicamente las administraciones organizan campañas propagandísticas¹³⁵ con el objetivo de atraer a los jóvenes hacia la Formación Profesional incentivando el mensaje sobre un futuro laboral garantizado y la realización de prácticas en las empresas.

El número de empresas que colaboran con las instituciones educativas, es muy limitado en relación con el tejido industrial de la Comunidad Autónoma por lo que en ocasiones se presentan dificultades para ubicar a los alumnos en las empresas que guardan relación con la especialidad estudiada. A pesar

¹³⁵ Los anuncios en la T.V.E, así como las campañas informativas de los gestores educativos, no hacen más que confirmar la poca aceptación por parte de los jóvenes estudiantes.

de ello, las experiencias resultan positivas, con carácter general, para el alumnado y es una línea a seguir para el acercamiento real al mundo laboral. En la siguiente tabla podemos ver el número de empresas que han acogido a los alumnos que han realizado las Prácticas Formativas en los Centros de Trabajo (FCT).

Tabla 4.12. Número de Empresas en las que han realizado prácticas formativas los alumnos de F. P.

PROVINCIA	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03
Alicante	1.298	1.199	1.336	1.433	1.769	2.007	2.562	2.714
Valencia	519	428	571	574	679	762	1.000	955
Castellón	2.420	2.448	2.725	2.839	3.114	3.345	4.377	4.430
Total en la Comunidad Valenciana	4.237	4.075	4.632	4.846	5.562	6.114	7.939	8.099

Fuente: Consellería de Cultura, Educación y Ciencia .

Todo ello ha llevado a una distribución territorial en la que el número de Ciclos Formativos revela una distribución relativamente homogénea. Para el curso 1998-99 ya se había completado el 48% de lo previsto en el Mapa Escolar. Castellón con el 50%, Valencia con el 45%, y Alicante con el 49%. Pero la homogeneidad no evita el lento proceso que nos lleva a un retraso en la implantación. Conseguir que se implanten, en los tres cursos que faltaban para la implantación definitiva (2001-2002), el 52% de lo previsto en el Mapa Escolar, se ha convertido en un deseo muy alejado de la realidad.

La implantación de la FP realizada con criterios ajenos a la demanda del alumnado y del propio mercado de trabajo puede augurar un cierto fracaso en su objetivo fundamental: que los jóvenes ingresen en el mercado de trabajo y aporten una cualificación profesional adecuada. Ciclos formativos que estaban regulados no se han puesto en funcionamiento mientras que otras

demandas registradas en los centros educativos no eran atendidas¹³⁶. La utilización de los argumentos expresados puede deberse a los problemas propios de la implantación y de la programación de la misma. Pero también puede ser el resultado de la ausencia de estudios previos por parte de la administración que contemplen las tendencias del mercado laboral desde diferentes contextos, y avalados por el consenso de los agentes sociales y las administraciones locales.

5.3. Nuevas propuestas para la mejora de la Formación Profesional Específica (FPE).

Cuando el proceso de implantación finalizó, la propia administración, como reconocimiento del “fracaso”, propuso a los agentes sociales tomar medidas que pudiesen resolver la situación creada respecto a la F P en la Comunidad Valenciana. Para superar las deficiencias detectadas proponen una serie de medidas para corregirlas. La Administración educativa, en el “Informe sobre la Calidad del Sistema Educativo en la Comunidad Valenciana” (2.000: 27 y ss), propone 13 medidas a los agentes sociales con el objeto de potenciar la calidad de la F. P. y hacerla más atractiva a los jóvenes. Estos 13 puntos son:

1. Potenciar y desarrollar la Formación Profesional en el horario nocturno.
2. Desarrollo del sistema integrado de Formación Profesional para favorecer los tres subsistemas (reglada, ocupacional y continua).
3. Creación de un observatorio de nuevas profesiones.
4. Desarrollo de la Formación Profesional a distancia.
5. Desarrollo de la Formación profesional adaptada.
6. Inclusión de módulos transversales de gestión de calidad.
7. Inclusión de módulos transversales de gestión de medio ambiente.
8. Continuar el desarrollo curricular de los ciclos formativos.

¹³⁶ La negativa se justifica en que el número de alumnos no es el que la administración exige y otras en que el mapa escolar no contempla el ciclo formativo demandado.

9. Incorporación del módulo de idioma extranjero de tipo técnico para facilitar el acceso a las nuevas tecnologías.
10. Proceder a una nueva adscripción del profesorado que facilite el acceso a una segunda especialidad.
11. Potenciar y desarrollar la colaboración con las empresas, federaciones empresariales, institutos tecnológicos ...
12. Potenciar la estancia de profesores en las empresas.
13. Creación del Instituto Valenciano de Cualificación Profesional.

Las medidas propuestas parten de un concepto de Formación Profesional Integral (reglada, ocupacional y continua) y hacen poca referencia a la F. P. reglada, que es la que estamos analizando en este capítulo. Los puntos que más influencia tendrán en la Formación Profesional reglada, son el 6º (“Inclusión de módulos transversales de gestión de calidad”), el 8º (“Continuar el desarrollo curricular de los ciclos formativos”) y el 9º (“Incorporación del módulo de idioma extranjero de tipo técnico para facilitar el acceso a las nuevas tecnologías”). Por sí solos, ninguno de estos proyectos modificarán cualitativamente la F. Profesional.

El punto nº 10, “Proceder a una nueva adscripción del profesorado que facilite el acceso a una segunda especialidad”, incide directamente en la docencia; pero viene motivado por los efectos negativos producidos en las plantillas del profesorado durante el proceso de adscripción, realizado por la administración, en aplicación de las previsiones del Mapa Escolar. Estas adscripciones han producido un malestar entre el profesorado afectado, que tratan de amortiguar por la vía de abrir una segunda adscripción que permitiría la permanencia en los centros educativos de un mayor número de profesores evitando los traslados forzados y los posibles conflictos y reivindicaciones laborales.

El nº 12, “Potenciar la estancia de profesores en las empresas”, tampoco supone una novedad con respecto a lo ya existente. Potenciar esta presencia del profesorado en las empresas exige los acuerdos necesarios entre las

organizaciones empresariales y las administraciones. Sin estos acuerdos, los procesos necesarios para el cumplimiento del objetivo estarán muy lejanos a la realidad. Pero este proyecto exige que, por parte de la administración educativa y laboral, se dediquen los recursos necesarios que permitan destinar un número mayor de profesores de los que hasta ahora se han incorporado (ver tabla 4.12). También requiere actualizar la normativa que regula este proyecto para que pueda ser armonizado bien con el horario lectivo (si es una presencia en la empresa de dedicación parcial), bien con el puesto de trabajo que está desempeñando y/o que va a desempeñar inmediatamente. Igualmente requiere la creación de un conjunto de incentivos de carácter profesional que motiven al profesorado a solicitar esta práctica. En ambas situaciones los recursos destinados para este fin deben ser coherentes con el proyecto impulsado o se verán abocados al fracaso.

Si bien estos puntos fueron acogidos con buenos deseos por parte de los sectores implicados, existe cierta desesperanza como consecuencia del retraso en el que se encuentran. Ninguno de estos factores se va a convertir en determinante en el desarrollo y aceptación social de la FP.

Podemos concluir afirmando que el proceso de implantación en la Comunidad Valenciana ha sido lento, escaso en el número de cursos y títulos ofertados y desequilibrado en cuanto a la distribución espacial de los mismos. Ello ha llevado a las autoridades educativas a plantear nuevas medidas para el desarrollo e implantación de la F. Profesional. Nuevas medidas en las que se encuentran implicadas otras administraciones públicas (Consellería de Trabajo y Asuntos Sociales que administra la F. P. Continua y Permanente, Consellería de Educación y agentes sociales (sindicatos y empresarios).

Que la Formación Profesional requiere inversiones económicas, preparación y actualización del profesorado, implicaciones del mundo del trabajo, de los sindicatos y de los municipios, está aceptado en su totalidad. Pero también el escepticismo se ha instalado en estos sectores, porque las posibilidades reales de conseguir una FP de calidad, competitiva en el menor tiempo posible que facilite la inserción laboral de los jóvenes, se ven lejanas y difusas.

Como muestra de ello el 15 de octubre de 2002 el Consell de la Generalitat Valenciana presentó el Plan Valenciano de Formación Profesional como: “...resultado de un esfuerzo sostenido y continuo del Gobierno Valenciano y de los agentes económicos y sociales”, que tiene como objetivo:

“La ordenación del nuevo modelo (de acuerdo con el diseño ya definido en el II Programa de Formación Profesional 1998-2002) se fundamenta en la integración de las distintas modalidades, de forma coherente con el criterio y las directrices de la Unión Europea”. (Pág. 51).

6. Situación de la FPE en la Comunidad Valenciana.

La FPE que contemplaba la LOGSE (1990) se ha desarrollado en la Comunidad Valenciana desde 1991 a 1998 de forma voluntaria, pero a partir del curso 2001/2002 se ha generalizado su uso. Durante este período se han producido cambios significativos, aunque lentamente, que van completando y desarrollando la FPE.

El primer cambio que hay que considerar es la aprobación de la ley educativa del Estado denominada “*Ley Orgánica de Calidad de la Educación*” (LODE), aprobada por medio de la Ley 10/2002 de 23 de, BOE núm 307, de 24 de diciembre de 2002, que entró en vigor a los veinte días después de su publicación en el BOE. Se empezó a aplicar en los centros educativos a partir del curso 2003-04.

A diferencia de la LOGSE, que fue aprobada en el Parlamento del Estado por todos los grupos políticos, excepto el Partido Popular, y los sindicatos mayoritarios de la enseñanza, la LOCE fue aprobada en el Parlamento por el PP teniendo en contra a los Gobiernos Autónomos, sindicatos mayoritarios y los grupos restantes del Parlamento. La LOCE, a diferencia de la LOGSE, no logró un respaldo mayoritario por lo que el Gobierno de España surgió de las

elecciones del 14 de marzo de 2004 (PSOE) tomó la decisión de paralizar¹³⁷, durante dos años, los aspectos más polémicos¹³⁸ de la Ley. Abrió un nuevo debate educativo a toda la sociedad española para lograr un consenso social sobre la educación que dé estabilidad temporal al sistema educativo español.

La Formación Profesional en la LOCE se encuentra desarrollada en el Capítulo VI y los art. 38 y 39 de la Ley. El art. 38 está dedicado al acceso a la FP y el 39 a la regulación de los convenios. No le dedica mayor atención, salvo en los itinerarios educativos previstos para el final de la ESO y los “Programas de Iniciación Profesional”¹³⁹ que sustituyen a los Programas de Garantía Social, por lo que concluimos que la FP no ha sufrido cambios en su concepción y estructura y que ha seguido desarrollándose la planificación realizada por los tres agentes implicados en la FP: Gobierno, Sindicatos y Empresarios.

Finalizado el proceso de implantación de la LOGSE que ha sido abolida por la LOCE que se encuentra paralizada temporalmente para encontrar un acuerdo sobre el sistema educativo, los agentes sociales en la Comunidad Valenciana tratan de encontrar soluciones a los problemas de la F P específicos de la Comunidad en el marco de la evolución realizada en España.

El desarrollo de la Formación Profesional ha gozado de cierta autonomía con respecto a la evolución de los otros niveles educativos: ESO, Bachillerato e incluso Universidad se han ido configurando desde una perspectiva integradora de los tres subsistemas, aunque esta investigación se haya centrado especialmente en la enseñanza reglada y en los CFGM y se ha ido

¹³⁷ Por ello no vamos a analizar la estructura y características generales de la LOCE salvo la FPE que incide directamente en nuestra investigación.

¹³⁸ Los itinerarios educativos en los últimos cursos de la ESO, la religión como asignatura evaluable y que conste en el expediente académico, la segregación del alumnado, la promoción de curso, la reválida al finalizar la ESO y el Bachillerato, la selectividad universitaria...

¹³⁹ Sustituyen a los Programas de Garantía Social (PGS) contemplados en la LOGSE. Están destinados a los alumnos de 15 años que no cursan los itinerarios normalizados o tienen 16 años.

creando una estructura en paralelo al sistema educativo con el objetivo de facilitar la integración de los tres subsistemas.

Durante el año 1986 se creó en España el Consejo General de la Formación Profesional¹⁴⁰ (cuatro años antes que la aprobación de la LOGSE) como órgano consultivo de la Administración al que se le encargó la elaboración del I Programa Nacional de la Formación Profesional. Dicho programa fue diseñado para los años 1993-1996. La Formación Profesional fue concebida como Integral y configurada en torno a tres subsistemas de formación profesional: la inicial, la reglada y la ocupacional. Este organismo se vio ampliado en 1997 con la presencia de los representantes de las Comunidades Autónomas.

Con posterioridad se elaboró por el Consejo General de la Formación Profesional (CGFP) el II Plan Nacional de la Formación Profesional, que fue aprobado por el gobierno para el período 1998-2002. Afianzó un sistema integrado de cualificaciones y formación profesional que también incluía la creación de un Instituto Nacional de las Cualificaciones, el establecimiento de una red de centros y el reconocimiento de competencias y cualificaciones por vías no formales. Uno de los instrumentos utilizados fue la planificación, elaboración y ejecución de los Planes Anuales de Acción para el Empleo.

Como consecuencia de la aprobación del II Programa Nacional de Formación Profesional se creó el Instituto Nacional de las Cualificaciones a través del R.D. 375 /1999. Considerado como órgano técnico y de apoyo para el Consejo General de la FP entre otras funciones le fue encomendado:

- Proponer el establecimiento y la gestión del sistema nacional de cualificaciones profesionales.
- Establecer la metodología base de identificación de las competencias profesionales y definir el modelo que deben adoptar las cualificaciones profesionales para ser incorporadas al sistema nacional.
- Proponer un sistema de acreditación y reconocimiento profesional.

¹⁴⁰ Fue creado por la Ley 1/1986 de 7 de enero y modificada por las Leyes 19/1997 de 9 de junio y 14/2000 de 29 de diciembre.

- Establecer el procedimiento de corresponsabilidad con las Comunidades Autónomas para definir el catálogo de cualificaciones profesionales y en la actualización de las demandas sectoriales.

La ejecución de este plan de formación profesional, junto a las medidas que venían tomándose al amparo de la LOGSE, hizo necesario reordenar todo el sistema de la Formación Profesional en España. A cubrir este espacio vino la nueva Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP). Ley 5/ 2002, de 19 de junio (BOE nº 22437 de 20 de junio de 2002) cuya finalidad queda recogida en el Art. 1:

- La ordenación de un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditaciones que responda a las demandas sociales.
- La oferta de formación que favorezca la formación a lo largo de la vida acomodándose a las distintas expectativas.
- Y la creación de un Sistema Nacional de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (SNCFP).

El Sistema Nacional de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (SNCFP) tiene que integrar, evaluar y acreditar el Catálogo Nacional de la Formación Profesional, la colaboración de las empresas y agentes sociales (Art.6) para facilitar las prácticas en las empresas entre otras.

La LOCFP introduce una concepción de la Formación Profesional en el artículo 9:

“La formación profesional comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales”.

que integra las actividades desarrolladas en los tres subsistemas (inicial/reglada, continua y ocupacional) que se desarrollarán en los centros integrados de F P de titularidad pública.

Entre los aspectos destacables de la Ley encontramos la importancia concedida a la información y orientación profesional, la igualdad de oportunidades de acceso al trabajo, la adquisición y evaluación de las competencias profesionales así como el asesoramiento sobre las ofertas e itinerarios formativos que faciliten la inserción laboral que se realizará a través de los servicios de las Administraciones educativas y laborales y la Administración Local. Se une en el mismo proyecto a las instituciones educativas, laborales y locales.

El proceso de normalización institucional específico de la Comunidad Valenciana consiguió uno de los objetivos más importantes para la F P con la Aprobación del Plan Valenciano de Formación Profesional el 15 de octubre de 2002, elaborado por el Consejo Valenciano de Formación Profesional. Junto a él tenemos que destacar el Acuerdo del Gobierno Valenciano de agosto de 2002 que impulsa el desarrollo de un sistema integral de F P en colaboración con los sectores empresariales y sociales, y en este marco se creó el Instituto Valenciano de Cualificaciones Profesionales.

La perspectiva de una F P integral y el desarrollo de la misma en Centros Integrados de Formación, la coordinación de los tres subsistemas, la información, la orientación y el proceso de convalidación de las acreditaciones y cualificaciones, constituyen algunas de las preocupaciones más importantes de los actores que intervienen en la F P en la Comunidad Valenciana.

La Formación Profesional fue concebida como un proyecto colectivo e integral. La definición dada a la F P en la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (2002) así lo plantea (Art. 9). Sin embargo, el proceso de coordinación de las diferentes administraciones (educativa, laboral y local) es muy lento. La coordinación de la Administración Educativa, de quien depende la F P reglada, con la Administración Laboral, a quien le

corresponden las competencias de los subsistemas de la F P Continua y Ocupacional, se hace difícil por la pérdida de competencias. La disposición de las Administraciones Locales a llegar acuerdos es más factible debido a que independientemente de quién tenga las competencias los beneficiados directos o indirectos son los ciudadanos de los municipios que representan.

Otro de los problemas a resolver que no está exento de polémica es la creación de los centros integrados de F P recogido, en el Art. 9 de la LOCFP (2002). La competencia de la regulación le corresponde a los Gobiernos de las Comunidades Autónomas. El intento de rentabilizar las infraestructuras de los centros educativos, la coordinación de la oferta formativa, la gestión de los centros y la oferta educativa, la gestión de los recursos económicos, la adscripción del profesorado respecto a la actividad docente en los tres subsistemas... son problemas que dificultan la creación de los centros integrados de FP. A esta situación hay que encontrar una respuesta socialmente satisfactoria que responda a la pregunta: ¿qué se hace en los centros de F P a partir de las 3 ó 6 de la tarde cuando ya no están ocupados por la Formación Profesional Reglada?

El tercer problema importante lo constituye el reconocimiento o certificación las cualificaciones. Si ya ha sido resuelto a qué organismo le corresponde la catalogación y evaluación de los títulos profesionales, es necesario que se resuelvan las equivalencias o convalidaciones entre los tres subsistemas profesionales. Los jóvenes trabajadores tienen dificultades para la inserción laboral y para la misma les exigen que tengan experiencia laboral. Esta actúa como una red que les impide el movimiento. La experiencia laboral se ha convertido en uno de los problemas a superar. Sería conveniente que toda la práctica laboral tuviese su correspondiente certificación y que ésta se reflejase en un documento único, propiedad del trabajador, para que pudiese presentarlo en cualquier lugar de trabajo. Las experiencias laborales desarrollan destrezas y competencias que en ocasiones no pueden o no han sido reguladas en los procesos académicos. Son destrezas y competencias que se han adquirido a lo largo de la actividad laboral o a través de procesos

informales. ¿Por qué no regular y certificar administrativamente este proceso de aprendizaje?

Para finalizar, consideramos que la labor de información y orientación profesional al alumnado se ha convertido en un factor clave para la inserción profesional. Esta actividad está regulada en la LOCFP en el Título III, art. 14 y 15, la han venido desarrollando el profesorado y los orientadores en la enseñanza reglada. La práctica laboral y educativa demuestra que también intervienen otros actores como la familia, los amigos u otras instituciones externas a los centros educativos e incluso los medios de comunicación. En una formación profesional integral no puede limitarse la orientación a la vida interna de los centros educativos. El profesorado en general y tutores en particular han jugado, y tienen que seguir jugando, un papel importante en esta tarea pero la tutorización debe contemplarse abierta a otras instituciones. Es necesario que se unifique la información sobre la oferta formativa y el empleo existente en la localidad y comarca en la que se ubique el centro. Establecer un vínculo de comunicación entre este foco informativo y el centro educativo que facilite la inmersión en el contexto del propio centro y los trabajadores del mismo es necesario. El profesor tutor es el que conoce las actitudes, aptitudes y conocimientos de cada uno de sus alumnos pero no siempre conoce, suficientemente, el contexto económico y social donde están ubicados los centros y sus alumnos para relacionar a éstos con la oferta real de empleo.

Ello hace necesaria la coordinación con las instituciones de la administración local y comarcal y especialmente en el caso de la Comunidad Valenciana con los Agentes Locales de Desarrollo (ADL) tal como ha sido analizado por Gil et al, (2001).

Los cuatro problemas indicados anteriormente tenemos que contemplarlos desde la perspectiva local, autonómica, estatal y europea porque en:

“En el actual panorama de globalización de los mercados y de continuo avance de la sociedad de la información, las estrategias coordinadas para el empleo que postula la

Unión Europea se orientan con especial énfasis hacia la obtención de una población activa cualificada y apta para la movilidad y libre circulación , cuya importancia se resalta expresamente en el Tratado de la Unión Europea". (LOCFP).

Sin embargo, existen en la Comunidad Valenciana otros problemas relacionados con la FP reglada que requieren intervenciones urgentes para facilitar la inserción laboral de los jóvenes entre los que destacamos:

- La necesidad de revisar cada cuatro años los títulos de la F P .
- Incrementar el número de las horas formativas en los ciclos que permitan preparar técnicamente al alumnado.
- Revisión y evaluación del Mapa Escolar respecto a los Ciclos Formativos que se han implantado y no logran niveles de inserción satisfactorios y sustituirlos por otros que demanda el mercado laboral
- Desarrollo administrativo que permita la creación de los centros integrados de FP.
- La creación de bolsas de trabajo en los centros educativos o en los municipios que estén relacionadas con el Servicio Valenciano del Empleo y la Formación (SEVEF¹⁴¹).
- También es urgente la incorporación de los idiomas en todos los ciclos formativos, la potenciación de la Formación en Centros de Trabajo (FCT) y la posibilidad de que las FCT se realicen en países de la Unión Europea.
- La modificación del régimen económico de los centros educativos para que éstos puedan realizar inversiones y recibir ingresos de las actividades formativas o servicios que realicen a la comunidad se hace cada vez más necesario.
- Las prácticas formativas tienen que ser consideradas como experiencia laboral que faciliten la inserción laboral de los jóvenes.

¹⁴¹ Ley 3/2000 de 17 de abril publicada en el DOGV del día 26 de abril de 2000 y tiene entre otras funciones el desarrollo de los programas de la Formación Profesional Ocupacional y Continua y la orientación laboral.

- La percepción por parte de los alumnos de un “salario” durante el período de realización de las prácticas formativas como compensación de la colaboración de los alumnos en la productividad del centro de trabajo.
- El fortalecimiento de la orientación profesional y el asesoramiento en la búsqueda de empleo para los jóvenes resulta imprescindible en las circunstancias actuales del mercado de trabajo.

CAPÍTULO V.

ORIENTACIÓN Y ESTRUCTURAS DE APOYO A LA INSERCIÓN LABORAL.

“...no nos interesa por tanto que los jóvenes reciban mucha información sobre la situación externa, la que les rodea, sino que nosotros como orientadores o educadores, seamos capaces de entrar en las coordenadas de comprensión y valoración que el joven hace de su vida, de sus posibilidades, de sus percepciones, de sus valores, de sus sentimientos, de sus expectativas, de sus concepciones de vida, de sus temores.

El objetivo no es que cuando un joven esté con el educador o con el orientador, sepa más de su entorno, del mundo exterior a él mismo, de las oportunidades que le ofrece, de los materiales y libros que le pueden ayudar o de las guías que debe leer, o de las empresas a las que debe dirigirse, ni de los currícula que tiene que saber hacer, etc. sino que el propio orientador sepa más del mundo interior del propio joven, y a través del orientador, el joven sepa más de sí mismo”.

Hernández Aristu, 1999

1. Introducción.

Finalizada la etapa educativa de la secundaria obligatoria el alumno junto, a su familia, tiene que optar entre varias posibilidades: incorporarse al mundo del trabajo, continuar los estudios de Bachillerato, de Formación Profesional Específica u otra modalidad educativa de carácter laboral (Escuelas Talleres, Programas de Garantía Social..) o enseñanzas educativas especiales. El alumnado, durante la estancia en los centros educativos, ha recibido una atención diferenciada por parte de los tutores, del profesorado u otro personal especializado. Al conjunto de estas actividades lo denominamos acción tutorial y son coordinadas desde el Departamento de Orientación Escolar.

La orientación escolar se realiza en todas las etapas escolares y la que afecta al nivel educativo del alumnado analizado en esta investigación se encuentra estructurada en dos etapas: Enseñanza Secundaria Obligatoria y Enseñanza Post-obligatoria. Cada una de estas etapas tiene objetivos diferentes y para conseguirlos también se utilizan instrumentos diferenciados.

Después de finalizar la enseñanza obligatoria los jóvenes toman la decisión sobre qué van a hacer en los años posteriores e incluso algunos de ellos ya van definiendo la actividad laboral que desean desarrollar en el futuro.

Las opciones que han tomado están influenciadas por multitud de factores que actúan en el mundo complejo que les ha tocado vivir: una realidad social que evoluciona tan rápidamente que resulta difícil que la asimilen. La información que reciben desde las familias, la influencia del contexto social en el que viven, la ejercida por el centro educativo, etc. circula por multitud de canales y en diversos formatos, y puede, en ocasiones, ayudar o dificultar la toma de decisiones de los jóvenes y de las familias.

La complejidad de la situación no resulta ajena al profesorado ni a los orientadores. Tal situación de complejidad estructural y personal ha convertido la orientación en una necesidad personal y social que ha desarrollado una nueva profesión (el orientador) y ha creado una nueva estructura educativa (el Departamento de Orientación Escolar) al tiempo que también ha pasado a ser considerada como un factor de calidad de los sistemas educativos.

En el presente capítulo que dedicamos a *La orientación e inserción laboral* queremos poner de manifiesto cómo la orientación es una respuesta a la necesidad de tomar decisiones educativas y profesionales tanto para el alumnado como para sus familias. Decisiones que asumen durante el período de permanencia en los centros educativos y en el contexto de un mundo complejo y globalizado.

Planteamos la orientación educativa y profesional desde un mundo complejo en el que intervienen tres elementos que actúan de forma interactiva: los jóvenes/alumnos, la educación y el trabajo. Estos tres factores son nucleares en la investigación que hemos realizado: el alumnado de la Formación Profesional es educado y formado para la inserción laboral. Hemos considerado necesario indicar algunas características de los jóvenes y la función social que tienen encomendada, las demandas sociales a la educación, así como las características que presenta la orientación que se desarrolla en las instituciones educativas para conseguir la inserción en el mundo del trabajo. Queremos poner en relación la primera parte de la tesis dedicada a la evolución del trabajo y el mercado laboral actual con la segunda, que hemos dedicado a la evolución de la Formación Profesional y al análisis de los Ciclos Formativos. Ponemos en relación el mundo laboral y el mundo de la educación.

También queremos incidir en el origen, la estructura y el funcionamiento de los Departamentos de Orientación en los centros educativos. ¿Qué finalidad tienen encomendada? ¿Qué instrumentos utilizan para conseguir los objetivos que planifican? ¿Qué modelo de intervención configura la orientación escolar? ¿Puede limitarse la orientación exclusivamente al ámbito escolar o tiene ésta que abrirse a otras instituciones que actúan en el contexto del alumnado? ¿La orientación escolar tiene que contemplar las diferentes opciones educativas y laborales con una programación específica? ¿Tiene la orientación que responder a otras problemáticas específicas de los jóvenes y de la inserción laboral? ¿La formación profesional requiere una orientación específica? ¿Qué limitaciones presenta la orientación escolar?

Otras actitudes sobre la juventud vienen acuñadas por las representaciones o imágenes que se tienen sobre "los jóvenes" o la "juventud". Dichas imágenes o representaciones influyen, tienen un impacto decisivo en la orientación así como en las políticas y en los apoyos que se ofrecen a los jóvenes. En las sociedades occidentales predominan dos visiones del joven y de la juventud: "la juventud como recurso" o su antípoda, "la juventud como problema".

En la primera imagen, la juventud representa la idealización del futuro y el cambio social. En esta perspectiva la juventud no sólo es un receptáculo de los valores de las generaciones adultas, sino que además los transforma en nuevos valores, generando de esta manera las condiciones de cambio en la sociedad.

En la segunda imagen, la juventud es vista como una fuente de problemas y de peligros para la sociedad y para los jóvenes mismos. La juventud es vista como un período del desarrollo vital caracterizado por un alto grado de vulnerabilidad.

Finalizaremos el capítulo analizando la planificación y la práctica que han realizado los centros educativos que hemos investigado así como con algunas reflexiones sobre algunos aspectos de la orientación que hay que incorporar.

2. Los alumnos sujetos de orientación.

La orientación escolar pone en relación dos factores y un sujeto. Los primeros son la educación desarrollada en los centros escolares y el trabajo o mercado laboral. El sujeto lo constituye el alumnado o los jóvenes.

En la primera parte de la tesis hemos expuesto la evolución del trabajo y las características del mercado de trabajo. En la segunda la evolución de la Formación Profesional y su situación actual. Queremos en este capítulo incidir en el sujeto de la orientación y en la relación entre el trabajo y la educación desde la perspectiva de la orientación educativa y profesional. Se orienta a los jóvenes que están en los centros educativos y que pretenden insertarse en el mercado de trabajo.

Los tres actúan de forma interrelacionada por lo que nos preguntamos: ¿Qué son los jóvenes? ¿Qué es la juventud? ¿Cómo es la juventud? ¿Qué la define? ¿Qué características presenta? ¿Con qué problemas y dificultades

tienen que enfrentarse? ¿Dónde se encuentra el origen de las mismas? ¿Qué necesita para elegir el itinerario educativo? ¿Y para incorporarse al mundo del trabajo? Estas son algunas de las preguntas que los orientadores tienen que clarificar previamente, a la elaboración y desarrollo de los planes de orientación educativa y profesional para dar respuesta a las necesidades de los jóvenes a través de los planes que desarrollan los centros educativos.

2.1. La juventud como proceso.

La juventud, tal y como la entendemos, es un invento del siglo XIX. La "juventud", como todo concepto histórico, encuentra su sentido en la perspectiva del cambio social. Ya no resulta fácil encontrar una definición del propio término juventud (López Blasco, 2001), sino que más bien tendríamos que hablar de jóvenes, concretando entre jóvenes hombres y jóvenes mujeres, jóvenes urbanos y jóvenes rurales, jóvenes inmigrantes..., puesto que cada caso presenta sus dificultades específicas en los procesos de socialización e individualización.

Tradicionalmente, las discusiones políticas y teóricas sobre los jóvenes y su vida pivotan en torno a la pregunta de si la juventud se define como un grupo de edad, como una fase de tránsito a la adultez o como una fase diferenciada en el curso de la vida con características propias.

Desde un punto de vista demográfico la juventud viene definida por el hecho de ser una colectividad, un grupo social, una parte de la estructura social que tiene una sustantividad propia, que posee unos elementos comunes al grupo y diferentes a los demás grupos sociales. Así el propio concepto joven o jóvenes requiere de otros que le sirvan de apoyo y de contrapeso: el concepto niño, adulto y viejo.

Los estudios sobre la juventud en España¹⁴² son relativamente recientes. La serie de encuestas nacionales han constituido la base de todo un cuerpo teórico de análisis y una base documental sobre los jóvenes españoles.

Las funciones que la sociedad exige y demanda a los jóvenes han sido diversas a lo largo de la historia, pero también dependiendo del grupo social de origen. Qué son, qué significan socialmente y qué tienen que aportar los jóvenes a la reproducción de la sociedad son preguntas que adquieren respuestas diferentes en contextos estructurales diferenciados. La sociedad en general proporciona a los jóvenes un estatus que les exime de ciertas obligaciones como, entre otras, la obligación de contribuir, a través del trabajo, al mantenimiento económico de la familia. Por ello se puede afirmar que, en buena medida, la juventud es un invento de la época contemporánea y más concretamente de la segunda mitad del siglo XIX.

Así a la juventud se le ha liberado de la obligatoriedad del trabajo para que pueda adquirir y asumir la continuidad de la sociedad a través de la transmisión de normas, valores, actitudes y conocimientos que les permitan posteriormente cumplir con la función de dirigir la sociedad y la de desarrollar la propia autonomía y la independencia.

El paso por las instancias educativo-formativas durante la época del desarrollo industrial era necesario como tiempo de preparación con un objetivo claro: la integración laboral después de adquirir las necesarias habilidades de carácter profesional que más o menos quedaban dictadas por las necesidades de las empresas. Esta preparación formativa requería un tiempo de renuncia personal, posponiendo para "el después" una situación personal y social más satisfactoria. Cuando se fuera mayor, cuando se independizara de las condiciones escolares que implicaban la juventud y la formación, se podrían

¹⁴² Desde el inicio, allá por el año 1960 hasta los albores del siglo XXI, se han realizado diversas encuestas nacionales a la población joven española que han conformado los distintos informes de juventud. Desde la iniciada en 1960 por J. M. López Cepedo investigadores como Juan José Linz, M. García Ferrando, Juan José Toharía, Zárraga, Martín Serrano, Velarde, ...y la última realizada en 2004 por López Blasco, Comas, Cachón, Andreu Abela, Aguinaga han contribuido al debate sobre la juventud.

recoger los frutos y disfrutarlos siendo un ciudadano responsable en la sociedad.

Con ello el joven pagaba el peaje de convertirse en persona adulta. Se esforzaba, aprendía aquellas cosas que la sociedad fijaba para él como necesarias, renunciaba a otro tipo de modelos, para luego, cumplido el tiempo, poder acceder a los bienes del mundo adulto, a la empresa, a la familia, en definitiva, a la vida adulta. Tener una profesión y el ejercicio de la misma se convertirá en un objetivo básico: proporcionaban una identidad y ésta fortalecía y definía la personalidad.

Así el modelo basado en la moratoria y en la preparación para la vida futura adulta se convertía en la tarea fundamental que se les exigía a la juventud. Como contrapartida, tendrán que esperar para poder gozar en el futuro próximo de los beneficios a que en el presente han tenido que renunciar. Los jóvenes aportarán sus conocimientos y sus habilidades al servicio de la producción y de la reproducción social.

En el transcurso de la infancia a la vida adulta, se le facilitará preparación y cualificación. Para conseguir este deseo que la sociedad le encomienda, será la escuela, junto a otras instituciones formativas, la institución que se ocupe de ello. Trabajo y educación, escuela y empresa, caminarán juntas y tendrán un futuro de difícil disolución.

En definitiva, que la sociedad se dirija a un futuro incierto, que tenga en cuenta la herencia histórica y que la juventud sea potencial innovador de la sociedad, un puente entre el pasado y el futuro, es la tarea por excelencia encomendada a todas las juventudes.

2.2. La juventud como un problema de edad o como tránsito a la adultez.

Desde un punto de vista descriptivo, la juventud se valora muchas veces en términos de edad. Esta definición de "juventud" ha sido favorecida por medidas políticas y se adapta a las teorías de la psicología evolutiva. Casi todas las medidas y programas que intentan "integrar" a los jóvenes en la sociedad prefieren esta definición. De todas formas, esta definición parece estar sujeta a cambios, como lo demuestra el hecho de que originalmente declaraba jóvenes a aquellos con edades comprendidas entre los 15 y los 18 años mientras que actualmente sitúa este intervalo entre los 15 y los 25 o, incluso, entre los 14 y los 30 (Beltrán et al, 1984).

Martín Serrano indica que la edad ha sido utilizada para definir a la juventud, pero que ésta hay que verla desde una perspectiva histórica porque la dimensión de los criterios varía:

“Eran jóvenes, allá por los Sesenta, quienes aún no habían cumplido los veintidós años, cuando juvenil” era lo que se era antes de la mayoría de edad y luego, hacia los Setenta, se alzó el rasero de la etapa reservada a la juventud hasta los veinticuatro años cumplidos. Y ahora, -aunque sea más exacto decir que "por ahora"- se es oficialmente persona joven desde que se alcanzan los quince hasta que se ingresa en la treintena”. (Martín Serrano, 2000:11),

Entre los factores que han contribuido a la variación del criterio de edad hay que mencionar la prolongación del tiempo escolar que, de forma generalizada, se ha extendido en todos los grupos sociales y la preparación cada vez más compleja que requieren los nuevos empleos, sin olvidar las dificultades para incorporarse a un trabajo estable y suficientemente remunerado. Siguiendo en esta argumentación Sanchis considera que son jóvenes:

“aquellos individuos que han cumplido la edad mínima obligatoria para incorporarse al trabajo y que tienen menos de veinticinco años”. (Sanchis, 1991:50).

El propio concepto de juventud es un concepto controvertido, porque la misma situación que les caracteriza es una situación indeterminada. Ello ha

llevado a Marhuenda (1994: 35) a afirmar que es un hecho real sobre el que: "No hay consenso en el dónde empieza y acaba la juventud", pero considera que "Debiera ser la edad" el criterio más definitorio y admitido para llevar a cabo investigaciones sobre los jóvenes.

La juventud también es analizada como el "período de la vida humana que media entre la adolescencia y la adultez"; nos induce a observar no sólo los aspectos biológicos del problema, sino también el grado de complejidad que conlleva la adultez.

Desde las perspectivas sociológica y psicológica, la juventud se ha definido como una fase de transición, antes que como un grupo de edad o como una fase de la vida en sí misma. El concepto de transición enfatiza la adquisición de capacidades y derechos asociados a la vida adulta. El desarrollo personal y la individualización son vistos como procesos que se apoyan en el aprendizaje y en la internalización de normas culturales dadas (socialización) como prerequisite para convertirse -y ser reconocido- como un miembro de pleno derecho en la sociedad; el concepto tiene, por razones adicionales, un matiz conservador, porque considera la socialización como una especie de transacción unidireccional y considera que las normas y los modelos de vida permanecen sin cambios después de su formación inicial; también considera el proceso de convertirse en adulto como elemento básico de la socialización individual y, de esta forma, no trata de entender la juventud como una construcción social cambiante.

El proceso de tránsito se ha alargado y, a causa de la extensión de la educación secundaria, acompañado de la diversificación e individualización de la vida social correspondiente a lo que los sociólogos llaman "diversificación de los caminos hacia la vida adulta", se ha hecho más complejo. Es posible que las sociedades modernas ofrezcan más opciones donde elegir, pero los jóvenes toman las decisiones corriendo el riesgo de equivocarse y de quedar excluidos.

La juventud concebida como proceso hacia la inserción laboral y la adultez viene caracterizado porque

"Los jóvenes tienen las puertas abiertas a la educación/formación, pero cerradas al mercado laboral. Aquí hay una gran brecha, una gran ruptura entre la formación, mayormente realizada en la escuela, y los ámbitos laborales. Los problemas de transición son cada vez más complicados. Es típico que los jóvenes puedan participar en casi todos los ámbitos de la educación, como ya hemos señalado y sin embargo tienen serios problemas para integrarse en el mundo laboral". Hernández (1998:274)

Investigadores como Gil y Menéndez (1985: 17) insisten en que los jóvenes se pueden definir en contraposición a otros conceptos, pues por sí mismo resulta difícil concretar el constructo juventud. El punto referencial lo sitúa en el concepto de adulto, que viene marcado por que asuman las cuatro responsabilidades indicadas a continuación: laboral, conyugal, doméstica y parental.

Sin embargo, Fernández Enguita (1990) definió la juventud como el período de la vida comprendido entre dos conceptos que lo delimitan y complementan: la adultez y la infancia. Mientras que para Marhuenda (1994) los factores determinantes para considerar que los jóvenes han accedido a la etapa vital de la adultez son la propia maduración del rol sexual y el acceso al trabajo.

Las condiciones de vida ofrecidas a los jóvenes, así como el marco legal y político que regula esta fase de la vida, consideran el concepto juventud como una etapa cuya característica fundamental es el deseo de "llegar a ser" en un futuro próximo aquello que no se posee en la actualidad. Intentar conseguir aquello que no se posee, pero que se desea alcanzar, viene a constituir una de las características de la juventud actual.

La vida de los jóvenes refleja las contradicciones propias del sistema político en el cual están insertos, los problemas propios de la etapa de la vida en que se encuentran, de las contradicciones específicas de la situación personal que les ha tocado vivir, su propia historia y la historia de todos.

3. Educación y trabajo: una relación controvertida.

Durante mucho tiempo el mundo de la educación y el mundo de la empresa y el trabajo han tenido una relación acompañada de tensiones, desavenencias y también de apoyo y colaboración estrecha. Esta relación está en la actualidad influenciada por la opinión dominante sobre el origen del desempleo y la función que la sociedad exige al trabajo y a la educación.

Este estado no evita, como indica Galbraith (1996), que sectores importantes de la sociedad presenten la relación educación-trabajo como un problema tensionado, tratando de subordinar la educación a los intereses económicos:

“Pocos temas se discuten con mayor vehemencia que el papel de la educación en la sociedad actual, y en especial su relación con el objetivo económico. Todos y cada uno de los análisis de la situación competitiva de la economía estadounidense se centran en la importancia de una mano de obra instruida y cualificada. La cuestión se subraya adicionalmente en las frecuentes referencias al gasto de la enseñanza como inversión en seres humanos. Tradicionalmente la inversión busca aumentar los rendimientos económicos; la enseñanza es, pues, un aspecto, más exactamente un elemento, de la política económica general”. (Galbraith, 1996:89)

Pensadores de distintas épocas han insistido en la necesidad de establecer una relación complementaria entre la educación y el trabajo. Relación que se sintetiza con el aprendizaje y desarrollo del oficio y la actividad profesional. Este planteamiento ha estado muy arraigado en las diferentes corrientes ideológicas del movimiento obrero y en 1866 se expresaba en el Congreso de Ginebra de la Asociación Internacional del Trabajo (AIT), donde la delegación francesa planteaba que:

“Separar como se hace hoy, la enseñanza del aprendizaje y lo que es más odioso, distinguir la educación profesional del ejercicio real, útil y serio, diario de la profesión, es reproducir de otra manera la separación de poderes y la diferencia de clases, los dos instrumentos más enérgicos de la tiranía gubernamental y de la subordinación de los trabajadores”. (Freymond, 1973:160).

Los socialistas utópicos como Owen, Fourier, los anarquistas como Bakunin, Kropotkin, Reclús, Falanchi, Ferrer y Guardia o los marxistas Marx, Lenin ...Makarencó... han defendido la necesidad de compatibilizar el estudio y la práctica, la reflexión y la experiencia en una misma unidad vital implicando a los jóvenes en las tareas comunes de los adultos.

Con el desarrollo del Taylorismo se introdujo la subordinación de la educación a la actividad productiva donde los principios de organización laboral, de rendimiento y eficacia, fueron trasladados a la organización escolar.

Todo ello viene a expresar una riqueza de posiciones y matices entre la educación y el trabajo como han mostrado investigadores como García Nieto (1988), Fernández Enguita (1990), Sanchis (1991), Marhuenda (1994), Rifkin (1999), Touraine (1996), Martín Criado (1999), Cachón (2000), Gimeno (2001), López Blasco (2002)...

El mundo empresarial desea que la enseñanza se subordine a los intereses del mercado de trabajo. Considera que los jóvenes deben asistir a los centros de trabajo preparados para adaptarse, rápidamente, a las condiciones del mercado y del puesto de trabajo concreto que los empleadores necesitan cubrir. Al empresario o empleador no le interesa dedicar tiempo ni recursos económicos para preparar y formar al nuevo trabajador. La rápida evolución de la organización del trabajo y el avance continuado de las nuevas tecnologías han provocado que las empresas insten a la administración del estado para que preparen a los jóvenes en las actitudes y capacidades que permitan una rápida adaptación (flexibilidad) a los puestos de trabajo.

Frente a esta posición la institución escolar plantea que la función principal de la escuela debe ser socializar y enseñar a los niños y jóvenes. Reclaman y defienden que esta función tiene que gozar de la suficiente autonomía, respecto al mundo laboral, que le permita desempeñar las funciones que socialmente tiene encomendadas. La educación no puede, ni debe, subordinarse a las demandas del mundo laboral. Planteados la educación y

el trabajo en términos de derecho (Gimeno Sacristán, 2000), toda relación entre la escuela y el trabajo tiene que analizarse desde la función social que tienen encomendadas.

Esta polémica adquirió importancia a partir de las crisis económicas de 1970, donde quebró la idea del pleno empleo y se prolongó la permanencia de los jóvenes en las instituciones educativas. Esta situación ha creado un problema social. ¿Qué hacer con los jóvenes? ¿Dónde los ubicamos si el mercado de trabajo no tiene posibilidad de absorción y los trabajos que ofertan son mayoritariamente de escasa cualificación? Estos interrogantes fueron planteados en la comunidad científica y entre los políticos:

“Un punto que se prestaba a controversias en el debate tanto científico como político era el de saber de qué forma se debían concebir las estructuras internas del sistema educativo y el proceso de paso de este sistema al ejercicio de una actividad remunerada, bien de manera que favoreciera el desarrollo de su personalidad, de sus aptitudes y calidades individuales evitando al mismo tiempo rupturas traumáticas; o de forma que predominara la preocupación por cubrir las necesidades de la economía en recursos humanos que poseyeran las cualificaciones exigidas”. Tena (1981:73)

Durante el período de la industrialización las empresas demandaban trabajadores con escasos o nulos conocimientos porque el oficio se aprendía en el propio lugar de trabajo. mientras que un escaso número de titulados ocupaban los puestos de trabajo que requerían conocimientos técnicos más elevados. Ello permitía un sistema productivo donde el mayor número de trabajadores podía encontrarse con niveles educativos bajos y no tener repercusión negativa en el funcionamiento económico.

El desarrollo de la tecnología ha provocado que las empresas demanden trabajadores con cualificaciones muy diferentes y conocimientos técnicos que resulta muy costoso adquirirlos y ha provocado un mercado de trabajo segmentado entre trabajadores de poca o nula cualificación que puedan ser fácilmente sustituibles por otros con un nivel elevado de conocimientos que

requieren ser actualizados continuamente. (Gorz, 1995; López,1999). Las empresas no tienen capacidad técnica, económica y organizativa suficiente para responder a estas demandas del mercado, que requiere una especial preparación técnica, trabajadores con escasa cualificación pero con actitudes y competencias específicas que permitan a los empleadores adaptar a los jóvenes al puesto de trabajado con rapidez. Reclaman que esta función sea realizada por el estado y el sistema educativo.

Los empleadores demandan a los poderes públicos que realicen la preparación técnica de los trabajadores futuros (la formación profesional reglada), para los parados (la formación para el empleo) y para la actualización técnica (la formación continua). Toda la sociedad se encuentra en estado permanente de formación y adquisición continua de conocimientos, porque la formación adquirida no sabemos cuánto tiempo va a tener validez y en ocasiones ni siquiera sabemos a quién le va a interesar la formación adquirida. Estamos en la sociedad del conocimiento, donde el aprendizaje en las empresas y en las comunidades se potencia a través de redes, empresas, comunicación entre comunidades, países e instituciones

¿Dónde se encuentra la responsabilidad de esta quiebra? Algunos sectores responsabilizan al sistema educativo, por lo que las reformas educativas inician un proceso de transformación en gran parte de los países industrializados.

3.1. La naturaleza del origen del desempleo condiciona la relación entre la educación y el trabajo.

En la década de los años 70 se consideró que la crisis del empleo presentaba un componente predominantemente coyuntural y que el desempleo juvenil era eminentemente estacional, relacionado con la salida del sistema educativo. En la actualidad el planteamiento ha cambiado y es

considerado como un problema de carácter estructural aunque se hable poco de ello.

Se argumentó que existía una falta de personal cualificado para desempeñar actividades, basadas en las nuevas tecnologías, en nuevos métodos de producción, que requerían trabajadores con cualificaciones profesionales diferentes y con mayor adaptabilidad a los puestos de trabajo:

“...para paliar las *situaciones transitorias*, de coyunturas económicas de crisis, con débil crecimiento del empleo y aumento del desempleo, se disponía de las prestaciones compensatorias del seguro de desempleo. Estas visiones han perdurado a lo largo de la década de los años setenta y finales de los ochenta. (...) será a partir de los años ochenta, cuando el desempleo se entendería como un problema estructural de carácter complejo, que hace referencia a los aspectos básicos, como son el mayor coste relativo del factor trabajo en relación con el menor coste del factor capital, debido a los avances tecnológicos y el peso negativo que tienen los costes de la seguridad social; la incapacidad del sistema educativo para formar adecuadamente el capital humano y los déficits del funcionamiento de los mercados de trabajo”. Cruz y García,(1999:13)

Para solucionar un problema coyuntural y de falta de técnicos especializados, se pusieron en marcha medidas de tipo formativo que permitirían a los trabajadores adquirir la formación adecuada:

“Las etapas educativas, junto a la formación permanente y el reciclaje de adultos y la oferta cultural, en su conjunto, deben sufrir mutaciones sustanciales, adquiriendo nuevas dimensiones y nuevos contenidos. El esquema clásico “educación-trabajo-jubilación”, concebido en etapas sucesivas, pierde todo su sentido”. (García-Nieto, 1988: 31-46).

Resulta difícil encontrar en otras épocas históricas niveles de paro tan elevados junto a inversiones económicas tan importantes cuyo destino es la educación/formación para el empleo. ¿Son la formación y la educación responsables de este paro masivo que afecta especialmente a los jóvenes o la formación hace una función de sala de espera y de entretenimiento hasta que les toque un lugar en el empleo? ¿Acaso la educación, formación, viene a cubrir una deficiencia laboral real, (no tenemos los trabajadores con la

preparación técnica que necesitamos) o viene a ocupar y ocultar la situación del paro existente? (Martín Criado, 1999; Martín y Lope, 1999). ¿Acaso es una fórmula de entretenimiento y amortiguación para los parados o es un procedimiento adecuado para la preparación e inserción laboral? Las respuestas a estas preguntas nos permiten entender la situación actual de los jóvenes y comprender una de las soluciones que se ha dado a la problemática actual.

Los distintos informes de la OCDE (1.992: 59; 1995, 1997), los informes sobre la situación del empleo en el mundo de la OIT (1999 a 2004), así como las políticas diseñadas por los gobiernos y los Libros Blancos de la Unión Europea (crecimiento, competitividad y empleo, 1993 y la sociedad del conocimiento, 1995) y los diferentes planes anuales de empleo del Reino de España, continúan insistiendo en “la formación de la mano de obra” como una de las vías privilegiadas contra el desempleo, relacionando estrechamente la situación de desempleo con el nivel educativo.

“Una relación directa entre el nivel educativo y las tasas de desempleo para la población activa... Las personas con menor nivel de educación suelen tener tasas de desempleo más altas, son los que tienen una menor formación los que sufren más en términos de desempleo”. O.C.D.E. (1.992: 59)

La interpretación coyuntural del paro considera que la permanencia de las altas tasas de desempleo es consecuencia del fracaso de los sistemas educativos, por lo que se abogará por vincular cada vez la formación de los jóvenes con el sistema productivo.

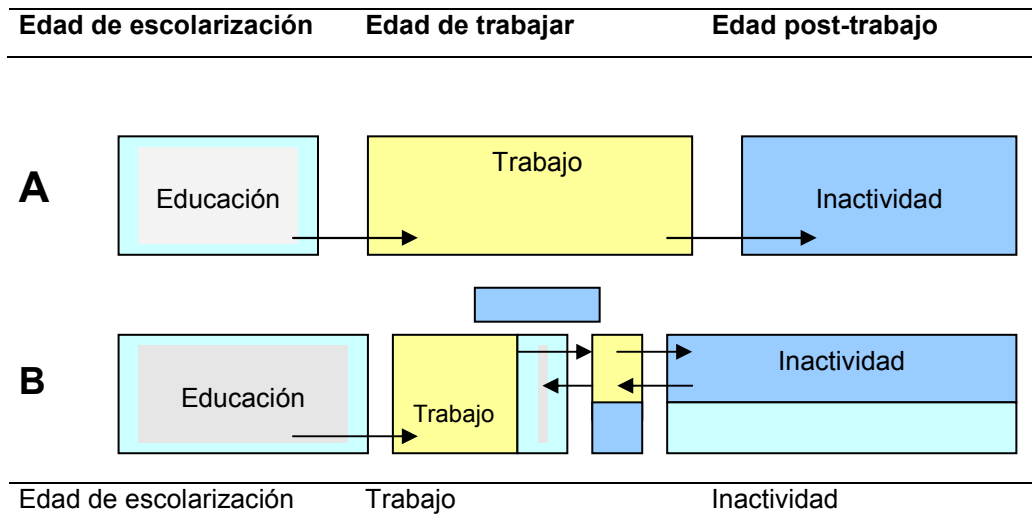
Aquellos otros que han defendido que las altas tasas del desempleo encierran un problema estructural, han dirigido sus planteamientos en otras direcciones: la necesidad de reformas estructurales del mercado de trabajo, el incremento de las coberturas realizadas por el estado del bienestar o la reforma de la formación profesional como parte del sistema educativo que específicamente prepara a los alumnos para la inserción laboral, se encuentran entre ellas.

3.2. La educación en una sociedad en cambio.

El desarrollo de la sociedad industrial introdujo el discurso de la escuela productivista (Gimeno Sacristán, 2001), donde los empleadores demandaban a los poderes públicos que preparasen a los futuros trabajadores. Esta exigencia encontró respuesta a través de diferentes fórmulas y modalidades educativas (escuelas de aprendices, escuelas propias de cada ministerio...) hasta la modalidad actual de formación profesional integral.

Tradicionalmente se ha concebido a la educación como paralela o independiente de la actividad productiva, donde el trabajo ocupaba la mayor parte de la vida de una persona. En la actualidad el tiempo dedicado al trabajo se ha reducido mucho y se ha ampliado el tiempo de formación y educación. Hoy no es posible concebir la educación exclusivamente para unas etapas determinadas de la vida, especialmente la juventud, sin contemplar que el tiempo dedicado a la vida laboralmente activa se ha reducido. La educación y la formación de las personas han pasado a ocupar un espacio cada vez más importante en la sociedad del conocimiento, como recoge Gimeno Sacristán en la figura 5.1. “el trabajo y el ciclo de la vida”.

Fig. 5.1. El trabajo y el ciclo de la vida.



Fuente: Gimeno Sacristán, 2001:82

En el período representado por “A” observamos que existe una linealidad entre la educación (período corto), el período de trabajo, más largo, y el período de inactividad como período intermedio. En este modelo (A) la educación mantiene su autonomía respecto a las demandas del mercado de trabajo, porque en esta época no existe el desempleo como problema social. La sociedad demanda al sistema educativo que se imparta a los jóvenes un mínimo de conocimientos y valores que constituyen la formación básica y común para la vida futura y, al mismo tiempo, a las instituciones educativas que cumplan una función de “guardia y custodia” de los alumnos.

En el período representado por “B” (actualidad), la educación ocupa un tiempo en la vida de los ciudadanos más amplio e interrumpido. Se acorta el período de actividad y, al mismo tiempo, se hace más duradero el correspondiente a la inactividad o período post-laboral con posibilidades de desarrollar nuevos objetivos formativos. Al tiempo que el período laboral se ve interrumpido por períodos de inactividad (paro) y de formación.

Y en esta nueva situación, ¿cómo planteamos la relación educación/trabajo?
No resultan extrañas las críticas tan radicales como la indicada por Lerena:

“Partiendo de que “las escuelas están para enseñar, el sentido común no puede entender como las escuelas enseñan tan lentamente, tan poco y tan mal (...) Desde hace al menos doscientos años, el sentido común pide que se racionalice la escuela, que se reforme a fin de que se cumpla esa su función, que sería la de enseñar”. Lerena (1976:61)

Teniendo en cuenta las observaciones sobre la función escolar de Lerena y su crítica a la práctica docente nos preguntamos qué y cómo enseñar y si no se demandan demasiadas exigencias a la escuela teniendo en cuenta la estructura organizativamente rígida que tiene el sistema educativo.

Ante el panorama indicado, ¿qué función se les asigna a la educación y a la formación en un mundo cambiante? ¿Cómo se concreta en estructuras en la práctica diaria que se realiza en los centros educativos? Como indica Fernández Enguita, (2001):

“Hubo un tiempo en que la tarea de educar aparecía ante sus protagonistas – lo mismo profesores que alumnos- como algo pleno de sentido (...). Es decir, quienes ven en la educación el mejor y principal instrumento para ayudar a las personas a prepararse para una vida plena, una ciudadanía participativa, una posición económica digna y suficiente, una convivencia no conflictiva, una apreciación adecuada de la cultura y unas relaciones sociales en constante proceso de cambio”.

Aunque la sociedad reflejada por Fernández Enguita ya no es la dominante y en muchas áreas del mundo desarrollado es inexistente, la educación sigue teniendo una función social que desempeñar, como también la tiene la empresa (Cortina 1994,1997, 1999, 2000, 2002). El desarrollo de la función social de la educación se ve acompañada de dificultades y de contradicciones. Ello no puede significar que la educación se encuentre en una permanente crisis, manifiesta o latente, sino que el proceso educativo y las estructuras que genera conllevan un permanente proceso de reflexión y diálogo en su intento de dar respuesta a los problemas planteados.

El modelo de aprendizaje profesional, al margen de la enseñanza reglada, que tuvo una importancia significativa en la fase desarrollista española, donde el joven aprendía en compañía de un experto, ha dejado de existir en la

actualidad¹⁴³. Este modelo de aprendizaje ha cambiado y ha sido trasladada a la institución escolar la responsabilidad de preparar a los jóvenes con destrezas, actitudes y competencias que les permitan una adaptación rápida a los distintos tipos de trabajo. A la escuela se le ha exigido la obligación de tener que responder a la problemática de preparar a los jóvenes cuando la educación no puede resolver, por sí sola, los problemas del empleo, de las desigualdades e incluso de la educación de los niños y jóvenes. Los problemas sociales que tienen su origen fuera del ámbito escolar sobrepasan las posibilidades reales de encontrarles una solución desde las instituciones educativas.

La principal función que tiene asignada la educación es la de proteger y formar a los ciudadanos como sujetos políticos para que desarrollen una convivencia basada en el espíritu democrático. La educación en estos términos se concibe como un factor de liberación humana y de convivencia social (Gimeno Sacristán, 2000). Los seres humanos, por medio de la educación, nos liberamos de las servidumbres de la ignorancia, de las oscuridades, y nos convertimos en seres de conocimiento, de liberación y luz para el desarrollo personal y colectivo. Proyecto educativo que hunde sus raíces en el movimiento de la ilustración y que ha logrado convertir el deseo de desarrollo humano de los pueblos en una utopía referencial que cada país concreta con sistemas y estructuras educativas propias desarrolladas bajo el amparo de sus respectivas condiciones económicas y políticas.

La crisis de la educación actual responde a que el continente (escuela) y sus formas prácticas de funcionamiento, contenido, están en crisis como consecuencia de que el modelo escolar surgido de la modernidad ya no da respuestas suficientemente satisfactorias a la sociedad postmoderna (Pérez

¹⁴³ Ese modelo ya ha desaparecido. Nadie trabaja para aprender, exclusivamente, un oficio y sin cobrar (como era frecuente en el desarrollismo español) por el tiempo dedicado al aprendizaje en período de jornada laboral, porque nadie les garantiza la continuidad en el trabajo que están aprendiendo ni en la misma empresa aun realizando otra actividad. Por otra parte, no es frecuente encontrarse con quienes desean enseñar "el oficio". Eso le supone al empleador pérdida de tiempo, inversión en recursos al tiempo de que no pueden garantizar que lo aprendido tenga validez en el presente inmediato o en un futuro próximo por lo que prefiere que la inversión y la preparación la realicen las instancias públicas y con dinero público.

Gómez, 1997). Y será aquí, en la estructura y en los contenidos, donde se plantea la validez o no del sistema educativo respecto al sistema productivo.

El sociólogo Beck (1998a: 187) expresa la situación de perplejidad que vive el sistema educativo en la sociedad actual y la realidad del paro masivo a través de la metáfora de la estación de trenes que recogemos a continuación:

“Exagerando un poco se puede afirmar que aquellos ámbitos parciales del sistema educativo se parecen hoy, cada día más, a una estación fantasma en la que los trenes no circulan ya según los horarios previstos. Sin embargo, todo funciona ya según el viejo plan. El que quiera viajar y el que quiera quedarse en casa sabe que esto significa un futuro en paro. Tienen que colocarse en algunas de las colas que hay delante de las ventanillas, en las que se ofrecen billetes para trenes, que generalmente ya están abarrotados o que ya no parten de la estación en la dirección que tenían asignada. Como si no hubiera pasado nada, los funcionarios de la formación, detrás de las ventanillas de billetes, reparten billetes, con un inmenso despliegue burocrático, hacia no se sabe dónde y mantienen en orden a la gente que espera en las colas con la “amenaza”: sin billetes no podréis viajar en el tren que un día salga!... Y esto es que además tienen razón”.

Esta metáfora no puede olvidar que los jóvenes no parten en igualdad de condiciones a la hora de iniciar el viaje: para unos tomar el tren significa un destino pre-determinado en el que influyen el estrato social de origen, la familia, el itinerario formativo elegido, la sociedad en la que viven, etc., mientras que otros prefieren trasladarse por otros medios. Prefieren coger el coche y no el tren porque éste ofrece más variabilidad de posibilidades: multiplicidad de destinos, poseer coche, necesidad de poseer mapas, pararse donde cada cual desee. Incluso también están quienes no pueden ir en coche ni tampoco pueden coger el tren porque desconocen la necesidad de acudir a la estación para iniciar el viaje o se sitúan en la sala de espera con la esperanza de que llegue puntual el tren que están esperando.

Para optar por alguna de las opciones posibles, coche, tren, búsqueda o simplemente permanecer en la sala de espera, los jóvenes se encuentran influenciados por factores o estructuras sistémicas, por el origen, lugar y situación en el que se encuentra el viajero, y es aquí cuando la orientación pasa a ocupar un lugar importante en la vida de los alumnos y los jóvenes. La

orientación se convierte en un medio que permite a los jóvenes tener mayor posibilidad de autodefensa frente a las influencias, dificultades y limitaciones externas.

La relación que se establece entre la educación y el trabajo presenta diversas modalidades. ¿Subordinación? ¿Autonomía? A ello han respondido Marhuenda (2000: 10/13) y Gimeno Sacristán (2001), indicando que la relación se ha planteado desde distintas perspectivas:

1. La relación entre el sistema educativo y el sistema productivo se realiza a través de la formación profesional reglada que se imparte en los centros educativos. Desde esta perspectiva se le asigna a la educación la función de preparar para el trabajo. La eficacia y el buen hacer educativo se medirán con respecto a la capacidad de adaptación y cualificación que adquieran los alumnos. La falta de inserción laboral puede responder, desde esta perspectiva, a la débil preparación de los jóvenes y sería un fracaso del sistema educativo.
2. La segunda perspectiva reclama la autonomía de las partes, puesto que el mercado de trabajo no presenta la capacidad suficiente que permita absorber a todos los jóvenes que entran en él. La educación recupera sus principales funciones educativas y socializadoras recreándose en la defensa de ser dos mundos distintos. Lo que vendría a corroborar cierto fracaso del mercado de trabajo.
3. En tercer lugar, se puede considerar la relación como biunívoca y no como lineal. La educación prepara para el trabajo al mismo tiempo que el trabajo desarrolla elementos educativos en las personas y contribuye a socializarlas de manera efectiva. Esta tercera perspectiva supone un cambio de estrategia educativa y reconocimiento del sistema educativo de que se puede aprender fuera del propio sistema educativo.

4. Por último, el trabajo y la educación concebidos como actividades humanas no pueden circunscribirse en exclusividad ni al sistema educativo ni al mercado laboral, sino que abren la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, independientemente de que el puesto de trabajo que los jóvenes realicen sea remunerado o no. Desde esta posición la formación continua y la formación ocupacional (contemplada en la LOGSE (1990) y en la LOCFP (2002) pueden colmar parte de las necesidades planteadas si se logra liberar algunas rigideces del sistema educativo.

Las tres primeras inciden en que la formación se tiene que realizar para o desde el trabajo, mientras que la cuarta adquiere la condición de ser considerada, desde la perspectiva de la formación a lo largo de la vida y como un derecho humano y universal.

Con frecuencia se pierde la perspectiva de que el trabajo es un bien escaso y de que resulta cada día más difícil que se den las circunstancias que permitan el pleno empleo, por lo que cada día adquiere mayor importancia la concepción de la educación basada en la posibilidad del aprendizaje en todas las etapas de la vida:

“A fin de cuentas, no todo es constructivo en el trabajo, ni todo es destructivo en el desempleo. Es decir, que frente al planteamiento de la educación para el trabajo habrá que hacer también el de la educación cuando no se puede trabajar o se ha dejado definitivamente de hacerlo; hecho que se produce a edades cada vez más tempranas, acortándose el ciclo vital de la vida activa”. (Gimeno Sacristán, 2001, 80)

Gentili (1994:276) planteó la relación educación/trabajo en términos de relación de poder entre los actores que intervienen: el poder empresarial, el poder del trabajo y el poder político a través del sistema educativo¹⁴⁴.

¹⁴⁴ No hay que olvidar que en la fase industrial se produjo un “consenso de facto” entre el Estado, los empresarios y los trabajadores. Este consenso se ha roto en la sociedad actual donde los jóvenes son los más afectados. Un mundo sin trabajo no es real, no ha existido

Considera que al sistema educativo se le exigen en la actualidad tres cuestiones importantes:

- Que sea capaz de transmitir a la población escolar las habilidades instrumentales necesarias para crear jóvenes con la suficiente capacidad para responder a los problemas planteados y adaptarse a las nuevas circunstancias de la sociedad en cambio continuo:

“todos aprendemos haciendo, pero se requiere que haya una buena materia prima, una formación previa”. (Pág. 59)

- Que transmita entre los jóvenes la disciplina meritocrática que caracteriza la organización jerárquica del trabajo produciendo un constante y creciente deseo de engrosar el currículum personal:

“ Se deben de traer a las empresas conocimientos básicos: se trata de una suma de títulos más la experiencia” (Pág. 59).

- Que seleccione y clasifique a la población por medio de la distribución de títulos y credenciales.

”Cada día más devaluada convirtiéndose en una escalera sin fin” (Pág. 58)

La educación, considerada “desde un punto de vista positivo y bajo la creencia de que con la educación se alcanza el mayor bienestar y plenitud para los individuos y para la sociedad”, tiene para Gimeno Sacristán (2000:21) las funciones sociales recogidas en la Fig.5.2.

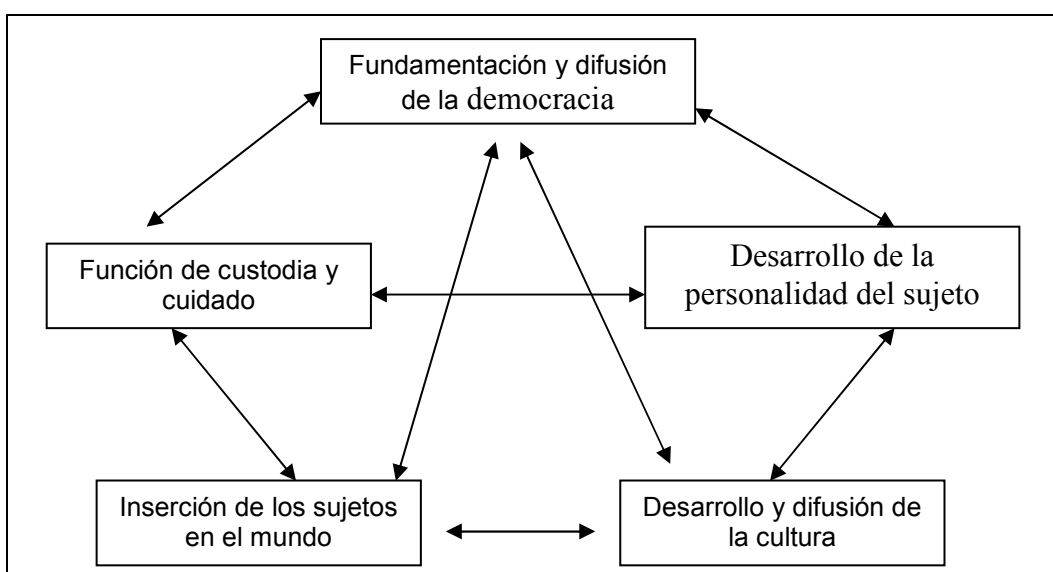
1. La fundamentación de la democracia.
2. El estímulo al desarrollo de la personalidad del sujeto.
3. La difusión e incremento del conocimiento y de la cultura en general.

nunca y casi con toda seguridad no exista nunca. Hay que pensar en nuevas estructuras que ayuden a los jóvenes a dar el salto al trabajo con cierta seguridad que sólo la sociedad, con sus estructuras e instituciones puede garantizar, como recoge Bauman (2000).

4. La inserción de los sujetos en el mundo.
5. La custodia de los más jóvenes, supliendo en esta función a las familias:

“lo que convierte a la escolaridad en un espacio y en una oportunidad para realizar un control de la conducta y una eficaz labor para disciplinar”. (2000:21).

Fig. 5. 2. Funciones de la educación según Gimeno Sacristán.



Fuentes: tomado de Gimeno Sacristán, 2000

Es en el punto cuatro, “la inserción de los sujetos en el mundo”, donde encontramos más explícitamente la relación entre “educación y trabajo”, pues resulta difícil admitir que se produzca “la inserción de los jóvenes en el mundo” al margen del desempeño de una actividad laboral que les permita obtener los medios necesarios para organizar su independencia y autonomía personal.

“Una de las acepciones más claras de la “inserción en el mundo” es la preparación para el trabajo (...). Cuando la transmisión de destrezas profesionales no es posible realizarla en el proceso mismo de la producción, tendrá que ser preparada por la escuela a través de sus contenidos y de sus métodos. Una labor que complementa con la disciplinante para el trabajo: la regularidad con la que se impone asistir a las escuelas es equivalente a la que se exige a los trabajadores (...). La escolaridad se convierte en

paso obligatorio para poder ingresar en el trabajo en otras condiciones ; algo a lo que aspiraban los movimientos obreros del siglo XIX” .(Gimeno Sacristán, 2000: 27-28).

Lerena¹⁴⁵ (1976) indicó las funciones de la escuela, que considero excesivas para la organización del tiempo escolar disponible, mientras que Carbonell (1996) considera que la educación desarrolla sus funciones¹⁴⁶ a través de: la custodia de los alumnos, la igualdad de oportunidades y selección de los asistentes, la formación de futuros ciudadanos y la preparación para el trabajo a través del aprendizaje de conocimientos básicos, el saber especializado y la cultura general...

Carbonell ha introducido la función de que la escuela realice una preparación para el trabajo a través del aprendizaje de conocimientos básicos, el saber especializado, cultura general. Este saber especializado es el que pone en relación la educación con el mundo del trabajo. ¿Cómo?, ¿cuándo? Él manifiesta con rotundidad que la escuela tiene que cubrir esta demanda.

A este planteamiento también se suma Fernández Enguita (1995: 27-42) al defender que los sistemas educativos tienen encomendadas las funciones de meritocracia y consenso social, la integración en la sociedad civil, la formación de ciudadanos, así como la preparación para el trabajo:

”La formación de los jóvenes para su incorporación al trabajo es sin lugar a dudas, en la práctica, la función más importante de la escuela” (Fernández Enguita, 1995:28).

¹⁴⁵ “Las funciones asignadas a la escuela quedan recogidas en las seis que recoge la cita: “primero, como campo de pruebas de las cualidades inherentes a la naturaleza humana; segundo, como criba selectiva de los mejores; tercero, como vía crucis y carrera de obstáculos; cuarto, como paréntesis obligado en el que, sobre todo a nivel de la formación de las élites, la población de novicios ha de librarse, obligatoriamente y sin saberlo, al culto de los más diversos exorcismos y ejercicios rituales, en los que es determinante la capacidad de derrochar el tiempo; quinto, como pantalla tras la que se lleva a cabo la operación ideológica de disfrazar de selección técnica los procesos de selección social; y, en fin, sexto, como mecanismo que legitima la desigualdad social y que contribuye a vertebrarla y a reproducirla en un sistema de clases sociales dotado de una particular estructura” (Lerena 1976: 25).

¹⁴⁶ Las funciones según Carbonell son: la reproducción de la sociedad, la transformación intrínseca de las personas a nivel individual y colectivo, transmisión de conocimientos y la inculcación de valores, normas, hábitos, actitudes, que la sociedad ha asumido.

Sin embargo, para Pérez Gómez (1997) las funciones de la escuela cambian en el tiempo. La de la escuela en la modernidad desarrolló la socialización de los sujetos, la integración y compensación de las diferencias y la función reflexiva de los sujetos, pero en la sociedad postmoderna han cambiado. Los nuevos valores, las condiciones de vida, el desarrollo de la tecnología, han modificado los espacios del aprendizaje y la socialización. El cómo aprender, el qué aprender, el para qué aprender y hacia qué perspectiva de futuro se realiza el aprendizaje, se han visto transformados. La educación ha pasado a desarrollar otras funciones:

“Socialización, transmisión cultural, preparación del capital humano, compensación de los efectos de las desigualdades sociales y económicas... Ahora bien, solamente desarrollará una tarea educativa cuando sea capaz de promover y facilitar la emergencia del pensamiento autónomo, cuando facilite la reflexión, la reconstrucción consciente y autónoma del pensamiento y de la conducta que cada individuo ha desarrollado a través de intercambios espontáneos con su entorno cultural” (Pérez Gómez, 1997:49).

De nuevo es recogida la función de preparación del capital humano, preparación para la vida activa, como una de las funciones específicas de la educación. Quizá en una sociedad compleja e incierta como la sociedad de la posmodernidad la educación debiera insistir en otros aspectos como

“el enriquecimiento del individuo, constituido como sujeto de sus experiencias, pensamientos, deseos y afectos” (Pérez Gómez, 1997:63)

mientras que Marhuenda (1994), basándose en argumentos históricos, denuncia la contradicción en la que ha caído la escuela al asumir las críticas que sobre su función se realizan desde el campo del mercado de trabajo y reclama la función protectora y liberadora que tuvo la educación en sus orígenes:

“Es habitual criticar a la escuela en general y a la formación profesional en particular por su ineficacia, atendiendo a los parámetros del mercado de trabajo. Sin embargo, estas críticas no dejan de resultar curiosas cuando la escuela, que en los orígenes de la revolución industrial se erigió como un mecanismo liberador de la infancia con respecto a los modos de producción capitalistas (Marx, 1978), asume ahora el encargo de preparar a la infancia y a la juventud

para ese mismo trabajo, tal y como demandan quienes controlan el mercado de trabajo” (Pág. 84)

En esta misma línea Stenhouse (1997:25) reclama para la educación recuperar la función humanista que predominantemente ha tenido:

“Así pues, uno de los aspectos más característicos de la actividad educativa que la institución escolar y el sistema educativo han de facilitar es el desarrollo de la reflexión de los sujetos sobre el valor de sus interpretaciones y actuaciones en todos los ámbitos de la realidad. El conocimiento científico, así como las creaciones artísticas y culturales o el pensamiento filosófico han de ofrecerse a los alumnos como herramientas útiles y poderosas que ayudan en dicho proceso de reflexión y reconstrucción del pensamiento experiencial y espontáneo”.

La educación se ha convertido en un factor de socialización de primer orden y el trabajo en el instrumento más importante de la inserción social. Al sistema educativo se le han exigido responsabilidades por el número de desempleados más que al propio mercado laboral y al empresariado olvidándose la dimensión estructural del desempleo y las políticas económicas y sociales que desarrollan los gobiernos. La escuela como institución escolar no es el único lugar de aprendizaje para los jóvenes, aunque ejerce una influencia determinante. Una adecuada relación entre educación y trabajo requiere superar las tensiones entre ambos mundos para que, desde la autonomía propia de las partes, se favorezca una mayor interdependencia. (Welbers, 1989).

El distanciamiento que se ha producido entre la escuela y la empresa puede resultar contraproducente, incluso irreversible, si a partir de la enseñanza básica y obligatoria no se contempla como parte importante del currículum una mayor colaboración entre ambas. A la escuela se le presentan serias dificultades para “retener” a los jóvenes y seguir desempeñando su labor educativa. Este distanciamiento se ha visto favorecido por las reservas con las que ambas partes han basado sus relaciones llegando a ser nulas durante largos períodos como consecuencia de las reservas mentales y de los prejuicios asentados en ambas partes. En ocasiones el distanciamiento viene acompañado del mutuo desconocimiento, por lo que resulta necesaria la

puesta en marcha de acciones que pongan en contacto a las empresas y a los centros educativos.

Para que las relaciones sean fluidas y satisfactorias, es necesario crear condiciones previas de renovación e innovación dentro de las propias empresas y en los centros educativos. Esta relación abre un potencial educativo de primer orden (Marhuenda y alt 2001), creando perspectivas importantes para los alumnos de los CFGM a través de las prácticas formativas o FCT, para las empresas y para los propios centros educativos.

Esta nueva perspectiva no impide que los jóvenes estén inmersos en una sociedad donde las incertezas dominan en todos los ámbitos de la vida. Se hace necesario reclamar, no sólo una nueva relación de la educación y el trabajo, sino también una nueva relación del trabajo con respecto a la educación.

“ La función educativa de la escuela requiere autonomía e independencia intelectual, y se caracteriza precisamente por el análisis crítico de los mismos procesos e influjos socializadores incluso legitimados democráticamente. La tarea educativa de la escuela se propone, por tanto, la utilización del conocimiento y la experiencia más depurados y ricos de la comunidad humana para favorecer el desarrollo consciente y autónomo en los individuos y grupos que forman las nuevas generaciones de modos propios de pensar , sentir y actuar. En definitiva la potenciación del sujeto” (Pérez Gómez1977:48-49).

Consideramos que en las etapas de la enseñanza obligatoria la educación debe potenciar el currículum común en torno a la concepción defendida por la Declaración de los Derechos Humanos y la Constitución Española. Ahora bien, ello exige que la enseñanza no obligatoria puede ser planteada desde otras perspectivas que se encuentren más vinculadas con las tareas productivas de futuro. Así no podemos negar que los jóvenes que optan por la Formación Profesional Específica, ocupacional o continua, pretenden integrarse en el mercado de trabajo. Aquellos alumnos que han optado por los itinerarios que conducen hacia el bachillerato y posteriormente hacia los estudios universitarios también entienden que se están preparando para una

actividad profesional futura diferente a la desarrollada en la formación profesional¹⁴⁷ ..

El abandono en el currículum de los ciclos formativos de toda referencia a la cultura humanista constituye uno de los puntos débiles de la actual Formación Profesional Específica. La búsqueda de una mayor vinculación entre el trabajo y la educación no impide que el currículum de los ciclos contemple estos aspectos, mientras que la ausencia de los mismos debilita a los futuros trabajadores como ciudadanos y como productores. Los jóvenes que cursan los ciclos formativos, necesitan desarrollar valores ciudadanos como nos indica Galbraith (1996:90-92):

“ Una buena sociedad no puede permitirse aceptar que la enseñanza esté dentro del sistema económico actual, fundamentalmente al servicio de la economía; tiene una función política y social más amplia, y aun una justificación más profunda en sí misma (...) La educación debe permitir a las personas que se gobiernen de manera inteligente (...) y permitirles que disfruten de la vida todo lo posible”.

4. La complejidad de la orientación en un mundo de incertidumbres.

Como consecuencia de los cambios tecnológicos, de las nuevas formas de producción y del desarrollo de los conocimientos técnicos, la apertura internacional de los mercados de trabajo y la disponibilidad comercializada de bienes y servicios, las funciones que se le demandan a la escuela y la necesidad de la orientación, los jóvenes se encuentran ante situaciones desconocidas hasta ahora. Las familias también se encuentran en situaciones que no han vivido y están perplejas, desorientadas y en ocasiones se ven

¹⁴⁷Los ciclos formativos contemplados en la formación profesional específica están concebidos para mantener una relación estrecha entre la educación y el trabajo. El CFGM de Gestión Administrativo y Comercio y Marketing tienen 1300 horas lectivas en el centro educativo y 340 de FCT en empresa. El ciclo de Equipos Electrónicos de Consumo tiene 2000 horas y 260 de FCT.

impotentes para entender, comprender y modificar las nuevas realidades que les plantean los hijos.

Los cambios en las vidas de los jóvenes son parte inherente de la sociedad post-moderna y sus sistemas educativos. La vida educacional y las condiciones que les toca vivir proporcionan, por un lado, nuevas oportunidades a los jóvenes, pero también atacan las formas tradicionales de la vida.

El desarrollo de las nuevas tecnologías, la globalización de la economía, etc les llevan cada día a tomar conciencia, con Bauman (1.993:17), de que la sociedad se les presenta bajo el signo de la inmediatez, la provisionalidad, la flexibilidad, la incertidumbre, el riesgo y el relativismo social, puesto que:

"hoy en día parece que todo se conjura en contra de unas metas lejanas, de uniones duraderas, eternas, de identidades incambiables. Yo no puedo planificar a largo plazo pensando que no tengo un puesto de trabajo, ni un oficio, ni siquiera que tengo unas cualidades, habilidades; yo no puedo apostar que mi puesto de trabajo no vaya a desaparecer por una racionalización de los mismos, que mi profesión cambie tanto que no la reconozca, o que mis conocimientos ya no le interesen a nadie".

En este contexto el periodo de transición de los jóvenes también se ha analizado desde la perspectiva de los jóvenes que reflejan los efectos de la modernización económica y social (Giddens, 2000). Otro aspecto que se analiza son las consecuencias que conlleva el que las ofertas de trabajo no requieran tener una cualificación superior o específica.

La economía ofrece muy pocos puestos de trabajo para personas muy cualificadas. La inmensa mayoría de la oferta está dirigida a trabajadores de escasa cualificación aunque, al mismo tiempo, se les exige a los jóvenes que tengan los certificados y diplomas que acrediten que han pasado con éxito por las instancias educativas. Como resultado de estos procesos, la etapa de la juventud se ha alargado. Esta perspectiva subraya la necesidad de la

construcción de las biografías individuales en busca de la propia identidad y de las estructuras de apoyo necesarias para conseguir tal fin.

Hoy, el alargamiento de los caminos educacionales lleva a los jóvenes a crearse mayores expectativas en relación a su vida profesional. Al mismo tiempo, estas expectativas no pueden satisfacerse siempre, debido a los cambios económicos y sociales que están relacionados no sólo con la flexibilización del mercado laboral y los altos niveles de desempleo, sino también con el aumento generalizado del nivel de las calificaciones en toda la población, que crea una inflación de carreras educacionales.

Para una persona joven, esto quiere decir que hay muchas probabilidades de que experimente un largo periodo de espera antes de asumir todas las responsabilidades relacionadas con el trabajo, la independencia. La existencia de este período ahoga la idea de la entrada en una nueva etapa de la vida, a veces llamada post-adolescencia, que también podría llamarse "situación de joven adulto" o "situación de juventud contenedor".

El desarrollo del concepto de desempleo juvenil también hace referencia a esta interpretación sobre los jóvenes al convertirse en un fenómeno de la juventud y no en un asunto de políticas de empleo.

La entrada de los jóvenes en el mercado laboral es, por lo general, complicada, y por eso experimentan situaciones de poca estabilidad: diferentes trabajos, diferentes compañeros, etc. En otras palabras, los jóvenes pueden ser independientes en algunos aspectos de sus vidas, mientras en otros no han alcanzado el estatus de adultos; es decir, que pueden estar viviendo solos cuando todavía no han terminado su educación o tener un trabajo cuando aún viven en el hogar familiar.

La "juventud moderna" no es sólo una cuestión de educación y trabajo. También incluye cierto margen de autonomía para que los jóvenes puedan

crear estilos de vida propios y satisfacer una cultura juvenil que proclama la independencia, la confianza y la competencia social. Se trata de competencias necesarias para la flexibilidad, movilidad y capacidad de adaptarse a los cambios tecnológicos y sociales.

Así, aunque las biografías modernas requieren de los jóvenes un largo proceso educacional y un periodo de espera para entrar en el mercado laboral, con la consecuencia de una prolongada dependencia económica de los padres, los jóvenes se caracterizan por un alto nivel socio-cultural de independencia.

Los jóvenes experimentan por sí mismos que es difícil asegurarse la existencia, exclusivamente, a través del mercado. Esto significa que para obtener servicios hay que acceder al mercado y, en éste, obtener bienes y servicios, depende de los medios económicos que se tengan. Los jóvenes sin ingresos propios o suficientes necesitan de ayudas externas generalmente de la familia. Las posibilidades de la familia para ayudar y prolongar su apoyo a los jóvenes dependen de sus medios, de la clase social a la que se pertenece.

En los países en los que el mercado determina el acceso a los bienes y servicios y el Estado no ofrece ningún tipo de ayudas, a los / las jóvenes sólo les queda acudir a la familia, que les da confianza, seguridad y apoyo. La inestabilidad laboral, la precariedad de los contratos, dificultan que los jóvenes puedan acceder a los bienes que se pueden adquirir a través del mercado. Cuando los jóvenes no se pueden asegurar una existencia a través del mercado, entonces acuden a la “solidaridad familiar”. La familia se siente obligada a continuar con sus funciones asistenciales.

Ante los conflictos que presentan los jóvenes, los orientadores, profesores, padres..., ya no pueden responder con autoritarismo ni pueden apoyarse en la tradición para hacer valer sus interpretaciones de la vida, por lo que apuestan por la negociación.

La familia cambia, la escuela cambia y la orientación va acomodándose a los cambios económicos, demográficos, culturales, por lo que los orientadores, profesores, padres, se han convertido en negociadores permanentes y buscan nuevas respuestas para los problemas que van surgiendo. La mutua aceptación del “espacio propio”, de “la vida propia”, “de las propias decisiones y proyectos” corresponde a una economía de conflicto: “dejar hacer a cada uno lo que quiera, es finalmente más barato y efectivo” (Beck 1997:215).

La tarea educativa y orientadora deberá tener en cuenta los cambios habidos en la sociedad. Las acciones propias de la orientación, que deben tener en cuenta los cambios laborales, sociales, culturales que afectan al presente y al futuro de los jóvenes, posibilitan que los jóvenes se puedan enfrentar a la exigencia de la sociedad de que sean ellos mismos los que desarrollen sus proyectos de vida.

5. El modelo teórico de la acción tutorial necesita contemplar la complejidad de la realidad social.

La orientación educativa y profesional es compleja y se desarrolla en un mundo complejo y globalizado. La orientación se ha considerado más como un proceso a lo largo de la vida del alumnado o jóvenes que como una intervención puntual para la resolución de problemas concretos. Actualmente se concibe como un proceso de ayuda al alumnado o como mediación entre el alumnado y el objetivo deseado (la inserción laboral). La orientación se dirige a todos los que se encuentran en un proceso de formación y toma de decisiones con la finalidad de desarrollar conductas activas en los alumnos mediante intervenciones concretas, y en ella se encuentran implicados los agentes educativos, es decir, las familias, los centros educativos, los Departamentos de Orientación.

Todas las acciones desarrolladas por los Departamentos de Orientación responden a una teoría global que sustenta la planificación de los centros analizados. El modelo teórico responde al denominado lógico-cásica, que considera que detrás de cada acontecimiento existe una causa que lo produce. Cree que, una vez encontrada la misma y realizado un diagnóstico, se planifica su intervención que, con toda seguridad, puede resultar exitosa. La orientación desde esta perspectiva la podríamos definir como una intervención sobre las causas a fin de conseguir un objetivo que se entenderá como un efecto, una consecuencia. Sin decirlo, presuponemos que todo tiene una causa y que a cada causa le corresponde una solución: si actuamos sobre la causa, estamos convencidos de que pronto encontraremos la solución.

En esta modalidad de pensamiento siempre hay un responsable de que las cosas vayan como van, así se dice que “los padres son la causa de que el joven no estudie”, “el joven es el responsable de su situación”, “los maestros es que no enseñan bien” o “que la administración no gestiona bien”. El diagnóstico de la situación se hace según los parámetros causales. Se buscan las causas y se cree que, una vez encontradas, actuando sobre ellas, la situación mejorará como efecto de nuestra intervención. Este es el modelo que se encuentra detrás de la planificación de los Departamentos de orientación, que se sustenta en la acción preventiva, en el desarrollo de la planificación, el diagnóstico, la intervención sobre las causas y la evaluación de la misma.

Sin embargo, la realidad escolar y la vida de los alumnos y jóvenes es más compleja. En ella se presentan situaciones que no son atendidas desde las instituciones educativas. Porque ¿no se quiere? ¿Porqué ¿no se puede? ¿Existen otros modelos de intervención más efectivos y que contemplen las nuevas realidades complejas en las que los jóvenes tienen que vivir? ¿Estamos ante una orientación desorientada?

Consideramos que la orientación que se desarrolla en los centros educativos no tiene que limitarse, exclusivamente, a informar sobre las vías más

adecuadas para la orientación laboral sino que tiene que centrar su mirada en el sujeto para contemplar otros aspectos de la vida de los jóvenes.

El análisis de la realidad social nos lleva a observar que ante un problema no existe una sola causa, sino que un cúmulo de fenómenos incide sobre los hechos analizados. Ello nos lleva a considerar la influencia que tiene en las ciencias sociales el llamado pensamiento sistémico. El sistema siempre se constituye como un conjunto de elementos que se encuentran en interacción entre sí de cara a la consecución de algún objetivo, como fruto de las interacciones de esos elementos. El sistema y el entorno se interaccionan. El tipo o calidad de las interacciones decide sobre el sistema, tanto en lo que se refiere a las interacciones dentro de los elementos que la componen, como entre el sistema y el entorno del que se diferencia y con el que se delimita.

No se puede desarrollar la orientación sin contemplar el entorno y contexto social donde se mueve el sujeto (joven, alumnos). El contexto y el entorno nos abren la posibilidad de explicar e interpretar a los sujetos en su totalidad. No se trata de conocer para conseguir una adaptación al medio sino que también la orientación incita a la transformación de la realidad personal y la realidad social.

Aplicados estos conceptos a la escuela como sistema, sólo es comprensible que existan interacciones entre los diversos elementos que la componen (el profesorado, los alumnos, la dirección, un espacio, un tiempo), y en tanto en cuanto estos elementos están en interacción existe la escuela. Por tanto, cuando hablamos de sistemas debemos hablar de interacciones, de comunicaciones, de diferencias, de delimitaciones. Es decir, cuando hablamos de sistemas tenemos que hablar también de entornos, pues cada sistema es para el resto, entorno, al mismo tiempo que el resto es entorno para él. Cualquier cambio en la interacción de cualquiera de los elementos que intervienen afecta al conjunto del sistema. La orientación actúa desde dentro del sistema escolar centrándose en los sujetos.

Los centros educativos necesitan abrir la orientación a las familias, a los agentes sociales. Tienen que poner en contacto a los sujetos con la vida real y el mundo productivo, realizar una constante interacción entre la vida de los alumnos y la sociedad, y el Departamento de Orientación se puede convertir en el puente entre la educación y el trabajo.

El análisis desde esta perspectiva analítica se fija más en las interacciones que en las causas. Una interacción es simultaneidad recíproca, mientras que el efecto es producido por una causa. La interacción no incide tanto en el inicio como en la simultaneidad y la reciprocidad. En la interacción no hay un responsable único, sino que es lo que las personas, los sistemas, hacen entre sí. La interacción no se comprende sin los dos elementos que interactúan o sin los sistemas que se influyen: cuando dos personas están presentes entre sí, la mera presencia es ya interacción, comunicación, influencia recíproca, de modo que resulta difícil hablar de quién ha sido el primero, la causa.

En el sistema escolar cada uno de los elementos, cada alumno, cada profesor, cada familia influye y es influido por cada uno de los que constituyen el sistema. Desde esta concepción la relación entre las partes no se puede establecer desde quién tiene el poder de orientar. El poder, como capacidad de influencia de unos a otros, es una relación mutua. Constituye un fenómeno interaccional. No hay poder de uno hacia otro, sino que la relación que se establece entre ellos es tanto de uno como del otro. Por lo tanto, la cuestión que se plantea no es quién tiene el poder de influir, sino cómo se ejerce y cómo se establece la relación, qué interacción del poder surge entre el alumno y el orientador y, sobre todo, cómo lo hacen. La orientación es el resultado de las interacciones, de las influencias mutuas y recíprocas entre los elementos que la componen, por un lado, y entre el sistema y sus entornos por otro. La orientación nos ofrece la oportunidad de reforzar al sujeto en sus interacciones (complejas) con los entornos sociales.

6. El Departamento de Orientación Escolar: funciones, estructura y composición.

La inclusión de la función orientadora en el sistema educativo implantado en España es relativamente reciente¹⁴⁸. Aunque se encuentran referencias específicas a partir de la Ley de Educación Primaria (17-VIII- 1945), “Educación primaria orientará a los escolares, según sus aptitudes, para la formación intelectual o para la vida profesional”, será con la aplicación de la LOGSE cuando se destinen los recursos para su implantación en los centros educativos (Rus, 1996).

En el sistema educativo actual se desarrolla la actividad de orientación a través de los Departamentos de Orientación Escolar (DOE). Por medio de ellos se planifica, desarrolla y evalúa la acción orientadora. La planificación, realizada desde la autonomía de los propios centros, les permite presentar una identidad propia, particularizar los proyectos educativos y adaptarlos al contexto económico y social del área de influencia del centro educativo. Los centros escolares gozan de la autonomía necesaria para planificar, desarrollar y elaborar los diferentes proyectos que componen la orientación escolar y la evaluación.

El Plan de Orientación Escolar está compuesto por tres subplanes o proyectos que tienen una identidad propia al tiempo que forman una unidad:

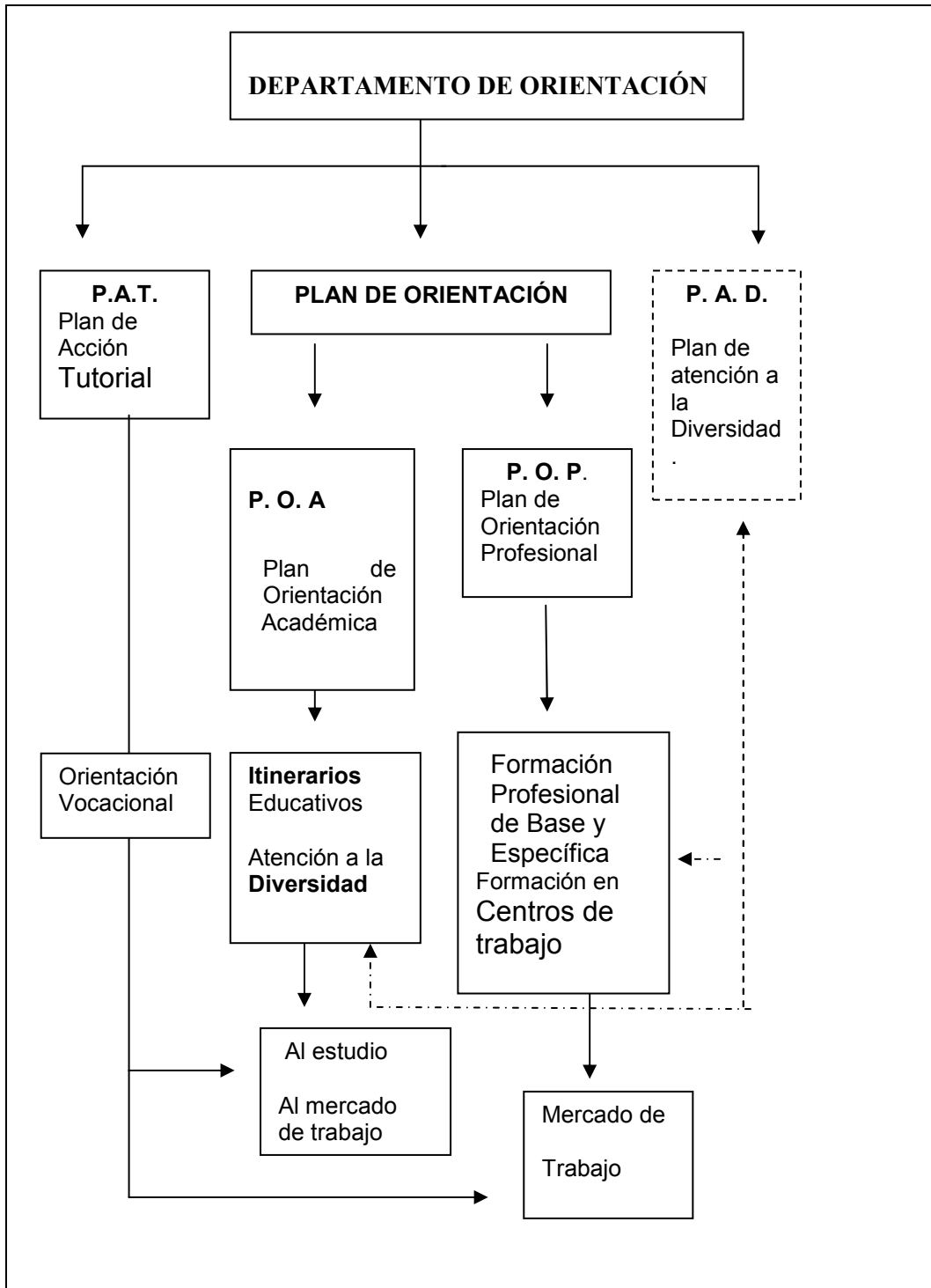
- El Plan de Atención a la Diversidad (PAD).
- El Plan de Acción Tutorial (PAT).
- El Plan de Ordenación Académica y Profesional (P.O.A.P.).

El análisis de los distintos planes nos permite conocer los objetivos, las funciones e instrumentos utilizados en la orientación con los alumnos y si han tenido influencia las decisiones de los alumnos.

¹⁴⁸ Los trabajos de investigación realizados por Lázaro, A., Asensi, J. y Gonzalo, M. L.. (1982), Lázaro, A. (1983, 1988), Rodríguez Espinar (1988- 1993) Castillo (1989), García Yagüe (1976, 1978, 1985), Benavent (1985), Rodríguez, M. L. (1988), Carpintero (1988, 1989), Coll, C. (1989), Yela, M. (1976), López M. L. (1995), Rus (1995), entre otros

En la figura 5.3. podemos observar la estructura institucional para realizar la orientación en los centros educativos. El Departamento de Orientación es la estructura sobre la que se asientan los servicios de Orientación Educativa y Profesional del alumnado y sus familias.

Fig. 5.3. Departamento de Orientación: orientación académica y profesional.



Fuente: elaboración propia.

El análisis de los distintos planes requiere que contextualicemos las funciones específicas del DOE. ¿Quién compone el Departamento de Orientación? ¿Qué funciones de Orientación Académica y Profesional se le han asignado? ¿Se ha constituido el Departamento en uno de los ejes vertebradores del sistema educativo y de la actividad escolar o se ha convertido en una estructura más del sistema educativo?

A los Departamentos de Orientación se les han asignado las funciones¹⁴⁹ recogidas en el Art. 77 del Real Decreto 929/1.993 (BOE 13-7-93) que desarrolla el Reglamento Orgánico de los Institutos de Enseñanza Secundaria a nivel del Estado y en la Comunidad Valenciana en el Capítulo II Art. 85 del Decreto 234/1997 de 2 de septiembre (DOGV 8/9/1997). Entre ellas destacamos las funciones de:

“Elaborar”, de acuerdo con las directrices establecidas por la Comisión de Coordinación Pedagógica, las propuestas de organización de la orientación educativa, psicopedagógica, profesional y del plan de acción tutorial, y elevarlas a la Comisión de Coordinación Pedagógica para su discusión y posterior inclusión en los proyectos curriculares de etapa.

“Coordinar”, de acuerdo con lo establecido en los proyectos curriculares de etapa, la orientación educativa, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que concierne a los cambios de ciclo o etapa, y en la elección entre las distintas opciones académicas, formativas y profesionales.

“Contribuir” al desarrollo del plan de orientación académica y profesional y del plan de acción tutorial, de acuerdo con lo establecido en los proyectos curriculares de etapa y elevar al Consejo Escolar una memoria sobre su funcionamiento al final del curso.

¹⁴⁹ Para las funciones del DOE hemos seguido las indicadas en el Real Decreto y no el Decreto de la Comunidad Valenciana por ser una ley de rango superior y porque en este caso las funciones asignadas son las mismas.

“Elaborar” la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares apropiadas para los alumnos con necesidades educativas especiales, y elevarla a la Comisión de Coordinación Pedagógica para su discusión y posterior inclusión en los proyectos curriculares de etapa.

“Colaborar” con los profesores del instituto en la prevención y detección de problemas de aprendizaje, y en la planificación y realización de actividades educativas y adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que presenten dichos problemas.

“Realizar” la evaluación psicopedagógica (...).

“Asumir” la docencia de los grupos que le sean encomendados (...)

“Participar” en la elaboración del consejo orientador que, sobre el futuro académico y profesional del alumno, se le tiene que facilitar cuando finaliza la etapa de la enseñanza obligatoria.

“Asesorar” a la Comisión de Coordinación Pedagógica en los aspectos psicopedagógicos del proyecto curricular.

“Coordinar” la orientación laboral y profesional con aquellas otras administraciones o instituciones competentes en la materia en los institutos donde se imparta formación profesional específica.

Las funciones recogidas nos indican la direccionalidad de la Orientación Académica y Profesional y la importancia que las instancias administrativas conceden al tratamiento y superación de las múltiples dificultades que se manifiestan diariamente en los centros educativos. Por ello la creación de equipos multidisciplinares es una buena respuesta para atender las necesidades del alumnado y muestra la importancia que se le asigna al Departamento de Orientación Escolar.

En la Resolución de 25 de junio de 1.999 (DOGV nº 3.528), se modificó la composición inicial del Departamento de Orientación al integrar al profesorado que imparte los ámbitos de los Programas de Diversificación Curricular (PDC) junto al profesorado que imparte la Formación y Orientación Profesional (FOL) y otras especialidades:

“Pertenece a este departamento el siguiente personal destinado en el centro: Maestros de Pedagogía Terapéutica, Maestros de Audición y Lenguaje, Fisioterapeutas, Educadores y un profesor de Formación y Orientación laboral (F.O.L.). Los profesores y profesoras de ámbito del programa de diversificación que tenga autorizado el Instituto se integrarán funcionalmente en este departamento”.

La ampliación del Departamento de Orientación con el profesorado de Formación y Orientación Laboral (FOL), el profesorado que imparte los ámbitos propios de los Programas de Atención a la Diversidad, constituye una apuesta clara por dar respuesta a las necesidades del alumnado y fortalecer la Orientación hacia la inserción laboral de los jóvenes. Este aspecto se ve fortalecido y complementado con la actividad que desarrollan los tutores de los Ciclos Formativos, como posteriormente indicaremos en otro apartado.

6.1. El Plan de Acción Tutorial (PAT).

El Plan de Acción Tutorial (PAT), elaborado por el Departamento de Orientación en colaboración con los profesores tutores, constituye uno de los instrumentos básicos del Proyecto Educativo de Centro.

Las funciones de los tutores se encuentran recogidas en el Art. 97 del Real Decreto 929/1.993 (BOE 13-7-93), que regula el Reglamento de Organización y Funcionamiento de los Institutos de Enseñanza Secundaria (ROF).

La acción o actividad tutorial hace referencia a una tarea, una acción a llevar a cabo en el ámbito de la formación escolar. Consiste, según Hernández Arístu (2001), en:

“aquella intervención educativa de un determinado profesor que ha recibido el encargo para ello, destinada a identificar y superar los obstáculos que impiden el aprendizaje integral de los alumnos de una clase y a mejorar las condiciones de aprendizaje de estos, dentro del sistema escolar”.

La acción tutorial no debe ser entendida como un trabajo de expertos, a diferencia del que realizan los miembros que componen el Departamento de Orientación. Por ello se entiende que esta actividad puede y debe ser ejercida por el profesorado en su conjunto. Como se dice en el indicado ROF, “La tutoría y la orientación del alumnado formará parte de la función docente”. La función tutorial se generaliza y se funde, en ocasiones se confunden, con la propia acción educativa. Entre las funciones que los tutores realizan y que recogen los PAT, hay que destacar las siguientes: ¹⁵⁰

1. Participar en la elaboración y desarrollo del PAT y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del Jefe de Estudios, y colaborar con el Departamento de Orientación.
2. Coordinar a los profesores de su grupo en todo lo referente al proceso de aprendizaje del alumnado del mismo.
5. Orientar y asesorar al alumnado en sus progresos de aprendizaje y sobre sus posibilidades académicas y profesionales.
11. Recoger las aspiraciones, necesidades y consultas de los alumnos.

¹⁵⁰ Se pasa del número 2 al 5 y de éste al 11 porque he seguido el orden y la numeración utilizada por el propio ROF. Solamente he indicado aquellas funciones que tienen relación con la Orientación Educativa y Profesional del alumnado.

Cuando estas funciones se aplican a los Ciclos Formativos de Formación Profesional Específica, el tutor, además de la coordinación del módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT), asume las funciones que se indican en la resolución de 9 de julio de 1.998. D.O.G.V. nº 3.295:

“La elaboración del programa del módulo, FCT, en colaboración con el responsable designado a estos efectos por el centro de trabajo”, o tutor de la empresa.

“Para la evaluación de dicho módulo se tendrá en consideración la evaluación de los restantes módulos del ciclo formativo y, sobre todo, el informe elaborado por el responsable asignado por el centro de trabajo para el seguimiento del programa formativo de este módulo, sobre las actividades realizadas por el alumno durante el periodo de estancia en el centro”.

“La relación periódica con el responsable designado por el centro de trabajo para el seguimiento del programa formativo, a fin de contribuir a que dicho programa se ajuste a la cualificación que se pretende”.

“La atención periódica al alumnado, en el instituto, durante el período de realización de la formación en el centro de trabajo, con objeto de atender los problemas de aprendizaje que se presenten y valorar el desarrollo de las actividades correspondientes al programa de formación”.

La función de elaborar, evaluar, coordinar, atender y orientar al alumno en su proceso de elección y su posterior inserción laboral constituye una función necesaria, adecuada, preferente y complementaria con la formación académica que ofrece el centro educativo.

6.2. La Orientación Académica (POA).

Entendemos la orientación académica como el proceso de información y apoyo que el orientador realiza con los alumnos y/o jóvenes, en ocasiones también con las familias, para que después de un proceso de reflexión tomen las decisiones que consideren más adecuadas respecto a las diferentes opciones e itinerarios educativos. Esta modalidad de orientación pretende

que cada uno de los individuos, a través del conocimiento de sí mismo y de las capacidades cognitivas, pueda optar por un proyecto educativo que le dé sentido a sus motivaciones, a sus intereses personales, en función de sus capacidades potenciales.

La opción por una educación básica, común y de carácter obligatorio para todos los ciudadanos lleva aparejada una intención no discriminatoria, aunque los resultados puedan ser discutibles. Este propósito se traduce necesariamente en una ordenación curricular integradora, capaz de ofrecer las mismas oportunidades de formación y, en lo fundamental, las mismas experiencias educativas a todo el alumnado, con independencia de su origen social, cultural o lingüístico, de sus posibilidades económicas, de su sexo y de sus características individuales; que actúe, por tanto, como mecanismo compensador de las posibles desigualdades que se puedan generar.

Las dos dimensiones antes indicadas, comprensividad y enseñanza personalizada, establecen el binomio necesario entre el objetivo de asegurar que todos los alumnos accedan a unos aprendizajes que se consideran fundamentales para su desarrollo y socialización, y el respeto por las diferencias de intereses, motivaciones y capacidades que presentan los alumnos.

Esta perspectiva establece la necesidad de tomar en consideración el principio de atención a la diversidad como expresión de un modelo de enseñanza personalizada y, por tanto, adaptativa, entendida ésta como un conjunto de intervenciones educativas que, desde una oferta curricular básicamente común, ofrecen respuestas diferenciadas. La regulación de las diferentes modalidades de atención a la diversidad en la Comunidad Valenciana se encuentran en la Orden de 18 de junio de 1999 (DOGV 29-6-99).

Desde esta perspectiva adquiere cada vez más importancia la función docente de la Orientación Educativa y Profesional¹⁵¹. Actividad educadora que se realiza a través de dos planes de actuación que denominamos el Plan de Acción Tutorial y los Itinerarios educativos como un modelo de atención de la diversidad. Estos dos planes, junto a las actividades propias del SPE, configuran la orientación destinada al alumnado.

6.2.1. Los itinerarios educativos.

Otra de las razones que justifican la importancia para el alumnado de la orientación académica la constituye la dificultad que se presenta a la hora de construir su itinerario educativo. El itinerario educativo se concreta en un conjunto de áreas y materias de conocimiento que el alumno tiene que cursar a lo largo de un período escolar (el currículum y la optatividad) y en la filosofía de atención a la diversidad. Ante esta situación los jóvenes y las familias encuentran serias dificultades para elaborar, concretar y decidir su propio itinerario.

Dificultades que se derivan de la falta de información sobre la propia oferta que realizan los centros, otras por la abundancia o escasez de los recursos humanos (especialidad del profesorado...) e incluso de los recursos materiales disponibles para poder desarrollar el currículum del itinerario elegido. A todas ellas tenemos que añadir también las dificultades propias del proceso individual y personal que cada joven está realizando: su propio proceso de identidad y definición personal.

Respecto al currículum, Gimeno Sacristán (1.992: 200 y ss.) dice que:

¹⁵¹ Aunque a lo largo del presente capítulo interpreto la Orientación Educativa y Profesional de forma diferenciada, no pretendo con ello hacer una distinción ficticia entre lo académico y lo profesional. División que pretende ser superada en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, ya que ambas pretenden que al final del recorrido (itinerario educativo más o menos largo) asumido por el alumnado termine por incorporarse a la vida activa. Defender una división entre trabajo intelectual y manual es tan absurda como pretender hacer una división entre la teoría y la práctica.

“La filosofía del currículum en un centro único forma parte del consenso social básico en la que parte de la obligatoriedad que cubre la enseñanza primaria, pero es conflictivo en la secundaria que entra también en un tramo obligatorio. Se trata del problema de si los límites de la obligatoriedad han de coincidir o no con los límites de edad del currículum común. Es decir, una cosa es que todos puedan beneficiarse de la escolarización obligatoria durante un mismo tiempo, y otra es que tengan que recibir un mismo currículum. Aquí no sólo y fundamentalmente se pone de manifiesto el conflicto entre las dos culturas pedagógicas que mencionábamos en el punto anterior - la de cariz más académico frente a la otra más holística-, sino que aparecen otros conflictos sociales que derivan en modelos de organización escolar diferentes. Dentro de la etapa obligatoria, una fórmula es la de un currículum comprensivo común para todos los alumnos en un mismo centro que dé opciones a las diferencias individuales. Otra es la de segregar en tipos de currícula y en centros distintos a los alumnos que van a seguir caminos distintos: por un lado los que van a continuar el bachillerato y por otro los que se inclinan por la formación más práctica o profesional.” (1992: 203).

El currículum común vigente¹⁵² durante el período de implantación de la LOGSE ha generado multitud de tensiones en la comunidad educativa. Así la sustitución de la LOGSE (1990) por la LOCE (2002) introduce en el 2º ciclo de la secundaria obligatoria (3º y 4º de ESO) la organización de los alumnos en “itinerarios educativos” diferenciados, como queda recogido en el Art. 26.

6.2.2. La optatividad.

La optatividad de materias y opciones educativas y profesionales también se convierte en una vía básica para la orientación educativa y profesional que posibilita al alumno clarificar sus intereses, y se hace más compleja en la medida en que aumenta la edad de los alumnos. Mediante esta vía se ofrece la posibilidad a todos los alumnos de desarrollar los objetivos generales de la etapa educativa, pero siguiendo parcialmente diferentes caminos.

¹⁵² A partir de marzo de 2004 este aspecto, entre otros, ha sido paralizado durante dos cursos académicos por el gobierno de Rodríguez Zapatero, que ha abierto un debate sobre el sistema educativo en España.

La optatividad se introduce en el currículum en un momento en el que los intereses del alumnado se manifiestan en toda su intensidad. De forma diferenciada, para que cada uno de ellos tome sus propias decisiones y en función de sus expectativas y preferencias, reforzando la motivación por el aprendizaje sin que ello suponga el alejamiento de una formación común ni, por lo tanto, la incorporación a modalidades de enseñanza alternativas que puedan condicionar su acceso a opciones educativas posteriores.

El espacio de la optatividad se presenta como un conjunto de materias no obligatorias que, de forma creciente, ofrecen diversas posibilidades para adquirir aprendizajes que complementen las áreas troncales y pongan a los alumnos en contacto con aquellos saberes por los que sienten más interés. De esta manera la optatividad configura el currículum de la secundaria, siendo su objetivo el de

“contribuir a la adquisición de las capacidades básicas que promueven los objetivos básicos, mediante propuestas educativas cercanas a los intereses y modos de aprendizaje de los alumnos, alumnas”. Martín (1.996: 44)

Su objetivo es ofrecer a todo el alumnado la posibilidad de alcanzar los objetivos generales de la etapa educativa, en cuanto a capacidades, siguiendo itinerarios diferentes de contenidos, favoreciendo los aprendizajes globalizados y funcionales, y facilitando así la transición a la vida adulta al ampliar la oferta educativa y las posibilidades de orientación dentro de ella. Y aunque la optatividad puede verse, en ocasiones, oscurecida por los intereses particulares que se crean en los centros, impidiendo que tenga una “rentabilidad pedagógica” y de servicio al alumnado. Aunque en ocasiones las decisiones se tomen bajo otros intereses beneficiosos para la administración o el profesorado, cuando la oferta se elabora según las preferencias del profesorado.

Esta situación quiere ser corregida por Tirado (1996:62) cuando afirma que la optatividad tiene que plantearse en orden a los siguientes criterios:

1. Que se organicen en forma interdisciplinar, globalizada y mediante proyectos que tienen relación con la realidad, permitiendo que el currículum se conforme en torno a los intereses de los alumnos.
2. La oferta de la optatividad puede contemplar materias que se estructuran tomando como eje organizador de los conocimientos los contenidos conceptuales, procedimientos y actitudes de la etapa.
3. La optatividad debe posibilitar que el alumno pueda recibir información y orientación académica y profesional.

En definitiva, el sentido de la optatividad, desde el marco de la construcción del propio itinerario, debe servir para que el alumno construya su propio proyecto académico y profesional basado en sus capacidades y deseos.

6.2.3. Atención a la diversidad (PAD).

La atención a la Diversidad, como anteriormente hemos indicado, constituye el segundo factor de la orientación académica y es un elemento básico para la construcción del itinerario personal y, por ende, de la Orientación Educativa y Profesional. Como indica Wang (1.995:122):

“Las diferencias individuales en el aprendizaje y las implicaciones que tienen para una educación eficaz han sido siempre objeto, tanto de la investigación como de los programas de innovación destinados a mejorar los resultados escolares. Los alumnos/as son diferentes en intereses, estilos de aprendizaje, conocimientos y hasta en el tiempo que necesitan para aprender, y esta diversidad requiere enfoques distintos y distintos grados de apoyo educativo. Aunque ya en los primeros años de nuestro siglo se pueden detectar en las prácticas pedagógicas intentos de adaptarse a estas diferencias, los mayores avances de la teoría y de la investigación sobre la atención a la diversidad se han producido a partir de los años 70 y están relacionados con los esfuerzos por mejorar la enseñanza y asegurar la igualdad en

los resultados educativos de los cada vez más numerosos alumnos y alumnas diferentes a los que la escuela está llamada a atender”.

En este sentido, si los alumnos se diferencian en cuanto a su capacidad para aprender, ésta no debe entenderse como algo estático e impermeable a las experiencias educativas. Por el contrario, la experiencia educativa incide en el desarrollo del alumno y en su capacidad de aprender. El ajuste de la orientación y apoyo pedagógico al alumnado por parte de los docentes resulta tan básico como las condiciones personales del alumno.

Atender la diversidad del alumnado potencia la motivación por aprender independientemente de que ésta también sea influida por los éxitos o fracasos obtenidos en el proceso de aprendizaje. También los contenidos que se ofrecen a los estudiantes tienen que tener significado para ellos, resultarles funcionales y permitirles comprender el porqué y el para qué de lo que aprenden. El papel del profesor, el apoyo y acompañamiento que realiza el tutor y orientador y el momento en el que se interviene sobre el alumnado pueden resultar cruciales para la biografía personal del alumnado. La adecuación de los contenidos, las actividades y actitudes fomentadas entre el alumnado en función de las características personales nos pueden situar ante un posible éxito escolar, y por el contrario, no atender la diversidad puede estar anidando un inmediato fracaso escolar.

En la Orden de la Generalitat Valenciana de 18 de junio de 1999 se regula la atención a la diversidad. En ella se especifica la normativa concreta que permite el desarrollo de la orden a través de un amplio abanico de líneas de intervención como recoge el Capítulo Primero, Art. 2, punto 1:

- a) Concreción del currículo.
- b) Adaptaciones curriculares individuales significativas (ACIS).
- c) Adaptaciones de acceso al currículo.
- d) Organización de la opcionalidad.
- e) Organización de actividades de refuerzo.

- f) Medidas educativas complementarias para el alumnado que permanezca un año más en el mismo curso.
- g) Programa de diversificación curricular.
- h) Programas de adaptaciones curriculares en grupo.
- i) Evaluación psicopedagógica.
- j) La orientación educativa, psicopedagógica y profesional y la tutoría”.

La vía general y más importante de atención a la diversidad se deriva del propio carácter abierto y flexible del currículum, que permite, mediante los distintos niveles de concreción, una práctica educativa adaptada a las características del alumnado de cada centro, de cada grupo-aula y, en definitiva, de cada alumno o alumna concreto.

No sería correcto entender la diversidad del alumnado como algo ligado exclusivamente al desarrollo de sus capacidades, ni mucho menos a las dificultades de aprendizaje que ello pueda acarrear en determinados casos. Las diferencias individuales que presenta el alumnado, unidos al fenómeno de la multiculturalidad, cada día con mayor representación, tanto en la sociedad como en las aulas, están asociadas a las expectativas, motivaciones, estilos de aprendizaje de cada uno de los alumnos. Otros rasgos que conforman la personalidad, han de ser tenidos en cuenta en todo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Porque en los tiempos actuales educar en la diversidad no solamente es una actitud, es una nueva convicción cultural, sobre todo es una cosmovisión del mundo que se transmite y se propone al alumnado, antes que un recurso técnico para atender a los alumnos que presenten dificultades.

Por último, quiero destacar el ámbito de los intereses personales. En el tramo educativo de la Educación Secundaria Obligatoria las diferencias individuales se encuentran ligadas a los intereses personales y constituyen un factor de motivación de primer orden. Los intereses se conectan, con facilidad, entre las características personales con las expectativas de futuro académico y profesional.

Este conjunto de factores, diversidad, opcionalidad e intereses, ponen de manifiesto que las causas que provocan las diferencias entre los alumnos son múltiples, aunque la mayor parte de ellas provienen del desarrollo personal y del marco socioeconómico en el que están ubicados. La resolución de un número significativo de problemas sitúa la solución fuera de las estructuras educativas por lo que, como posteriormente indicaremos, la orientación escolar debe contemplar la coordinación y planificación con los servicios sociales de carácter municipal o de nivel superior.

Toda esta situación nos lleva a confirmar la necesidad de la función orientativa y a destacar la importancia que tiene en los centros educativos. Función que, integrada en el mismo proceso de aprendizaje, desarrolla el crecimiento personal del alumnado y lo capacita para la toma de decisiones sobre su futuro académico y profesional. El Departamento de Orientación, junto al tutor y profesorado en general, tiene en esta función una de las tareas más necesarias de la enseñanza secundaria.

6. 3. La Orientación Profesional (POP).

La orientación profesional, entendida como asesoramiento y orientación prestado a un individuo con vistas a resolver problemas de elección, de profesión, o de ubicación en el tipo de actividad que más le conviene, teniendo en cuenta las características del interesado, es una de las modalidades de Orientación que desarrolla el Departamento de Orientación de los centros educativos.

Pero esta orientación, para que sea real y efectiva, tiene que tener en cuenta las circunstancias y características del contexto social en el que los orientados viven pero, sobre todo, el de los propios jóvenes. El objetivo fundamental que persigue el Plan de Orientación Profesional (POP) de los centros educativos analizados es orientar adecuadamente las inquietudes y capacidades que el

alumno tiene durante el proceso de formación y dirigirlo hacia la incorporación al mundo del trabajo.

Para Martín y Tirado (1.997), la orientación se vertebra en torno a los siguientes principios:

1. Que la orientación se produce a lo largo de toda la escolaridad poniendo, en algunos momentos, un especial énfasis según el momento escolar y el desarrollo del currículum.
2. Todo proceso de orientación tiene que estar plenamente incardinado en el proceso educativo.
3. La orientación debe ser dirigida a todos los alumnos y a sus familias. Ello exige la elaboración de un plan de tipo general y otro desarrollado de forma personalizada.
4. Todo plan de orientación debe facilitar la toma de decisiones del alumnado.
5. Que promueva la igualdad de oportunidades.
6. Todo plan de orientación resulta inútil si no propicia la autonomía del alumno.

Para ello la orientación vocacional o profesional siempre supone un conjunto de actividades planificadas, organizadas y progresivas que tiene como meta facilitar al alumno el conocimiento sobre las posibilidades ocupacionales, para que de forma autónoma pueda decidir cómo, cuándo y dónde decide incorporarse a la inserción laboral.

Antonio Bouza (1.997) considera que:

“Mediante la educación en la toma de decisiones vocacionales se procura proporcionar al alumno la máxima información posible acerca de las distintas alternativas entre las que puede optar, facilitarle oportunidades de aprendizaje y de experiencia personal relacionadas con el mundo del trabajo y de su entorno social y dotarle de las capacidades que le permitan organizar y manejar esas informaciones y experiencias para que, después de valorar y actualizar sus

preferencias, sea él mismo quien planifique y establezca libre y responsablemente el itinerario formativo y profesional más acorde con sus capacidades e intereses”.

Esta modalidad de orientación tiene como objetivo fundamental el conocimiento del mercado laboral a través de la información y del apoyo a los jóvenes para conseguir la inserción laboral. Este objetivo requiere que la orientación se realice a lo largo de todas las etapas educativas (ESO y Post-obligatoria), adquiriendo mayor intensidad cuando se aproxima la decisión de los alumnos de abandonar el sistema educativo.

Todo proceso de orientación profesional es un acto continuo de comunicación entre el orientador y el orientado. Esta comunicación, para que sea real, se desarrolla en tres fases de carácter progresivo:

1. Conocer la información previa que tienen orientado y orientador sobre los elementos que componen el mundo del trabajo.
2. El intercambio de información posibilita la toma de decisiones personales, que supone conocimiento del “mercado de trabajo”, y de los sujetos que toman las decisiones (conocimiento personal del propio alumno)
3. La comunicación de la experiencia adquirida como consecuencia de la incorporación al puesto de trabajo donde fundamentalmente predominan las características del mercado y no los conocimientos teóricos.

Para conseguir estos objetivos el sistema educativo en España incorpora en las distintas áreas de conocimiento que cursa el alumnado información diversa durante las etapas educativas de la Formación Profesional de Base y la Formación Profesional Específica. En esta nueva fase educativo-profesional el alumno se ve acompañado de la presencia y ayuda del tutor del

centro escolar y el tutor que la empresa le ha asignado para que su proceso de inserción sea el más adecuado.

A los alumnos que consiguen superar la enseñanza obligatoria se les abren, teóricamente, todas las posibilidades que la sociedad ofrece. Sin embargo, a aquellos que no la superan se les abren una serie de vías de iniciación profesional que les permitan poder incorporarse al mundo del trabajo (Cursos de iniciación ocupacional, Escuelas taller, Casas de Oficio y PGS o “Programas de iniciación profesional¹⁵³”) e incluso reincorporarse posteriormente al sistema educativo reglado si superan los requisitos requeridos.

Al joven que desea incorporarse al mundo laboral no le resulta fácil, pues pasará largos períodos de tiempo buscando un puesto de trabajo. El joven, de “profesión estudiante” hasta ahora, pasa a engrosar las cifras de jóvenes que buscan su primer empleo. A partir de este momento el nivel de conocimientos adquiridos en su etapa educativa (con éxito o sin éxito) puede convertirse en un aliado o en un inconveniente. Tendrá que superar las dificultades a través de los amigos, la familia, las redes sociales que el propio joven ha ido fraguando, o bien a través de otras estructuras de apoyo. Así pasará de definirse “de profesión estudiante” a “de profesión buscador de empleo”.

En ese proceso de búsqueda, también se encontrará con las demandas propias de las empresas. Es por ello que esta situación puede favorecer las posibilidades de la exclusión laboral de estos jóvenes. Así descubren que una forma de incorporarse al trabajo es volver a estudiar, aceptando parte de aquello que en otra etapa de su vida rechazaron. Ya no les resulta fácil, o no pueden, volver al centro escolar y entonces se incorporan a los programas de formación teórico-prácticos que la sociedad les ofrece, asistencia a las Escuelas de Educación Permanente de Adultos, etc. como una de las posibilidades que les permita retrasar su incorporación al mundo del trabajo.

¹⁵³ Recogidos en la LOCE (2002), art. 27.

Las vías más utilizadas por los alumnos que abandonan el sistema educativo son:

- La Formación a través de las Escuelas Taller (ETL), Casas de Oficios (C.O).
- Los Programas de Garantía Social (P.G.S.).
- El acceso a un Ciclo Formativo de Grado Medio mediante la superación de las pruebas correspondientes.
- La Formación Profesional Ocupacional.

7. Estructuras de apoyo a la orientación profesional centrada en los sujetos.

Cabe que nos preguntemos si la Orientación Académica y Profesional que desarrollan los centros educativos cubre las expectativas de los alumnos, si es adecuada y suficiente para conseguir los objetivos deseados o requiere de “otras” estructuras adicionales que complementen la actividad orientadora. En un mundo complejo donde el alumnado y sus familias se ven envueltos en una auténtica tela de araña de nuevas propuestas que les resultan difíciles de procesar e interpretar. Ya la influencia, información, etc. no les llega a los alumnos por una sola vía, los centros, sino que existen diversas instituciones, públicas y privadas, que están influyendo sobre la vida de los jóvenes. Por ello nos preguntamos sobre la necesidad que tienen los Departamentos de Orientación de compartir con otras instancias, instituciones, organismos... la orientación que se planifica y que los jóvenes reciben.

La experiencia personal de muchos tutores educativos junto con investigaciones como la de Rus (1996); Hernández y López, (1998,1999) consideran necesarias otras modalidades de apoyo desde el exterior de los centros educativos. Apoyos que tienen que ir más allá del simple interés por recoger y retener el máximo de información sobre la vida académica y profesional, puesto que la orientación basada simplemente en la información no asegura el éxito de la misma. Junto a la información que reciben es necesario compartir la interpretación que los alumnos y jóvenes realizan de la

realidad social. ¿Cuáles serían estos apoyos? ¿Cómo actúan? ¿Qué nivel de influencia real tienen? ¿Sobre quienes actúan? ¿Los apoyos son asépticos o tienen tras sí un modelo de orientación? Preguntas que nos permiten completar la panorámica que sobre la Orientación Educativa y Profesional realizamos en este capítulo.

La orientación escolar y la orientación laboral han sido dos prácticas fundamentadas sobre todo en la posibilidad de elegir el orientado sobre la multiopcionalidad de profesiones y sobre las posibilidades laborales que la sociedad ofrecía a sus jóvenes. En este sentido aquellos jóvenes que tenían circunstancias favorables, sobre todo familiares o del entorno social, sabían con cierta seguridad lo que querían y lo que podían alcanzar en los ámbitos formativos y empresariales, mientras que otros necesitaban ayuda externa para decidirse por una u otra oportunidad.

La orientación realizada habitualmente en los centros educativos viene determinada por las condiciones estructurales, por los cambios culturales y sociales que se producen. Ante los desajustes provocados por los cambios y por las políticas aplicadas, se hace necesaria la colaboración con las estructuras de apoyo a la orientación laboral externas a los centros educativos, con una eficacia diferente a la conseguida por los centros educativos, cuando orientan a los jóvenes, es decir, con la familia, el grupo de iguales, las instituciones específicas de la inserción laboral y los servicios sociales de los municipios.

7.1. La orientación es una acción interactiva entre los centros educativos, las familias, el contexto y el orientado.

El apoyo familiar se ha explicitado anteriormente en la *orientación* y el *asesoramiento* realizado durante el periodo escolar, pero también a lo largo del periodo de inserción laboral de sus hijos.

No obstante la ayuda familiar en materia educativa no sólo se materializa en un apoyo económico, sino también en un apoyo directo: el seguimiento de los estudios de los hijos, por medio de la creación de hábitos de estudio, de la supervisión de los mismos y de darles a los hijos el empuje necesario ante las dificultades para conseguir una finalización de los estudios lo más exitosa posible y que les permita la posterior inserción laboral.

Pensar que todas las familias se encuentran en “condiciones y saberes” de apoyar y realizar la función orientadora es ignorar la realidad. Cada familia presenta un cuadro de valores o marco ideológico que guía y determina muchos de los comportamientos y proyectos de los alumnos y jóvenes. Estos criterios educativos, más o menos explícitos, determinan también las actitudes, valores, expectativas, relaciones que los hijos tienen. Valores que transmiten en las situaciones cotidianas que se dan a lo largo de los años y que en ocasiones manifiestan con cierta inseguridad las actitudes que deben tener, así como las respuestas que dan para que sean adecuadas a la edad. Esa inseguridad, los miedos y preocupaciones que esconden, pueden servir como guía para las actuaciones propias de la orientación.

La ayuda a estos jóvenes también se da en los *procesos de inserción*, en la búsqueda del trabajo. Ayudan a los hijos a encontrar trabajo a través de los familiares, los amigos, en las empresas donde trabajan los padres, vías y lugares por donde los jóvenes se inician o consiguen oportunidades en el mercado de trabajo. Salir de este círculo de relaciones establecido por los padres puede ser difícil si no poseen la motivación suficiente y la cualificación adecuada que les permita romper las redes sociales de los padres, porque tienden a reproducir los procesos de transición familiar.

La familia colabora, en sentido amplio, en el proceso de asesoramiento e inserción. La reciprocidad en el apoyo entre los miembros de la familia responde a la necesidad de cubrir las deficiencias que provienen de los ámbitos ajenos a la propia familia.

Otra modalidad de colaboración de las familias con la orientación dirigida a los alumnos es la participación en los órganos de gobierno de los centros educativos (Consejos Escolares). Pero la que más frecuentemente realizan es la colaboración y participación en las reuniones de padres, el mantenimiento de contactos informativos con los tutores, con el profesorado e incluso con el Departamento de Orientación. Todas ellas son formas de estar presentes en las decisiones que afectan a sus hijos. La presencia en los consejos escolares participando en la toma de acuerdos, en las distintas comisiones e incluso en las actividades extraescolares, son formas activas de colaboración con la comunidad educativa.

Otras instituciones que realizan funciones de orientación laboral con los jóvenes y que pueden colaborar con los centros educativos son las oficinas del INEM o SERVEF, los servicios de promoción de empleo y servicios sociales de ámbito municipal.

Los jóvenes ven en estos servicios un espacio de información laboral, burocratizada (INEM, SERVEF), donde acuden a cumplimentar las exigencias legales sin esperar nada a cambio. Por ello también expresan su incredulidad respecto a que les proporcionen orientaciones reales y efectivas para encontrar empleo. Opinión diferente les merecen los servicios municipales donde acuden a recibir información concreta, incluso formación para incrementar su cualificación profesional. La cercanía de los servicios municipales a través de las Agencias de Desarrollo Local y los servicios sociales, facilitan la orientación y provoca en los jóvenes una mayor confianza.

La situación indicada plantea la necesidad de que se establezcan contactos entre las estructuras docentes y las estructuras extra-centros dedicadas al empleo y la inserción. Reuniones periódicas entre los centros educativos y las oficinas del INEM pueden, sin lugar a dudas, favorecer un mayor conocimiento de la realidad del mercado laboral y del mundo educativo. Relación que puede ser fortalecida a través de la creación de bolsas de trabajo en los centros educativos, del fortalecimiento de la coordinación entre

los tutores de empresas, los tutores de prácticas y de los tutores de grupo educativo.

7.2. La actividad orientadora debe centrarse en el desarrollo del sujeto.

Para los jóvenes, los grupos de amigos, la pandilla, juegan un papel importante, no solamente en la conformación de la personalidad, en la elaboración y defensa de ideas propias, en la creación de redes sociales (donde influyen el espacio, el lugar de procedencia, dónde viven, cómo viven y con quiénes se relacionan), sino también en el proceso de la orientación profesional y en la inserción laboral posterior, tal como plantea De la Plata (1992:17):

“El grupo de iguales tiene gran importancia en el desarrollo psicológico de los adolescentes, principalmente cuando se van debilitando los lazos familiares. Los iguales permiten aprender destrezas sociales, compartir problemas y sentimientos semejantes, sentirse más seguro en los conflictos al saberse aprobado por el grupo. El conocimiento de las relaciones entre iguales será de gran utilidad para el profesional que tiene que hacer alguna intervención en orden a satisfacer las necesidades más importantes de los alumnos”.

El primer objetivo de una orientación adecuada se debe dirigir a superar las dificultades personales y de socialización que se les presentan a los jóvenes, para lo cual el fortalecimiento de la autoestima constituye el elemento esencial. El fortalecimiento de la propia personalidad se convierte en una inversión de futuro para la construcción de la identidad de los jóvenes. En el caso de que no sean superadas las dificultades de socialización entre los iguales y el proceso de orientación culmine su proceso con éxito, podemos estar en la antesala de un fracaso en las biografías.

La importancia que adquiere el grupo de iguales y su relación con la orientación de los jóvenes plantea a los centros educativos la necesidad de realizar los planes de orientación de forma integral y de poner en relación los centros educativos, las instituciones públicas, las propias familias y los

servicios sociales municipales. La necesidad de que los centros educativos estén abiertos al entorno económico y social, constituye una necesidad de primera importancia para realizar una orientación desde el conocimiento del entorno que lleve a la transformación del mismo y de los jóvenes.

Los jóvenes que se encuentran en el nivel académico que hemos analizado en el trabajo de campo, presentan un denominador común: el cambio. Cambio biológico, cambio cognitivo, cambio relacional y cambio en la creación de redes sociales en las que se apoyan.

En esta situación de cambio, la orientación no puede ser concebida como una mera información de datos o ideas, sino que se convierte en un proceso comunicativo donde el sujeto activo es el joven y donde la figura del orientador se convierte en una de las claves principales para el asesoramiento. El ser un buen acompañante, “comprensivo” de la problemática de los jóvenes, puede augurar cierto éxito. Pero atendiendo a las características de los jóvenes es imprescindible que sean ellos los que, mediante el apoyo de los orientadores, de las familias, del grupo de iguales e instituciones externas a los propios centros, etc, los que partiendo del conocimiento de sí mismos, lleguen a comprender y a transformar su propia realidad personal.

La actitud de rechazo que los jóvenes manifiestan hacia todo aquello que no coincida con sus intereses inmediatos, hace que consideremos que no es suficiente con la información que el instituto, a través de los distintos planes de actuación, o la sociedad ofrecen, ni tampoco con las recetas y respuestas que los adultos les dan a los problemas que presentan. No solamente es necesario que los jóvenes interioricen su situación, que deseen dominarla y pongan en funcionamiento las herramientas necesarias que les permitan transformar su situación¹⁵⁴, sino que resulta imprescindible la interiorización de sus problemas como la única vía, no represiva, que les conduzca a la superación de sus propios problemas poniendo en manos del orientado su propio futuro.

¹⁵⁴ Este tipo de situaciones se encuentra espléndidamente planteado por Hernández (1999) que defiende la utilización de los contratos pedagógicos como instrumento de superación de conflictos y fortalecimiento del propio sujeto.

En este sentido el cómo se realiza la orientación puede resultar tan importante como el qué orientación se hace y qué instrumentos se utilizan porque, como dicen Hernández y López:

“cada uno aprende lo que quiere aprender, y esto muy a pesar de los esfuerzos del profesorado, de los orientadores, educadores para que sus clientes aprendan lo que tienen que aprender. (Pág. 243).

Ello no implica que la actitud de los orientadores y de las estructuras de apoyo a la orientación y a la inserción sean pasivas, sino que tienen un compromiso con la transformación del entorno de sus orientados:

“Nadie puede cambiar a nadie. Lo que puede hacer es crear las condiciones para que él, si quiere, cambie”. (Pág. 243).

El compromiso de los educadores con el entorno, con el mismo alumnado, tiene que estar en el propio interior de la concepción de la orientación, que se expresará en la relación entre tutelado y el orientador, en el trato entre unos y otros, en los materiales e instrumentos utilizados y en las actividades desarrolladas, puesto que, como dice Freire (1973): “Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí” (Pág. 26). Así la función de los docentes y los orientadores es la de acompañar en el proceso de aprendizaje, ayudar en la toma de decisiones, crear los espacios ecológicos que favorezcan los procesos de aprendizaje. Tratar de conseguir que el joven haga suyo el proyecto que se le presenta y que éste a la vez sea modificado por las decisiones y necesidades que los alumnos o jóvenes manifiestan.

8. La práctica de los Departamentos de Orientación en los centros analizados.

La práctica que han desarrollado los Departamentos de Orientación en los centros donde hemos realizado la investigación ha sido similar y responde a la filosofía tecnico/administrativa que regula la normativa y que recogen la planificación anual de los respectivos centros. Este modelo programático cae

con frecuencia en los aspectos burocráticos de la organización escolar y olvida contemplar las respuestas que se dan a los problemas reales y que en ocasiones aparecen de forma improvisada en la dinámica escolar. A pesar de las similitudes funcionales también presentan algunas diferencias en los instrumentos que utilizan para diagnosticar las necesidades del alumnado.

Ambos centros tienen elaborados los correspondientes planes de actuación: Plan de Acción Tutorial, Plan de Orientación Académica, Plan de Orientación Profesional y el Plan de Atención a la Diversidad. Todos ellos tienen como función prioritaria la atención al alumnado desde la perspectiva de atención a la diversidad del alumnado y de los miembros que componen la comunidad educativa y que demandan sus servicios. Las actividades programadas para conseguir los objetivos se desarrollan de forma grupal (cursos y grupos de clase), individualizada y personalizada.

Realizar el diagnóstico y selección de los jóvenes, la elaboración de los informes individualizados, el seguimiento de los grupos y consensuar la actuación del profesorado forman parte de los objetivos más importantes de los respectivos Departamentos de Orientación. El diagnóstico del alumnado con necesidades educativas, la colaboración con los tutores, alumnos y familias, así como la orientación personal y grupal de los alumnos, constituyen las actividades más importantes que realizan los Departamentos de Orientación:

“Responde a los principios de globalización, funcionalidad y sistematización, trabajo coordinado en equipo y actualización de estrategias que han de presidir la intervención en los centros según las directrices generales que rigen el funcionamiento de los Servicios Psicopedagógicos Escolares (S.P.E.)”.

8.1. Tres momentos claves de la acción tutorial.

Los departamentos tienen especial preocupación en tres momentos del desarrollo del alumnado durante la permanencia en los centros educativos:

- El paso de los centros de primaria a los centros de secundaria.
- La finalización de la enseñanza obligatoria con los informes correspondientes del final de la etapa educativa.
- En el período de la etapa pos-obligatoria se dirige la orientación, en el caso de nuestra investigación, hacia la inserción laboral.

Durante el período previo a la incorporación a los centros de enseñanza secundaria, el objetivo más importante lo constituye el diagnóstico y recuperación de las necesidades educativas especiales y los procesos de recuperación. Este es el caso del Centro San Roque, que tiene alumnos de la etapa educativa de primaria y puede actuar sobre el propio alumnado. El centro público de Massamagrell se limita a realizar reuniones de coordinación con los respectivos Departamentos de Orientación de los centros adscritos para que el tránsito al centro de enseñanza secundaria sea lo más armonizado posible para los alumnos y las familias. La coordinación con los centros de primaria adscritos al centro de Massamagrell (PGA, 2003: 12) persigue los objetivos de:

« Intercanvi d'informació sobre les necessitats dels alumnes futurs de l'Institut »

“Intercanvi d'informació sobre activitats dels Centres”

“Qualsevol altra activitat de coordinació que pugui presentar-se puntualment”.

Con respecto a la finalización de la ESO, supone una preocupación especial la información necesaria para la toma de decisiones de los alumnos. El informe final de etapa, documento regulado por ley, incluso en el formato que se entrega a las familias (ver Anexos), constituye el núcleo central de la orientación. El tutor se constituye como eje central de la actividad y los centros utilizan materiales informativos de carácter oficial sobre el futuro académico o profesional. Proporcionan a los alumnos y familias la información que necesitan para elegir las materias optativas de carácter laboral y que le

pueden ser útiles en el itinerario postobligatorio que decidan escoger. La elaboración de materiales y el desarrollo de los planes de orientación transversal como jornadas de educación sexual, información sobre el plan escolar de drogodependencias, campaña sobre salud alimenticia (anorexia, bulimia...), campaña contra accidentes de tráfico completan la orientación programada para esta etapa.

El tercero de los momentos al que dedican una atención especial lo constituyen los objetivos y actividades que guardan relación con la futura inserción laboral. Se realiza a través de los tutores de centro, y especialmente desde el módulo de FOL. Todas ellas son coordinadas por el Departamento de Orientación del centro y la Jefatura de Estudios a través de los órganos internos de coordinación pedagógica.

La Orientación Profesional pretende potenciar los programas de transición a la vida activa y que los alumnos conozcan los recursos laborales del entorno. Por medio de las distintas actividades pretenden facilitar la relación entre el mundo educativo y el laboral, información sobre los procesos de inserción laboral como contratos de trabajo, el mundo de la empresa, dificultades para incorporarse al trabajo, niveles de colocación de las especialidades, estrategias de búsqueda de empleo, etc.

Esta orientación finaliza cuando el alumno abandona el centro educativo. No existe un seguimiento posterior a la finalización del ciclo formativo que acompañe a los jóvenes a realizar la inserción laboral excepto aquellos jóvenes que logran mantener, a título personal, contactos con el profesorado del centro. Esta falta de seguimiento impide que se pueda realizar un seguimiento y valoración del objetivo básico de la orientación profesional: la incorporación al mundo del trabajo.

Con la orientación también se pretende conseguir que el alumnado tome decisiones personales, escolares, profesionales. La orientación personal la desempeñan principalmente a través de la acción tutorial informando, ayudando y realizando el seguimiento, que permite que el alumnado reciba una ayuda

sistemática que favorece el desarrollo de sus aptitudes y sus recursos, que acepte su propia realidad y desarrolle la capacidad de autodirigirse en las tres dimensiones básicas: personal, escolar y profesional.

Esta modalidad de orientación es la que se ejercita con mayor dificultad, porque requiere disposición por parte del alumnado y las familias, así como disponibilidad del tutor. En ocasiones esta demanda excede a la propia estructura laboral que regula a los tutores, lo cual dificulta la dedicación requerida, ya que no es exigible a los tutores que actúen fuera de sus obligaciones laborales si no es desde una decisión personal. Esta situación es la que nos lleva a preguntarnos si la estructura y la legislación vigentes responden a las necesidades reales de los alumnos o no pueden responder a las que exceden del simple diagnóstico que permite dictar algunas orientaciones a las familias.

La acción de tutelar, dentro de las estructuras educativas, no debe salir del tiempo escolar. Puesto que si la acción de tutelar está implícita en la función docente, no se pueden exigir obligaciones al margen del cumplimiento y de las exigencias laborales salvo por decisión propia de los implicados. Los tutores que dedican un tiempo extra para desarrollar su función, son dignos de la mayor consideración profesional; pero los actos voluntarios y el esfuerzo requerido no pueden ser exigidos a cualquier profesor que sea nombrado tutor.

Esto es lo que lleva a Rubio et al (1992:41) a decir que:

“En otras ocasiones las dificultades personales del propio profesor llevan a evitar todo compromiso y responsabilidad con los alumnos más allá de la mera transmisión de conocimientos. Y para otros sólo es importante lo que la administración regula y desarrolla”.

La orientación escolar realizada en los centros pretenden cubrir las deficiencias que presentan los alumnos y orientan los itinerarios educativos (optatividad ...) que el centro ha diseñado o que el alumnado elige. Orientar a los alumnos en los hábitos de trabajo y técnicas de estudio constituyen uno de los objetivos básicos. Así dice De Nicolás (1989: 51) que:

“El conocer cuáles son sus capacidades, sus deficiencias, sus expectativas, sus motivaciones y en definitiva su grado de madurez podrá proporcionar al alumno la seguridad y estabilidad que necesita su vida, su valía propia y al mismo tiempo facilitar y animar el aprendizaje”.

La orientación vocacional y profesional pretende integrar el asesoramiento y la información vocacional en el proceso enseñanza y aprendizaje potenciando los programas de transición que en el centro se desarrollan. Fomentar el intercambio de centros, realizar las prácticas en las empresas, conocer otras realidades y experiencias de transición laboral, ampliar el conocimiento del mercado de trabajo a través de las visitas, contactos con expertos, etc. son objetivos a conseguir para que el alumnado pueda adquirir un mayor bagaje que le permita enfrentarse a la realidad de una profesión.

“La orientación profesional que ha de realizar la escuela...ha de preparar a los alumnos para afrontar el mundo del trabajo. Esta tarea va más allá de informarles sobre las profesiones existentes ... Orientar a los alumnos para la profesión equivale a capacitarles a través de los conocimientos y destrezas, dotarles de las actitudes necesarias para afrontar las exigencias del trabajo en esta sociedad y, sobre todo, darles el criterio y el sentido crítico que les permita saber quién gobierna el mundo del trabajo y al servicio de quien pone su inteligencia y su fuerzas”. Fernández Enguita (1992:9).

8.2. Necesidad de la coordinación entre los sujetos de la orientación.

Otros planes que han desarrollado los Departamentos de Orientación son los dirigidos al asesoramiento y orientación a las familias. Esta actividad se realiza en dos direcciones: los contactos periódicos y sistemáticos de los tutores con los padres y a través de la planificación propia que realizan las Asociación de Padres y Madres de Alumnos (AMPA). Buscan poner en contacto al centro, al profesorado, con la familia y el alumno. Conocer a la familia, conocer qué opinan del propio centro y del proceso educativo de sus

hijos se ha convertido en una tarea imprescindible para la educación actual. Las transformaciones que se han producido en la educación y en la familia, como consecuencia de la incorporación de la mujer al trabajo y los nuevos roles familiares así como el incremento del rechazo a las instituciones escolares por parte del alumnado, aconsejan incrementar las relaciones entre padres y centros.

Compartir información y dudas con las familias, favorece y completa la formación de los jóvenes. Consiguen que la propia familia colabore en los procesos educativos, fortalezca y realice un seguimiento del aprendizaje de sus hijos. Realizar asesoramiento a las familias facilita y potencia que los padres puedan favorecer y ayudar en la toma de decisiones de los alumnos respecto al futuro escolar y profesional.

Estos contactos han favorecido tanto a padres como a profesores, de cuyo entendimiento sale beneficiado el alumnado. Favorecen la integración de las familias, posibilitan la participación y que las familias no se sientan ajenas a la labor educativa de sus hijos y no transfieran las responsabilidades paternas y maternas al centro y al profesorado. Al mismo tiempo el profesorado se encuentra arropado, respaldado por los padres tanto en las orientaciones como en las respuestas que se les presentan a los alumnos y las exigencias que se les demandan.

Esta participación no está exenta de dificultades e incluso de conflictos entre los miembros de la comunidad escolar. Y requiere por ambas partes realizar un esfuerzo para que cada parte y cada uno de los que forman las partes, desempeñen la función que les corresponde. En este sentido los padres no son expertos en las tareas de gestión de los centros, pero sí suelen estar llenos de buenas intenciones con respecto a lo que es beneficioso para sus hijos. Por ello:

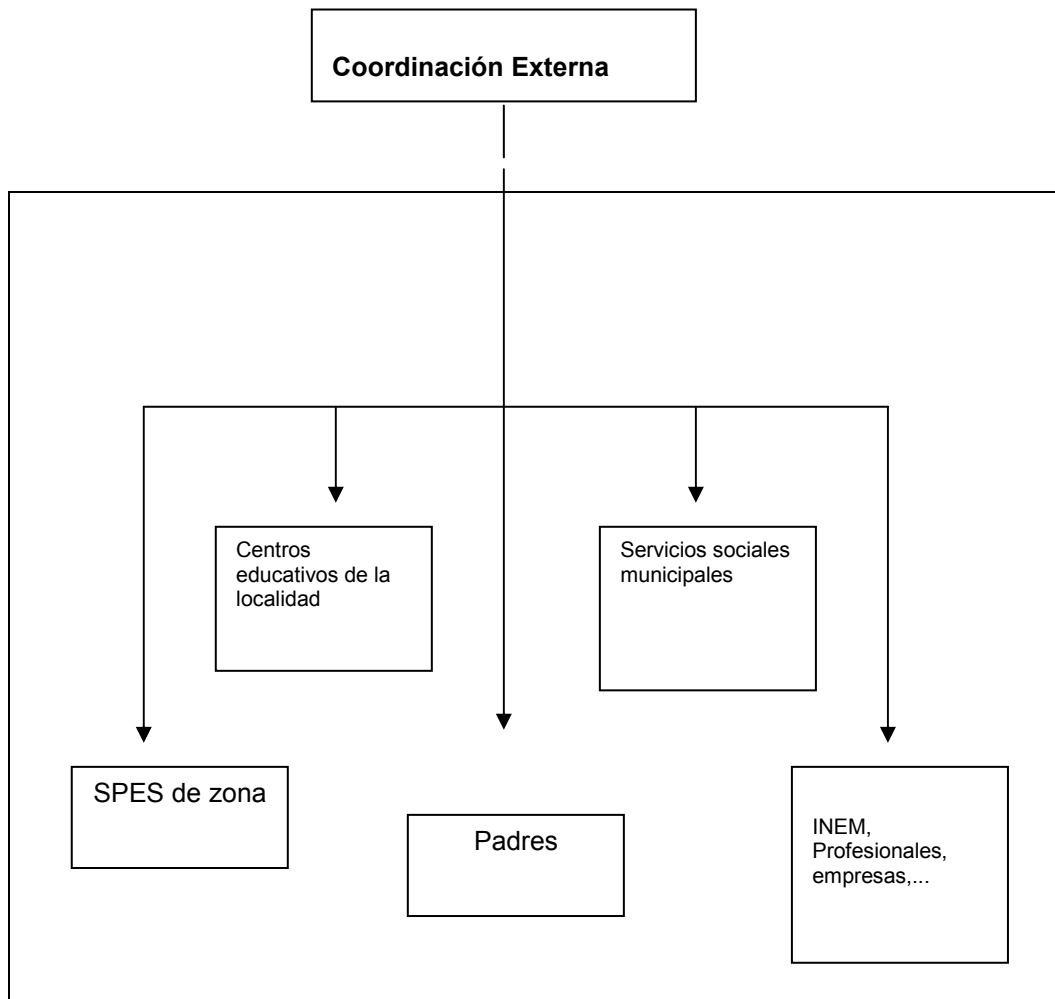
“Los padres y las madres precisan sentirse acogidos en los centros escolares, encontrar su espacio en ellos y poner en funcionamiento canales de comunicación propios; su participación y formación en los centros constituye un derecho y es a la vez un deber inherente a su función educativa”. Amigó (1993:9).

Las actividades de orientación escolar se han visto favorecidas por un alto nivel de coordinación interno y externo al centro educativo. Esta coordinación no necesita justificación alguna puesto que toda coordinación es positiva en sí misma, máxime en unos tiempos en que sobre los alumnos inciden multitud de factores. La coordinación siempre aporta más ventajas que inconvenientes para la dinámica educativa.

La coordinación refleja el núcleo central de la actividad del Departamento de Orientación. La coordinación interna en el Instituto garantiza que el Departamento de Orientación cumpla su función de apoyo al sistema educativo y contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza. Resulta imprescindible que los tutores, el profesorado, los diferentes equipos educativos de curso, etc. se coordinen entre sí y unifiquen los esfuerzos y recursos para que los distintos programas puedan llevarse a cabo. La coordinación interna de los centros que se realiza entre los tutores, cursos, departamentos y claustro pretenden la elaboración de criterios y acuerdos de intervención sobre metodología, estrategias, materiales concretos.

La coordinación externa, aquella que realiza el centro educativo con instancias exteriores al mismo, también es necesaria, y se realiza con los servicios públicos que recoge la figura 5.4.

Fig. 5.4. Coordinación externa de los Departamentos analizados.



Fuente: elaboración propia.

Las reuniones de coordinación con el equipo de zona del SPE proporcionan acuerdos que marcan la coherencia colectiva en la zona de actuación (psicopedagogos de centros de enseñanza primaria, gabinetes municipales y psicopedagogos de centros de secundaria), donde han unificado criterios técnicos y de intervención y han optimizado los recursos materiales disponibles. Esta coordinación también ha posibilitado el intercambio de información sobre las necesidades de los alumnos que han pasado de los centros de primaria a los centros o niveles de secundaria.

La unificación de criterios ha girado en torno a las metodologías o estrategias de intervención, adaptación de materiales, registro de datos que aseguran la continuidad entre los diferentes niveles educativos, sobre programas de intervención, así como al trasvase de información referido a los alumnos que requieren una atención individual más específica.

El asesoramiento, la ayuda y colaboración con las asociaciones de padres, con las estructuras de apoyo a la transición laboral del alumnado (INEM, empresarios, bolsas de trabajo, etc.) han permitido conocer el entorno social del centro, el tejido industrial más próximo y han podido establecer, con una mayor eficacia, los diferentes planes de actuación para la inserción laboral. Importante ha sido la colaboración en el diseño, ejecución y seguimiento de la transversalidad donde los valores educativos y la solidaridad pueden ser compartidos y desarrollados entre los miembros de la comunidad educativa.

Han sido desarrollados en los dos centros analizados planes para la prevención de la drogodependencia, la planificación familiar, la educación sexual, campañas de prevención del SIDA, la interculturalidad, la ayuda solidaria con otros países y pueblos, intercambios de alumnos y profesores con otros países y otros centros educativos así como la elaboración del plan de actividades extraescolares. Acciones que han tenido una repercusión muy importante en el alumnado.

Con la evaluación de los diferentes proyectos, la práctica educativa se ha convertido en un elemento de investigación y de análisis de primer orden. El haber realizado trabajos en grupo, tomar acuerdos por consenso, cooperar en la búsqueda de las soluciones a los problemas, utilizar estrategias para la intervención, encontrar solución a los conflictos en el aula, etc. se han convertido en el núcleo de la reflexión individual y colectiva. Se ha convertido en el instrumento principal para la elaboración de un pensamiento común, entre los miembros de la comunidad educativa, que conforme la base del proyecto educativo. La reflexión colectiva sobre la práctica escolar, de los miembros de la comunidad educativa, se ha convertido en parte esencial de la formación permanente del profesorado.

Para que la realización de este proceso de reflexión colectiva sea lo más productiva posible, el Departamento de Orientación realiza una última función: la evaluación. Una cuestión fundamental en cualquier plan de intervención es que en él se contemplen los criterios y estrategias para llevar un seguimiento del cumplimiento y una evaluación de su efectividad. Creemos que tienen que ser evaluados todos los aspectos importantes de la orientación y que en ella participen todos los actores que han colaborado en el desarrollo del Plan de Orientación. El claustro de profesores, el consejo escolar, las iniciativas particulares, las juntas de las asociaciones y los diferentes departamentos por medio de la evaluación realizan reflexiones colectivas que permite la mejora de la práctica escolar y una base programática para el siguiente periodo educativo, como indica Rosales (1990: 50)

“No tendría sentido conocer un determinado estado de la enseñanza y juzgar simplemente sobre sus características si a continuación no se adoptan decisiones en línea con su optimización”

Sin embargo, hemos observado la existencia de un punto débil en los planes que configuran la programación general de los Departamentos de Orientación: el seguimiento que se realiza al alumnado.

La orientación al alumnado se ha llevado a cabo durante las distintas etapas o período de permanencia en los centros escolares. Este seguimiento ha sido realizado según los cánones administrativos y con niveles de satisfacción elevados por parte del alumnado pero hemos constatado que desaparece una vez que los alumnos pasan a la situación de ex-alumnos. Bien es verdad que las relaciones administrativas finalizan entre el centro y los alumnos, pero también es verdad que los centros no han realizado ningún seguimiento sobre si los alumnos que ellos han preparado han tenido éxito, fracaso o simplemente qué dificultades se les han presentado.

Los centros educativos son instituciones permanentes frente a un alumnado que conlleva lo efímero en su propia condición. La perdurabilidad de los centros es lo que hace que éstos tengan que plantearse un seguimiento

temporal del alumnado una vez finalizada la relación administrativa. Seguimiento que pueden realizar a través de las instituciones con las que han mantenido relación: los Agentes de Desarrollo Local, el INEM, los servicios sociales municipales, las empresas, etc.

¿Cuáles han sido los itinerarios de los ex-alumnos? ¿Qué éxito o fracaso han tenido? ¿Qué piensan de su paso por el centro educativo? ¿Cómo pueden colaborar con el mismo para tratar de mejorar el servicio para los nuevos alumnos? Esta línea de actuación no se suele poner en práctica, con lo que también se pierde una información importante del alumnado y del acervo cultural del propio centro.

El acompañamiento al alumnado ha finalizado cuando los ciclos formativos han concluido administrativamente. Aquí se crea una contradicción importante, puesto que si los Ciclos Formativos preparan a los jóvenes para la inserción laboral la administración educativa y laboral, debiera asignar los medios y recursos necesarios para realizar el seguimiento. Ver, conocer realmente el proceso del alumno que intenta insertarse laboralmente, requiere una política de seguimiento realizada desde el centro educativo y durante un periodo no inferior a los 6 meses como ya se realiza en las políticas activas de empleo que promueve la Unión Europea. Lo indicado nos lleva a la conclusión de considerar necesario la creación de una figura interna a los propios centros que coordine y realice el seguimiento de la inserción laboral. De este modo se podrían recoger las experiencias de los jóvenes, se podrían conocer las dificultades reales que se les presentan y establecer una mejor relación entre la educación y el trabajo a través de la orientación y la inserción laboral.

CAPÍTULO VI

INTRODUCCIÓN METODOLÓGICA.

“La ciencia crece a partir del conocimiento común y lo rebasa en su conocimiento; de hecho, la investigación científica empieza en el lugar mismo en el que la experiencia y el conocimiento ordinario dejan de resolver problemas o hasta de plantearlos”.

Bunge, 1985

1. Introducción.

En este capítulo presentamos la metodología que hemos utilizado para analizar y evaluar la situación de los alumnos de los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) durante el tiempo en que han permanecido en los centros educativos y durante el proceso de su inserción laboral. Igualmente presentamos la metodología utilizada para analizar las opiniones que han manifestado un conjunto de profesores y técnicos que los han estado acompañando a lo largo de todo el proceso, así como la valoración que de su propia experiencia laboral han realizado los jóvenes.

Indicamos las hipótesis de trabajo y las cuestiones metodológicas que han guiado la exploración, el diseño de la investigación, sus finalidades, la definición del objeto a investigar, el modelo de aproximación a la realidad, las estrategias utilizadas, las herramientas, etc.

También quedan indicados la naturaleza, selección y número de alumnos que han constituido la muestra analizada, así como los tutores, profesores, etc.

que nos han proporcionado información que puede ser relevante para los resultados y conclusiones que expondremos en los capítulos siguientes.

Si tenemos en cuenta que todo proceso de investigación empírica, sobre todo en la fase de obtención de datos, pero también en la fase de análisis y de evaluación, es un hecho social, la metodología utilizada constituye el utillaje que el investigador necesita para indagar en la sociedad. Ésta se convierte en el marco de referencia, en la justificación lógica para analizar los principios, los procedimientos por los que se formulan y abordan los problemas a investigar, la búsqueda de respuestas a los mismos y la validez y profundidad de la investigación.

La elección del modelo de investigación se convierte así en una decisión crucial de la investigación. La decisión tomada ha influido en el diseño de la investigación, en la elección de la muestra, en la recogida de datos, en el trabajo de campo, en el análisis de los resultados y en los resultados que se obtienen.

En función de la realidad que queríamos analizar hemos ido definiendo el instrumento de análisis más adecuado para las realidades diferentes en el marco general de la investigación. Por ello hemos utilizado instrumentos o técnicas propias de la investigación cuantitativa y de la investigación cualitativa.

La decisión de utilizar una metodología mixta fue la primera decisión significativa que tomamos en el momento de abordar el diseño de la investigación.

Esta decisión no es el resultado de una opción ecléctica, sino fruto del firme convencimiento de que en la investigación puede ser complementario y beneficioso compartir metodologías diferentes en función del objeto de estudio.

“La realidad no es solamente algo que está ahí para ser abordado y aprehendido a través del método científico. En todo caso, sabemos que su constitución es sumamente compleja y que su estudio requiere de diversidad de enfoques y de métodos, por tanto de variedad de opciones ideológicas y también morales”. (Pérez-Gomar, 2001:504).

El primer acercamiento a la realidad objeto de estudio ha sido a través de métodos cuantitativos. Para este primer acercamiento nos hemos servido de un cuestionario longitudinal. Este cuestionario ha sido diseñado para tomar mediciones sobre el seguimiento de los alumnos, así como para observar cuales son las líneas de actuación que en materia de orientación académico/profesional se desarrollaban desde los centros educativos analizados.

La metodología cuantitativa, reflejada en la utilización del cuestionario, nos debía servir para hacer comparaciones entre los resultados y expectativas en las diferentes etapas.

Algunas dificultades, que hemos intentado evitar en la elaboración esmerada de las preguntas, y en los diferentes “pre-tests”, podían ser las siguientes:

- Las preguntas pueden dividir la realidad social en trozos, en elementos y en características, olvidándose de la compleja unidad de las situaciones y acciones de la vida de las personas.
- La investigación cuantitativa tiende, a sabiendas del investigador o a sus espaldas, a usar conceptos muy definidos y determinados que dejan poco espacio a la subjetividad de los sujetos investigados. Se ve al sujeto sólo como portador de determinadas características como edad, formación, condiciones de trabajo, etc.

Como la metodología cuantitativa no nos permitía analizar todos los aspectos planteados en la investigación, optamos por el pluralismo metodológico que nos permitía complementar la investigación.

El método cualitativo es una forma de aproximarnos a la realidad social que nos permite comprender el sentido que las cosas tienen para nosotros. Por ello, este procedimiento nos ha parecido el adecuado para analizar hechos sociales como los de esta investigación:

“un acto de selección, de construcción y de interpretación que se hace desde un sujeto en un contexto” (Alonso, 1998:17) .

Los estudios cualitativos pretenden reflejar lo que sucede en la realidad, desde el conocimiento “interno” del tema objeto de investigación. Para ello es necesario focalizar los sucesos y estudiarlos tal y como se producen en el día a día.

En esta metodología las perspectivas de los sujetos activos se analizan desde la subjetividad de los actores. Factores y vivencias que pueden ser analizados y medidos por la metodología cuantitativa, pero que por su condición de ser contruidos/as por los individuos en interacción con su mundo son más accesibles y coherentes de ser abordados desde un planteamiento metodológico cualitativo.

La investigación social cualitativa, contrariamente a la cuantitativa, parte abierta en su teoría e hipótesis. Parte, al menos en teoría, sin ideas preconcebidas sobre los hechos sociales y sus causas, y no utiliza instrumentos estandarizados previamente sino procedimientos abiertos como entrevistas no estructuradas o grupos de discusión, entre otros; instrumentos que dan al entrevistado la posibilidad de expresarse como quiera y de presentar sus experiencias, sus estilos de vida, etc.

Una de las técnicas más importante de las utilizadas por la metodología cualitativa es la entrevista en profundidad. En ella el entrevistado se expresa con su vocabulario y sus categorías. Por parte del entrevistador se trata de entender el mundo de la vida de la persona entrevistada y de entender, sin partirlas, el conjunto de situaciones vitales del sujeto. A través de esta metodología hemos profundizado en la vivencia de los jóvenes sobre su experiencia escolar y laboral. También hemos pretendido detectar mejor

aquellos elementos de la vida de los jóvenes que nos ayudan a descubrir los fenómenos latentes de la realidad¹⁵⁵.

La utilización de ambas metodologías pretendía obtener una descripción más completa de la realidad estudiada y así permitirnos:

“descubrir y tener en cuenta los hechos cotidianos “manifiestos” que cualquier persona puede observar, sino que pretende llegar a la médula, a descubrir el sentido “latente”, o sea la naturaleza del objeto, lo esencial (López Blasco,1985:40)

En el marco de este planteamiento vinculamos un conjunto de dimensiones sociales clave como empleo, desempleo, precariedad, cualificación, formación, orientación, proyectos personales.

Junto al análisis cuantitativo, utilizado en las dos primeras etapas de la investigación, hemos trabajado otros aspectos de la realidad que han sido investigados desde la metodología cualitativa. Por medio de ella hemos profundizado en la vivencia de los jóvenes sobre su experiencia escolar y laboral. También hemos pretendido detectar mejor aquellos elementos de la vida de los jóvenes que nos ayudan a descubrir los fenómenos latentes de la realidad.

La utilización de entrevistas en profundidad y grupos de discusión nos ha permitido comprobar la importancia de los factores subjetivos en el desarrollo de la identidad personal. El cómo viven los jóvenes su paso por el centro educativo, por la Formación en Centros de Trabajo (FCT) y cómo les ha afectado la experiencia laboral durante el período de inserción laboral han sido objeto de análisis desde la estrategia metodológica cualitativa, con el objetivo

¹⁵⁵ En el proceso de investigación no sólo tienen importancia las competencias profesionales del investigador, sino también sus competencias sociales y comunicativas y sus múltiples experiencias subjetivas que se pueden actualizar durante la entrevista. Esto quiere decir que los resultados de estudios basados en entrevistas dependen de la competencia personal y del compromiso del investigador, de cómo es aceptado por el sujeto que se investiga, y de otras cualidades personales, que metodológicamente no se pueden controlar satisfactoriamente.

de obtener un mayor conocimiento de la realidad de las transiciones de los jóvenes entre la formación y el empleo.

2. Diseño de la investigación.

El objeto de la investigación es el análisis del alumnado que se incorporó a la formación de los CFGM durante los cursos académicos 1998-99, 1999-2000, 2000-2001 y su posterior proceso de inserción laboral. Para ello hemos elegido los alumnos que realizaron dicha formación en los centros de Enseñanza Secundaria de Massamagrell, de titularidad pública, y el Centro San Roque de Benicalap (barrio periférico de Valencia), en régimen de centro concertado.

El seguimiento se ha realizado a 151 alumnos matriculados y a los 118 que finalizaron el proceso de inserción laboral. Esta investigación constituye un estudio específico y diferenciado de otras investigaciones realizadas hasta ahora sobre las transiciones laborales de los jóvenes. Las investigaciones¹⁵⁶ realizadas hasta ahora se han centrado en sectores mucho más amplios de población, en las “transiciones” desde la formación profesional reglada, la universidad o la formación ocupacional a la inserción laboral.

En el diseño del presente estudio, el seguimiento del alumnado, se ha convertido en el núcleo central de la investigación.

2.1. Etapas de la investigación.

Con el título provisional “Educación e integración social: orientación profesional e inserción laboral del alumnado de los Ciclos Formativos de Grado Medio”

¹⁵⁶ Marbhueda (1994), Casal (2000), Masjoan (1999), García Espejo (2000), García Montalvo (1999), López Blasco (2001), Cachón (1999), Viscarret (2001) entre otros han dedicado parte fundamental de sus investigaciones a estudios relacionados con las transiciones de los jóvenes al mundo laboral.

iniciamos el proyecto de investigación que estructuramos en seis etapas cuyas partes interaccionan entre sí:

- La primera etapa está dedicada a la evolución del trabajo, de los cambios organizativos y del mercado de trabajo en España, desde la perspectiva de cómo afecta a los jóvenes. A ello hemos dedicado el capítulo primero y segundo.
- En la segunda parte reflexionamos sobre el mundo educativo: la evolución de la FP en España, la implantación de la FP Específica (LOGSE) en la Comunidad Valenciana y en los centros educativos investigados. Planteamiento que queda recogido en los capítulos tercero y cuarto.
- La tercera recoge los sujetos de la investigación y hemos analizado las dificultades que se les presentan a los jóvenes, y la complejidad de la orientación académica y profesional desde la perspectiva de la acción desarrollada en los centros educativos y las dificultades que se presentan para la inserción laboral. Exposición, análisis y propuestas expresadas en el capítulo quinto.
- En la cuarta parte planteamos la metodología utilizada en la investigación y la complejidad del diseño de la investigación, todo ello expuesto en el capítulo sexto.
- La quinta parte recoge la exposición y análisis de los resultados obtenidos en la investigación de campo. La primera fase de la investigación (seguimiento a los alumnos durante el período de permanencia en el centro educativo) está recogida en el capítulo séptimo y la segunda fase (período de seguimiento a la inserción laboral) queda recogida en el capítulo octavo.
- La sexta parte de la investigación la hemos destinado a presentar las conclusiones, propuestas de mejora y nuevas líneas de investigación.
- Y finalizamos, séptima parte, donde incluimos la bibliografía utilizada en la elaboración de la tesis y algunos anexos.

La investigación empírica se ha basado en el seguimiento personalizado, que hemos realizado a los alumnos desde que se matriculan en los Ciclos

Formativos de Grado Medio (CFGM) hasta un año después de superados académicamente los ciclos. Durante este período hemos realizado el seguimiento a cada uno de los alumnos en aspectos relacionados con: las vías de acceso a los ciclos formativos, las motivaciones de su elección, sus perspectivas sobre los ciclos formativos y las expectativas que se les abren una vez que finalizan sus estudios. Durante un año hemos realizado el seguimiento al proceso de inserción laboral de cada uno de los jóvenes.

2.2. Las hipótesis.

El conocimiento previo que teníamos de la realidad, la lectura de las investigaciones existentes sobre las transiciones, en algunas de las cuales he participado, nos ayudaron a formular algunas hipótesis sobre las posibles influencias de los Ciclos Formativos de Grado Medio en la biografía de los jóvenes. Las hipótesis nos ayudaron a delimitar el campo de investigación y a la elección de la metodología. El resultado de este proceso es lo que presentamos en este estudio.

Como es sabido, las hipótesis nos han permitido contrastar continuamente la realidad que observamos con el cuerpo teórico y también nos han servido de orientación en la definición y la utilización de las metodologías y las técnicas para la recogida de datos:

“De las hipótesis se derivan las variables a estudiar y se deben fundar en ellas la determinación del campo de investigación, de las informaciones a recoger, de los métodos a emplear y, en el curso de la investigación, de los datos o hechos válidos o de interés para el estudio” (Sierra, 1987:70).

Las cuatro hipótesis planteadas como punto de partida en la investigación fueron las siguientes:

1. Observando que durante el proceso de implantación de la ley educativa de 1990 (LOGSE) se hacían nuevas ofertas educativas como los ciclos

educativos, nos interesaba evaluar el grado de adecuación, de aceptación y las repercusiones de esta oferta educativa en los jóvenes.

Partíamos del supuesto de que la orientación educativa/profesional, era fundamental para que los escolares y sus familias pudiesen tomar decisiones sobre el futuro académico y profesional. Por ello queríamos encontrar respuesta a la pregunta: por qué han tomado la decisión de estudiar los ciclos formativos. *Queríamos comprobar si la decisión tomada por los alumnos de estudiar los ciclos, respondía al interés personal de querer estudiar “éstos” y no otros, ciclos formativos o respondía a factores ajenos a su propio interés* como pudieran ser razones de tipo estructural, ambiental.

2. La segunda hipótesis considera que los jóvenes están continuamente construyendo sus itinerarios educativos y profesionales en una sociedad plural, diversa y cambiante. Esta situación provoca en el alumnado/jóvenes y en las familias situaciones de ansiedad, inestabilidad e incertidumbre. Por ello queríamos averiguar si la orientación escolar ofrecía realmente una orientación que ayudara a superar las dificultades que se les plantean a los alumnos y a las familias en la toma de las decisiones académico/profesionales.

La actividad de orientación académico-profesional no sólo es importante, sino que resulta imprescindible en la sociedad actual para la acción educativa que se realiza en los centros educativos. Hemos venido constatando que tal acción orientadora no siempre recibe la aceptación de las familias y de los propios alumnos. ¿Por qué? Por ello quisimos comprobar si la labor de orientación dirigida a los alumnos de estos ciclos resultaba mucho más efectiva, más motivadora, más influyente, que aquella otra que centra la orientación en una mera información técnica, académica o profesional de las posibilidades que existen para los jóvenes.

3. Para la elaboración de la tercera hipótesis partíamos del conocimiento de un “desacoplamiento” entre el mundo escolar (la formación recibida en los

CFGM) y las necesidades y demandas que provienen del mercado de trabajo. Aceptábamos también que el desarrollo curricular de los CFGM requiere una relación estrecha, que no dependencia, entre el mundo del trabajo y el currículo educativo. Igualmente éramos conocedores de la situación de un mercado laboral en el que el proceso de segmentación constante en las estructuras productivas lleva consigo ofrecer puestos de trabajo para los jóvenes en situación de precariedad. Por ello queríamos comprobar si la cualificación académica adquirida era el requisito adecuado para el acceso a los puestos de trabajo o bien si la demanda laboral resultaba ajena a ésta y eran los factores estructurales y coyunturales del mercado de trabajo los que determinaban las contrataciones. Obviamente la inserción laboral de los jóvenes se realiza en función de las necesidades de la empresa adaptándose los jóvenes a los puestos de trabajo o bien ampliando la formación por medio de la formación continua, la formación ocupacional o completándola con otras experiencias laborales.

Por todo ello, pretendíamos comprobar si los C.F.G.M. cubren un espacio propio en el mercado de trabajo o los puestos de trabajo que encuentran los jóvenes no necesitan el nivel de cualificación que les proporcionan los ciclos. La situación creada, ¿significa que los CFGM cumplen otra función ajena a la inserción laboral como el entretenimiento, aparcamiento, “guardia y custodia”, guardería de los jóvenes? o ¿adquieren una cualificación laboral que les posibilite la inserción en trabajos relacionados con la formación adquirida?

Los jóvenes, en sus relaciones sociales, suelen crear sus propias redes entre los compañeros de clase, amigos, vecinos, compañeros de deporte o simplemente de diversión. También la familia les favorece y les proporciona otras redes que utilizarán en los procesos de inserción laboral y en las transiciones hacia la adultez. Los jóvenes suelen utilizar las vías de acceso al trabajo más cercanas a su propio entorno.

Por ello quisimos comprobar si los jóvenes que se desenvuelven en un mercado de trabajo precario utilizan y consideran útiles las vías institucionales o suelen alejarse de ellas y utilizan las informales (familia, amigos y redes propias). Las instituciones públicas que tienen el encargo y la función de informar y orientar en el empleo, como pueden ser las delegaciones del Instituto Nacional de Empleo (INEM) o el Servicio Valenciano de Empleo y Formación (SERVEF) en la Comunidad Valenciana, ¿tenían, realmente, influencia en la búsqueda de empleo entre los jóvenes o éstos utilizaban otras vías alejadas de las instituciones oficiales?

2.3. Los instrumentos utilizados.

La investigación de campo la hemos dividido en tres etapas y cada una de ellas ha requerido el diseño y utilización de los instrumentos idóneos para conseguir los objetivos diseñados.

En la primera etapa hemos realizado el seguimiento al alumnado durante la permanencia en el centro educativo y en la segunda etapa el seguimiento a la inserción laboral de los jóvenes. Para estas etapas han sido diseñados dos cuestionarios.

En la metodología cualitativa se ha sustentado la tercera etapa del trabajo de campo. El objetivo en la misma era conocer y analizar la valoración que realizaban los actores intervinientes en el seguimiento (alumnos, tutores, profesores, orientadores) sobre la experiencia desarrollada por el alumnado y el desarrollo de los CFGM. En esta etapa hemos realizado las entrevistas en profundidad y grupos de discusión como los instrumentos más adecuados.

La combinación de las dos metodologías sigue un proceso temporal de forma que primero hemos llevado a cabo la metodología cuantitativa y, basándonos en los resultados obtenidos, hemos elaborado los guiones y las preguntas del

estudio cualitativo. De tal forma que el estudio cuantitativo se completa con el análisis cualitativo.

2.3.1. Metodología cuantitativa

La metodología cuantitativa la hemos utilizado para analizar las dos primeras etapas del trabajo de campo. Con esta metodología hemos realizado todo el seguimiento del alumnado: el período que ha durado cursar el CFGM y la inserción laboral durante un año. El instrumento que hemos utilizado en estas etapas ha sido el cuestionario elaborado para tal fin.

2.3.1.1. Los cuestionarios.

Se han diseñado dos cuestionarios diferentes para pasarlos en tres momentos del seguimiento. Cada uno de los cuestionarios estaba diseñado para que proporcionara datos específicos, aunque todos ellos son complementarios en el conjunto del seguimiento realizado.

El cuestionario denominado “longinos” es de carácter longitudinal¹⁵⁷ y ha sido utilizado en la primera etapa de la investigación dedicada al seguimiento del alumnado durante su permanencia en el centro educativo. Para la segunda etapa de la investigación hemos utilizado el cuestionario denominado “insertum”, el cual se encuentra dividido en dos partes. La primera de ellas (“inser-lab”) la hemos utilizado para realizar el seguimiento anual a la inserción laboral a través de los cinco controles planificados. En este sentido el cuestionario “inser-lab” lo consideramos como longitudinal. La segunda parte del cuestionario que denominamos “insert-exp” está estructurada para poder valorar la experiencia global del proceso de inserción laboral.

¹⁵⁷ Utilizamos el concepto longitudinal en el sentido de que el mismo cuestionario se ha pasado a los alumnos en dos períodos temporales diferentes (al inicio del CFGM y al final del mismo) y que el mismo cuestionario se ha pasado a distintas promociones de alumnos (curso 1988/89 al 2000/01).

La utilización del cuestionario longitudinal suele presentar una serie de dificultades y de ventajas. La principal dificultad la podemos encontrar en la posible pérdida de memoria de algunos fenómenos, planteamientos o razonamientos que con el paso del tiempo pueden verse afectados; la edad de los alumnos y su proceso de maduración personal pueden añadir dificultades para objetivar aquellos factores que tienen una clara implicación personal, y también resulta difícil poder distinguir entre las opciones de “nada o poco” y “bastante y mucho”.

Estas dificultades han podido ser superadas gracias a que los cuestionarios se han pasado muy pronto, acortando al máximo el tiempo entre los acontecimientos y el momento de pasar el cuestionario.

a) Primer cuestionario: para el seguimiento del período de permanencia del alumnado en los centros (LONGINOS).

Este cuestionario “longitudinal” ha sido el instrumento utilizado para la búsqueda de los datos necesarios en el período en el que los alumnos han permanecido en los centros educativos. Éste lo hemos pasado completo al inicio de los ciclos formativos y algunos bloques de preguntas al final de los mismos. Ello nos permitía observar la evolución que se había producido en algunos aspectos que queríamos analizar.

Las preguntas de los cuestionarios las hemos elaborado teniendo en cuenta las características de “claridad, realismo y pertinente”. Se trata de un cuestionario breve y sencillo compuesto por varios bloques temáticos, cada uno de ellos con varios ítems, que se podían responder eligiendo entre cuatro posibilidades diferentes: nada, poco, bastante y mucho.

En el primer bloque encontramos las variables independientes de carácter *personal* como: nombre, edad, género, nivel de estudios, localidad donde viven.

El segundo bloque ha sido destinado para recoger *datos de los padres* que permitan contextualizar la situación familiar de los alumnos: lugar de nacimiento, nivel de estudios, profesión, situación laboral en la que se encuentran.

Por medio del tercer bloque quisimos conocer *las vías que los alumnos habían utilizado* para acceder al estudio de los CFGM: haber superado o no la enseñanza obligatoria, encontrarse en posesión de otras titulaciones académicas o haber superado las pruebas de acceso a los ciclos formativos para aquellos alumnos que no superaron la enseñanza obligatoria.

En el cuarto bloque planteamos obtener datos sobre el *grado de influencia* que, en la decisión de estudiar los ciclos formativos, han tenido los factores, definidos de antemano, como: “quiero estudiar una profesión”, “porque estoy en el paro y no tengo otra cosa que hacer”, etc.

El quinto bloque nos ha proporcionado información sobre el grado de importancia que han tenido para cada joven los items planteados: “me gusta el ciclo formativo”, “porque no he podido estudiar otra cosa”, etc.

En el sexto bloque conseguimos datos referidos a la *orientación recibida* para que estudiaran los ciclos formativos por parte de los departamentos de orientación, tutores, las familias, amigos y medios de comunicación.

Por medio del séptimo bloque pretendíamos conocer las *expectativas de futuro* que cada uno de los jóvenes tenía al iniciar el estudio del ciclo formativo.

Un octavo bloque planteaba al alumnado si el ciclo que estaban estudiando respondía a lo que ellos esperaban del mismo.

El noveno bloque lo constituían dos preguntas abiertas para que los alumnos pudiesen indicar aquellas cuestiones del ciclo que les parecen *más interesantes* y que *más le satisfacen* o aquellas otras que les merecen *menos aceptación*.

b) INSERTUM: Segundo cuestionario: seguimiento de la inserción laboral (INSERT-LAB e INSERT-EXP).

Para el seguimiento de inserción laboral se ha realizado un nuevo cuestionario longitudinal que hemos denominado INSERTUM. Este cuestionario se ha dividido en dos partes. La primera de ellas (INSERT-LAB) se ha pasado 5 veces a lo largo del año de seguimiento de la inserción laboral y la segunda parte (INSERT-EXP) se pasó después de finalizado dicho año.

Insert-lab es un cuestionario de carácter cerrado, ha recogido información de todo el seguimiento realizado. Se ha construido en cuatro bloques con dos variables cada uno de ellos excepto el cuarto bloque que tenía tres variables.

En el primero de los bloques quisimos conocer si los alumnos se encontraban trabajando o se encontraban en el desempleo.

El segundo bloque nos ha proporcionado los datos referentes a la modalidad contractual de los jóvenes agrupados en contratos indefinidos o contratos temporales.

Por medio del tercer bloque pretendíamos conocer si la actividad laboral que realizaron los jóvenes tenía relación con la formación adquirida en el ciclo formativo o bien era una actividad laboral que no guardaba relación alguna. Hecho que nos permitiría evaluar la relación de las nuevas cualificaciones y habilidades adquiridas con la oferta o demanda del mercado laboral.

Destinamos el cuarto y último bloque para conocer el tamaño de las empresas en las que se insertaron laboralmente los jóvenes y que ponía de manifiesto el tejido laboral de la comarca.

El cuestionario fue pasado a los jóvenes, de forma personalizada, cinco veces durante el año de seguimiento: al cumplirse el primero, tercero, sexto, noveno y duodécimo mes desde que finalizaron los ciclos formativos.

He considerado que esta modalidad de cuestionario era el instrumento adecuado para realizar el seguimiento de la calidad o graduación de la inserción laboral a pesar de lo cual no hemos podido evitar que se presentasen algunas dificultades

Entre ellas hay que señalar la dificultad para convocar y reunir a los jóvenes puesto que ya se encontraban desvinculados de los centros educativos y algunos de los jóvenes realizaban su trabajo en turnos rotativos. La única forma de superar esta dificultad fue mediante la convocatoria de reuniones o mediante contactos telefónicos. Por ello optamos por el contacto telefónico como la mejor medida para superar este tipo de dificultad a pesar de que esta decisión podría producirme una pérdida importante de tiempo.

El cuestionario “insert-exp” fue elaborado para pasarlo a los jóvenes una vez que habían finalizado el seguimiento anual con sus correspondientes cinco controles. Tenía como objetivo recoger los datos que nos permitiesen tener una valoración global del proceso de inserción laboral y que éste pudiese ser analizado desde una perspectiva más amplia que el simple seguimiento sobre contratos, empresas o cualificación. En este sentido es un cuestionario complementario al “insert-lab”. Este cuestionario¹⁵⁸ (“insert-exp”) lo estructuramos en cinco bloques diferentes.

El bloque primero denominado “Previo a la incorporación laboral”, pretendía recoger información sobre los siguientes aspectos:

- ¿Cuál era la actitud del alumno una vez que había finalizado la formación profesional respecto a su futuro inmediato?
- ¿Cuáles eran sus nuevas expectativas?
- Las vías de acceso utilizadas por los jóvenes para buscar trabajo.

¹⁵⁸ El cuestionario es una reelaboración del utilizado por el Infolán de Navarra y que se encuentra publicado en “Jóvenes en una sociedad segmentada. Evaluación de la formación ocupacional”, cuyos autores son López, A., Hernández, J., Viscarret, J. J., Cabasés, J. M. Errea, J.

- ¿Cuáles eran los objetivos personales para un futuro próximo en el caso de que no encuentre o no desee incorporarse al trabajo?
- ¿Cómo reaccionó el alumno ante una oferta concreta de trabajo?
- ¿Cómo se posicionó ante este nuevo fenómeno?
- ¿Cuánto tiempo estaba dispuesto a permanecer en esta situación?

Todas estas preguntas guardaban relación con las decisiones que los jóvenes tenían que tomar, al finalizar el proceso de seguimiento en los centros educativos, sobre la inserción laboral y su futuro próximo.

El segundo bloque trató sobre las "Condiciones laborales que a los jóvenes se les habían presentado". El objetivo era conocer y analizar las condiciones técnicas y de organización en las que los jóvenes desempeñaron sus actividades laborales. Así nos interrogábamos sobre cuestiones como:

- Las modalidades y condiciones legales de los contratos de trabajo.
- El tiempo dedicado a la jornada diaria de trabajo así como la organización de la misma.
- El nivel de cualificación de los puestos de trabajo que han desempeñado.

Con el tercer bloque pretendimos conocer por qué algunos alumnos rechazaron los trabajos ofrecidos, por lo que nos preguntábamos por:

- ¿Había problemas de horarios?
- ¿Tenían los jóvenes una cualificación distinta a la demandada para el puesto de trabajo?
- ¿El problema era el salario?
- ¿La oferta laboral que reciben se ajustaba a la formación recibida en los ciclos?

Por medio del bloque cuarto quisimos recoger información sobre las razones por las que:

- Se producía la finalización o continuidad del contrato.
- ¿Cómo asumían los jóvenes esta nueva situación?
- ¿Qué expectativas se le presentaban, abrían o cerraban para su futuro inmediato?
- Conocer las razones que el empresariado tiene para dar por finalizado el contrato de trabajo.
- Y las decisiones que toman los jóvenes cuando empiezan a experimentar el desempleo en sus vidas.

El quinto bloque lo dedicamos a la “experiencia laboral del alumnado en su tránsito por la actividad laboral”. Preguntas como las siguientes podían proporcionar aspectos importantes sobre las relaciones personales, la autoestima y la motivación, así como el ambiente vivido en las empresas.

- La experiencia vivida por los jóvenes, ¿ha sido positiva o frustrante?
- La experiencia laboral, ¿le ha permitido mejorar el nivel de autoestima?
- ¿Qué relación han tenido con las organizaciones sindicales?

Finalizamos el cuestionario con el sexto bloque mediante el cual pretendíamos detectar y contrastar los valores practicados por las empresas y los trabajadores.

2.3.2. Metodología cualitativa.

La metodología cualitativa nos ha servido para analizar la tercera etapa de la investigación de campo. Pretendíamos analizar la valoración personal que los diferentes actores que habían participado en el desarrollo de los ciclos formativos realizaban sobre aspectos del desarrollo curricular, de la organización de los ciclos, de la permanencia en los centros, de las prácticas formativas y de la experiencia adquirida durante el período de inserción.

Los instrumentos utilizados en esta etapa han sido las entrevistas y los grupos de discusión.

2.3.2.1. Las entrevistas.

La entrevista en profundidad es una técnica universal en las ciencias sociales y se utiliza mayoritariamente en la metodología cualitativa. Constituye un proceso comunicativo entre el entrevistado y el entrevistador y proporciona información desde la perspectiva de las propias vivencias y la visión del mundo que tiene el entrevistado. Aunque la información que proporciona en el mismo acto comunicativo estará condicionada (Caplow, 1972), no debemos sorprendernos por ello puesto que es propio de la comprensión de la realidad, que siempre es interpretativa.

Las entrevistas, a través del diálogo, nos han permitido recabar información de un modo flexible y natural sobre el problema planteado. Nos permiten la observación, la percepción de elementos subjetivos, la acomodación al discurrir de la conversación y a las desviaciones propias del diálogo. Como dice Viscarret (2001:417), este tipo de entrevistas nos permiten ilustrar el

“poder que tienen las biografías con el fin de iluminar el complejo proceso en que se convierte la transición de los jóvenes a la vida adulta en una sociedad postmoderna”.

En la entrevista intervienen dos agentes como mínimo: el entrevistador y el entrevistado. El entrevistador es la persona clave de la entrevista (Moreno, 1972) y constituye una guía para el entrevistado que le orienta, aclara dudas sobre la temática tratada y conduce la conversación hacia los objetivos programados, tratando de descubrir los deseos y datos subjetivos (Sierra 1988). Siempre es conveniente actuar con un cuestionario guía, cosa que hemos hecho para evitar que la conversación derivase hacia otras temáticas ajenas a las entrevistas.

Tan importante como el guión es que el entrevistado esté en un ambiente donde no se encuentre presionado y así facilitar la comunicación entre los sujetos. El cuestionario-guía se tiene que elaborar previamente, pero el entrevistador no puede ser esclavo del guión puesto que la excesiva dependencia provoca pérdida de espontaneidad y puede bloquear, al entrevistado. También conviene tener presente que se pueden obtener los mismos datos a través de diferentes preguntas que se pueden hilvanar al hilo de la conversación.

“Para que el entrevistado coopere adecuadamente a la entrevista es importante que conozca y comprenda el objeto de la entrevista, lo que se pide de él y los motivos que justifican la entrevista y la hacen de interés para el encuestado y la sociedad”. (Sierra, 1988:357).

2.3.2.2. Los grupos de discusión.

Los grupos de discusión o reunión de grupo constituyen otro de los instrumentos importantes de la metodología cualitativa que hemos utilizado. Lo forman un pequeño grupo de alumnos que aceptan participar en un diálogo dirigido por el investigador.

El tema de diálogo fue sobre las experiencias que habían adquirido, las reflexiones que les había provocado la presencia en los centros educativos y el período de inserción laboral.

Los grupos de discusión han durado aproximadamente dos horas y media, y las reuniones se han celebrado en los respectivos centros educativos. Hemos creados dos grupos, uno para cada centro educativo - IES de Massamagrell y al centro San Roque-, y han participado 8 y 5 jóvenes respectivamente.

La presentación previa al alumnado, al inicio del diálogo, del objetivo que queríamos conseguir facilitó que entrásemos rápidamente en el debate. En los grupos de discusión, también hemos utilizado un guión que nos ha permitido orientar y guiar al grupo de discusión para que *“el contexto discursivo micro-grupal reproduzca dialécticamente el universo simbólico de la macrosituación social de referencia”*. (Giner et al, 1998:335).

La elección de los asistentes la realizamos por sorteo entre los miembros de cada uno de las especialidades y cursos escolares dando la distribución que recoge la tabla 6.1.

Tabla 6.1. Distribución de los grupos de discusión.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Nombre	Aitor	Gregorio	José	Roberta	Clara	Neiser	Juani	Abel	Dionisio	M ^a José	Alba	Concepción	Toni
Hombre	X	X	X					X	X				X
Mujer				X	X	X	X			X	X	X	
Edad	25	24	22	28	23	26	24	26	24	22	23	25	27
Centro público	X	X	X	X	X	X	X	X					
Centro concertado									X	X	X	X	X
Comercio							X	X					
Gestión Administrativa				X	X	X			X	X	X	X	X
Equipos Electrónicos	X	X	X										
Curso 1998-99	X			X									
Curso 1999-00		X			X		X		X	X			
Curso 2000-01			X			X		X			X	X	X

Fuente: elaboración propia.

2.3.3. Pretest y validación de los instrumentos.

Toda investigación empírica, antes de iniciar el trabajo de campo, tiene que examinar si los instrumentos que quiere implementar cumplen con los requisitos de validez y fiabilidad de los mismos. Siempre puede resultar más fácil resolver esta cuestión en la metodología cuantitativa, donde el criterio de transferibilidad de los resultados suele utilizarse como el criterio más importante que nos permite la validación de los cuestionarios (Guba, 1983, Gil et al., 2002).

2.3.3.1. Los cuestionarios.

El diseño de los cuestionarios utilizados en las primera y segunda etapas de la investigación empírica (metodología cuantitativa) pretendía conseguir un cuestionario ágil, sencillo, de fácil contestación para el alumnado y que también pudiese ser tabulado sin grandes complicaciones. En este sentido hemos realizado un proceso similar para la validación de los cuestionarios utilizados en la primera y segunda etapa. El pretest nos ha permitido perfeccionar los cuestionarios hasta encontrar el adecuado y definitivo antes de iniciar la investigación.

Una vez elaborado el primer proyecto del cuestionario ("longino") fue presentado a un grupo de alumnos (25 en total), pertenecientes a los dos centros donde íbamos a realizar la investigación y a otros dos centros que impartían ciclos formativos (Moncada y Sagunto), para que fuesen cumplimentados por los alumnos. Fue corregido, revisado y, con la nueva redacción, lo volvimos a pasar. El cuestionario resultante fue pasado de nuevo a otros 25 alumnos, diferentes a los anteriores, pero de los mismos centros. Con la nueva revisión construimos el cuestionario definitivo.

El cuestionario (“insert-exp”), utilizado en la segunda etapa, sufrió un proceso similar con lo que la validación de los dos cuestionarios fue realizada sobre una muestra de un centenar de alumnos.

2.4. El universo y la muestra.

En esta investigación hemos realizado el seguimiento a los alumnos que han estudiado los CFGM en el centro de enseñanza media de Massamagrell y en el Colegio san Roque de la barriada de Benicalap (Valencia). En ningún momento hemos pretendido realizar el estudio de los ciclos que se imparten en los diferentes centros educativos ubicados en la Comarca de L’Horta Nord, ni tampoco los de la provincia de Valencia o de la Comunidad Valenciana. Realizar esa tarea con la metodología que hemos usado en esta tesis requiere un equipo de investigación amplio con muchos más recursos económicos. Sin ellos, y debido a la extensión de la investigación, resultaría una tarea prácticamente imposible de realizar por una sola persona como requiere la elaboración de una tesis.

Los centros elegidos tienen una serie de características comunes y otras que les diferencian. El análisis realizado contempla las diferencias y los elementos comunes y nos ha obligado a considerar una serie de variables que podrían resultar significativas para las conclusiones.

También han existido otras razones, relacionadas con el conocimiento del medio y de confianza con las personas a investigar, en la elección de los centros educativos: en ambos centros he impartido docencia durante más de 10 años.

El hecho de conocer a las direcciones técnicas y a miembros de los equipos docentes nos ha facilitado el contacto con el profesorado, tutores de curso, los tutores de empresa, miembros de los Departamentos de Orientación y con el alumnado. Todo ello nos ha permitido conocer mejor el funcionamiento

interno de los propios centros y la realidad a investigar como: la estructura familiar, el grado de influencia que ha existido en la toma de decisiones de los jóvenes, los apoyos de los padres y familiares a los alumnos para la realización exitosa del proceso de inserción. Factores todos ellos que nos permitirán comparar factores y variables entre los dos centros educativos.

El ser conocedor de los centros, de su funcionamiento, de su proyecto educativo, etc, así como de una buena parte del profesorado, de los alumnos del Centro de Massamagrell e incluso de algunas de las familias, han resultado ser factores favorecedores para la investigación y no inconvenientes a superar. Una mayor facilidad de acceso al centro, a los documentos, departamentos e incluso al profesorado ha repercutido en un mayor nivel de efectividad y profundidad en la tarea investigadora. Esta misma situación se ha reproducido en el contacto con el alumnado y alguna de las familias, cuyo acceso, en caso de necesidad, me facilitaron los profesores.

Los centros presentaban características comunes que nos podía permitir realizar comparaciones entre ellos aunque este no era el objetivo principal:

- Poseen una especialidad formativa común: el Ciclo Formativo de Gestión Administrativa.
- La estabilidad del profesorado constituye otro factor importante. Prácticamente ha sido el mismo profesorado quien ha impartido los ciclos. Las características de los centros han posibilitado que las plantillas sean estables y hayan dado una línea de continuidad a los diferentes cursos.
- La población que asiste son mayoritariamente, hijos de clase media baja, trabajadores y descendientes de inmigrantes, en un alto porcentaje, tanto del interior de la Comunidad Valenciana como de otras Comunidades Autónomas del Estado español (Andalucía, Aragón ...).

Los centros elegidos tienen también una serie de características que les diferencia entre sí como son las siguientes:

- Ser centro de titularidad pública (IES de Massamagrell) y centro de titularidad privada en régimen de concierto (San Roque de Valencia), por lo que se regulan organizativamente por la misma normativa excepto en la composición del Consejo Escolar de Centro.
- La ubicación espacial de los mismos. El IES de Massamagrell se encuentra ubicado a 14 km. de distancia de Valencia capital, en la Comarca de l'Horta Nord, localidad tradicionalmente agraria que se ha transformado económicamente en una localidad basada en el sector secundario y terciario. En la actualidad posee una población de 14.472 habitantes¹⁵⁹ teniendo un alto contingente de inmigración nacional producto de los movimientos migratorios producidos en la década de los años 1.960 y 1.970. La proximidad de la localidad a la capital de la provincia ha provocado que se convierta en una típica ciudad dormitorio y el IES de Massamagrell en un centro de carácter comarcal que recoge alumnos de las localidades de Albalat dels Sorell, Alboraiá, Albuixec, Almacera, El Puig, Foios, Massalfasar, Meliana, Museros, Náquera, Pobla de Farnals, Puçol y Rafelbunyol.
- El segundo centro elegido, San Roque, se encuentra localizado en Benicalap. Población anexionada a la ciudad de Valencia, constituye, en la actualidad, una barriada de la periferia de la capital, en la que ahora también viven inmigrantes. Producto de un crecimiento urbanístico rápido y especulativo, la barriada posee tradición reivindicativa como consecuencia de la falta de servicios básicos. El intento por superar las deficiencias educativas de la zona llevó a un grupo de la población a crear el centro y darle una orientación de

¹⁵⁹ Según el censo de 2001.

servicio público, a pesar de mantener la titularidad privada. El centro no responde a planteamientos elitistas sino que se mantiene en seguir dando respuestas educativas a las necesidades del barrio. El número de centros de primaria que han sido adscriptos le convierten en un centro de referencia en la zona.

- En tercer lugar es importante considerar el tipo de actividad profesional que realizan las familias de los alumnos de ambos institutos. La ciudad (Benicalap) presenta una mayor amplitud de expectativas laborales con respecto al centro de Massamagrell y permite que el espectro sociolaboral de origen de los alumnos resulte más plural.
- Se ha realizado seguimiento a tres especialidades distintas: Gestión Administrativa, Comercio y Marketing y Equipos Electrónicos de Consumo. Hemos realizado la investigación al 100% del alumnado matriculado en las especialidades de Gestión Administrativa, Comercio y Equipos Electrónicos de Consumo, durante los cursos académicos 1998-1999, 1999-2000 y 2000-2001 en los institutos indicados anteriormente. Las dos primeras pertenecientes a la Familia de Administración y la Tercera a la familia de Electricidad y Electrónica. Aunque en los dos centros solamente una especialidad es compartida (Gestión Administrativa) con una totalidad de 84 alumnos. A pesar de ello consideramos idónea la elección, puesto que no deseábamos hacer comparaciones entre los centros sino el seguimiento al conjunto de la muestra elegida.

La implantación de las familias profesionales en los centros fue el resultado de la transformación realizada, en los centros educativos elegidos, durante el proceso de implantación de la LOGSE¹⁶⁰. Decisión política y administrativa

¹⁶⁰ Las especialidades de Administrativo y Electrónica ya existían en la localidad de Massamagrell y, también, la de Administración en el centro San Roque de Benicalap. La transformación de las mismas fue el resultado de una decisión administrativa que permitió que

que determinó que en los dos centros elegidos solamente una especialidad fuese común (Gestión Administrativa) con una totalidad de 84 alumnos: 45 pertenecen al centro público y 39 al centro privado. Esta especialidad representa más de la mitad de los 151 alumnos que constituyen el total de la investigación.

En la tabla 6.2. se recoge la relación pormenorizada de la muestra inicial dividida por centros educativos, cursos, especialidades y género. En ella observamos que durante el curso 1.998-1.999 no se impartió el CFGM de Comercio y Marketing en el Instituto de Enseñanza Secundaria de Massamagrell¹⁶¹. Tampoco tenemos datos del Centro San Roque referidos al curso 1998-99. Durante este curso académico no se impartieron los Ciclos de la Formación Profesional Específica (LOGSE, 1990), sino los cursos finales de la Formación Profesional contemplada en la Ley de 1970. Curso que no han sido objeto de investigación en esta tesis.

la plantilla laboral sufriera el mínimo de variación al tiempo que la inversión en infraestructura fue escasa. La saturación de administrativos en la zona de escolarización no fue suficientemente tenida en cuenta en el momento de la decisión de las especialidades a implantar. Decisión que tenía que haber estado más en consonancia con las demandas del mercado laboral.

¹⁶¹ Ello es debido a que no fue impartido, aunque sí durante los cursos posteriores, por no tener aceptación entre el alumnado.

Tabla 6.2. Distribución de la muestra: centros, cursos, especialidades, género y número de alumnos.

CENTRO PÚBLICO I.E.S. DE MASSAMAGRELL								CENTRO PRIVADO- CONCERTADO: SAN ROQUE			
CURSO 1998-1999		CURSO 1999-2000			CURSO 2000-2001			CURSO 1999-2000	CURSO 2000-2001		
	Gestión ¹⁶² Adminis- -trativa	Equipos ¹⁶³ Electrónicos de Consumo	Gestión Adminis- -trativa	Comercio ¹⁶⁴	Equipos Electrónicos de Consumo	Gestión Adminis- -trativa	Comercio	Equipos Electrónicos de Consumo	Gestión Adminis- -trativa	Gestión Adminis- -trativa	T
H	3	6	5	4	17	4	4	16	7	9	75
M	6		10	5		17	15		9	14	76
T	9	6	15	9	17	21	19	16	16	23	151

Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas realizadas a los alumnos.

N:151

¹⁶² Gestión Administrativa pertenece a la Familia Profesional de Administración.

¹⁶³ Equipos Electrónicos de Consumo pertenece a la Familia Profesional de Electricidad y Electrónica.

¹⁶⁴ Comercio pertenece a la Familia Profesional de Comercio y Marketing.

Durante la investigación se ha producido un descenso de la muestra en cada una de los períodos de la investigación (ver Tabla 6.3), a pesar de lo cual hemos realizado el seguimiento completo en cada una de las etapas de la investigación. Las causas del descenso hay que situarlas en abandonos por traslado de domicilio, obligaciones familiares que tienen que atender, encontrar trabajo y ser incompatible con el horario del curso escolar, por decisión de querer continuar estudiando y por el deseo de tomarse un tiempo de reflexión para tomar decisiones posteriormente.

Tabla 6.3. Evolución de la muestra de alumnos.

Etapas de la investigación	Abandonan inserción		la Siguen	
	Alumnos	%	Alumnos	%
Primera: del inicio al final del Ciclo Formativo.			151	100
Segunda: Inserción laboral de los 33 jóvenes.		21,85	118	78,14
Tercero: Seguimiento a los que continúan trabajando.			118	78,14

Fuente: elaboración propia.

2.5. Trabajo de campo: etapas de la investigación.

La investigación ha sido planificada para realizar un seguimiento continuado al alumnado entre treinta y cuarenta meses¹⁶⁵ de duración. Este período de tiempo lo hemos dividido en tres etapas claramente diferenciadas. Cada una de ellas tiene características específicas e instrumentos propios para llevar a cabo la investigación. Para conseguir una mayor claridad la tabla siguiente (Tabla 6.4) recoge la planificación de la investigación con sus correspondientes etapas, metodología, instrumentos usados, fecha de realización de los controles y el número de la muestra.

¹⁶⁵ Los ciclos de Gestión Administrativa y Comercio son de tiempo corto y el ciclo de Equipos Electrónicos de Consumo de tiempo largo.

Tabla 6.4. Etapas de la investigación, metodología, instrumentos, controles, fechas y muestra.

Etapas	Criterio de división	Metodología	Instrumentos	Controles	Fechas	Muestra	
						A quienes	Cuántos
Primera	Permanencia en el centro educativo: desarrollo del ciclo formativo	Cuantitativa	Cuestionario LONGINO (completo)	Al Inicio del ciclo formativo	Quinta y sexta semana después de iniciado el curso	Alumnado	151
		Cuantitativa	Cuestionario LONGINO (parcial)	Al final del ciclo formativo	Durante las dos primeras semanas después de finalizado el ciclo	Alumnado	151
Segunda	Período de inserción laboral	Cuantitativa	Cuestionario INSERT-LAB	A 1 mes de finalizado el ciclo formativo	Durante la semana siguiente al vencimiento.	Alumnado	118
		Cuantitativa	Idem	A los 3 meses	Idem	Alumnado	118
		Cuantitativa	Idem	A los 6 mese	Idem	Alumnado	118
		Cuantitativa	Idem	A los 9 meses	Idem	Alumnado	118
		Cuantitativa	Idem	A los 12 meses	Idem	Alumnado	118
		Cuantitativa	Cuestionario INSERT-EXP	Primera semana Control postal Visita a domicilio	Primera y segunda semana después de finalizar el seguimiento.	Alumnado	118
Tercera	Valoración de la experiencia	Cualitativa	Entrevistas	Concertación entrevista. Grupos alumnos	Durante las dos primeras semanas después de finalizado el seguimiento	Alumnado, Tutores, Profesores Orientadores.	23
			Grupos de discusión			Alumnado,	13

Fuente: elaboración propia.

2.6. Fecha y recogida de datos.

La *primera etapa* de la investigación comprende el período de permanencia del alumnado en el instituto: desde el inicio del curso escolar hasta que finalizan la Formación en Centros de Trabajo (FCT). La duración de este período es variable según que los ciclos formativos sean de ciclo corto (Gestión Administrativa y Comercio) o largo (Equipos Electrónicos de Consumo).

El objetivo fundamental de este período fue analizar por qué los 151 alumnos matriculados habían decidido cursar estos Ciclos Formativos, los factores de decisión, y si el haber cursado los ciclos formativos les habían modificado las expectativas laborales que inicialmente tenían.

La muestra sobre la que hemos trabajado en la primera etapa ha sido de 151 alumnos, que constituye el 100%. He pasado dos veces el cuestionario (“longinos”): al principio y al final del ciclo formativo.

La *segunda etapa* incluye el seguimiento de inserción realizado a los alumnos. Tiene una duración de un año y pretendíamos analizar las condiciones en las que se produjo la inserción laboral: contratos, turnos, horarios, rotaciones laborales, etc.

La evaluación de inserción laboral se ha llevado a cabo a través del segundo cuestionario (“insertum”), que dividimos en dos partes (“insert-lab” e “insert-exp”). Las partes son diferentes pero complementarias entre sí para realizar mejor el seguimiento al alumnado y completar la realidad del mercado de trabajo. El número de jóvenes a los que hemos hecho este seguimiento ha sido de 118.

La *tercera etapa* se inicia al finalizar el seguimiento anual de la inserción laboral de los jóvenes. Es un corto período de tiempo en el que, mediante las entrevistas en profundidad, hemos querido recoger las opiniones sobre la inserción laboral de los alumnos y el conjunto del desarrollo de los ciclos formativos. Hemos entrevistado a un grupo de alumnos, profesores, tutores de centro, tutores de empresa y orientadores escolares. Las entrevistas realizadas han sido 23. Hemos completado las mismas con dos grupos de discusión que organizamos con alumnos. A través del contraste y el debate en los grupos de discusión buscábamos bucear en aspectos subjetivos de los jóvenes.

Cada uno de los cuestionarios se pasó en los siguientes momentos:

Durante la primera etapa se pasó el mismo cuestionario dos veces (“longino”):

- El primer pase del cuestionario (completo) se realizó en la quinta semana de iniciado el curso escolar en el IES de Massamagrell y durante la sexta semana en el centro San Roque.
- El segundo pase del cuestionario (parcial) se realizó una vez finalizado administrativamente el ciclo formativo. En la primera semana posterior a la finalización en el IES de Massamagrell y durante la segunda en el centro San Roque.

En el período de la segunda etapa también se pasó el segundo cuestionario (“insertum”), que está organizado en dos partes: “insert-lab” e “insert-exp”.

- El seguimiento por medio del “insert-lab” ha permitido realizar los cinco controles previstos durante la semana siguiente al cumplimiento de 1, 3, 6, 9 y 12 meses desde la finalización del ciclo formativo. El punto de inicio de la segunda etapa coincide con la fecha en que se produjo la evaluación del ciclo formativo en el centro educativo.

- El seguimiento se completó con el pase del cuestionario (“insert-exp”) durante la primera semana posterior a la finalización en el IES de Massamagrell y durante la segunda en el centro San Roque.

En la tercera etapa (con metodología cualitativa) se han realizado 23 entrevistas en profundidad. Todas ellas se han realizado durante las dos semanas siguientes a la finalización del curso académico correspondiente. La primera semana se ha destinado para las entrevistas del centro IES de Massamagrell y la segunda semana para el centro San Roque. He intentado obtener representación de los diferentes sectores que han intervenido en los ciclos formativos como ha quedado reflejado en la distribución indicada en la Tabla 6.6.

También se han organizado dos grupos de discusión, uno de ellos compuesto por alumnos del centro público (8 alumnos) y el otro del centro concertado (5 alumnos). Las reuniones de grupo se realizaron en la 3ª y 4ª semana después de finalizadas todas las promociones (ver tabla 6.1).

2.7. Revisión, codificación y técnicas de análisis de los datos.

Todos los cuestionarios han sido revisados, codificados y posteriormente se ha procesado la información. La redacción sencilla y clara de los cuestionarios, así como la presencia del encuestador ante el alumnado en el momento de pasar los cuestionarios, ha permitido que el número de respuestas despreciadas por errores haya sido mínima. Cuando se presentó algún caso fue solucionado mediante una entrevista con el alumno o bien mediante una llamada telefónica.

Después de revisados y codificados los cuestionarios se introdujeron informáticamente en excel, posteriormente se llevó a cabo el volcado de

información al paquete estadístico SPSS, programa que proporciona un óptimo sistema de análisis estadístico y de gestión de datos de cuestionarios.

Para una inspección inicial de los datos, el análisis descriptivo de las diferentes variables codificadas nos ha permitido identificar tendencias principales y formas de distribución de frecuencias absolutas y porcentajes, con el fin de observar el significado de las variables. Estas tabulaciones y porcentajes proporcionan una descripción útil para las variables cuantitativas utilizadas en el cuestionario.

También he realizado análisis de respuestas múltiples, ya que la formulación de algunas de las preguntas del cuestionario hacía necesaria la combinación de variables en conjuntos para su correcto análisis e interpretación. Por otro lado, he confeccionado pruebas y medidas de asociación entre variables mediante tablas de contingencia que permiten identificar las correlaciones entre las diversas variables con el fin de estudiar las relaciones o conexiones entre las mismas.

Por último, hemos elaborado grupos que han permitido determinar agrupamientos o tipologías. La configuración de estos grupos se basa en que comparten determinadas características que les hace ser un conjunto más o menos homogéneo; además los grupos que se forman son excluyentes entre sí. Este análisis me ha posibilitado crear los patrones de comportamiento de la inserción laboral.

3. El trabajo de campo.

La investigación fue planificada en tres etapas y el trabajo de campo ha sido realizado desde esa misma distribución. En la tabla siguiente (6.5) recogemos los pasos dados durante la investigación.

Tabla 6.5. Distribución temporal del seguimiento.

Curso	Especialidad	Período escolar ciclo corto	Período escolar ciclo largo	F.C.T..	Período anual de seguimiento
1998-99	Gestión Administrativa	Octubre 1998 Junio 1999		Octubre 1999	Enero-Diciembre 2000
	Equipos Electrónicos de Consumo	Octubre 1998 Junio 1999	Octubre 1999 Marzo 2000	Abril 2000	Junio 2000 Junio 2001
1999-2000	Gestión Administrativa Comercio	Octubre 1999 Junio 2000		Octubre 2000	Enero-diciembre 2001
	Equipos Electrónicos de Consumo	Octubre 1999 Junio 2000	Octubre 2000 Marzo 2001	Abril 2001	Junio 2001 Junio 2002
1999-2000	Gestión Administrativa Comercio	Octubre 2000 Junio 2001		Octubre 2001	Enero-Diciembre 2002
	Equipos Electrónicos de Consumo	Octubre 2000 Junio 2001	Octubre 2001 Marzo 2002	Abril 2002	Junio 2002 Junio 2003

Elaboración propia

3. 1. Primera etapa o del seguimiento en el centro educativo.

El cuestionario "longino" se pasó durante la primera quincena del comienzo de cada curso escolar analizado. Consideramos oportuno dejar un tiempo prudencial hasta que el alumnado culminara el proceso de adaptación al centro. No podemos olvidar que los jóvenes vienen de diferentes centros escolares, como queda explicado en el capítulo dedicado al contexto del alumnado. El haber pasado el cuestionario con anterioridad podía haber influido negativamente en las respuestas de los alumnos, puesto que el profesorado era nuevo y el currículum escolar también con lo que las valoraciones posteriores podrían encontrarse con algunas dificultades.

El pase del cuestionario se realizó en un aula de los centros educativos aprovechando la presencia de todos los alumnos y el tutor del grupo. Cuidamos la información previa al alumnado por medio de la persona que nos servía de contacto (tutor/a, profesor de prácticas...), hecho que consideramos muy positivo puesto que cuando hacíamos acto de presencia en el aula para pasarles el cuestionario, el alumnado ya se encontraba informado y motivado para responderlo. Nuestra labor en este primer contacto con el alumnado al que se le iba a realizar el seguimiento consistió en presentarnos, explicarles el objetivo del cuestionario, para qué iban a servir sus respuestas y anunciarles que continuaríamos los contactos durante un período de dos o tres años.

Informarles de que ellos iban a ser sujetos activos de un proceso de investigación les causó cierta perplejidad momentánea, pero posteriormente facilitó la comunicación entre ellos y el investigador.

También les planteamos la necesidad de que su participación en la investigación tenía que ser libremente aceptada y que si alguno de ellos no se sentía suficientemente libre y decidido a colaborar podía optar por rechazar el

cuestionario. Tengo que hacer notar que, salvo un alumno que pidió¹⁶⁶ ausentarse, el resto lo contestó sin ningún inconveniente. Caso que no por significativo viene a confirmar que la preparación previa por parte de los tutores fue muy positiva y dio resultado desde el principio.

Pretendíamos realizar un contraste comparativo entre el inicio y el final de la primera etapa que nos permitiese comprobar las modificaciones, si se habían producido, respecto a las expectativas y opiniones que los alumnos tenían sobre el ciclo formativo. Este procedimiento nos permitía medir y analizar el funcionamiento práctico y real del Ciclo. Las expectativas creadas de cara a la finalización del Ciclo y las opiniones que le merecen al alumnado y si éstas son fruto de la práctica del centro educativo y no de la orientación recibida previamente a la incorporación al Ciclo.

Para comprobar en qué dirección se han producido las variaciones, pasamos, de nuevo, el cuestionario (“longino”) de forma parcial. Solamente tres de los bloques diseñados fueron de nuevo respondidos por los 151 alumnos que se matricularon y finalizaron los ciclos formativos. Son, por lo tanto, resultados basados en el 100% de las respuestas.

Podemos concluir esta etapa indicando que hemos conseguido, a través del contacto directo con el alumnado y por medio del cuestionario, los objetivos planificados.

3.2. Segunda etapa o del seguimiento a la inserción laboral.

Para esta segunda etapa el número de alumnos, la muestra, sufrió un número significativo de bajas, pasando de los 151 que iniciaron los ciclos a 118 jóvenes que finalizaron la inserción laboral. La tabla 6.6 recoge la situación del alumnado en el momento del inicio de la segunda etapa.

¹⁶⁶ Este alumno tenía un trabajo seguro en el taller propiedad de la familia y decidió no participar.

Tabla 6.6. Situación del alumnado al inicio de la Segunda Etapa.

Alumnos		
Situación del alumnado	Nº alumnos	%
Totales al inicio de la primera etapa	151	100
Abandonan	21	13,90
Deciden seguir estudiando o esperar	12	7,94
Continúan la segunda etapa	118	78,14

Fuente: elaboración propia. N: 151

En la segunda etapa se ha producido un descenso¹⁶⁷ de 33 alumnos a lo largo de las tres promociones y entre los dos centros. Doce de ellos decidieron continuar estudiando o simplemente tomarse un tiempo de espera y los otros 21 abandonaron por diversas causas. Los 118 restantes son los que han respondido al cuestionario planteado.

La segunda etapa (seguimiento durante la inserción laboral) ha tenido un año de duración y pretendíamos analizar las características del mercado de trabajo en el que los jóvenes pretendían insertarse así como el tiempo utilizado para ello.

Con el “inser-lab” se ha realizado el seguimiento al proceso de inserción de los 118 jóvenes mediante cinco controles a lo largo de un año. Ello constituye un seguimiento pormenorizado y personalizado. Objeto del mismo ha sido saber si los jóvenes tenían o no trabajo, si éste tiene relación con el ciclo estudiado, la modalidad contractual y las dimensiones de las empresas; son preguntas que nos hemos formulado y las respuestas nos han permitido comprobar el pulso real del mercado de trabajo para estos jóvenes.

¹⁶⁷ La causa de los abandonos será indicado en el capítulo de presentación y análisis de los resultados. En estos momentos solamente deseo indicar la variación de la muestra como dato global de la situación de partida.

Así los cinco controles parciales del “insertum” se han realizado por medio del contacto telefónico. El contacto se establecía directamente entre el investigador y los jóvenes en cada uno de los cinco controles de esta etapa y en el período de la semana posterior al vencimiento del control correspondiente.

Este procedimiento resulta, aparentemente, complejo y de difícil aplicación al tener que entrar en conversaciones con aquellos miembros de la familia que atendían el teléfono. Dificultad que también fue superada al ceñirme a las preguntas concretas del cuestionario y de esta forma conseguir que la conversación se mantuviera en un amable contexto:

“No podemos transmitir aspectos tan importantes de la investigación como por ejemplo, cómo el investigador se gana la confianza de su partner de investigación y cómo la mantiene, con qué habilidad o torpeza lleva la conversación, hasta qué punto, desde el trasfondo de sus propias experiencias, le parecen extrañas o le parecen conocidas las informaciones y, sin querer, reacciona de modo que obtiene más información. Los investigadores no son personas que toman notas o graban de una forma impersonal. Se trata de condiciones que pueden influir en la calidad de los datos que se obtienen. Esto sirve tanto para un trabajo cuantitativo como cualitativo”. (López, 2000:10).

También esta modalidad de realizar los contactos ha resultado muy cara en cuanto a inversión en gasto telefónico y al tiempo dedicado, pues no siempre el contacto con el joven se producía en el primer intento. Pero decidí hacerlo así por las dificultades que suponía convocar reuniones conjuntas con jóvenes que tienen horarios de trabajo diferentes y los lugares de trabajos fuera, en ocasiones, de sus localidades.

Los cinco controles realizados durante el año han permitido comprobar que la relación con el investigador no se había debilitado a lo largo del tiempo y del distanciamiento con el centro educativo, sino que se ha conseguido mantener la tensión y el interés necesario para que éste se mantuviese e incluso en algunos casos ha sido fortalecido. En el caso de encontrar alguna dificultad

para establecer contacto con el alumnado, siempre encontré a los tutores de los alumnos dispuestos a colaborar y a facilitarlo.

Las diez reuniones (una para cada promoción y centro educativo) fueron convocadas previamente. En ellas conseguí 99 asistencias y 99 respuestas a los cuestionarios de los 118 posibles. Las reuniones también nos permitieron fortalecer las relaciones, el contacto fue mucho más directo e incluso resultó muy valiosa la información que, en conversaciones, comentarios, anécdotas, etc. de carácter informal realizadas en los pasillos y en momentos de espera para iniciar las reuniones nos contaban los alumnos.

A los 19 alumnos restantes que no pudieron asistir a las reuniones convocadas se les ofreció la posibilidad de responder el cuestionario por dos procedimientos distintos: por correo postal y/o por medio de una visita al domicilio del joven.

Por el procedimiento de "cuestionario por correo" conseguimos 13 respuestas. Si todo cuestionario tiene que ser claro de entender y sencillo de responder, en estas circunstancias la exigencia fue mucho mayor. La claridad en el cuestionario resultaba imprescindible, máxime al tener que responderlo en casa y enviarlo posteriormente por correo. El grado de sencillez y claridad del cuestionario vino demostrado por el hecho de no recibir ninguna pregunta sin responder. Los 6 restantes fueron contestadas en la visita que les realicé en el domicilio particular.

El envío por correo de la documentación a los jóvenes fue posterior a la reunión celebrada en los centros educativos para responder el cuestionario. Se celebraron durante las dos semanas siguientes a dicha reunión. Cuando los jóvenes no respondieron la encuesta por procedimiento postal, me desplazé a su domicilio particular. Este procedimiento lo realicé durante la octava y novena semana después de finalizado el año de seguimiento.

En cuanto al cuestionario contestado por correo tenía, en un principio, algunas dudas sobre si sería respondido o no. Residían las dudas en la posibilidad de que los jóvenes estuviesen ya cansados de tanta llamada telefónica recibida, en la pereza mental o simplemente en que en esos momentos tuvieran otros intereses personales más importantes. Sin embargo, tengo que reconocer que los resultados obtenidos han sido satisfactorios, confirmándose así la opinión de Díaz de Rada (1999:244) cuando dice que

“En síntesis consideramos que la utilización de encuestas postales nos permite obtener datos con una calidad similar a los recogidos mediante encuestas personales y telefónicas”.

En este sentido seguimos algunos de los pasos indicados por Díaz de Rada (1.999) introduciendo el procedimiento de la prenotificación a los jóvenes. Con ello pretendíamos preparar a los ex-alumnos para que fuesen contestado el cuestionario lo más pronto posible. Las indicaciones de Díaz de Rada resultaron satisfactorias, pues se confirmó que las prenotificaciones de las encuestas postales aumentaron el número de respuestas.

3.3. Tercera etapa o valoración de los actores mismos y de los tutores y orientadores.

Esta etapa, en la que hemos utilizado la metodología cualitativa, se produce en un tiempo inmediatamente posterior al seguimiento anual de los jóvenes. Deseábamos recoger la visión que tenían sobre los ciclos y el seguimiento realizado al alumnado los diferentes actores que habían intervenido en la investigación: alumnos, orientadores, tutores de empresa, tutores de grupo escolar y profesores.

Hemos utilizado dos instrumentos distintos para conseguir los objetivos previstos en esta etapa: la entrevista en profundidad para los actores y el grupo de discusión, utilizado exclusivamente con los jóvenes.

En la carta postal dirigida a los jóvenes en la que se les convocaba a una reunión en los centros educativos para contestar el “insert-exp”, ya se les anunciaba que algunos alumnos serían invitados a una entrevista en profundidad para analizar la experiencia laboral adquirida. Con los demás actores se ha contactado por medio de llamadas telefónicas o porque se les invitó personalmente a participar.

Todas las entrevistas fueron previamente concertadas para una fecha, hora y lugar concretos. Las entrevistas a los profesores, orientadores y profesores fueron realizadas en los respectivos centros educativos. Las entrevistas a los alumnos las hicimos en la casa particular del entrevistado, el domicilio particular del investigador, en el centro educativo e incluso en un parque de la localidad.

Todas ellas han sido grabadas con el permiso de los entrevistados, que en ningún caso pusieron reparo alguno. También tuvieron lugar en fechas diferentes dependiendo del grupo al que pertenecían. Pero todas ellas siempre se realizaron al finalizar todo el proceso de seguimiento de la promoción a la que pertenecen. De no ser así hubiera resultado difícil tener una visión de conjunto. Los orientadores de los centros fueron entrevistados al final de toda la investigación (las tres promociones).

Las entrevistas fueron desarrolladas con la ayuda de un pequeño guión que facilitó focalizar la entrevista en torno a los problemas concretos que queríamos tratar. Fueron transcritas, a partir de lo cual se inició el análisis de las mismas. La elección de los entrevistados no ha sido totalmente aleatoria. Siempre se ha procurado mantener un equilibrio entre los centros, las especialidades, los cursos académicos, los departamentos de orientación y los distintos actores.

De cada una de las entrevistas se ha considerado oportuno tener en cuenta las categorías siguientes, como queda recogido en la tabla 6.6.

- Nombre. Hemos tomado la decisión de que sea ficticio de acuerdo con los propios interesados y así mantener en “secreto” la identidad real. También contemplamos que el anonimato de los actores facilitaba una mayor expresión de las opiniones.
- Edad. Responde a la que tenía en el momento en que se realizó la entrevista.
- Género. Es el género real.
- Centro al que pertenece. Donde ha cursado el ciclo (público o privado concertado)
- Especialidad cursada. El ciclo formativo que ha cursado.
- Curso académico al que pertenece. Año en el que cursa el ciclo formativo en el centro educativo.

Se han realizado 8 entrevistas entre los *alumnos*. Tres de ellas a hombres y cinco a mujeres. Corresponden a las entrevistas 1,2,3,4,5,6,7 y 8.

Al *profesorado* entrevistado corresponden las entrevistas número 18, 19, 20 y 21. La entrevista número 21 pertenece al centro concertado mientras que la número 18, 19 y 20 corresponden a profesores del centro público.

Los *tutores de empresas* que han acompañado a los alumnos en las FCT expresan sus opiniones en las entrevistas número 13, 14, 15, 16 y 17, mientras que corresponden a los *tutores de centro* las entrevistas 9, 10, 11 y 12.

Tabla 6. 7. Distribución de las entrevistas en profundidad.

Entrevista	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Nombre	Rosa	Carmen	Raúl	Antonio	Manuel	Andre	Mirea	Águeda	Ana	Juan	Luis	María	Fco	Lázaro	Miguel	Alejandr	Juanjo	M ^a Ángeles	Fernando	Encarna	Arcadio	Isabel	Juan
Edad	19	25	22	24	23	24	22	26	39	37	40	35	40	41	52	36	49	31	47	27	48	32	50
Hombre			X	X	X								X	X	X	X	X		X		X		X
Mujer	X	X				X	X	X	X	X	X	X						X		X		X	
Centro público	X	X	X	X	X				X	X	X		X		X	X		X	X	X		X	
Centro: Concertado						X	X	X				X		X			X				X		X
Tutor: empresa													X	X	X	X	X						
Tutor: centro									X	X	X	X											
Orientador																						X	X
Profesores																		X	X	X	X		
Alumnos	X	X	X	X	X	X	X	X															
Gestión Admi	X	X								X		X		X		X	X	X			X		
Comercio							X	X	X				X							X			
Equipos consumo			X	X	X						X				X				X				
Curso 1998-1999	X		X															X				X	X
Curso 1999-2000		X		X		X		X		X			X	X					X			X	X
Curso 2000-2001					X		X		X		X	X			X	X	X			X	X	X	X

Fuente: elaboración propia.

En último lugar los departamentos de orientación fueron entrevistados en las entrevistas 22 y 23, siendo la primera la del centro público y la 23 la del concertado.

También han sido recogidos los diálogos expresados en los dos grupos de discusión (público y concertado) en los que han participado 13 jóvenes en total (8 y 5) correspondientes al IES de Massamagrell y al centro San Roque de Benicalap. Igualmente se ha mantenido el criterio de representación del espectro analizado.

Cada una de las entrevistas fue realizada cuando el entrevistado finalizó el proceso de seguimiento completo: permanencia en los centros, prácticas formativas y período anual de seguimiento a la inserción laboral.

Tomamos esta decisión para favorecer un mayor grado de objetividad en las respuestas de los actores y también para evitar la posible pérdida de memoria y objetividad que pudiese producirse cuando la narración de los hechos se distancia temporalmente de los mismos y nos servimos de la memoria para hacerlos presentes. Solamente los dos orientadores fueron entrevistados al finalizar todo el período de la investigación. Son las mismas personas, por lo que consideramos que sería más positivo entrevistarlos una sola vez y que ésta fuese al final del período. Queríamos que opinaran de la globalidad del período y no de cada uno de los cursos académicos.

Los temas en torno a los cuales gira la presentación son aquellos que inciden en el funcionamiento de los ciclos y en las posibilidades de éxito de los mismos. Pero, sobre todo, hemos querido recoger las impresiones subjetivas que la vivencia personal e individualizada ha desarrollado en los jóvenes.

Entre los temas planteados destacan las prácticas formativas en las empresas (FCT). Éstas no tienen exclusivamente una función beneficiosa para el alumnado sino que también interesan a las propias empresas.

Las empresas inician a los alumnos en el oficio real, ajustado a las leyes del mercado, y éstos contrastan la formación teórica recibida en los centros educativos con el desarrollo real de la profesión. Las empresas también les abren las posibilidades de futuro porque les seleccionan e incluso llegan, posteriormente, a contratar a los alumnos que tienen las certificaciones requeridas y dominan las destrezas que las empresas necesitan.

Desde esta perspectiva los tutores de empresas adquieren una importancia significativa, puesto que las FCT constituyen el momento cumbre de los ciclos formativos. Las opiniones vertidas por este grupo de profesionales, que durante un período de tiempo han tutelado a los alumnos, permiten adquirir una visión del alumnado y de los ciclos formativos que complementa la que tienen los tutores que actúan en los centros educativos.

Los *tutores* de los centros educativos y el *profesorado* que han impartido los ciclos expresan sus opiniones en torno a la estructura de los ciclos, la motivación del alumnado, la relación con el mundo laboral, la infraestructura necesaria para un adecuado desarrollo de los ciclos y sobre el interés finalista que tienen los alumnos: adquirir un título que les permita encontrar un puesto de trabajo.

En este mismo sentido las opiniones vertidas por los *orientadores* de los centros analizados permiten conocer y comprender las limitaciones de la orientación escolar de carácter institucional, las dificultades que encuentran en las tareas de coordinación en los centros (interna) y con las estructuras de apoyo (externa) a la orientación e inserción. También las dificultades,

inconvenientes y limitaciones que se les presentan para transformar la orientación académica y profesional basada en la información para la diversidad de opciones en un mundo plural, a la orientación centrada en el propio ser de los sujetos que buscan su identidad personal en un mundo abierto y plural.

Los grupos de discusión con los alumnos, como ya hemos indicado, han sido dos. En un principio hubo resistencia a la participación, pues algunos alumnos no se conocían, que fueron superando en la medida en que el diálogo avanzaba y se iban identificando con las ideas y experiencias que iban apareciendo.

Al inicio del grupo de discusión les recordamos qué significaba la reunión y la importancia que tenían los datos que ellos mismos nos habían proporcionado. También dedicamos unos minutos a destacar la importancia de la reflexión personal sobre la experiencia tenida para comprender mejor algunas de las experiencias que habían vivido.

CAPÍTULO VII

RESULTADOS DE LA PRIMERA ETAPA: LOS ALUMNOS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

“En el sistema educativo unos estudian la educación, otros deciden la educación y otros la realizan. El conocimiento y la comunicación entre unos y otros es muy escaso. Curiosamente, el prestigio profesional de las personas ocupadas de esas funciones es muy desigual, siendo netamente desfavorable para los que se ocupan de la práctica de la enseñanza. Este matiz social es muy importante como obstáculo a la comunicación y compenetración de esas funciones”.

Gimeno Sacristán, 1983

1. Introducción.

En este capítulo presentamos los resultados obtenidos en la primera etapa de la investigación: período de permanencia del alumnado en los centros educativos. Para una mayor claridad expositiva el capítulo está dividido en dos apartados con entidad propia cada uno de ellos pero complementarios entre sí. La parcelación de los mismos impediría ver los resultados globales que adquieren su verdadera dimensión en la interrelación mutua.

En el primero de los apartados analizamos el contexto espacial, educativo, laboral, familiar y profesional de los alumnos que han cursado los CFGM, mientras que en el segundo presentamos el trabajo realizado en los centros educativos durante el tiempo en el que los alumnos han permanecido vinculados a los mismos.

También presentamos la valoración que hacen los distintos actores que han intervenido en el desarrollo de los ciclos formativos y en las actividades realizadas durante el período de permanencia del alumnado en los centros educativos. Hemos recogido la visión que *los jóvenes* manifiestan del funcionamiento del centro, de los aspectos pedagógicos de los ciclos, de las condiciones en que se han desarrollado y, sobre todo, de la experiencia personal que han vivido. Ha sido objeto de nuestra preocupación conocer los aspectos biográficos de los jóvenes. ¿Qué valoración hacen de su experiencia personal? ¿Han sido experiencias positivas o frustrantes? ¿La experiencia adquirida les incentiva la motivación para realizar nuevas iniciativas laborales? ¿Qué piensan de su futuro próximo una vez que han finalizado los ciclos formativos?

También hemos recogido las opiniones manifestadas por los *orientadores* de los dos centros analizados, las de los *tutores* de centro y grupo escolar, los tutores de empresas y los *profesores*, así como las opiniones del alumnado que ha participado en los dos grupos de discusión organizados para tal fin.

2. El contexto del alumnado, producto del desarrollo socioeconómico y de la oferta educativa institucional.

Conocer las circunstancias en las que se encuentran inmersos los jóvenes estudiantes de los ciclos formativos analizados nos permite comprender mejor las decisiones que toman en sus trayectorias académicas y profesionales. Las decisiones personales se encuentran condicionadas por el origen social, las posibilidades reales de realizar estudios, los intereses personales, las circunstancias económicas familiares, las ayudas y ofertas educativas institucionales, etc., pero ¿solamente las influyen estos factores?

Algunos de estos factores hacen referencia a las condiciones estructurales y ambientales (política educativa y laboral) mientras que otros son producto de

decisiones individuales, privadas, relacionadas estrechamente con el ámbito familiar y personal.

Estas dos perspectivas, aunque diferentes, actúan como complementarias. En la primera de ellas incluimos factores externos al alumnado como la oferta educativa que reciben y las condiciones del mercado de trabajo más próximo. Ambos factores han resultado, en ocasiones, ajenos a los intereses y a las propias decisiones de los estudiantes por lo que el análisis del Mapa Escolar aplicado en las localidades de origen del alumnado se convierte en objeto de reflexión junto a la zona de influencia de los centros educativos. ¿Las autoridades educativas han tenido en cuenta la situación de ambas cuando han tomado la decisión de implantar unos u otros ciclos formativos?

Desde la otra perspectiva hacemos referencia a factores de carácter personal que también han influido en el alumnado. Factores como el lugar del nacimiento de los padres, el nivel académico, la actividad laboral que desempeñan así como la situación laboral en la que se encontraban en esos momentos.

En primer lugar, elegimos la localidad de residencia familiar que nos permite conocer existen suficientes y adecuados servicios educativos en el nivel correspondiente a los CFGM. Situación que nos permite considerarlos como un factor que influye en la decisión de los jóvenes.

En segundo factor elegido ha sido el lugar de nacimiento de los padres. La condición de inmigrante o no ha sido considerada otro de los factores que ha influido en la toma de decisiones de los jóvenes y de las familias, en la medida en que éstas reflejan una determinada situación socioeconómica que desean concretar en un modelo de vida donde el trabajo ocupa un espacio central.

El tercer elemento analizado ha sido el nivel académico de los padres del alumnado. Nivel académico que también se convierte en factor de influencia

en las decisiones, puesto que los hijos pueden dar continuidad al modelo laboral y de vida de los padres.

En último lugar, las profesiones de los padres y madres del alumnado también han sido consideradas como factor complementario a los indicados anteriormente.

2.1. La irregular distribución de los Ciclos Formativos que promueve el Mapa Escolar provoca que los alumnos estudien fuera de sus localidades o realicen Ciclos que les despiertan poco interés.

Los historiadores de la educación en España coinciden en que desde los años 80 nuestro país ha realizado un esfuerzo transformador importante en materia educativa consiguiendo tasas de escolarización muy elevadas. Al mismo tiempo consideran que no se han destinado los recursos económicos que permitan abordar las necesidades educativas del país. Como muestra de ello, y a pesar de los recursos destinados, España no ha conseguido llegar a la media que dedican los países de la Unión Europea¹⁶⁸ respecto al producto interior bruto (PIB).

Muestra del esfuerzo realizado en la educación es la evolución que recoge la tabla 7.1. En ella se puede observar la evolución del alumnado en los niveles educativos indicados. El número de alumnos matriculados en el curso 2002/2003¹⁶⁹ en la educación secundaria (obligatoria y pos-obligatoria) representa el 36,73% del total de personas escolarizadas en todo el país.

¹⁶⁸ Según el INE durante el año 2001 España dedicó a educación el 4,4% en relación al PIB mientras que la media de la Unión Europea fue del 5,1% y Portugal del 5,9%.

¹⁶⁹ Se ha utilizado este curso escolar por ser el de la finalización del seguimiento realizado al alumnado objeto de la investigación.

Tabla 7.1. Evolución del alumnado matriculado en España.

Nivel educativo	1997-8		2001-2		2002-3	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
ESO	1.686.652	19,08	1.901.238	22,82	1.882.150	22,73
Educación Secundaria y Formación Profesional	1.810.975	20,49	1.186.722	14,24	1.159.417	14,00
Universidad	1.575.645	18,89	1.529.357	18,36	1.497.210	18,08
Total	8.839.916	100,00	8.331.411	100,00	8.280.607 ¹⁷⁰	100,00

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

A pesar del descenso en la evolución demográfica en España, que lleva consigo el descenso de población juvenil, ha permitido que las tasas de escolarización hayan crecido, en los últimos años, en todos los tramos de edad. Así el grupo de edad comprendido entre 16-19 años que en 1993 se situaba en el 59,9%, ha pasado al 77,12% en el curso 2002/03.

Tasas de escolarización que provienen del incremento de alumnos que tienen que cursar la enseñanza obligatoria entre 14 y 16 años como consecuencia de la implantación de la LOGSE, del incremento de la inmigración y de las altas tasas de paro juvenil. Todos estos factores facilitan que un determinado número de jóvenes permanezca en el sistema educativo ante la escasa perspectiva de inserción laboral como forma de inversión de futuro a través del incremento de “capital humano”.

Las tasas de escolarización en la Educación Secundaria Obligatoria han llegado a ser del 100%, mientras que en la Educación Secundaria no obligatoria, incluida la Formación Profesional y Bachillerato, se eleva al 95,4% durante el curso 2002-2003.

¹⁷⁰ En esa cifra quedan incluidos el alumnado de la Educación Infantil, Primaria, Especial, y Programas de Garantía Social.

Tabla 7.2. Tasas de escolarización por grupos de edad de la población de 16 y más años que cursan estudios.

Edad	Ambos Sexos	Varones	Mujeres
16-19 años	77,12	72,22	82,28
20-24 años	43,47	38,61	48,53
25-29 años	15,42	14,84	16,01
Respecto al Total Población	11,27	10,74	11,77

Fuente: INE: EPA, 2003. Iº Trimestre.

Desde el punto de vista del género, las mujeres poseen unas tasas de escolarización mucho más elevadas para los diferentes grupos de edad que los jóvenes varones. Así el 72,2% de los jóvenes varones entre 16 y 19 años se encuentra escolarizado, frente a un 82,2% de mujeres de la misma edad. Lo mismo ocurre para el grupo de edad 20-24, donde el 48,5% de las mujeres se encuentran escolarizadas por un 38,6% de varones.

Una escolarización que ha alcanzado este nivel de generalización permite confirmar el incremento de la población en el acceso a la educación en todos los niveles educativos. Sin embargo, este incremento no se ha visto acompañado de una adecuada oferta educativa en los niveles de la formación profesional con una pluralidad de opciones que considerase el conjunto de intereses personales y con mayores posibilidades de inserción laboral.

El anuncio lanzado a la opinión pública por parte del MEC para incrementar la matrícula en la Formación Profesional, “trabaja en lo que te gusta”¹⁷¹, responde a la necesidad de aumentar el número de jóvenes que cursen estudios de Formación Profesional. Para ello es necesario que se produzca un trasvase de alumnos de otros niveles educativos, especialmente desde el

¹⁷¹ Publicidad presentada en TVE durante el curso 2002/03 y promovida por el MEC.

bachillerato, o bien mediante la reducción del abandono del sistema educativo. Una Formación Profesional que ofrece 147 profesiones y 21 familias profesionales no ha resultado lo suficientemente atractiva para que provoque el trasvase necesario de los alumnos de bachillerato o que finalizan la escolaridad obligatoria hacia la Formación Profesional.

Si las campañas de propaganda no han logrado atraer a los ciclos formativos a un número mayor de jóvenes tampoco lo han conseguido la implantación y desarrollo posterior de los CFGM. Los alumnos que hemos investigado proceden de localidades diferentes como consecuencia de la desequilibrada distribución que contemplaba el Mapa Escolar y su aplicación en la Comarca de L'Horta Nord. La siguiente tabla indica los lugares de procedencia del alumnado y en qué centro, de los analizados, han decidido cursar los estudios.

Tabla 7.3. Localidades de procedencia del alumnado.

IES Massamagrell		Centro San Roque	
Localidad de procedencia	Nº de Alumnos	Localidad de procedencia	Nº de alumnos
Albalat dels Sorell	5	Torrent	1
Alboraia	2	Paterna	1
Albuixech	1	Valencia	37
Almàssera	3		
El Puig	2		
Foios	3		
Massalfassar	1		
Massamagrell	38		
Meliana	5		
Museros	18		
Nàquera	2		
Pobla de Farnals	13		
Puçol	8		
Rafelbunyol	11		
Total localidades 14	Alumnos 112	Total localidades 3	Alumnos 39

Fuente: elaboración propia

N: 151

Los alumnos provienen de 17 localidades, siendo Massamagrell la localidad que aporta un mayor número de alumnos (38), seguida de Valencia (37), debido a que en estas localidades se ubican los centros educativos analizados.

El lugar de procedencia del alumnado ha posibilitado conocer el contexto urbano en el que se desenvuelven. También podemos saber si el contexto está adecuadamente dotado de los servicios públicos o privados que faciliten la toma de decisiones del alumnado; permite también conocer de antemano las posibilidades potenciales y objetivas de la inserción laboral en el tejido industrial más próximo. Tejido industrial en el que los alumnos han realizado

las Prácticas Formativas en los centros de Trabajo (FCT) y donde, posiblemente, realicen su inserción laboral.

El centro educativo de Massamagrell, durante años, ha sido un centro de carácter comarcal, por lo que se ha desarrollado una conciencia entre las familias y los jóvenes de que en él se impartían las especialidades más importantes (Administrativo, Electrónica y Automoción) que ofrecía la Formación Profesional de la ley de 1970.

Ello ha producido que acuda un alumnado bastante disperso geográficamente. Sin embargo, el alumnado que cursa estudios en el centro San Roque¹⁷² tiene su origen en la ciudad de Valencia y en la zona de influencia del centro educativo¹⁷³.

Excepto las localidades indicadas, el resto concentran los alumnos en el Instituto de Massamagrell. Localidades como Museros (18 alumnos), Pobla de Farnals (13) y Rafelbunyol (11) son las que hacen un aporte más numeroso, mientras que otras como Albuixech (1), Massalfassar (1), Albalat dels Sorells (5) son centros adscriptos administrativamente al instituto. Caso aparte lo constituye la localidad de Puçol que a pesar de tener Instituto de Enseñanza Secundaria, aporta 8 alumnos al cómputo total de 151, al no tener en el centro público de la localidad los Ciclos Formativos de Grado Medio de Gestión Administrativa, Comercio y de Equipos Electrónicos de Consumo. Otros alumnos de municipios como Náquera (2), Meliana (5), Foios (3), Almàssera (3) y Alboraià (2) asisten al centro de Massamagrell por la misma razón que el alumnado de Puçol.

La distancia aproximada entre las diferentes localidades y los centros educativos es de unos 12 km . La ausencia de una red pública de transportes

¹⁷² Este centro impartía FP de la ley de 1970 en la especialidad de Administrativo de Primer y Segundo Grado.

¹⁷³ El aporte de Paterna y Torrent con un alumno solamente es justificado por razones de carácter personal/familiar y no por razones de oferta educativa.

que ponga en comunicación las localidades provoca dificultades añadidas para la matriculación del alumnado, puesto que tienen que utilizar transporte privado o combinar el transporte privado y público. La oferta educativa en estas localidades responde a la planificación administrativa indicada en el Mapa Escolar¹⁷⁴. Su aplicación en las localidades de L'Horta que nutren los centros educativos analizados se recogen en la Tabla 7.4.

Existen localidades que no tienen ninguna oferta educativa de Formación Profesional: Albalat dels Sorell, Albuixech, Massalfassar, Náquera, Museros, El Puig y Rafelbunyol. Los tres últimos tienen previsto que se construya un centro de ESO en cada uno de los municipios, pero no incluirá ningún Ciclo Formativo. Estos centros tienen asignada su adscripción en los municipios de Massamagrell, Puçol y La Pobla de Farnals respectivamente. Albalat dels Sorell y Albuixech son adscriptos a la localidad de Foios (puesto en funcionamiento el instituto durante el curso 2002-03 para 3º de la ESO) mientras que a Massalfassar le corresponde el centro de Massamagrell.

¹⁷⁴ El primer mapa escolar que la Conselleria de Educación elaboró fue en el año 1993. Se realizó una propuesta de debate social en 1995 y fue modificado posteriormente en 1998. No pretendemos realizar un análisis del mapa escolar en la comarca sino referenciar la oferta educativa respecto a la formación profesional presentada al alumnado en sus lugares de procedencia.

Tabla 7.4. Mapa Escolar en los centros de procedencia del alumnado.

Localidad	Adscripción a...	Familia Profesional y C.F. ¹⁷⁵	Pu (¹⁷⁶)	C/P (¹⁷⁷)
Alboraia	Alboraia	Electricidad/Electrónica Equipos e instalaciones electrónicas Técnico en equipos e instalaciones electrotécnicas Imagen Personal Técnico en estética personal decorativa Técnico en peluquería	X	
Albalat dels Sorell	Meliana(¹⁷⁸)	Administrativa Gestión Administrativa		X
Albuixech	Meliana	Administrativa Gestión Administrativa		X
Almàssera	Almàssera	Sanidad Técnico en Farmacia.		X
Massalfassar	Massamagrell		X	
Massamagrell	Massamagrell	Administrativa Técnico en gestión administrativa Comercio y marketing Técnico en comercio Electricidad - electronica Técnico en equipos electrónicos de consumo	X	
Museros	Massamagrell	Idem	X	
Meliana	Meliana	Administrativa Técnico en gestión administrativa		X
Náquera	Bétera	Administrativa Técnico en gestión administrativa Mantenimiento de vehículos Electromecánica de Vehículos	X	

¹⁷⁵ Solamente indico los ciclos de grado medio por ser éstos el objeto de la investigación.

¹⁷⁶ Centros públicos.

¹⁷⁷ Centros concertados/privados.

¹⁷⁸ Aunque está adscrito a Foios, a la vez le corresponde la localidad de Meliana.

Paterna	Paterna	Administrativa Técnico en gestión administrativa Comercio y Marketing Técnico en comercio Electricidad – Electrónica Técnico equipos electrónicos de consumo Técnico equipos e instalaciones electrotécnicas Mantenimiento de vehículo autopropulsados: Técnico en electromecánica de vehículos	X	X
Pobla Farnals	Pobla Farnals	Hostelería y turismo Técnico en cocina Técnico en servicios restaurante y bar	X	
Rafelbunyol	Pobla Farnals	Idem	X	
Puçol	Puçol	Administrativa Técnico en gestión administrativa Electricidad - electrónica Técnico en equipos electrónicos de consumo Técnico en equipos e instalaciones electrotécnicas Hostelería y turismo Técnico en cocina Técnico en servicios restaurante y bar		X
Puig	Puçol			
Tabernes Blanques	Tabernes Blanques	Administrativa Técnico en gestión administrativa	X	

Torrent	Torrent	Electricidad - electrónica Técnico en equipos e instalaciones electrotécnicas Técnico superior en instalaciones electrotécnicas Información, imagen y sonido Técnico en laboratorio de imagen Mantenimiento de vehículos autopropulsados: Automoción Técnico en carrocería Técnico en electromecánica de vehículos	X	
Valencia Pobles del Nord ¹⁷⁹		Administrativa Técnico en gestión administrativa		X

Fuente : Mapa Escolar. Generalitat Valenciana (2003).

La oferta de Ciclos Formativos se encuentra también muy reducida, puesto que en total son 11 modalidades de Ciclos Formativos diferentes: Sanidad, Informática, Gestión Administrativa, Comercio, Vehículos Autopropulsados, Hostelería, Imagen Personal, Servicios Socio Culturales, Imagen y Sonido, Equipos Electrónicos de consumo.

Hay que mencionar que en toda el área de adscripción al centro educativo San Roque (“Valencia Pobles del Nord”) solamente se ofrece un Ciclo Formativo y en un centro concertado (Gestión Administrativa). La escasa variedad en la oferta viene a justificar la poca influencia que los Ciclos han tenido en los jóvenes. Situación que no es específica de la zona que estamos analizando, sino que es consecuencia de la implantación y desarrollo de la Formación Profesional en la Comunidad Valenciana

Los jóvenes provienen de localidades que no tienen oferta educativa de Formación Profesional suficiente y adecuada. Además, como consecuencia de la implantación y desarrollo del mapa escolar aprobado en 1996, la FP existente no les resulta suficientemente atractiva, lo que provoca en el alumno

¹⁷⁹ Esta área de adscripción tiene 6 centros públicos, 5 concertados y 1 Instituto público de secundaria. Solamente el centro San Roque imparte el ciclo formativo de Gestión Administrativa.

la decisión de realizar los estudios fuera de su localidad o bien estudiar ciclos que no son de su interés en su propia localidad.

La primera de las situaciones sería justificable si el alumnado que se va a estudiar a otras localidades, porque en su localidad o centro educativo más próximo no exista la oferta educativa adecuada, encuentra los ciclos formativos que responde a sus intereses.

Esta situación responde a una decisión política que no ha considerado suficientemente, ni ha tenido en cuenta, la saturación que presentan en el mercado de trabajo especialidades como Gestión Administrativa cuando existen alumnos que desean cursar otras especialidades (ejemplo: informática) y no se han implantado suficientemente estos ciclos formativos.

2.2. Los Ciclos Formativos ofertados a los jóvenes favorecen unas inserciones laborales precarias.

El mercado laboral español presenta unas características específicas que en la Comunidad Valenciana adquieren una dimensión propia, aunque no ajena a la realidad del estado español.

La población activa de la Comunidad Valenciana se distribuye de forma desigual en los distintos sectores económicos, como indica la tabla 7.5.

Tabla 7.5. Tasa activos por provincia y sector económico 1998/03

	Agricultura		Industria		Construcción		Servicios	
	1998	2003	1998	2003	1998	2003	1998	2003
Alicante	4,37	4,15	24,18	20,14	9,57	14,45	56,45	58,92
Castellón	7,73	6,43	31,39	30,02	7,94	11,90	50,46	50,48
Valencia	5,13	2,52	22,08	20,79	9,10	11,20	56,02	62,91

Fuente: INE. EPA

El sector económico por excelencia es el de servicios; pues tiene una actividad superior al 57% en el año 2003 y sube tres puntos respecto al 1998. La industria, con un 23,63% en el 2003 frente al 25,88% de 1998, tiene una pérdida de 2,25%. La construcción, con una diferencia en ascenso de 3,64%, es el sector que porcentualmente más ha crecido, y la agricultura con un 4,36 presenta un descenso desde 1998 de 1,38% siguiendo la tendencia general del estado de pérdida continua de ocupación.

Dentro del sector servicios la economía valenciana se encuentra marcada especialmente por el turismo¹⁸⁰. Sin embargo, los dos sectores propios de la economía productiva (agricultura e industria) presentan un descenso en la población activa durante el período analizado (1998/2003). Estos dos sectores han sido, tradicionalmente, importantes en el desarrollo de la comarca de L'Horta Nord, hoy desplazados por el sector servicios y por la construcción¹⁸¹. Ante esta situación la oferta educativa se centra en unos Ciclos Formativos que se encuentran prácticamente sin posibilidades de inserción laboral como lo demuestra el progresivo debilitamiento de la

¹⁸⁰ Los servicios/ turismo y la construcción están íntimamente relacionados y ambos sectores son los únicos que han crecido.

¹⁸¹ El estudio realizado por el Bloc Nacionalista Valencià revela que de las 5586 empresas que se encuentran registradas en el Registro Mercantil y asentadas en la Comarca de L'Horta Nord el 32% tienen relación con la construcción y el 1,85% con la agricultura. Diario Levante, 18 - 12-04. En el mismo informe se indica que en las localidades de Puçol y Massamagrell la cifra de empresas relacionadas con la construcción se eleva por encima del 40%.

inserción real de los jóvenes que han estudiado los Ciclos que se imparten en los centros analizados.

Respecto a las tasas de paro, la Comunidad ha descendido en 5 puntos entre 1998 y 2003 como consecuencia del período de bonanza económica del ciclo económico; aunque se mantiene para los menores de 25 años en el 18%, el doble que para los trabajadores de 25 o más años. El desempleo afecta especialmente a los jóvenes en edades similares a la que tienen los alumnos de los ciclos formativos. Si el paro afecta especialmente a los jóvenes, entre éstos son las mujeres las más afectadas al presentar unas tasas que duplican las de los hombres. En esta situación las mujeres optan por permanecer en los centros educativos y mejorar la cualificación profesional que les permita tener mayores posibilidades de empleabilidad.

Tabla 7.6. Tasa de actividad, paro y empleo según sexo y edad en la Comunidad Valenciana 1998-03.

	Tasas de actividad		Tasas de paro		Tasas de empleo	
	1998	2003	1998	2003	1998	2003
Total ambos sexos	53,91	57,50	15,28	10,22	45,68	51,62
Menores de 25 años	50,63	53,51	26,88	17,91	37,02	43,93
De 25 y más años	54,60	58,13	13,04	9,09	47,48	52,85
<i>Varones</i>						
Total	67,82	69,99	10,72	7,65	60,55	64,63
Menores de 25 años	53,21	60,31	21,95	14,86	41,53	51,35
De 25 y más años	71,05	71,63	8,86	6,62	64,76	66,89
<i>Mujeres</i>						
Total	40,81	45,65	22,42	13,96	31,66	39,28
Menores de 25 años	47,93	46,36	32,57	22,10	32,32	36,12
De 25 y más años	39,42	45,55	20,00	12,70	31,54	39,76

Fuente: INE. EPA 4º T.

En el período durante el cual hemos realizado el seguimiento del alumnado, la tasa de paro general ha descendido paulatinamente siguiendo la tendencia general del estado, en que pasó del 18,9% al 11,20%. El ciclo económico ha favorecido que la tasa general de desempleo caiga. La política de concertación social y la demanda interna de la economía española, favorecida por los bajos intereses, han contribuido a la mejora como ya indicamos en el capítulo segundo. A pesar de todo ello no se ha creado suficiente empleo como para aproximarnos a los niveles medios de los países de la Europa de los Quince, que alcanzaban un 8,1% en septiembre de 2003.

Los tres Ciclos Formativos a los que hemos realizado el seguimiento (Gestión Administrativa, Comercio y Equipos Electrónicos) pertenecen a los sectores económicos mayoritarios (servicios e industria), por lo que, teóricamente, la inserción laboral no tendría que presentar demasiadas dificultades. Serán otros factores los que influirán en la demanda laboral por parte de las empresas, como la saturación de la oferta laboral, la inadecuación de las titulaciones o la existencia de un elevado número de parados, entre otros.

Pero la tasa de desempleo de los jóvenes comprendidos entre 16 y 25 años se sitúa (4º Trimestre de 2003) en el 25,90%, siendo más del doble (11,20%) que la tasa general del paro, y la tasa de paro de los jóvenes de 16.-19 años se sitúa en un 30,89% (tres veces más que la tasa general), mientras que la de los jóvenes de 20 a 24 años se encuentra en el 20,92% (aproximadamente el doble) según las indicaciones del INE. (4º Trimestre de 2003).

No es de extrañar que, siendo el segmento de jóvenes de 16 a 19 años el que tiene el nivel de paro más elevado, nos encontremos en los centros educativos con un número de alumnos, relativamente numeroso, que asiste a los mismos mientras espera la llegada de algún tipo de trabajo. Estos jóvenes no suelen seleccionar el estudio desde el interés personal sino desde el condicionante social de no encontrar una actividad productiva a la que dedicarse pasan a ocupar un espacio, como el que Beck expresa con su metáfora de la sala de espera, según indicamos en el capítulo V. Encontrar

un trabajo es su objetivo y mientras tanto el instituto se convierte en un espacio social donde pueden hacer más llevadera la espera y seguir manteniendo las relaciones con el grupo de iguales, como iremos viendo en esta investigación.

Lo mismo que en los centros educativos se ha introducido el debate sobre la función de la escuela y las respuestas que debe dar la educación respecto al nuevo fenómeno social conocido como “retención voluntaria del alumnado”, “contención social de la escuela” o “la escuela como parking de los propios alumnos”, también en el mercado de trabajo se ha planteado el debate sobre la precariedad y la temporalidad laboral en las contrataciones, desplazando el debate que existía sobre el nivel de las tasas de paro, las posibles alternativas a la escasez de puestos de trabajo, los nuevos yacimientos de empleo, etc. Así la tasa de temporalidad en el 2º trimestre de 2003 alcanzó el 30,6% de la población activa mientras en la UE se sitúa alrededor del 13%.

Otro aspecto a considerar en el mercado de trabajo es la tasa de actividad, donde los jóvenes españoles (16-24 años) han registrado una evolución ascendente en el tiempo. Así, mientras en 1998 la tasa de actividad o, lo que es lo mismo, el porcentaje de jóvenes menores de 25 años que entraba al mercado laboral era del 45,54%, en la actualidad (EPA 4º.T del 2003) se sitúa en el 47,48%. Con lo que solamente se puede absorber la diferencia mediante el incremento del período de permanencia en el sistema educativo, el incremento del paro juvenil, como he indicado anteriormente.

Una vez indicados los aspectos más externos que influyen en los procesos de inserción laboral, como el mercado de trabajo, la oferta educativa y la localización del alumnado, complementaremos el contexto con otros factores que condicionan su vida y las decisiones, como el lugar de origen, el nivel académico y la profesión de los padres y madres.

2.3. Las familias del alumnado son mayoritariamente inmigrantes¹⁸², de bajo nivel académico y poca cualificación profesional.

La familia se ha convertido en España en la institución por excelencia para la protección, promoción, orientación e incluso inserción laboral debido a la escasez de apoyos, orientación y políticas dirigidos a los jóvenes. Ante la existencia de tasas tan elevadas de desempleo, la institución familiar en la sociedad posmoderna se ha convertido en un colchón de seguridad para los hijos y de integración social frente al estado (López Blasco, 2004).

La situación de las familias, sus características, sus posibilidades e incluso su condición de clase, influyen sobre los hijos. No podemos decir que se produzca un mimetismo de padres a hijos, pero sí indicar que la función de la familia en la reproducción de los modelos de vida de sus hijos es muy importante (Willis, 1979: 200):

“ ... no puede presuponerse que las formas culturales estén *determinadas* de algún modo como un reflejo automático por medio de macro determinaciones tales como la posición de clase, la región o el historial educativo. Ciertamente estas variables son importantes y no pueden ser pasadas por alto pero, ¿cómo afectan al comportamiento, al discurso y a la actitud? Necesitamos comprender cómo se convierten las estructuras en fuentes de significado y en determinantes del comportamiento en el medio cultural *en su propio nivel*. Dado que existe lo que podemos llamar determinantes estructurales y económicos, esto no significa que la gente los obedezca de un modo no problemático”.

El lugar de origen de las familias también es un factor que tiene una importancia significativa para la toma de decisiones y apoyos dados a los hijos. Por ello hemos considerado dos aspectos:

- Si los padres y madres del alumnado son o no inmigrantes¹⁸³.

¹⁸² Provenientes de la inmigración interior de los años 1960/70.

¹⁸³ Inmigración que proviene de los años 1960 /70.

- Si esta situación ha influido de forma significativa en la toma de decisiones del alumnado.

Estos factores se han tenido en cuenta por considerar que existe una estrecha relación entre la situación económico/social de las familias, su lugar de origen y las razones del movimiento migratorio. Vivimos en una sociedad donde los determinismos sociales son escasos, pero entendemos que el capital inmaterial acumulado por los miembros de las familias tiene un grado de influencia significativa.

Tabla 7.7. Padres inmigrantes o no.

	Frecuencia	% del total encuestados/as	% total de respuestas
Ambos inmigrantes.	40	26,49%	26,85%
Padre inmigrante y madre no.	19	12,58%	12,75%
Madre inmigrante y padre no.	21	13,91%	14,09%
Ambos no inmigrantes.	69	45,70%	46,31%
Total	149	98,68%	100,00%
Ns/Nc	2	1,32%	
Total	151	100,00%	

Fuente: Elaboración propia.

N:151

Para el 26,49% de las familias, el lugar de nacimiento de los padres (padre y madre) se ubica fuera de la provincia de Valencia. El porcentaje restante, el 26,49%, son casos de parejas en las que uno de los dos miembros (padre o madre) es inmigrante. El 45,70% restante son padres que han nacido en la comarca donde están ubicados los centros educativos. Estos datos nos indican que la presencia de la inmigración es del 54,3% en el alumnado que ha elegido los estudios de FP.

Este dato refuerza lo indicado con anterioridad: que los centros educativos se encuentran en zonas geográficas de una gran influencia migratoria interna y que eso se ve reflejado en los alumnos que eligen los Ciclos Formativos frente a los que han optado por los estudios de Bachillerato¹⁸⁴.

Que las familias de los jóvenes les influyan en una tendencia continuista de los modos de vida, del trabajo frente a la formación academicista, etc. forma parte de la cultura de supervivencia de los propios inmigrantes y de los trabajadores en general. Ello no impide que existan familias que deseen que sus hijos desempeñen en un futuro actividades laborales y profesiones que les permitan vivir de su trabajo y gozar de una mejora en la situación económica y social respecto al nivel de vida alcanzado por los padres. La Formación Profesional es el camino que, para muchos de ellos, les llevará a conseguir ese objetivo.

El grado de influencia que la profesión o actividad laboral¹⁸⁵ de los padres ejerce sobre la elección profesional de los hijos, puede ser mayor que la influencia ejercida por las instituciones y que las orientaciones recibidas desde los centros educativos, como veremos posteriormente en este mismo capítulo.

Entre los padres, las profesiones que más abundan son las relacionadas con el mundo de la construcción y de la industria. Ambas con un porcentaje del 29,13% y 17,88%. Estas dos profesiones significan el 47,01% del total, muy lejos de lo que representan estas profesiones respecto a la estructura ocupacional que proporciona la Encuesta de Población Activa en la provincia de Valencia (ver tabla 7.5). Profesiones que se encuentran vinculadas a un alto nivel de precariedad, de temporalidad e incluso de siniestralidad y donde

¹⁸⁴ A los estudiantes que se matricularon en bachillerato en los mismos centros educativos y durante los mismos cursos en los que hemos realizado el seguimiento de los CFGM les pasamos una encuesta similar para conocer el lugar de origen de las familias. Los datos nos dieron que 31% del alumnado tiene un padre o madre inmigrante (6 puntos menos que el alumnado de formación profesional).

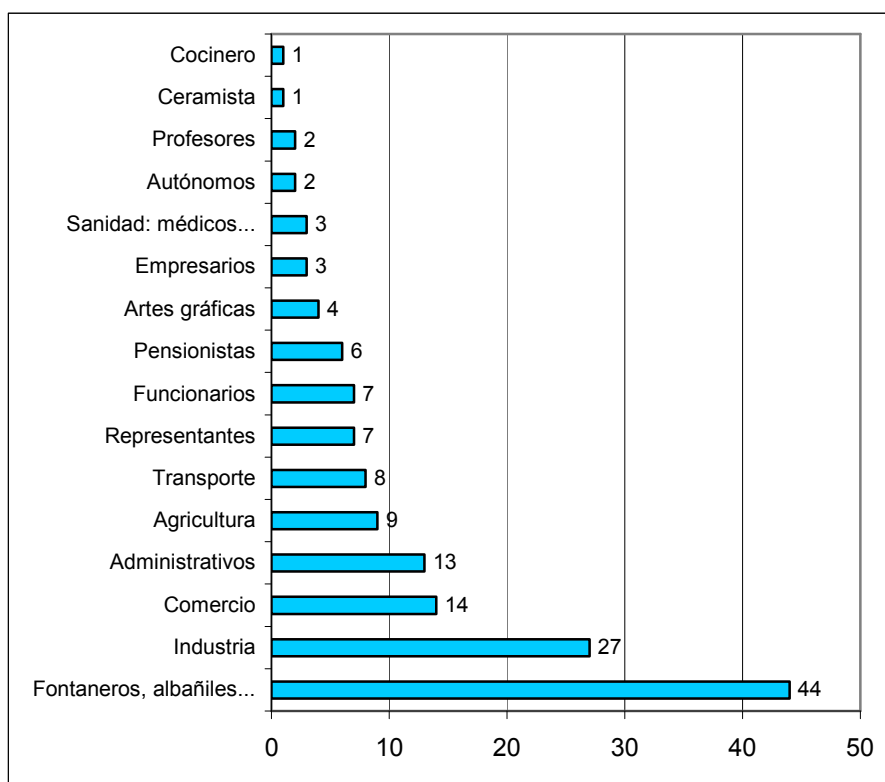
¹⁸⁵ En el cuestionario se le pidió al alumnado que indicara la profesión de los padres aun en el caso de fallecimiento.

la cualificación profesional se adquiere principalmente “en el tajo”. Esto implica que se desarrolle una cultura laboral donde predomina principalmente la “práctica” sobre la “teoría”, por lo que esta concepción suele desarrollar una cultura familiar de defensa de lo manual frente a lo predominantemente teórico, no dándole a la segunda la importancia que tiene. Los gráficos 7.1 y 7.2 recogen las actividades de padres y madres.

Tenemos una gama de profesiones variadas en cuanto a la actividad y al número de padres que se dedican a ellas: cocinero, ceramista (0,66%), profesores, autónomos con el 1,32%, sanidad y empresarios con el 1,98%, artes gráficas (2,64%), que no llegan a representar el 11% del total.

También encontramos una franja intermedia donde los pensionistas, con el 3,97%, ocupan la posición inferior frente a aquellos que se dedican a las actividades comerciales, que representan el 9,27% del total.

Gráf. 7.1. Profesiones de los padres.

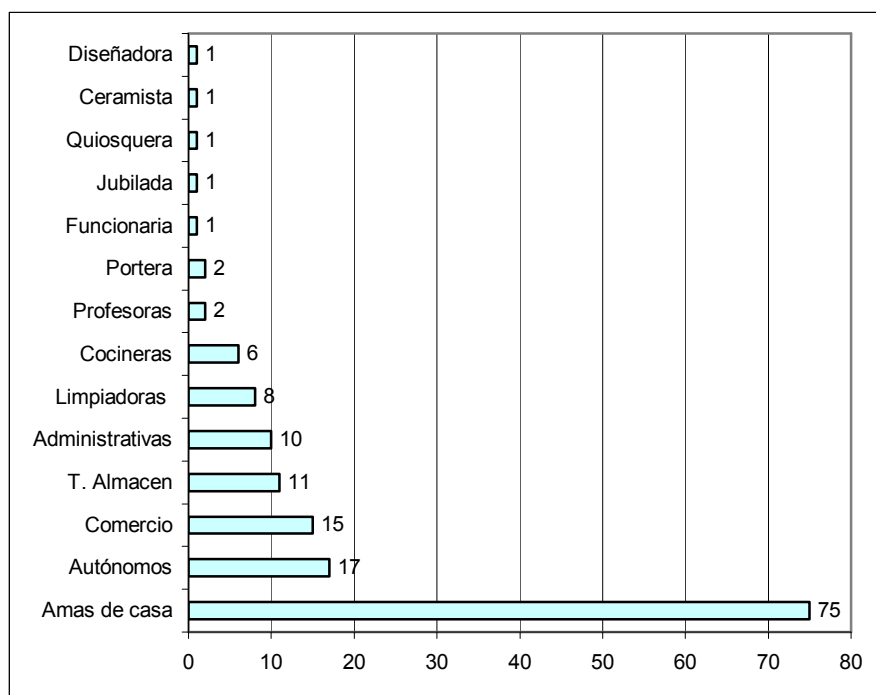


Fuente: elaboración propia.

N:151

Las madres, como se puede ver en el gráfico siguiente, tienen profesiones de escasa cualificación, ocupando el 49,66% de ellas la actividad de ama de casa en exclusiva. En el extremo contrario encontramos actividades que requieren mayores niveles de profesionalización como diseñadoras (1), ceramistas (1), funcionarias (1), profesoras (2), mientras que trabajan como porteras el mismo número que de profesoras (2), que significan el 2,64% del total.

Gráf. 7.2. Profesiones de las madres.



Fuente: elaboración propia.

N:151

A continuación nos encontramos otras profesiones como cocineras (3,97%), limpiadoras por cuenta ajena (5,29%), administrativas (6,62%), trabajadoras de almacén (7,28%) y actividades comerciales y autónomos, que significan el 21,28%.

Considerando lo indicado hasta ahora, podemos decir que el nivel de cualificación profesional es medio bajo excepto un porcentaje pequeño, por lo que deducimos que la influencia que ejercen sobre los proyectos de promoción personal del alumnado será prioritariamente en relación con una orientación laboral dirigida hacia los estudios de Formación Profesional Específica como ejemplo de preparación y cualificación que le permita desarrollar en el futuro una actividad laboral.

La mayoría de los padres, el 88,74%, se encontraban ocupados en el momento de la encuestación. El desempleo afecta solamente al 1,32%. Esta cifra prácticamente es insignificante por lo que podemos considerarla de pleno empleo. La tasa de desempleo se sitúa muy por debajo de las tasas existentes en la provincia de Valencia y en el Estado¹⁸⁶.

Tabla 7.8. Situación laboral de los padres del alumnado.

Situación laboral	Frecuencia	% del total encuestados	% total de respuestas
Ocupado	134	88,74%	94,37%
En paro	2	1,32%	1,41%
Inactivo	4	2,65%	2,82%
Fallecido	2	1,32%	1,41%
Total	142	94,04%	100,00%
Son autónomos	9	5,96%	
Total	151	100,00%	

Fuente: elaboración propia.

Los cuatro padres que se encuentran en situación de inactividad son aquellos padres jubilados/pensionistas. Los puestos de trabajo se encuentran concentrados básicamente en dos modalidades de la clasificación: los que ocupaban puestos de “artesanos y trabajadores cualificados de la industria manufacturera”, que representan el 20,1%, y los que desempeñan puestos de “operadores de instalaciones y maquinaria y montadores”, el 18,7%. El resto de ocupados se encuentran dispersos entre las distintas profesiones como recoge la tabla 7. 9.

¹⁸⁶ Resulta difícil comparar las tasas de paro puesto que la situación laboral de los padres responde al momento de la encuestación y por lo tanto es el reflejo de tres años diferentes; pero sí nos sirve como marco contextual, que ha sido el objetivo buscado.

Tabla 7.9. Ocupación de los padres/madres según los grandes grupos del CNO¹⁸⁷

	Padres		Madres	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Dirección de empresas y de las Adm. Públicas	4	3,0%		
Técnicos y profesionales, científicos e intelectuales	18	13,4%	4	7,7
Técnicos de apoyo	3	2,2%	1	1,9
Empleados administrativos	9	6,7%	3	5,8
Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección	17	12,7%	25	48,1
Trabajadores cualificados en la agricultura	9	6,7%		
Artesanos y trabajadores cualificados de la industria	27	20,1%	1	1,9
Operadores de instalaciones y maquinaria y montadores	25	18,7%		
Trabajadores no cualificados	10	7,5%	10	19,2
Autónomo ¹⁸⁸	2	1,5%	6	11,5
Funcionario	5	3,7%	1	1,9
Encargado	5	3,7%	1	1,9
Total trabajadores	134	100%	52	100%
Otras situaciones	16		97	
Ns/Nc	1		2	
Total	151		151	

Fuente: elaboración propia.

Si observamos la situación de las madres (tabla 7.10), el 65,10% de ellas se encuentran en situación de población inactiva en el momento de la encuestación. De las 97 madres que se encontraban en dicha situación, 95

¹⁸⁷ Clasificación Nacional de Ocupaciones, 1994, INEM.

¹⁸⁸ Hay personas a las que sus hijos les han clasificado como autónomos, funcionarios y encargados sin especificar concretamente el puesto de trabajo que ocupan.

se consideraban amas de casa, una madre estaba jubilada y la otra estaba estudiando. En esta situación destaca que el 34,90% de las madres se encuentran trabajando, lo que corresponde aproximadamente a un tercio de ellas.

Tabla 7.10. Situación laboral de las madres.

Situación laboral	Frecuencia	% del total encuestados/as	% total de respuestas
Ocupada	52	34,44%	34,90%
En paro	0	0,00%	0,00%
Inactiva	97	64,24%	65,10%
Fallecida	0	0,00%	0,00%
Total	149	98,68%	100,00%
Ns/Nc	2	1,32%	
Total general	151	100,00%	

Fuente: elaboración propia.

Desde el punto de vista de la clasificación indicada, las madres que trabajan fuera del hogar realizan labores de “trabajadoras de servicios de restauración, personales y de protección”, son el 48,1%. En segundo lugar, el 19,2% desempeña puestos de trabajo no cualificados y, en tercer lugar, según porcentajes, el 11,5% de las madres trabajan como autónomas.

Si se tiene en cuenta la situación laboral de los padres (padre y madre) del alumnado conjuntamente, se observa que en el 60,26% de los casos el padre estaba trabajando y la madre era ama de casa, y que en el 30,28% de los casos el padre y la madre estaban trabajando. La tabla siguiente expresa lo indicado.

Tabla 7.11. Situación laboral de la pareja.

	Frecuencia	% total de encuestados	% total respuestas
Ambos ocupados	43	28,48%	30,28%
Padre ocupado y madre inactiva	91	60,26%	64,08%
madre ocupada y padre fallecido	2	1,32%	1,41%
madre ocupada y padre inactivo	3	1,99%	2,11%
Ambos inactivos	1	0,66%	0,70%
Madre ocupada y padre en paro	2	1,32%	1,41%
Total	142	94,04%	100,00%
Ns/Nc	9	5,96%	
Total	151	100,00%	

Fuente: elaboración propia.

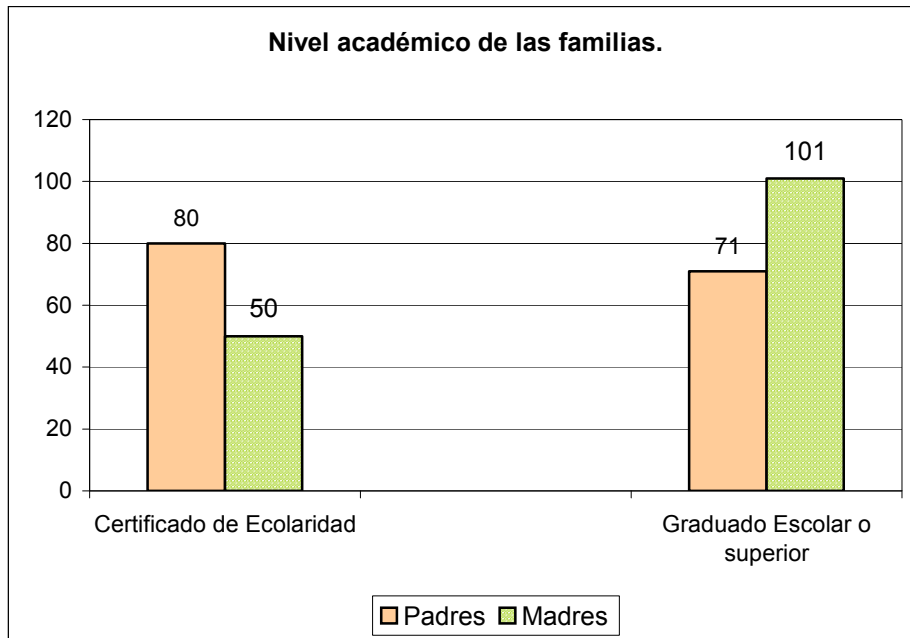
Las profesiones son mayoritariamente de poca cualificación, de oficios aprendidos por la práctica de estar tiempo trabajando en la misma actividad y no por la adquisición previa de unos conocimientos por medios académicos. Existen profesiones, aunque pocas, que requieren las titulaciones, como las sanitarias y docentes.

En general, los padres de los alumnos responden mayoritariamente (60,26%) a un modelo familiar donde el padre trabaja y la madre es ama de casa . Modelo que podemos denominar como tradicional que convive con otro modelo donde la actividad laboral es compartida y que se aproxima al 30% de las parejas.

El resto de las situaciones las podemos catalogar como “situaciones familiares transitorias”, puesto que responden a un “estar” (parados, viudas...) pero no a un modelo de relación y de vida de la pareja.

Las familias de los alumnos de los CFGM, desde el punto de vista de la certificación académica, presentan un perfil de nivel bajo como recoge el gráfico 7. 3.

Gráf. 7.3. Nivel académico de las familias.



Fuente: elaboración propia.

N:151

La clasificación la hemos realizado en torno a si poseían el título de Graduado Escolar o algún otro superior o se encontraban en niveles de Certificado de Escolaridad o de rango inferior al Graduado.

El Certificado de Escolaridad es la mínima titulación que conceden las autoridades educativas. Esta certificación la tienen el 52,98% de los padres mientras que la poseen el 33,11% de las madres. Con nivel académico igual o superior al Graduado Escolar tenemos al 47,01% de los padres mientras que lo han conseguido el 66,88% de las madres.

Las familias presentan un bajo nivel académico. De las 302 personas (suma de padres y madres) solamente encontramos a 3 con titulación media y 4 con titulación superior, que en el cómputo total significan un 2,31%.

Debido al bajo nivel académico que tienen las familias, así como a la escasa cualificación que representan las actividades profesionales que desarrollan,

el alumnado de los Ciclos Formativos de Grado Medio necesita recibir desde las instancias educativas una adecuada orientación académica y laboral. Las familias no suelen ser conocedoras de la estructura del sistema educativo, de los cambios sociales por lo que la colaboración de los padres con los centros educativos tiene que ser fortalecida desde los departamentos de orientación. La dificultad que tienen las familias para adquirir una orientación académica y profesional que responda a las necesidades que demanda la sociedad actual, requiere que los centros educativos fortalezcan los planes de orientación a las familias.

Hemos pretendido que este análisis nos sirva para interpretar mejor los datos que nos proporciona la investigación. Factores externos como la oferta educativa que la administración hace a los jóvenes y la situación de las familias respecto al mercado de trabajo, han sido completados con factores como el lugar de residencia de los jóvenes, la condición migratoria de las familias y el nivel académico de los padres, que influyen en la toma de decisiones de sus hijos como veremos en los siguientes apartados.

3. Seguimiento del alumnado durante el desarrollo de los ciclos formativos.

Presentamos los resultados de la fase en la que el alumnado ha permanecido vinculado a los centros educativos (formación académica y Formación en Centros de Trabajo (FCT) para cursar los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) en los centros elegidos para realizar la investigación.

Son los resultados del seguimiento realizado al alumnado, conseguidos a través del cuestionario estructurado (“longino”) que pasamos, completo, al inicio de cada curso académico y una parte del mismo al final del CF, cuando

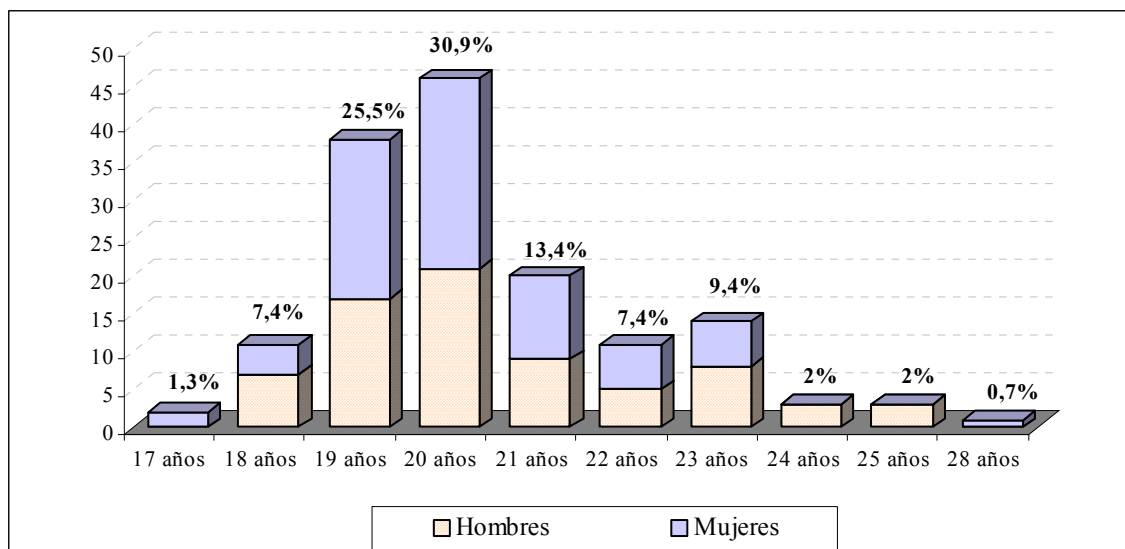
el alumnado pierde ya toda vinculación académico-administrativa con los centros educativos. Pasar el cuestionario, al inicio y al final del ciclo, nos ha permitido contrastar algunos factores importantes del seguimiento y así descubrir la evolución entre ellos.

3.1. Características generales de los encuestados.

Se han pasado 151 cuestionarios, el 50,33% a mujeres (76) y el 49,67% a hombres (75), siendo la edad media de 20,4 años. El gráfico 7.4 recoge la distribución por edades entre hombres y mujeres.

La primera observación que tenemos que hacer es que existe un equilibrio de género entre el alumnado, puesto que 76 son mujeres y 75 hombres. Si consideramos que los ciclos de Comercio y Marketing y de Gestión Administrativa han sido ciclos elegidos mayoritariamente por las mujeres, esto ha quedado compensando porque el ciclo de Equipos de Consumo lo han cursado exclusivamente hombres.

Gráf. 7.4. Edad de los encuestados por género.



Fuente: elaboración propia.

N:151

También existe una diversidad de edades muy significativa. Los CFGM están previstos para una edad de 17-18 años. En esta franja de edad solamente tenemos el 8,7% del total. El 25,5% de los encuestados tienen 19 años y el 30,9% tienen 20 años. Esta cifra constituye la cota más elevada del gráfico. Las diferencias de edad son muy amplias puesto que oscilan entre 17 años (1,3%) y los 28 años (0,7%). Esta situación es explicable desde la perspectiva de las repeticiones escolares que algunos jóvenes han realizado así como la reincorporación al sistema educativo de jóvenes que habían abandonado debido a la situación familiar o han realizado otros estudios.

Esta situación requiere que realicemos algunas puntualizaciones. Los CFGM están planificados para una edad comprendida entre los 17-18 años de edad. El hecho de que con estas edades tengamos solamente al 8,7%, viene a indicar que el alumnado tiene académicamente un origen diverso: repetidores de la FP, repetidores de BUP, con Graduado Escolar, sin graduado, jóvenes que se integran en los Ciclos porque no pueden seguir los

estudios reglados como consecuencia de la implantación de la LOGSE y jóvenes que han retomado de nuevo el estudio como un medio de promoción personal, de adquirir nuevos conocimientos, etc.

La procedencia geográfica del alumnado (ver tabla 7.3.) también presenta una gran diversidad respecto al hogar familiar y a los centros donde han realizado la enseñanza primaria, como anteriormente hemos descrito. Destacan las localidades de Massamagrell, núcleo de concentración y localización del centro educativo, y Benicalap (Valencia), lugar de ubicación del Colegio San Roque. Respecto a la concentración en estos dos centros, responde a que, durante el período estudiado, no existían en las localidades reflejadas ciclos formativos en sus respectivos centros educativos que permitiesen optar entre el centro de Massamagrell y los domicilios particulares. Ejemplo de ello es que solamente Alboraiá tiene ciclos formativos en el IES “La Patacona” mientras que el resto de localidades como Puçol, La Pobla de Farnals no tienen en funcionamiento los ciclos formativos previstos en el mapa escolar en el período de finalización del seguimiento realizado a los alumnos (2003).

3.2. Las vías de acceso a los ciclos indican que el nivel académico de los jóvenes que han cursado los CFGM es similar al que poseen los que inician estudios de bachillerato.

¿Tienen los alumnos que acceden a los CFGM un nivel académico similar al que poseen los estudiantes de bachillerato?, ¿continúa siendo la FP el reducto de aquellos que no pueden acceder a otros estudios? Hemos buscado respuesta a estas preguntas a través del análisis de las certificaciones académicas que el alumnado ha utilizado para matricularse en los CF.

Las respuestas dadas a la cuestión planteada sobre las vías de acceso a los CFGM nos proporcionan un espectro de certificaciones académicas que se aproxima al que presentan los alumnos que accedieron a los estudios de

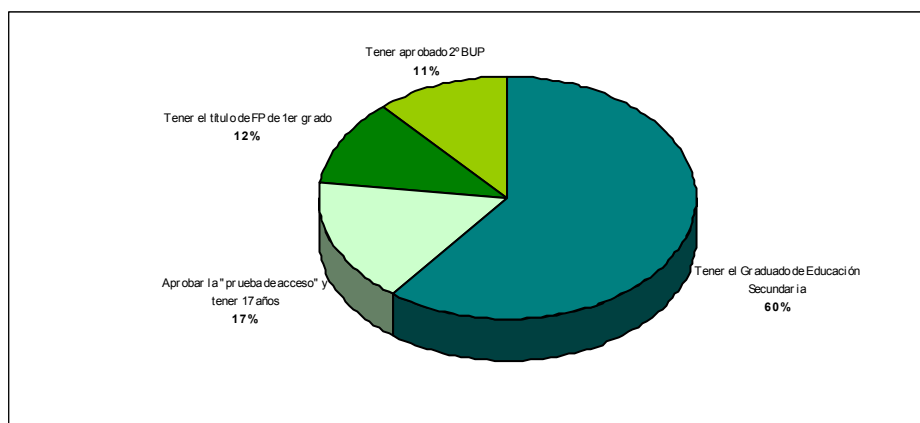
Bachillerato: estar en posesión del Graduado en Educación Secundaria (GES) o certificación académica similar.

Más de la mitad de los jóvenes que estudiaron un ciclo formativo accedieron a él por medio del Graduado en Educación Secundaria, concretamente el 60,3% (91 alumnos). El acceso del 60,3% con el título de Graduado en Educación Secundaria indica que el nivel académico de estos alumnos es similar al que poseían los alumnos que optaron por cursar los estudios de Bachillerato.

Las otras vías utilizadas para el acceso (Gráf. 7. 5) fueron:

- Superar las pruebas de acceso para jóvenes con 17 o más años el 16,55% (25 personas).
- Prácticamente con el mismo porcentaje accedieron con el título de Formación Profesional de Primer Grado el 11,91% (18 jóvenes)
- Con 2º curso de BUP aprobado accedieron el 11,24%% (17 jóvenes).

Gráf. 7.5. Vías de acceso al Ciclo Formativo de Grado Medio.



Fuente: elaboración propia.

N: 151

Los que han accedido al C F por la vía de (“tener aprobado 2º de BUP”) representan un 11,24% que, sumado a la cifra anterior (60,3%), nos daría un total del 71,54% de alumnos que se encuentran en posesión de una certificación académica igual (Graduado en Educación Secundaria) a la del alumnado de bachillerato.

El 11,91% ha accedido a través de la titulación de Primer Grado de Formación Profesional¹⁸⁹; no significa que tengan el Graduado Escolar pero sí que esta titulación tiene una convalidación académica superior incluso al Graduado Escolar. Ello significa que nos encontramos con un 83,45% del alumnado que posee una certificación académica equivalente o superior a la del alumnado que ha accedido al bachillerato, quedando solamente un 16,55% que ha accedido por la vía de superar las pruebas de acceso a los ciclos.

El acceso por esta vía, al menos teóricamente, constituye el elemento más diferenciador entre el alumnado de la FP y el bachillerato, puesto que está pensada para que la utilicen aquellos jóvenes que no han logrado conseguir el Graduado Escolar (Ley de 1970) o el Graduado en Educación Secundaria (Ley de 1990). Esta situación, sin embargo, queda minimizada en la medida en que los requisitos exigidos por la administración para acceder por esta vía¹⁹⁰ son: edad y dominio de los objetivos básicos de la enseñanza obligatoria.

¹⁸⁹ Algunos alumnos accedieron al Primer Grado de Formación Profesional sin el Graduado Escolar.

¹⁹⁰ La edad mínima exigida es de 17 años de edad y la prueba de acceso exige que los jóvenes acrediten poseer los conocimientos básicos de la enseñanza obligatoria y dominar las habilidades que les permitan cursar con aprovechamiento las enseñanzas de los ciclos. Estas pruebas constan de una parte común para todos los Ciclos Formativos de Grado Medio y de otra prueba de carácter general específico: pruebas A y B. Los aspirantes que desean superarlas tienen que acreditar los conocimientos y habilidades suficientes como para cursar con aprovechamiento dichas enseñanzas siendo el nivel exigible el correspondiente al de la Educación Secundaria Obligatoria. Por ello la superación de la prueba igualaría académicamente al alumnado que accede por la vía del Graduado en Educación Secundaria (GES). El apartado “A” incluye: comprensión y expresión de textos escritos con propiedad, autonomía y creatividad (Lengua y Literatura) junto a conocimientos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, mientras que el apartado “B” estará compuesto por ejercicios de Matemáticas junto a otros conocimientos de Tecnología y Ciencias de la Naturaleza. Estos contenidos que se encuentran recogidos en el Decreto 47/1992 de 30 de marzo por el que se

Por esta vía de acceso se encuentra el 16,55% (25) del alumnado, que representa un porcentaje significativo (una sexta parte de los alumnos) con respecto a la totalidad. Alumnos que no poseían el correspondiente nivel de certificación requerido (GES) pero a quienes al superar la prueba se les reconocen las capacidades y objetivos básicos.

Los datos obtenidos vienen a confirmar que el punto de partida ha sido similar para el alumnado que cursa el bachillerato y para los que deciden estudiar los CFGM. Esta constatación nos permite afirmar que la Formación Profesional Específica (FPE) no está concebida para los alumnos intelectualmente menos dotados. De no ser así nos encontraríamos en las puertas de un lamentable retroceso con respecto a los objetivos iniciales de la FPE tal como planteaba la LOGSE.

La prueba de acceso se ha convertido en la clave que permite la igualación de los niveles académicos. Por ello sería necesario realizar un seguimiento pormenorizado de las pruebas planteadas, los criterios de evaluación, las condiciones en las que han sido realizadas, la designación de los tribunales que corrigen y evalúan las pruebas. Igualmente sería necesario comprobar si se ha producido algún tipo de instrucción oficiosa, al margen de la indicada en el correspondiente boletín oficial,¹⁹¹ que pueda interferir en la objetividad y resultados de la prueba.

establece el currículo de la E.S.O. en la Comunidad Valenciana (D.O.G.V. 6-04-92), fue modificado por el Decreto 164/1996 de 3 de septiembre (D.O.G.V. del 18 de septiembre).

¹⁹¹ Durante los dos primeros cursos escolares a los que hemos realizado el seguimiento, las pruebas de acceso fueron elaboradas por la administración educativa y se realizaban en el centro educativo en el que se cursaba el CFGM. Los ejercicios eran corregidos por el mismo profesorado del centro en el que iban a cursar el ciclo. El profesorado que corrige las pruebas era designado por la Dirección del Centro. ¿En qué medida puede verse condicionada la corrección de las pruebas por la situación de las plantillas de los centros durante el proceso de implantación de un nuevo sistema educativo que obliga al profesorado a realizar una adscripción administrativa que puede tener, y ha tenido de hecho, consecuencias sobre los puestos y lugares de trabajo? Esta pregunta queda abierta, puesto que resulta casi imposible su evaluación y seguimiento. Por ello he considerado necesario observar un hecho que permite mantener la cuestión planteada. El mismo profesorado que reunido en Junta de Evaluación en el mes de junio acuerda no conceder la titulación de Graduado en Educación Secundaria a determinados alumnos, dos semanas más tarde les permite el acceso a un ciclo formativo porque han logrado superar la prueba. Si los objetivos de las pruebas versan sobre los mismos objetivos de la educación obligatoria, ¿cómo es posible explicar esto? Parece

A pesar de la importancia que pueda tener el estudio y seguimiento de las pruebas planteadas al alumnado que utiliza esta vía de acceso, no va a ser objeto de esta investigación puesto que nos llevaría hacia otras investigaciones periféricas a la que nos hemos planteado.

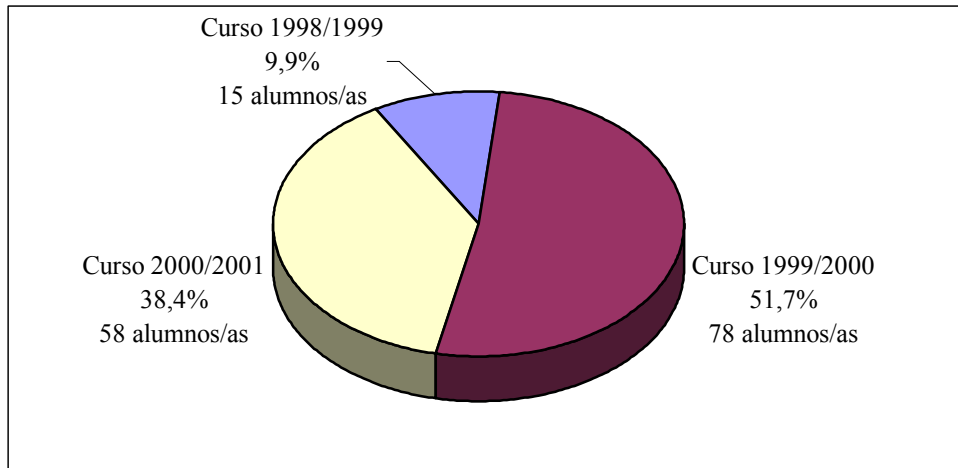
3.3. Características del alumnado por cursos académicos y especialidades cursadas.

La distribución del alumnado en los tres cursos académicos a los que hemos realizado el seguimiento es la siguiente:

- 15 alumnos del curso académico 1998/1999, que supone el 9,9% del total de jóvenes.
- 78 alumnos del curso académico 1999/2000, que supone el 51,7% del total de jóvenes.
- 58 alumnos del curso académico 2000/2001, que supone el 38,4% restante del total de jóvenes encuestados.

lógico indicar que otros factores influyeron en las decisiones. ¿La desaparición de la plantilla de profesorado lo explicaría? ¿O responde a criterios indicados extra-Boletín Oficial? Para el tercer curso las pruebas las elaboró, de nuevo, la administración y el examen se concentró en algunos centros de formación, independientemente de donde se cursara el CFGM, y la corrección la realizaba el profesorado asignado. ¿Fueron solamente razones centralistas, de recursos, las que determinaron esta decisión? Los resultados son que prácticamente la totalidad de alumnos que no consiguen superar los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria tampoco han superado las pruebas de acceso. ¿Dónde se produce el error?

Gráf. 7. 6. Distribución del alumnado por cursos académicos.



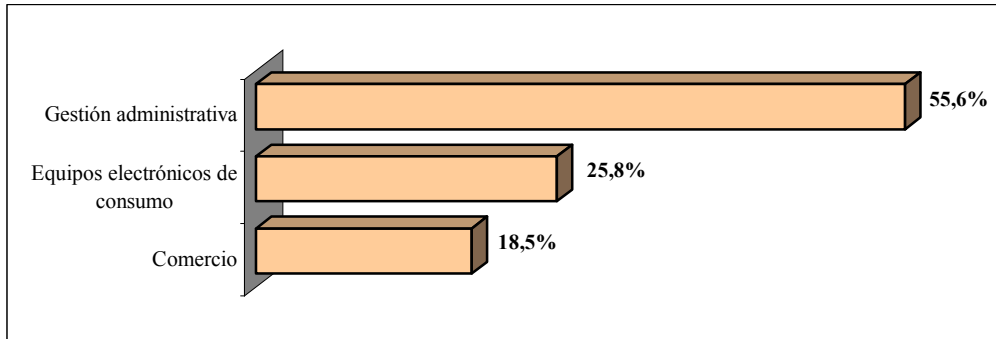
Fuente: elaboración propia.

N:151

La distribución por especialidades refleja el dominio de la familia profesional administrativa y, en ella, el del ciclo de Gestión Administrativa sobre el de Comercio y Marketing:

- 84 alumnos han realizado la especialidad de Gestión administrativa y suponen el 55,6% del total de jóvenes encuestados/as.
- 39 alumnos de la especialidad de Equipos electrónicos de consumo, y suponen el 25,8% del total de jóvenes.
- 8 alumnos han cursado la especialidad de Comercio; suponen el 18,5% del total de los jóvenes encuestados.

Gráf. 7.7. Distribución del alumnado por especialidad cursada.



Fuente: elaboración propia.

Estos porcentajes son muy elevados respecto a la media que presentan estos ciclos en la Comunidad Valenciana, como se recoge en el Informe “Plan Valenciano de Formación Profesional” (2003):

“En términos de matrículas para el curso 2001 – 2002 las familias profesionales más seguidas son: Administración (21,9%); Electricidad y Electrónica (12,9%); Comercio y Marketing (7,9%); Sanidad (11,4%). Ninguna de las dieciocho familias restantes presenta una incidencia superior al 6%”. (2003: 6)

Sin embargo, los porcentajes de las especialidades estudiadas son bastante más elevados en los centros analizados.

Si comparamos el número de alumnos matriculados en la Comunidad Valenciana con los matriculados en los centros analizados y en las mismas especialidades, encontramos que la diferencia entre ellos es muy elevada. El porcentaje de alumnos matriculados es muy superior en los centros analizados a la media existente en la Comunidad Valenciana.

Consideramos que esta situación es consecuencia de la implantación de la FP en la Comunidad Valenciana y que explica, aunque sea parcialmente, que una parte significativa de los jóvenes no encuentren trabajo en la especialidad estudiada. Estas especialidades se están impartiendo en los centros

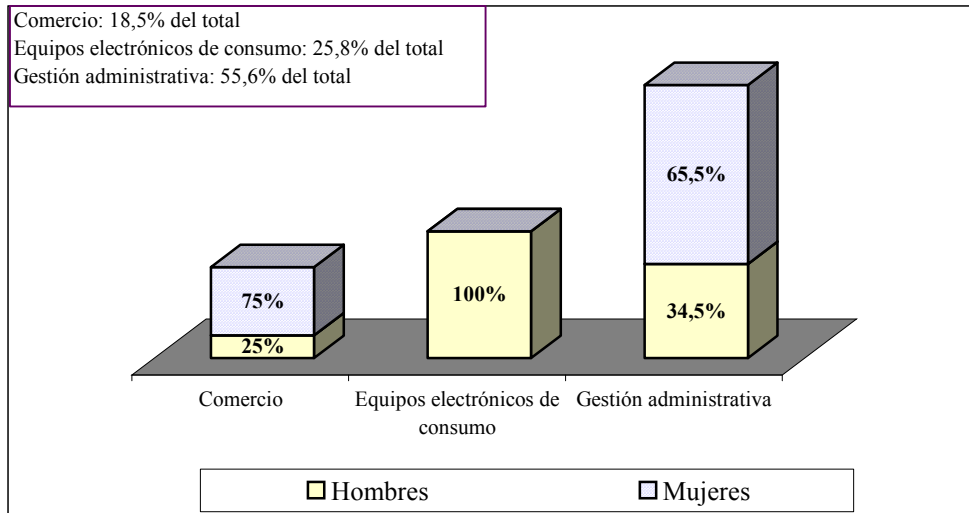
analizados desde hace más de 20 años por lo que resulta lógico pensar que las posibilidades de inserción en profesiones relacionadas con la especialidad cursada se reducen progresivamente. La diferencia porcentual encontrada entre la Comunidad Valenciana y los centros analizados también es consecuencia de la falta de otros ciclos que diversifiquen la oferta a los jóvenes. En este sentido el porcentaje de alumnos que han elegido estos ciclos porque sólo “querían estudiar este CF” se eleva al 26,7% del total.

Respecto a la distribución de género, todos los que han cursado la especialidad de Equipos Electrónicos de Consumo (25,8% del total) son varones, en la especialidad de Comercio y Marketing son el 25% mientras que en el ciclo de Gestión Administrativa llega al 34,5% del total de alumnos matriculados (Ver Gráf. 7.7).

Estos resultados son una continuidad de la tendencia existente en la FP de la Ley de 1970, donde la especialidad de electrónica era estudiada mayoritariamente por hombres, mientras que en la rama administrativa eran mujeres en mayor proporción. Los CF de Gestión Administrativa y de Comercio han absorbido a la anterior rama administrativa. La continuidad de esta tendencia confirma que la percepción que la sociedad tiene sobre la FP no ha cambiado significativamente respecto a la que tenían sobre la F. P. de la ley de 1970. Los CF según la ley de 1990, implantados más por interés de no modificar las plantillas de funcionarios y por los escasos recursos que la Administración ha destinado¹⁹², como indica el Plan Valenciano de Formación Profesional (2003), pueden plantear similares deficiencias a las existentes en la formación profesional de la Ley de 1970.

¹⁹² En el Plan Valenciano de Formación Profesional aprobado el 20 septiembre de 2002 se dice que “En la Comunidad Valenciana el gasto en enseñanzas no universitarias debería ser de 310.869 millones de pts (10,5% del total nacional) pero los datos nos indican una cantidad inferior, 260.689 millones. El desajuste asciende a 50.000 millones, es decir el gasto debería ser un 19% mayor”.

Gráf. 7. 8. Especialidad cursada según género.



Fuente: Elaboración propia.

3. 4. Los alumnos manifiestan una elevada aceptación de los ciclos y tienen la esperanza de poder ejercer la “nueva profesión”.

Los alumnos cursan los ciclos porque quieren estudiar una profesión que esperan ejercer en un futuro. Esto hace que los alumnos muestren una gran aceptación de los ciclos y los inicien con una motivación muy elevada. Sin embargo, la decisión de estudiarlos pudo verse afectada por otros factores ajenos. La proximidad del domicilio familiar a los centros educativos, asistir a los centros porque son lugares de encuentro con los colegas, porque no tienen trabajo o simplemente porque no pueden estudiar otra cosa, son factores que inciden en la decisión de cursar los ciclos. ¿En qué medida?, ¿qué ejerce mayor grado de influencia? Son preguntas a las que hemos buscado respuestas. La tabla 7.12 expone los resultados obtenidos de la consulta realizada a los alumnos.

Tabla 7. 12. Influencia que ha ejercido sobre la decisión de los jóvenes de matricularse en los CFGM.

	Porcentajes				Total
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Querer estudiar una profesión	0,0%	9,3%	39,1%	51,7%	100,0%
Me gustar el CF que voy a estudiar	0,7%	7,9%	74,2%	17,2%	100,0%
Quiero estudiar sólo ese CF	21,2%	21,2%	43,7%	13,9%	100,0%
Proximidad al domicilio	47,0%	20,5%	24,5%	7,9%	100,0%
Por estar en paro y no tener otra cosa que hacer.	90,1%	6,0%	3,3%	0,7%	100,0%
Porque me gusta ir al instituto	35,1%	38,4%	22,5%	4,0%	100,0%
Por hacer algo	58,9%	22,5%	11,9%	6,6%	100,0%
Porque no puedo estudiar otra cosa	69,5%	13,9%	10,6%	6,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia.

N:151

El 90,8% de los jóvenes quieren estudiar una profesión y el ciclo en el que se han matriculado (91,4%). Estos son los factores que más influencia han tenido en la decisión de matricularse en los ciclos formativos. Porcentajes superiores al 90% son constitutivos, por sí solos, de un valor significativo que indica la elevada predisposición del alumnado hacia los ciclos. Predisposición que se traduce en un nivel de motivación muy elevado que puede augurar el éxito académico y la aceptación inicial de los ciclos.

Este incremento de motivación ha sido percibido con rapidez por los tutores nada más iniciarse los cursos. Pero no se manifiesta en una sola dirección sino que en ocasiones nos encontramos con opiniones ambivalentes.

Para unos tutores la motivación, altamente positiva, incide directamente en la autoestima de los alumnos y produce un incremento en las expectativas que se les abren a los jóvenes.

“Los alumnos, cuando vienen al instituto a estudiar el ciclo formativo traen una motivación inmensa. Yo, que impartí clases en la antigua Formación Profesional de Primer Grado, noto una diferencia muy grande a favor de los alumnos de ahora. Tienen unas ganas inmensas por aprender el oficio, por realizar prácticas y creen que “lo suyo” es encontrar un trabajo relacionado con el ciclo que van a estudiar. En ocasiones la motivación que traen puede llegar a desbordarnos en el desarrollo de algunas clases..” Ent. 10 (37:42; Juan, 50 años)

La motivación que ha encontrado en los jóvenes contrasta con experiencias anteriores de este mismo tutor. La nueva situación motivacional de los jóvenes en la formación profesional es más favorecedora para la enseñanza en general, despierta nuevas y mayores expectativas para los alumnos y produce un mayor grado de satisfacción.

Sin embargo, esta opinión contrasta con la manifestada por otro tutor que detecta que continúan asistiendo a los centros educativos otros alumnos que presentan un perfil diferente:

“Yo tengo alumnas muy motivadas, pero también tengo a otras alumnas, también tengo chicos, que consideran que están aquí porque no pueden hacer otra cosa. Algunos no aprobaron la secundaria y han entrado porque han aprobado la prueba de acceso pero no les gusta el ciclo que están haciendo, pero aquí no hay otro y quizá hubieran estudiado

otra cosa y tendrían más motivación que la que expresan”
Ent. 11 (35:39; Luis, 40 años)

A pesar de la descripción realizada por la tutora, que incide en aspectos que podemos considerar factores que favorecen la desmotivación, la valoración que realizamos es positiva porque consideramos que aquellos alumnos que parten de una escasa motivación, porque han estudiado aquello que no deseaban (42,4%), también se han visto favorecidos y motivados durante el desarrollo de los ciclos.

El nivel de motivación expresado por los alumnos también fortalece a los tutores y profesores que se encuentran profesionalmente satisfechos con el funcionamiento de los cursos colaborando a que se desarrolle un ambiente de aprendizaje y trabajo que está lejos de la experiencia adquirida durante la última etapa de la extinta formación profesional de 1970. Un buen ambiente de trabajo en el aula favorece el aprendizaje y éste contribuye a que los conocimientos académicos se eleven.

“Para mí ha sido una gran alegría ver tanta ilusión en los alumnos. Esto es muy beneficioso para ellos, para mí y para el ambiente de las clases y del centro. Creo que es un acierto la estructura que tiene en estos momentos la formación profesional. Ahora son más mayores y vienen solamente a iniciarse en un oficio. Esto para mí es muy satisfactorio y hace que me encuentre muy contenta y satisfecha en las clases.
Ent.12 (27:31; María, 35 años).

No todo el alumnado se ha visto libre de influencias, ajenas al propio interés, para cursar los ciclos ya que existe un 57,6% (aproximadamente la mitad de los jóvenes) que deseaba estudiar solamente el ciclo elegido. A aquellos que no pueden estudiar lo que querían, les puede afectar en la motivación personal, en las posibilidades de éxito académico, personal, pero sobre todo en la construcción de su propio proyecto profesional al verse abocados a realizar un estudio que no es el deseado. La existencia de un 42,4% de alumnos a quienes les hubiera gustado cursar otros estudios, indica que la

oferta formativa dirigida a los jóvenes no responde a sus intereses, viéndose obligados a tomar decisiones inadecuadas e insatisfactorias.

También encontramos a otro grupo que representa a un importante número de alumnos que se han visto influenciados por cuestiones ajenas al interés de los propios jóvenes. Para el 32,4% la decisión tomada se ha visto influenciada por la proximidad del instituto al domicilio particular. Para el 18,5 la decisión tenía que ver con “hacer algo”, mientras que para el 16,6% fue debida a que no podían estudiar otra cosa o a que se encontraban en paro (4%).

La situación de paro que afecta a los jóvenes se puede convertir en un factor que influya en la elección de los ciclos formativos, pero los resultados no lo demuestran, puesto que solamente se han visto afectados por esta decisión el 4% de jóvenes, un porcentaje muy escaso.

También encontramos que, para el 26,5% de los alumnos, “ir al instituto” para encontrarse con los “colegas” y grupo de iguales ha tenido una influencia importante. Los jóvenes se encuentran a gusto por el simple hecho de estar “junto a..”, sin exigir a la relación establecida un mayor grado de obligaciones mutuas. Conversan, se comunican, comparten preocupaciones, se fuman un cigarro y, sobre todo, están con otros. No demandan otros valores, otras exigencias por su asistencia al centro. Por ello no les motiva el progresar, el crecer profesionalmente, desarrollar una profesión o incluso abandonar el curso, sino que se dan por satisfechos al compartir un estado de ánimo colectivo.

Si agrupamos el número total de alumnos que no se han visto influidos por el nivel de estudios (“no he podido estudiar otra cosa”) al elegir las respuestas de en “nada o poco” encontramos a 126 alumnos que representan al 83,4%. Frente a ellos tenemos al 16,6% (25) que sí se han visto limitados, en la elección de los ciclos a estudiar, en “mucho” y “bastante”. Esta cifra es similar a la de aquellos alumnos que accedieron al ciclo por medio de la

denominada “prueba de acceso” (17,88%), lo que nos lleva a concluir que 1/8 parte del alumnado estudia el CFGM porque no ha podido acceder a otros estudios. ¿Por qué esta situación? ¿Por qué los jóvenes no han podido optar a los ciclos que les hubiera gustado estudiar? La respuesta a estas preguntas se encuentran en la implantación, en la comarca de L’Horta Nord, de la Formación Profesional Específica, con una escasa y limitada oferta educativa. También contribuye a ello la escasez de ayudas al estudio¹⁹³ y las dificultades de las comunicaciones entre los distintos pueblos, como ya hemos indicado en el apartado del “contexto del alumnado”, que impide a los alumnos desplazarse a otros centros educativos.

La mejora en la infraestructura y la deficiente dotación del material didáctico constituyen dos de las principales demandas de los propios alumnos. Los centros educativos analizados no han estado suficientemente dotados del material didáctico necesario ni tampoco han dispuesto de la infraestructura requerida por el Real Decreto que las regula¹⁹⁴. Ambos centros están en proceso de transformación, reformas y mejoras como consecuencia de la implantación de la Formación Profesional Específica. Por ello es lógico que realicen esta demanda que se verán cumplidas una vez finalicen las reformas correspondientes:

“El centro no tiene condiciones”. Entr. 4 (60; Antonio, 24 años.)

“El centro necesita mejoras”. Ent. 2 (29; Carmen, 25 años).

“Necesitamos nuevos materiales”. Ent. 5 (93; Manuel, 23 años).

“Los materiales son de la época de la picor” Ent. 7 (42; Mireia, 22 años).

¹⁹³ Ningún alumno ha gozado de becas de estudio, transporte u otro tipo de ayudas al estudio a pesar de su origen social.

¹⁹⁴ Real Decreto 1004/1991 de 14 de junio por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general no Universitarias. (BOE 152, 26 de junio de 1991).

O la opinión más contundente manifestada por el grupo de discusión, que sintetiza las opiniones anteriores con toda claridad.

“Nos han estado diciendo durante años que estábamos en reformas y por lo tanto que teníamos que ser comprensivos. Pero las obras han tardado mucho tiempo, se han hecho lentas y encima cuando un edificio estaba terminado lo tuvieron que derribar completamente. De nuevo a empezar. Y durante todo este tiempo, en los barracones, no teníamos luz con suficiente potencia y en ocasiones no había enchufes para conectar los ordenadores. Nosotros hemos sido los perjudicados”. G. Disc. 1 (102:108; Aitor, 25 años).

Las infraestructuras necesarias para una adecuada implantación de los CF han influido negativamente en el desarrollo de los mismos: reformas, adaptaciones y construcción de edificios. La presencia de las aulas prefabricadas refleja lo indicado. El hecho de impartir las clases en barracones o espacios poco dotados ha impedido dotar a los ciclos del material modular correspondiente.

“Hemos tenido que impartir las clases teniendo el material embalado porque no teníamos la red eléctrica en condiciones; teníamos dificultades con las líneas telefónicas para conectar los ordenadores. Con esta situación tuvimos muchas dificultades para poder dar el nivel que tenemos que impartir y al final hacíamos lo que podíamos”. Ent. 21 (60:64; Arcadio, 48 años).

El desarrollo de los CFGM en estas condiciones confirma que también han realizado una función social de contención, de amortiguamiento de los alumnos que tuvieron dificultades académicas en el sistema educativo reglado. Cursar los CGFM es una de las pocas salidas que ofrecen las instituciones educativas a estos jóvenes y les posibilitan “reincorporarse” en el sistema educativo para que los alumnos adquieran una cualificación profesional que les facilite la incorporación al mercado de trabajo. Este período de tiempo educativo ha resultado muy positivo como lo muestra el grado de interés y motivación indicado.

Todos estos factores han influido positivamente en los jóvenes y en el desarrollo del ambiente adecuado para el aprendizaje haciendo que los ciclos formativos se inicien con un alto interés por parte de los alumnos. Este punto de partida augura un éxito importante para conseguir superar el nivel académico. Ahora bien, tendremos que estar atentos a la trayectoria de los jóvenes en su tránsito por el centro educativo.

También para el profesorado que ha impartido los CF se ha producido un proceso de recuperación de la autoestima y de la motivación. Esta opinión positiva adquiere un valor significativo al ser expresada por varios profesores que impartieron la formación profesional de la Ley de 1970 y que no participaron en colectivos de reforma ni en el adelantamiento voluntario de la Formación Profesional planteada al amparo de la ley de 1990. Empezaron a impartir los ciclos formativos por decisión de la administración (profesorado de Massamagrell), mientras que en el centro San Roque algunos de los profesores que imparten los ciclos formativos también impartieron la FP de la antigua ley de 1970 y otros se han iniciado a la docencia en la Formación Profesional Específica (LOGSE).

“Yo me encuentro más a gusto ahora que antes cuando impartía Formación Profesional de Primer Grado. Ahora estoy mucho mejor y podemos trabajar más y mejor con los alumnos. Todo está más centrado en la profesión y no como antes que tenían asignaturas comunes que hacían que en ocasiones eran más difíciles de aprobar que las materias de la profesión. Ent. 20 (27:31; Cristina, 32 años).

Varios son los aspectos que consideran positivos. El primero de ellos lo constituye la motivación de los alumnos cuando vienen a cursar el ciclo y la ilusión de que llegue el momento de realizar las prácticas en las empresas e iniciar la inserción laboral.

“Yo me encuentro muy a gusto. No creía que iba a tener tanta ilusión porque los últimos años, cuando impartí optativas en la ESO fueron muy duros” Ent. 20 (112:113; Cristina, 32).

Motivación que también incide en la autoestima del profesorado y en la recuperación de su propia imagen:

“Yo vengo a trabajar ahora con ilusión y tengo que reconocer que no siempre ha sido así. Los últimos años de la FP de 1º Grado eran muy duros porque las profesoras de prácticas y tecnología estábamos consideradas como de segunda fila frente a los profesores de las asignaturas comunes. Ahora si tenemos nuestra propia identidad y se nos reconoce como profesoras, se nos reconoce y se nos valora por lo que hacemos. Las profesoras de prácticas nos hemos convertido en el núcleo de los ciclos”. Ent. 18 (40: 45; Mari Ángeles, 31 años).

En este sentido no existen diferencias entre el profesorado de los centros concertados o públicos:

“Imparto clases en el ciclo pero también tengo unas horas en la secundaria obligatoria. No hay color. Los chicos se transforman muy positivamente cuando pasan a los ciclos y los que allí montan “pirulas” continuamente porque no están motivados, no lo hacen en los ciclos. Ahora no tenemos problemas de este tipo”. Ent. 19 (39:43; Fernando, 47 años).

3.5. El alumnado inicia los Ciclos Formativos con unas expectativas muy elevadas que no se verán cumplidas al finalizar los mismos.

Los jóvenes inician su itinerario en los ciclos formativos con unas expectativas creadas por la orientación académica y profesional que, por distintas vías, han recibido durante la enseñanza obligatoria.

Para conocer y analizar qué esperaban de los CF les planteamos algunos interrogantes sobre las expectativas culturales y laborales que esperaban conseguir. En la tabla 7.13. mostramos algunos factores relacionados con el mundo del trabajo y otros de carácter más formativo.

Los resultados al inicio de los CF confirman que cobran mayor importancia las expectativas laborales frente a los aspectos formativos que han desarrollado en los ciclos.

Tabla 7.13. Expectativas del alumnado al inicio del Ciclo Formativo.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total
Aumentar la formación humana y cultural.	0,7%	13,2%	59,6%	26,5%	100,0%
Tener conocimientos técnicos/laborales que me permiten acceder a un puesto de trabajo.	0,0%	2,0%	25,8%	72,2%	100,0%
Encontrar pronto trabajo.	3,3%	8,6%	37,7%	50,3%	100,0%
Encontrar trabajo en lo que he estudiado.	0,0%	4,6%	23,8%	71,5%	100,0%
Si no consigo trabajo continuaré estudiando	21,9%	21,2%	33,8%	23,2%	100,0%

Fuente: elaboración propia.

N:151

Si sumamos las valoraciones positivas (“bastante” y “mucho”), observamos que los jóvenes manifiestan que al finalizar el ciclo conseguirán tener suficientes conocimientos técnicos/laborales que les permitirán acceder a un puesto de trabajo. Opinión que comparte el 98% del alumnado. Una cantidad similar (95,3%) considera que encontrará un trabajo relacionado con la profesión que ha estudiado y el 88% opina que lo encontrará pronto. Ver Graf. 7.8.

Las preguntas relacionadas con la “formación humana y cultural” manifiestan unas expectativas inferiores a las laborales con un 86,1%. También el 57%

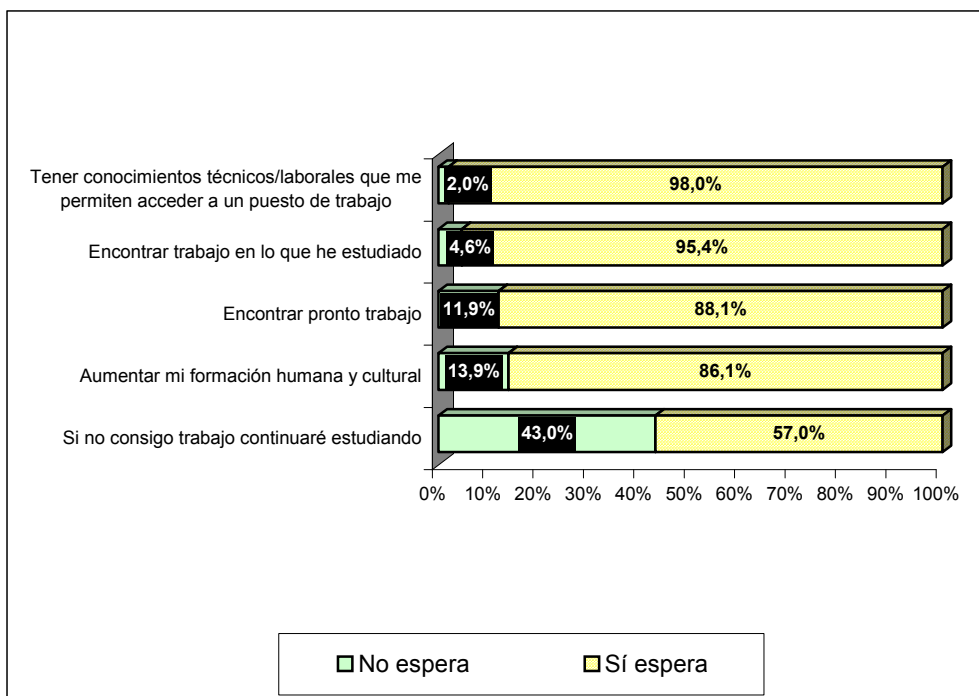
de los alumnos expresa que estarían dispuestos a continuar estudiando en el caso de no encontrar trabajo.

Todos los datos expresados inicialmente confirman la primacía concedida a las salidas al mercado de trabajo frente a los aspectos formativos del ciclo. Estas manifestaciones no impiden que algunos jóvenes estén dispuestos a:

- Seguir estudiando un ciclo formativo superior. El alumnado de los CFGM tiene que superar alguno de los tres inconvenientes siguientes: integrarse y superar los estudios de Bachillerato, superar las pruebas de acceso o continuar con los estudios de la propia familia profesional¹⁹⁵.
- Seguir simplemente estudiando sin especificar el qué.
- Prepararse para conseguir un puesto de trabajo a través de alguna oposición que los sitúe en condiciones de estabilidad en el mercado de trabajo.

¹⁹⁵ Los requisitos de acceso al C. F. Superior son de dos modalidades: acceso directo y mediante la superación de una prueba. El acceso directo lo pueden realizar si los alumnos poseen el título de bachillerato (modalidad LOGSE, COU, Preuniversitario, Formación Profesional de Segundo Grado y titulados universitarios). Aquellos alumnos que deseen acceder mediante la superación de una prueba específica tendrán que cumplir los requisitos siguientes: tener cumplidos veinte años de edad, y superar la prueba de acceso donde deberán acreditar la madurez en relación con los objetivos generales del Bachillerato. También es posible acceder al C. F. S. para quienes acrediten estar en posesión del título de Técnico y deseen acceder a un ciclo formativo de grado superior de la misma familia profesional; el requisito de edad para la realización de esta prueba se sitúa en los 18 años para que así puedan tener continuidad los alumnos que provienen de los CFGM y los han cursado en las edades previstas (16 y 17 años).

Gráf. 7.9. Lo que el alumnado espera al finalizar el CF (agrupados).



Fuente: elaboración propia.

N: 151

Las expectativas que despierta el ciclo son muy elevadas, lo que nos permite afirmar que los alumnos tienen una valoración muy alta, conceden mucha importancia al ciclo y a la influencia que pueda tener sobre su propio futuro laboral posterior. Tienen confianza en encontrar un trabajo que tenga relación con el ciclo estudiado y en que se van a incorporar rápidamente al trabajo. Pretenden realizar una formación técnica y profesional que les permita el acceso rápido al mundo del trabajo en el que pretenden integrarse.

Sin embargo, estas expectativas para algunos profesores son exageradas y no responden a la realidad. Ellos creen que haciendo estos ciclos van a encontrar trabajo con cierta rapidez, pero la realidad no es así. Las dificultades del mercado de trabajo son grandes y durante la realización de los ciclos formativos se van dando cuenta de ello.

“Creo que con el ciclo van a encontrar trabajo nada más acabar el ciclo pero la realidad es muy distinta y se van dando cuenta poco a poco. No obstante, la ilusión de cara al futuro laboral es muy alta”. Ent. 20 (40:42; Encarna, 57 años).

La consideración que les merece la afirmación de que “van a encontrar trabajo en lo que han estudiado” (95,3%) pone de manifiesto la existencia de una gran confianza en el ciclo formativo. También, y al mismo tiempo, pone de manifiesto un desconocimiento de la realidad del mercado de trabajo en el que no hay oferta para determinadas especialidades y se pueden considerar agotadas para insertar laboralmente a las nuevas generaciones de trabajadores. El seguimiento realizado a los jóvenes durante el período de inserción laboral muestra que un porcentaje importante de jóvenes no ha logrado desempeñar ninguna actividad laboral que guarde relación con el ciclo formativo que han cursado.

Por todo ello los deseos expresados por los jóvenes como punto de partida, tendremos que compararlos con la opinión indicada al finalizar el ciclo y, sobre todo, con el proceso utilizado durante el período de seguimiento del alumnado, proceso que hemos ido constatando durante el seguimiento realizado.

Hemos contrastado las expectativas que se manifestaron inicialmente con las expresadas al finalizar el ciclo formativo. Les formulamos los mismos interrogantes para poder contrastar las respuestas. Ello nos ha permitido reflexionar sobre la evolución de las expectativas y la posible influencia que el desarrollo del propio ciclo formativo ha podido ejercer sobre los alumnos. Analizamos las expectativas que tenían al inicio del ciclo y cómo se manifestaban éstas al final del mismo. ¿Qué piensan ahora de su futuro a medio plazo? ¿En qué situación se van a encontrar cuando acaben los estudios?. ¿Cómo reaccionarán ante la nueva situación? ¿Encontrarán pronto trabajo? ¿El ciclo ha cubierto las expectativas? ¿Tendrán el nivel de competencias adecuado para la inserción laboral? ¿Si no encuentran trabajo van a seguir estudiando?

Las respuestas dadas han venido a indicarnos que se ha producido un distanciamiento durante la permanencia en los centros educativos entre las expectativas iniciales y las expresadas al final del proceso formativo. Los resultados de este seguimiento longitudinal del alumnado indican la existencia de un cambio positivo respecto a las posibilidades de incrementar los aspectos culturales al mismo tiempo que se confirma la disminución en las expectativas laborales. La tabla 7.14 expresa las diferencias existentes al principio y final del ciclo.

Tabla 7.14. Evolución de las expectativas de los alumnos durante el período de permanencia en los centros educativos.

	Inicio del C. F.		Final del C. F.		Diferencia
	N y P	B y M	N y P	B y M	
Aumentar mi formación humana y cultural	13,9%	86,1%	10,76%	89,22%	+ 3,12%
Si no encuentro trabajo continuaré estudiando	43,9%	57%	30,76%	69,22%	+ 12,22%
Tener conocimientos técnicos/laborales que me permitan acceder a un puesto de trabajo	2%	98%	13,84%	86,15%	- 11,85%
Encontrar pronto trabajo	11,9%	88%	23,07%	76,91%	- 11,09%
Encontrar trabajo en lo que he estudiado	4,7%	95,3%	12,3%	87,68%	- 7,62%

Fuente :elaboración propia.

N:151

La cuestión planteada sobre si el ciclo había servido para conseguir personalmente un incremento y desarrollo de la “formación humana y cultural”, presenta respuestas positivas respecto al inicio del ciclo. El alumnado es consciente de “su” mejora cultural, como refleja el incremento de respuestas positivas en un 3,12%, pasando del 86,1% al 89,22%.

En el mismo sentido, pero con resultados más amplios, se han expresado respecto a si continuarían “estudiando si no encuentran trabajo”. Al pasar del 57% al 69,22%, se ha producido un incremento del 12,22%. Estos resultados confirman una de las funciones que tienen encomendados los institutos de enseñanza secundaria: fomentar la cultura abriendo perspectivas personales y sociales a los jóvenes.

El deseo de continuar estudiando también significa que algunos jóvenes continuarían o reingresarían en las instituciones educativas como consecuencia de la falta de perspectiva laborales adecuadas. Los resultados sobre el deseo de permanecer en las instituciones educativas han sido muy superiores respecto al del incremento en la formación humana y cultural. Incremento que, aun siendo escaso, es explicable desde la perspectiva de la propia dinámica del centro educativo y del aumento en la madurez personal de los jóvenes.

Las cuestiones planteadas respecto a los aspectos técnicos y laborales también han sufrido variaciones, pero en esta ocasión los porcentajes van a la baja respecto a los porcentajes iniciales.

El ciclo formativo tiene como objetivo proporcionar “conocimientos técnicos/laborales que permitan a los jóvenes acceder a un puesto de trabajo”. Esto, que es obvio en los ciclos formativos, no es percibido así por el alumnado. Durante el desarrollo del ciclo se ha producido una variación significativa de -11,85 puntos desde el inicio del ciclo (98%) hasta el final (86,15%) de los ciclos. ¿A qué es debido?

Esta variación confirma, a juicio del propio alumnado, que se ha producido una pérdida de perspectiva al considerar que no poseen conocimientos técnico/profesionales suficientes y adecuados para poder insertarse en el mundo laboral como consecuencia del proceso de implantación de la Formación Profesional Específica (FPE):

“Yo fui del primer grupo que empezamos los ciclos y tengo la sensación de que hemos sido como una especie... digamos.. de conejillos de indias. Nos decían continuamente que todo

era nuevo, que no había materiales y cosas así". G. Disc. 1 (74:76; Gregorio, 24 años).

Esta respuesta sí constituye un resultado importante porque supone una desvalorización del ciclo realizada por los propios alumnos.

Las perspectivas que los alumnos tenían de "encontrar pronto trabajo" también se han visto afectadas a la baja con una disminución del 11,09% como muestra el porcentaje de afirmaciones, que pasa del 88% al 76,91%, considerando que tienen pocas o ninguna posibilidad de encontrar trabajo con cierta rapidez desde que empiezan a buscarlo. Esta opinión exige la revisión del desarrollo curricular de los ciclos formativos para que se encuentren más vinculados con la realidad laboral.

Los resultados expuestos vienen a indicar que el alumnado, durante el desarrollo del ciclo formativo, ha percibido las dificultades reales que los jóvenes tienen en el acceso al mundo del trabajo aunque todavía no tengan experiencia laboral significativa. Cuando finalizan el ciclo y tienen que enfrentarse a la realidad laboral, sufren una reacción de inestabilidad y desconfianza en las perspectivas futuras. Ellos observan las dificultades de otros jóvenes que con un perfil similar o de mayor cualificación se encuentran con dificultades en la inserción laboral, refugiándose en la desilusión ante el futuro y en el deseo de seguir estudiando como una forma de "seguir haciendo algo" que sirva para el futuro. Desilusión ante el futuro y deseos de seguir pensando que están haciendo algo útil son características que acompañan a los jóvenes actuales.

Situación similar ha ocurrido con las posibilidades de "encontrar pronto trabajo"; se ha pasado del 95,3% al 87,68% (-7,62 puntos de diferencia) entre el inicio y el final del ciclo. Las perspectivas de encontrar pronto trabajo se han visto disminuidas, por lo que prefieren dedicarse de nuevo a la espera, utilizando ese tiempo en conseguir una mayor cualificación técnica por medio de cursos específicos o dedicarse a la ampliación de estudios.

3. 6. Los ciclos formativos producen un escaso número de abandonos.

Durante el periodo analizado un número de alumnos han decidido abandonar el ciclo formativo. Consideramos que constituye un número escaso, como indica la tabla siguiente, en la que se recoge la distribución por género, años y especialidades cursadas.

El número de abandonos y, sobre todo, las causas que lo provocan viene a indicar que los ciclos gozan de una aceptación muy elevada. El total de abandonos, producidos en todos los cursos académicos (1998-99; 1999/2000 y 2000/2001) y especialidades, ha sido de 21 de un total de 151, lo que viene a representar un 13,90%.

Tabla 7.15. Distribución del abandono por curso y género.

Curso Académico	Centro Público						Centro privado-concertado		Abandono		Total
	Gestión Admint.		Comercio		Equipos Electrón		Gestión Administra				
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
1998-99	2				1				3		3
1999-00		3		1				1		5	5
2000-01	1	3		2	3		1	3	5	8	13
Total Género	3	6		3	4		1	4	8	13	21
Total alumnos abandonan	9		3		4		5		21		

Fuente: elaboración propia.

En la distribución por cursos académicos observamos cómo durante el 1998-99 se produjo el abandono de 3 alumnos, mientras que durante el siguiente curso ascendió a 5, para alcanzar durante el 2.000-01 la cifra de 13 alumnos.

Las bajas se han producido en los dos centros, en todas las especialidades y en ambos géneros.

De los 21 alumnos que abandonan hay 16 que pertenecen al centro público y 5 al centro privado concertado. Desde la perspectiva de género la relación de varones es de 7 para el centro público y 1 para el privado concertado, mientras que para las mujeres se eleva la representación a 9 en el centro público y 4 en el privado concertado. Lo que permite afirmar que no existen rasgos diferenciadores entre los dos centros analizados, puesto que se mantienen en porcentajes similares el número de abandonos con respecto al número de alumnos matriculados en cada uno de los centros educativos.

El porcentaje de abandonos ha oscilado entre el 20% que se produjo en el curso 1998-99 y el 16,45% del 2000-01, consiguiendo una media del 13,90% como indica la tabla 7.16.

Tabla 7.16. Alumnado que abandona los Ciclos Formativos

Curso	Total alumnos matriculados	Abandonos¹⁹⁶	%
1998-99	15	3	20
1999-00	57	5	8,77
2000-01	79	13	16,45
Total alumnos	151	21	13,90

Fuente: elaboración propia.

N: 151

Estos resultados son inferiores a la media nacional que se produce entre los alumnos comprendidos entre 18 y 24 años y que no completaron la enseñanza secundaria. Estos datos quieren ser solamente un punto de referencia puesto que somos conscientes que no son comparables con las

estadísticas oficiales¹⁹⁷. Entre las razones que aducen para el abandono (tabla 7.17) se encuentra en primer lugar “me pongo a trabajar”, que representa un 66% del total. La posibilidad de insertarse laboralmente y las condiciones que conlleva, han provocado la decisión de abandonar los estudios. En segundo lugar se encuentran 5 alumnos (23,80%) que alegan razones de “no me gusta el ciclo” por lo que optan por buscar otras salidas a sus intereses.

Tabla 7. 17. Causas del abandono del alumnado en los Ciclos Formativos.

Razones de abandono	Centro Público		Centro Privado Concertado		Total	%
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres		
No me gusta el ciclo	2	2		1	5	23,80
Me pongo a trabajar	7	5	2		14	66,66
Para ayudar en casa		1			1	4,76
Cambio de Domicilio			1		1	4,76
Total por género	9	8	3	1	21	100
Total alumnos	17		4		21	100

Fuente: elaboración propia.

N: 151

¹⁹⁷ Según respuesta parlamentaria dada por la Ministra de Educación a la diputada Celia Villalobos, 27 octubre de 2004. para el curso 1997 representó un 31,1% y llegó en el 2001/2002¹⁹⁷ al 29%. El 30% de los jóvenes abandonan el colegio al cumplir los 17 años. Un 17,5 abandona a los 16 años en la Comunidad Valenciana situándose esta comunidad autónoma un 5% por encima de la media nacional

Ni la situación económica de las familias, cambio de domicilio, etc. (salvo en un solo caso), son factores que tengamos que considerar como la causa principal del abandono.

3.7. La satisfacción que les produce a los alumnos realizar prácticas formativas en las empresas depende fundamentalmente de las empresas receptoras.

La Formación en Centros de Trabajo (FCT) ha posibilitado que los alumnos contrasten sus conocimientos académicos con la realidad de la empresa. Iniciados en un oficio, tienen la posibilidad de reforzar los conocimientos, perfeccionar las técnicas productivas aprendidas y configurar progresivamente su cualificación por medio de la experiencia. Y es en este proceso cuando las empresas receptoras pueden realizar un papel importantísimo para que el primer contacto de los alumnos con el trabajo real resulte positivo. La preparación de jóvenes que se inicien en un oficio es un valor en alza, puesto que el desarrollo tecnológico de las empresas no favorece el aprendizaje de los oficios y son pocas las empresas que preparan a sus propios empleados desde el nivel inicial hasta la categoría de oficial de primera.

“El modelo del aprendiz en la empresa es lo que hay que ir recuperando e incluso yo creo que se llegará a pagar a las empresas para que realicen esa función. Porque los jóvenes que vienen a realizar las prácticas también tienen que aprender cosas como la puntualidad, trabajar en equipo, saber obedecer y sobre todo querer aprender un oficio. Estas actitudes son tan importantes para los jóvenes como el dominio técnico que tengan en el oficio.. Ent. 15 (130:136; Miguel , 52 años).

Sin embargo, no todas las empresas están dispuestas a favorecer el proceso de inserción laboral de los jóvenes estudiantes. El nivel de satisfacción que expresan los alumnos no es similar al que expresan los tutores de grupo respecto a las empresas receptoras de estudiantes.

De los dos centros analizados, el centro público presenta algunas dificultades para lograr acuerdos con las empresas. Las dificultades se concretan especialmente en la creación del banco de empresas disponibles y en que las empresas respeten los compromisos adquiridos:

“ A nosotros nos vienen a por los alumnos. Hemos hecho un comunicado a las empresas y ellas mismas nos llaman. Y en este sentido nosotros exigimos y anunciamos las condiciones. A las empresas les interesa tener alumnos de nuestra especialidad para realizar tareas de mantenimiento e informático. Nuestros alumnos lo aprenden rápido y pueden cubrir con facilidad las necesidades que tienen las empresas”. Ent. 10 (68:72; Luis, 37 años).

Esta labor encuentra dificultades que impiden formar una estructura estable y duradera a diferencia de lo que ocurre en el centro concertado.

“En ocasiones nosotros tenemos dificultades para colocar alumnos en las empresas para que realicen las prácticas. Y por eso decidimos dejarlos en algunas que sabemos que no van a respetar totalmente los compromisos adquiridos. Eso lo sabemos. Pero nos planteamos si vale la pena que hagan las prácticas o que no las hagan retrasando así la finalización del ciclo formativo puesto que las prácticas son obligatorias. Ante esta situación optamos por que las hagan y procuramos que las prácticas resulten lo más beneficiosas posible para nuestros alumnos”. Ent. 10 (52:58 Luis, 37 años).

El centro concertado ha ido creando de forma progresiva y continuada una red social compuesta de empresas, de antiguos alumnos, del tejido industrial ubicado en el entorno, que facilita la labor de colocación de los alumnos en las empresas.

“Para nosotros es relativamente fácil colocar a los alumnos en las empresas para que realicen las prácticas formativas. En esto nos ayudan mucho los padres, la asociación de padres y ex-alumnos. En ocasiones tenemos la visita de ex-alumnos que han montado su propia empresa que venga a pedirnos alumnos en prácticas. Nosotros esta situación la aprovechamos mucho porque luego les llamamos para que hablen a los alumnos sobre la importancia de las prácticas. Y estos ex-alumnos también nos ponen en contacto con empresarios que ellos conocen y así vamos ampliando nuestras relaciones”. Ent. 12 (60:67; María, 35).

Al centro público, con un mayor número de alumnos para colocar en las empresas, ubicado en un medio físico urbano que proviene de un origen rural que se ha transformado en industrial y de servicios, se le presentan dificultades para colocar a los alumnos que se han formado en la rama administrativa. No ocurre lo mismo para aquellos que estudian la familia profesional de electrónica y electricidad, que fácilmente encuentran hueco en las empresas ubicadas en los crecientes polígonos industriales.

“En ocasiones no nos resulta fácil encontrar empresas donde los alumnos realicen sus prácticas. Llevamos unos 20 años lanzando al mercado de trabajo administrativos y creo que tenemos el mercado saturado. Por eso en ocasiones tenemos que aceptar que las prácticas no cubran totalmente las expectativas formativas para los alumnos. Pero las cosas son así y la solución de estos problemas no depende de nosotros”. Ent. 9 (54: 60; Ana, 39 años).

La resolución de las dificultades indicadas requiere la participación de las empresas colaboradoras con los centros educativos. Estas empresas realizan una importante función social al posibilitar que los alumnos adquieran un conocimiento real de las empresas y ampliar las posibilidades de inserción laboral una vez que finalicen el ciclo formativo.

“Nuestra empresa siempre ha colaborado con el instituto para que aprendan los alumnos de formación profesional. Esto es bueno para todos aunque en ocasiones ... aparecen problemas”. Ent. 17 (35:37; Juanjo, 44 años).

“Nosotros colaboramos con el colegio porque creemos que es una buena manera de traer nuevos trabajadores a la empresa siempre que los necesitamos. Es bueno para ellos y para la empresa también”. Ent. 14 (28:29; Lázaro, 49 años.).

Pero las empresas son instituciones que no están exentas de intereses inmediatos y en ocasiones quieren tener a jóvenes estudiantes para que

cubran las necesidades laborales de carácter estacional que tienen las empresas. Algunas empresas pretenden, también, solucionar parcialmente las dificultades que se les presentan para conseguir jóvenes trabajadores con los perfiles que la empresa necesita. A las empresas colaboradoras se les presenta la posibilidad de “usar y disponer” de una mano de obra con conocimientos básicos del oficio y que no les resulta gravosa económicamente.

“No somos colaboradores permanentes con los colegios, pero sí que vamos al colegio cada “X” tiempo para preguntar si tienen algún joven que tenga el perfil que necesitamos. Si lo tienen lo cogemos y si no pues vamos a buscarlo a otro sitio. Creo que la mejor manera de aprender el oficio es trabajando de verdad y no haciendo como que trabajan”.Ent. 16 (40:44; Alejandro, 36 años).

El desarrollo de las prácticas requiere que existan empleadores con sensibilidad social, con vocación social, que faciliten las prácticas formativas en sus empresas y favorezcan los procesos de inserción de los jóvenes, pero también encontramos a otros que buscan, exclusivamente, jóvenes en período de formación que satisfagan sus necesidades laborales a bajo coste:

“Si la empresa tiene necesidad de un trabajador y lo encuentra en ese estudiante que se le ofrece, lo coge y así soluciona dos cosas: tener un trabajador que no necesita formarlo y además realiza una labor de colaboración con el sistema educativo”. Ent. 13 (60:62; Francisco, 49 años).

La situación descrita anteriormente no es la más idónea ni la más deseable para que los alumnos hagan las FCT. Es necesario que la administración tome las medidas necesarias para que los jóvenes realicen las prácticas según están concebidas, velando para que la realización de las mismas sea lo más pedagógica y respetuosa posible con la normativa laboral y los acuerdos conveniados entre los centros y las empresas.

La administración tendría que impedir que las empresas que no son respetuosas con la normativa puedan colaborar en estos proyectos, independientemente de la sanción administrativa que se les aplique.

“En algunas empresas parece que estamos proporcionando mano de obra barata. Yo creo que la formación en las empresas tiene que ser un elemento que favorezca especialmente al alumno aunque la empresa pudiese conseguir algún tipo de beneficios laborales” Ent. 9 (118: 120; Ana, 39 años).

No resulta menos clara la opinión del tutor cuando indica que la práctica de algunos empresarios es ajena a los intereses formativos de los jóvenes y buscan un beneficio particular.

“Ellos buscan más que nada a jóvenes que les saquen la faena, aunque no tengan suficiente cualificación para su empresa: cuando se acaban las prácticas, pueden realizarles un contrato laboral más económico. A ellos les viene bien porque son chavales jóvenes, tienen ganas de trabajar, es mano de obra barata y muchos de ellos con la cualificación suficiente para adaptarse rápidamente al puesto de trabajo ofrecido. Y eso a ellos les compensa”. Ent. 11 (60:65, Luis, 40 años).

La administración, como parte integrante de los actores que intervienen en las prácticas y responsable de la regulación del proceso formativo en las empresas, tiene que velar para que no se produzcan situaciones de precarización laboral entre los jóvenes que las realizan:

“En ocasiones ponemos a los chavales a trabajar como si fuesen trabajadores normales de la empresa. Eso no debiera de ser así. Las empresas tendrían que ser controladas por la administración laboral y no por los tutores de los colegios”. Ent. 17 (43:45; Juanjo, 44 años).

Las exigencias que pone la administración para realizar las prácticas formativas crea algunas dificultades a las pequeñas empresas, las más

abundantes. La puesta en funcionamiento exige multitud de papeleo, infraestructura y búsqueda de soluciones sobre los problemas laborales y de cualificación de los jóvenes:

“Se preocupan mucho de que el procedimiento burocrático esté correctamente cumplimentado. Parece que les interesa mucho las estadísticas, los números, pero existe poca preocupación sobre las condiciones en las que se producen las prácticas y tampoco existe una preocupación sobre las consecuencias de las mismas”. Ent.17 (315:323; Juanjo, 44 años).

A pesar de todas las dificultades e inconvenientes encontrados, todos los tutores de grupo consideran que la incorporación de las prácticas a los ciclos formativos, la obligatoriedad de las mismas, es un acierto de la Formación Profesional Específica.

“Este es uno de los grandes aciertos de la formación profesional y no como antes que era voluntaria”. Ent. 9 (75:76; Ana, 39 años).

“Una formación profesional que no tenga prácticas en empresas no crea ilusión entre los jóvenes y preferirán irse de los centros educativos para hacer cursos de formación profesional ocupacional ... y si me apuras mucho irían al paro”. Ent. 12 (87:90; María, 35 años).

También observamos como los tutores de empresas indican que los alumnos deberían realizar las FCT en empresas que desarrollan una actividad laboral específica de los ciclos formativos que están estudiando. La mayoría de las veces son admitidos por empresas donde pueden contrastar los conocimientos “escolares” con la práctica laboral. Pero no siempre ello ha sido así puesto que las prácticas que realizan (actividad laboral) tienen, en ocasiones, escasa relación con los conocimientos adquiridos en los centros educativos.

“ En ocasiones hemos tenido chavales que habían estudiado administrativo y nosotros no los hemos podido tener en las oficinas. Es verdad que lo aceptamos, pero también quiero decir que a los pocos días de estar se nos incorporó una trabajadora que estaba de baja. Al chaval hubo que darle otra faena. Y lo destinamos a tareas de control de los materiales que entraban y salían de los almacenes. No tenía nada que

ver con lo que vino a hacer pero ... el chaval hizo sus prácticas". Ent. 13 (113:117; Francisco, 49).

La experiencia acumulada por la administración, centros educativos, tutores de prácticas desarrolladas al amparo de la extinta Ley de 1970, sirvió de base para la planificación de las FCT y de las normativas y protocolos que regulan los acuerdos y compromisos entre los actores que intervienen en las FCT contempladas en la Formación Profesional Específica.

"Creemos que los alumnos tienen que venir a la empresa con conocimientos básicos que permitan que aquí puedan aprender y realizar las tareas que les encomendamos con cierta rapidez. Esto no es un colegio es una empresa". Ent. 15 (102:104; Miguel, 52 años).

"Nosotros tenemos unos compromisos que cumplir. Pero el centro educativo sabe las posibilidades que tenemos porque son conocedores de nuestros medios y recursos". Ent. 14 (62:63; Lázaro, 49 años).

Las prácticas también han posibilitado que algunos alumnos se hayan quedado trabajando, temporal o definitivamente, en algunas de las empresas donde han realizado las prácticas. Ello constituye un motivo de estímulo para el alumnado que expresa constantemente el deseo de querer hacer las prácticas y éstas actúan como estímulo para la superación de los módulos formativos que previamente tiene que cursar.

"Yo lo que más quería es ir a las empresas a trabajar. Quería saber lo que era, como era y quería también entrar ya a trabajar". G. Disc. 2 (45:46; Dionisio, 24 años).

Los jóvenes, utilizados en ocasiones por los empresarios para realizar tareas que no están previstas en el acuerdo entre las empresas y los centros educativos, prefieren realizar las prácticas antes que no hacerlas aunque el trabajo realizado no sea el más idóneo.

“A mí me gustan las prácticas. Quiero ir a las empresas y si no hago la faena que me toca pues hago otra y también aprendo,. Prefiero eso que nada y además mientras hago las prácticas conozco a más gente y a lo mejor encuentro un trabajo que me guste”. Ent. 6 (50:52; Andrea, 24 años).

También las prácticas formativas les sirven a los alumnos para fortalecer las redes sociales, conocimientos de otras empresas a través de los compañeros, estrechan relaciones con los compañeros de trabajo, conocen el tejido industrial, las posibilidades reales de inserción, etc. En cambio, para otros alumnos las prácticas debieran cumplir las funciones formativas que tienen encomendadas y, en el caso de que no fuesen respetadas, los alumnos reclaman que tendrían que percibir remuneración económica por la tarea laboral que han realizado.

“Yo creo que las prácticas tienen que ser para enseñarnos y si nosotros hacemos trabajos que no nos toca hacer creo que debieran de pagarnos algo de jornal o como mínimo que se contara como experiencia laboral para cuando vayamos a pedir trabajo en otras ocasiones”. G. Disc. 2 (70:73; M^a José, 22 años).

¿Por qué los alumnos no reciben un sueldo cuando realizan las prácticas formativas si la actividad productiva que realizan produce beneficios económicos a la empresa? Este planteamiento introduce una propuesta que la administración debiera contemplar y analizar. Sin duda su puesta en marcha requeriría la participación de los agentes sociales para llegar a formalizar los protocolos y acuerdos necesarios. Es una propuesta que encierra algunas dificultades como las modalidades contractuales, seguridad social ... pero ello no debería significar que la sugerencia no sea tenida en cuenta para un futuro próximo.

Sin embargo, consideran que la administración debiera tomar medidas para que la oferta de ciclos que realizan los centros a la sociedad sea periódicamente evaluada, que la oferta no sea siempre la misma, permitiendo la sustitución de los ciclos laboralmente agotados por otros cuya demanda

esté en alza. Estos cambios facilitarían la incorporación de nuevos jóvenes para cursar los ciclos y mantendrían la ilusión de incorporarse con cierta facilidad a un puesto de trabajo. Se daría de esta manera una respuesta más efectiva a las demandas reales del mercado de trabajo.

“Creemos que muchos jóvenes no encuentran trabajo cuando finalizan el ciclo porque las empresas ya tienen mucha oferta para cubrir un puesto de trabajo del nivel de un ciclo medio. Las empresas prefieren coger a jóvenes que tengan mayor titulación”. Ent. 10 (92:94; Juan, 50 años).

“Tendríamos que ofrecer nuevos ciclos. Los jóvenes se apuntarían más si saben que lo que estudian tiene salida y puedan encontrar trabajo. Hay ciclos que no tienen atractivo porque hay muchos alumnos con esa titulación que las empresas ya no valoran tanto”. Ent. 11 (116:118; Luis, 40 años).

También constituyen preocupación los recursos destinados por la administración a los centros educativos. Se interrogan sobre si será posible mantener un ritmo de inversión y actualización de las infraestructuras como requiere la evolución del mercado de trabajo; puesto que consideran que, de no realizar un esfuerzo inversor que permita mantener una actualización de las infraestructuras, se producirá un efecto negativo para la formación profesional.

“Ahora se han realizado grandes inversiones en los centros pero ¿se mantendrán así durante tiempo o tendremos dentro de poco tiempo unas instalaciones obsoletas? Ent. 9 (152:154; Ana, 39 años).

A pesar de todas las deficiencias administrativas e inconvenientes burocráticos, las prácticas formativas son necesarias para que la formación profesional sea más atractiva para los jóvenes y las empresas.

“Que nos llamen desde el colegio para que cojamos a alumnos de formación profesional y que hagan prácticas con nosotros es una alegría. Dice mucho de nosotros y creo que bueno. Pero no podemos coger a cualquiera que nos quieran enviar. Solamente podemos coger a aquellos chavales que quieran aprender el oficio que nosotros tenemos y cuando ellos llegan aquí y aprenden parece como si la formación

profesional les gustase más”. Ent. 15 (80:85; Miguel, 52 años).

3.8. El alumnado pierde interés por los ciclos formativos como medio de conseguir la inserción laboral.

Por medio de los tres interrogantes planteados: “si el ciclo les resultaba interesante para la inserción”, “si les gustaba” y si “es lo que pensaban”, quisimos comprobar si se ha producido evolución durante el período de desarrollo del ciclo.

En la tabla 7.18 se recogen los resultados iniciales, mientras que en la tabla 7.19 presentamos la comparación entre los resultados iniciales y los finales indicando las diferencias entre ambos períodos.

Tabla 7.18. El CF me resulta inicialmente..

Porcentajes					
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total
Interesante para la inserción laboral	0,0%	9,3%	66,2%	24,5%	100,0%
Me gusta	0,0%	12,6%	63,6%	23,8%	100,0%
Es lo que pensaba	9,3%	24,5%	49,0%	17,2%	100,0%

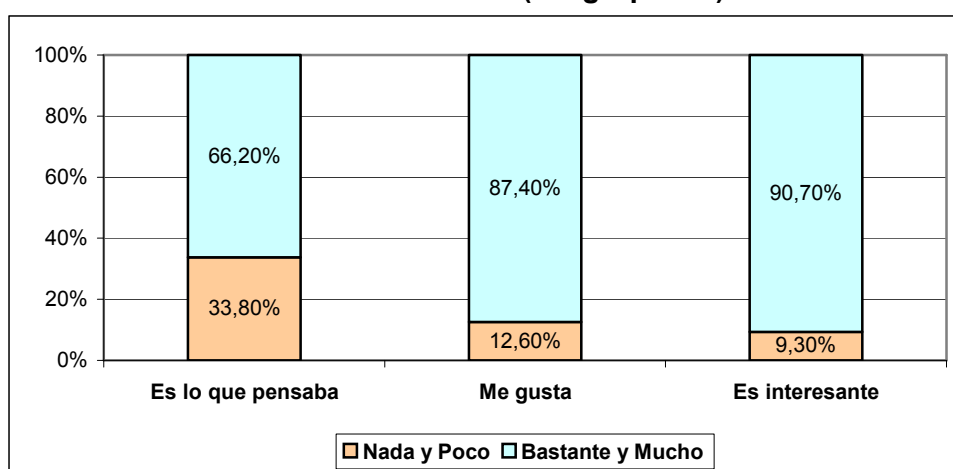
Fuente: elaboración propia.

N: 151

Los resultados expresados en la Tabla 7.18. indican que el ciclo formativo gozaba, inicialmente, de un nivel de aceptación muy elevado. Se había producido una identificación entre el alumnado y el ciclo. Lo consideran adecuado y logra mantener un grado de interés y motivación personal elevado.

Si agrupamos (Graf. 7.9) las opciones “bastante” y “mucho”, podemos ver cómo al 90,7% les resulta interesante el ciclo que están estudiando para lograr la inserción laboral mientras que al 87,4% les gusta el ciclo. Para el 66,2% se está cumpliendo lo que esperaban del mismo. Todos los datos indican que los alumnos parten de un nivel de aceptación elevadísimo.

Gráf. 7.10. El CF me resulta... (% agrupados).



Fuente: elaboración propia.

N:151

De los 151 alumnos analizados ninguno considera que el ciclo no le resulta “Interesante para la inserción laboral”. Este punto de partida resulta muy positivo puesto que, para todos ellos, la diferencia manifestada se expresa en la gradación de la respuesta, pero no existe ninguna expresión de rechazo.

Las respuestas dadas a la pregunta “El C. F. me...gusta” recogen el nivel de aceptación y satisfacción personal que los jóvenes tienen al desarrollar el ciclo. El desarrollo de una actividad placentera proporciona niveles de satisfacción mayores, que permiten mantener un grado de interés alto durante todo el período que dure el ciclo.

A la tercera de ellas, “es lo que pensaba”, la considerábamos importante para poder revisar las vías utilizadas en la orientación escolar, analizando el nivel de información previa que tenían del curso y si coincidía con la manifestada varios meses más tarde.

Esta pregunta proporciona los datos más negativos, puesto que el 33,8% de los alumnos opina que el ciclo no responde a lo que ellos esperaban. Poco o nada tiene que ver lo que están recibiendo en el ciclo con aquello que imaginaban que iban a recibir.

Es, sin duda, la pregunta que marca con mayor rotundidad las diferencias, como bien queda expresado en el gráfico 7.9. lo cual nos lleva a reflexionar sobre las fuentes de información de las que se valen los alumnos para configurar sus itinerarios. Por ello cabría seguir profundizando en próximas investigaciones alguno de los aspectos de este problema para tratar de localizar las causas y factores que configuran las expectativas iniciales del alumnado.

Consideramos que el interés previo al inicio del Ciclo Formativo es muy alto, puesto que lo consideran interesante el 89,40%; les gusta al 86,75%, siendo la calificación más baja la de “es lo que pensaba”, con un porcentaje del 66,22%. Ello, sin embargo, abre varios interrogantes a considerar puesto que un tercio del alumnado (33,77 %) piensa que se parece en nada o en poco a lo que esperaba.

Esto, sin duda, abre interrogantes sobre la orientación recibida desde los centros y desde las familias. El nivel de conocimiento de lo que son y significan los CFGM por parte del alumnado no es coincidente con la realidad. Habrá que reflexionar sobre el grado de percepción que el alumnado tiene sobre el contenido de los mensajes y si estos les llegan distorsionados; puesto que si relacionamos esta variable con la del número de alumnos que han estudiado los ciclos porque no tenían otra opción de estudios (17,21%) se produce una variación del 16,55%.

Un año después de iniciado el curso académico las perspectivas y opiniones que manifiestan sobre los ciclos formativos se han minimizado, como indican los datos recogidos en la tabla 7.19. La comparación con los resultados finales muestran claramente una tendencia a la baja y una disminución del nivel de aceptación entre el alumnado.

Se ha producido una disminución importante respecto a la percepción que tienen del mercado de trabajo, produciéndose una disminución del 15,3% que consideran que el ciclo no les resulta “interesante para la inserción laboral”.

Tabla 7.19. Valoración del ciclo formativo al inicio y al final.

	Inicio ciclo		Final de ciclo		Diferencia Inicio/final de ciclo
	N y P	B y M	N y P	B y M	B y M
Interesante para la inserción laboral	9,3%	90,7%	24,6%	75,4%	- 15,3%
Me gusta	12,6%	87,4%	19,99%	79,99%	-7,41%
Es lo que pensaba	33,8%	66,2%	39,99%	59,99%	- 6,21%

Fuente: elaboración propia.

N: 151

El hecho de considerar que el ciclo no sea interesante para la inserción laboral remarca el distanciamiento entre la orientación profesional recibida por el alumnado en su centro de origen, el centro educativo en el que cursan el ciclo y el mundo del trabajo.

Estos resultados pueden haberse visto afectados por las distintas variables que influyen en la dinámica escolar, currículum, expectativas iniciales, perspectivas de futuro, condiciones materiales e incluso por las relaciones del profesorado y los alumnos. También se ha producido un retroceso del

6,21% entre aquellos que consideran que el ciclo no responde a lo que ellos pensaban. Una proporción similar representan (7,41%) los que consideran que el ciclo no les gusta.

3.9. La Formación Profesional Específica goza de una amplia aceptación entre el alumnado pero el currículum requiere ser modificado para adaptarse al mercado de trabajo.

Las características del currículum han sido objeto de preocupación por parte de los alumnos, profesores y tutores. En general, consideran que el currículum de los Ciclos Formativos de Grado Medio es muy positivo, siendo aceptado tanto por el alumnado como por el profesorado que lo imparte. Para los alumnos responde a sus intereses y resulta satisfactorio para el profesorado.

Entre las características del currículum que favorecen la aceptación de los ciclos destacan el desarrollo técnico-práctico del mismo y el abandono de asignaturas encargadas de impartir conocimientos de cultura general como las impartidas en la extinta FP de la Ley de 1.970.

“A mí lo que más me gusta son las prácticas que hacemos. Casi todo lo que damos en clase es práctico, por eso me gusta y no estudiamos como en los cursos anteriores lengua, valenciano, inglés, química ... que a mí no me gustaban”. Ent. 2 (27:29; Carmen, 25 años).

La incorporación y utilización de las nuevas tecnologías forman parte del núcleo del currículum y son básicas para la inserción laboral posterior:

“ La informática es básica para encontrar trabajo. Hoy en día no encuentras trabajo si no dominas los ordenadores porque, aunque no los he utilizado en los trabajos que yo he hecho en cualquier momento te lo pueden ofrecer”. G. Disc. 1 (54:56; José, 22 años).

Las nuevas tecnologías se han convertido en un polo de atracción para los jóvenes. El montaje y desmontaje de ordenadores, la utilización de los mismos, descubrir las aplicaciones que tienen en las profesiones elegidas, constituyen un factor de estímulo, de motivación y de atracción para que los jóvenes deseen estudiar los ciclos formativos.

“ Yo me matriculé en el bachillerato, pero al poco tiempo me di cuenta que no me encontraba a gusto y me pasé a un ciclo formativo de electrónica. Me encantó encontrarme con las nuevas tecnologías y ver como mis nuevos compañeros destripaban un ordenador. A mí me dio mucha envidia y aprendí rápido a hacerlo”. Entr. 6 (50:54; Andrea, 24 años).

La realización de los ciclos formativos consigue abrir expectativas de futuro a los jóvenes, ven su futuro laboral más claro debido a que los ciclos formativos son más ventajosos para encontrar trabajo que otras modalidades de estudio.

“ Para mí los ciclos los encuentro muy ventajosos porque no tienes teoría, todo son asignaturas prácticas, tienes prácticas y son más ventajosos¹⁹⁸ que la FP I porque no hacemos asignaturas teóricas, por eso los ciclos al ser más prácticos tienes más posibilidades de encontrar trabajo”. Ent. 1 (42:45; Rosa, 19 años).

“Si tienes un ciclo formativo, te cogen antes para trabajar que con un bachiller o con la FP I porque nosotros hacemos más práctica y por eso estamos más preparados que ellos y nos escogen antes”. Ent. 5 (60:62; Manuel, 23).

También la duración temporal de algunos ciclos (los llamados ciclos cortos como Comercio y Gestión Administrativa) les permite en un breve período de tiempo conseguir un título que les abre puertas en el mercado laboral. La posesión de un título académico que certifica cierto nivel de cualificación profesional, aunque sea elemental, les facilita el acceso al trabajo y les fortalece la autoestima para enfrentarse al proceso de inserción laboral.

¹⁹⁸ El estudio realizado por Pedro Guillén (1998) sobre los Ciclos Formativos de Grado Superior en la Comunidad Valenciana incide en este aspecto confirmando la mayor aceptación de los ciclos formativos sobre la FP de 1970.

“Con el título que tenemos podemos pedir trabajo y ya no es lo mismo que si no tienes nada”. Ent. 7 (51:52; Mireia, 22 años).

“Yo pensaba, cuando hice la ESO, que no iba a tener ni el Graduado pero ahora se que puedo hacer muchas cosas porque he sido capaz de sacarme un título. Es un título pequeño pero a mi me da mucha ilusión y me lo he puesto en un marco en mi habitación”. Ent. 5 (37:40).

El tiempo de duración de los ciclos, adecuado para el alumnado, no lo es para el profesorado que considera que en los ciclos de corta duración como los de Gestión Administrativa y Comercio no hay suficiente tiempo para preparar a los futuros profesionales.

“Difícilmente podemos preparar a técnicos con un año de duración. Por mucho que en este tiempo demos los títulos no creo que podamos preparar adecuadamente a los alumnos. En este sentido los alumnos, más que cubrir puestos de trabajo de tipo técnico, son ocupados en trabajos de poca cualificación”. Ent. 19 (90:95; Fernando, 47).

Sin embargo, algunas opiniones inciden en los aspectos negativos de los CFGM destacando la falta de coordinación entre el profesorado que ha impartido los módulos. La repetición de algunos contenidos desarrollados en diferentes módulos pone en evidencia la falta de coordinación de los responsables de elaborar y aprobar el currículum y también de aquellos que lo imparten a los alumnos. Consideran que una adecuada coordinación interna entre el equipo didáctico evitaría esta situación.

“En ocasiones nos han explicado cosas que ya otro profesor lo había hecho y a veces te da la sensación de perder el tiempo”. Ent. 3 (52:51; Raúl, 22 años).

También señalan como un aspecto negativo la ausencia de los idiomas en el currículum. Los idiomas se han convertido en un aprendizaje imprescindible y por ello resulta extraño que no se contemplen en el currículum de todos los ciclos. En algunos ciclos como los de la familia de

electrónica y electricidad todavía es más llamativo que no se contemple como un módulo a cursar.

“Aunque a mí no me gustan las asignaturas teóricas, creo que los idiomas son imprescindibles y debieran de estar en el ciclo, pero también creo que la Lengua también sería bueno que se estudiase porque es bueno escribir bien” . Ent. 9 (70:73; Mireia, 22 años).

También consideran que a los ciclos les faltan materias como el inglés, la lengua española y la informática que debieran impartirse en todos los ciclos. El inglés es un idioma que está resultando imprescindible para un gran número de puestos de trabajo por lo que su desconocimiento impide acceder a ellos. No debieran existir ciclos sin que se impartiese la informática y el inglés como módulos obligatorios. Cualquier instrucción de una máquina, un embalaje de una mercancía, de un intercambio laboral o venta de mercancías en el extranjero requiere dominar las dos disciplinas indicadas por lo que consideramos que estas recomendaciones debieran ser tenidas en cuenta.

“No podemos pensar en una formación técnica moderna que no contemple en su plan de estudios el inglés. Máxime en una época donde la unión entre los países es un hecho laboral. La presencia de las multinacionales, la compra y venta de mercancías, etc” Ent. 18 (72:74; Isabel, 32).

Otro de los inconvenientes que presentan los ciclos en su propia estructura lo constituye la dificultad de poder acceder desde los ciclos de grado medio a los ciclos superiores. Un paso similar al que existía en la Formación Profesional de la ley de 1970. Esta modificación posibilitaría el acceso de un CFGM a otro de Grado Superior, sin necesidad de tener que superar las pruebas de acceso al Ciclo Superior o tener que volver a cursar el Bachillerato.

“Tenemos un problema con los ciclos puesto que los alumnos que acaban el Ciclo Medio no pueden acceder a los Ciclos Superiores porque lo impide la ley. Para nosotros sería una cosa positiva. Tal y como están las normas en este momento la mayoría de los alumnos que aprueban el ciclo medio no

tienen continuidad en el ciclo superior. Este es un problema que pone en peligro la existencia en el centro de los Ciclos Superiores” Ent. 20 (90:95; Cristina, 32 años).

Salvo las reformas legales se podrían encontrar soluciones a las críticas realizadas por el alumnado. Se podría encontrar vías de solución para los problemas indicados por medio de elaborar los propios materiales pedagógicos e incrementar la coordinación entre el profesorado.

“ Teníamos esa sensación y más de una vez se lo dijimos al tutor. Pero no se solucionó nada porque seguimos oyendo lo mismo en una clase y en otra ... y en otra. También dijimos que tenían que evitar dos cosas que nos molestaban mucho: pasar un buen rato de la clase copiando al dictado y oyendo la misma explicación por medio de dos profesores diferentes”. G. Disc. 2 (82:85; Alba, 23 años)

Desde el punto de vista del funcionamiento orgánico y administrativo considera el profesorado que debiera haber sido mayor la coordinación entre los distintos niveles administrativos así como por parte de la propia inspección:

“Resulta incomprensible que durante la implantación y desarrollo de los ciclos, implantación de un nuevo sistema educativo, haya existido por las autoridades administrativas tan poca presencia en los centros y tan poca coordinación del profesorado con otros centros. Hubiéramos aprendido de otros centros, hubiéramos intercambiado experiencias que fuesen positivas .. en ocasiones hemos tenido la sensación de estar muy solas ante la nueva realidad” Ent. 20 (114:118; Encarna 57 años).

El ambiente de estudio, la metodología y la didáctica utilizada en el aula han sido consideradas, por el alumnado, muy positivas para el aprendizaje. Las relaciones que se han establecido entre los grupos de alumnos, y entre el alumnado y el profesorado, han favorecido el interés, la motivación de los jóvenes, contribuyendo a la mejora y autoestima tanto de profesores como de los alumnos.

“Yo me he encontrado muy a gusto con los compañeros y con los profesores. Nunca había tenido tanta atención de un profesor”. Ent. 6 (45:46; Andrea, 24 años).

La opinión manifestada sobre el tiempo escolar, horarios de clase, también ha contribuido positivamente a la aceptación de los ciclos. Los horarios intensivos de mañana les permiten a algunos alumnos trabajar en las empresas. La mayoría de los alumnos tienen 20 o más años de edad e incluso algunos de ellos son independientes de sus familias.

“Me matriculé en este centro porque es el único que encontré y ... me admitieron para estudiar sólo por la mañana. Por la tarde yo trabajo y si algún día tengo que ir a trabajar por la mañana pues no pasa nada. Lo puedo hacer, porque yo me pago los estudios y dependo de mí misma y de mi trabajo”. Ent. 2 (85:88; Carmen 25 años).

También les permite completar la formación con otras actividades extendidas en la comarca como el deporte juvenil y la música.

“ El horario es una de las cosas que más me gusta del centro y así por la tarde estudio y hago deporte”. Ent. 7 (45:46; Mireia, 22 años).

“El horario es bueno porque por la tarde estudio música”. Ent. 6 (92; Andrea, 24 años).

Otro de los aspectos más positivos que ofrecen los ciclos y que afecta directamente al alumnado es la reducción drástica del número de profesores que atiende a un grupo. El hecho de pasar de 10 ó 12 profesores, que tiene un grupo de alumnos del nivel educativo de ESO, de la extinta FPI y del BUP, a un número de 3 a 5 profesores, permite introducir nuevas metodologías y dinámicas en las clases. Dinámica positiva que supone una relación estrecha entre el alumnado y el profesorado, que influye positivamente en los resultados académicos.

“Una de las cosas que me llamó la atención fue que teníamos pocos profesores”... “pues yo tuve cinco”... “y fue muy beneficioso para sentirme a gusto. A mí me gusta que me atiendan, no como antes que el maestro pasaba de mí.

Ahora me encuentro muy contento y trabajo mucho más que antes". G. Disc. 2 (97-100; Concepción, 25 años).

Esta opinión, aun siendo valorada positivamente, no es compartida por todo el grupo de alumnos puesto que consideran que la distribución de los profesores en los distintos grupos es producto de la "suerte" y no de la planificación y utilización de criterios organizativos o pedagógicos.

" Si te toca el profesor "x" aprenderás mucho y también te lo pasas bien aprendiendo pero como te toque "y" ya te puedes despedir de aprender algunas cosas que luego son importantes. Te coge manía y casi vale la pena que pidas la baja (se ríe)". G. Disc. 1 (110:113; Roberta, 28).

"...sí pero eso es cosa de suerte unas veces te tocan así y otras veces te tocan otros profesores" .G. Disc. 1 (120:121; Clara, 23 años).

El ambiente de clase, el ambiente de trabajo, constituye otra de las preocupaciones del profesorado. Se ha logrado mejorar mucho en este aspecto. El ambiente de trabajo es consecuencia del nivel de motivación que tienen los alumnos y las orientaciones académicas que les presentan los profesores, por ello el resultado se tiene que reflejar en las mismas aulas como reconoce el profesorado.

"El ambiente de trabajo en los ciclos es extraordinario. Los alumnos se ponen sobre la mesa de trabajo y pasan horas y horas sin levantarse. Esto ha sido inusual en las aulas pero ahora se está convirtiendo como normal". Ent. 18 (62:64; Isabel, 32 años).

"En los años que llevo impartiendo los ciclos no he tenido nunca la necesidad de expulsar del aula a ningún alumno por problemas de disciplina en el aula...esto es un logro importante que facilita mucho nuestro trabajo". Ent. 21 (41:43; Fernando, 47).

3.10. La práctica de la orientación académica y profesional es compartida por diferentes instituciones con un grado de influencia muy diverso.

Una de las funciones que tienen encomendadas las instituciones escolares es la de informar y orientar al alumnado sobre sus características personales y sus intereses académicos y profesionales. Esta tarea escolar se realiza a lo largo de todas las etapas educativas por lo que el alumnado acude a los centros educativos con la orientación recibida en los centros de origen. Mención especial merece, en esta tarea, el Departamento de Orientación Escolar, órgano institucional que tiene encomendada la función de coordinar y realizar los informes necesarios para que, al final de la etapa educativa obligatoria, el alumnado pueda tomar las decisiones académicas y vocacionales adecuadas a las características, deseos e intereses de los alumnos.

Ante esta situación adquieren importancia las vías por las que llega la información, la orientación a los alumnos. Orientación que será fortalecida durante todo el período de permanencia en los centros que cursan los ciclos formativos. Una orientación adecuada es necesaria en la sociedad actual y resulta imprescindible para la toma de decisiones que constantemente tienen que tomar los jóvenes.

La orientación e información recibida por el alumnado también se ve influenciada por la familia, las amistades e incluso por el propio contexto social en el que viven los jóvenes.

Ésta puede resultar imprescindible en el desarrollo posterior del ciclo pero también se puede convertir en un factor de motivación personal que incide con fuerza en el desarrollo del ciclo y en la inserción laboral posterior. En sentido contrario, una inadecuada información y orientación puede producir en los alumnos el efecto contrario al deseado al no ver los jóvenes

cumplidas las expectativas despertadas por la orientación que se les ha transmitido en las etapas educativas previas.

Las vías por donde circula la información y orientación a los alumnos son plurales por lo que quisimos conocer cuáles eran y por dónde discurrían las informaciones dirigidas a los jóvenes. Las vías expresadas las hemos agrupado en tres bloques. En el primero de ellos hemos incluido la influencia y orientación venida desde la familia (padres, hermanos y otros familiares) como parte de la realidad más próxima a los alumnos. En la segunda quedan recogidas las vías institucionales propias del sistema educativo (tutores, los informes psicopedagógicos correspondientes a las distintas etapas y el Departamento de Orientación) y en último lugar la información y orientación que pueden recibir de la propaganda institucional, televisiva y/o de los propios amigos, que hemos denominado la orientación ambiental.

Las respuestas dadas por el alumnado sobre las vías por donde les ha llegado la información y la orientación quedan recogidas en la tabla 7.20.

Tabla 7.20. Grado de influencia en la orientación del alumnado.

	Porcentajes				Total
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Tus padres	35,1%	21,2%	33,8%	9,9%	100,0%
Tus hermanos	72,8%	13,9%	10,6%	2,6%	100,0%
Otros familiares	57,0%	21,2%	17,2%	4,6%	100,0%
El tutor del centro educativo	31,8%	23,8%	31,8%	12,6%	
El psicopedagogo del centro educativo	58,9%	17,2%	17,2%	6,6%	100,0%
El informe orientador que se te entregó al finalizar la ESO	47,0%	17,2%	24,5%	11,3%	100,0%
Los amigos	45,7%	32,5%	19,9%	2,0%	100,0%
Las campañas de TVE	85,4%	12,6%	0,7%	1,3%	100,0%

Fuente: elaboración propia.

N: 151

Como conclusión general podemos indicar que ninguna de las vías por donde les llega la información y orientación alcanza un porcentaje superior al 50%, lo que vendría a confirmar que la orientación recibida para estudiar los ciclos formativos no se ha producido por una sola vía sino que han utilizado distintas y quizá las decisiones fueron tomadas en los últimos instantes previos a la formalización de la matrícula. Quizá la influencia la hayan encontrado más por las vías informales que los alumnos tienen que por las instituciones y cauces institucionalizados o normalizados. Todo ello viene a plantear la necesidad de revisar los respectivos planes de orientación que ejecutan en los centros educativos de origen.

En general, algunas de las vías presentan resultados con una escasa influencia sobre el alumnado como son “las campañas de TVE” o incluso “Tus hermanos”. Aunque las vías planteadas las agrupemos en los tres bloques indicados anteriormente (“familiar”, “institucional” y “ambiental”),

debemos considerarlas independientes puesto que ninguno de los bloques se manifiesta de forma homogénea; se llega a la conclusión de que no existe una única vía de influencia sino que esta es plural.

La propaganda televisiva es la que presenta un porcentaje inferior, con un 2% que considera que ha tenido “bastante o mucha” influencia y que habíamos incluido en el tercero de los bloques. A pesar de la gran influencia que tiene la T.V. para crear una imagen positiva de la FP, no ha logrado que las campañas institucionales, realizadas siempre en períodos próximos a las fechas de matriculación, hayan logrado ilusionar a los jóvenes y ha pasado a convertirse en la variable de menor influencia.

El segundo lugar, por orden de menor a mayor importancia, lo ocupan los hermanos, con un 13,2%, seguido de “otros familiares” con un 21,8%, y con un 21,9% encontramos a los amigos.

Los psicopedagogos de los centros escolares que realizan el diagnóstico individualizado para los casos en los que se tienen que tomar medidas de Atención a la Diversidad, o simplemente la orientación individual o colectiva, son una figura educativa que tiene continuos contactos con el alumnado; solamente alcanzan un 23,8%, y ocupan el 5º lugar de menor a mayor importancia. Ninguna de estas vías alcanza el 25% de influencia en la toma de decisiones de los alumnos de cursar un ciclo formativo.

El modelo de orientación utilizado en los centros educativos analizados responde al “modelo causal”, tal y como indicamos en el capítulo V. Este modelo pretende actuar sobre las conductas disruptivas de carácter socializador y sobre las disfunciones académicas. Mediante un diagnóstico previo se determinan las insuficiencias, los desniveles y desequilibrios para que, posteriormente, puedan aplicarse las medidas correctoras.

“Nosotros estamos aquí para diagnosticar los problemas que tienen los alumnos y, según sea ese diagnóstico, derivamos el tratamiento según el tipo de problema que plantean. Incluso

en ocasiones tenemos que derivar a los alumnos hacia servicios exteriores al centro para que puedan ser tratados". Ent. 22. (46:47).

Si bien la función del departamento es coincidente en los dos centros analizados, no lo es en cuanto a la resolución de los problemas que se detectan. En este sentido se abren mayores posibilidades de actuación en el centro concertado que en el público. Si bien el diagnóstico puede ser similar, la solución del mismo no discurre por los mismos caminos. Mientras que en el caso del centro público la solución de los problemas se deriva hacia los servicios (públicos y privados) externos al propio centro

"Nosotros diagnosticamos y, si el tratamiento es de nuestra competencia y obligación laboral lo asumimos. Si no es así, lo máximo que hacemos es decirles a las familias que ese problema requiere otra institución para que se lo solucionen". Ent. 22 (60:63; Isabel, 32 años).

En el centro concertado la búsqueda de soluciones a los problemas se circunscribe al interior del propio centro. En el caso de requerir servicios externos al centro, éstos actúan en red con el centro concertado. Estas redes favorecen el contacto entre alumno/familias/centro/servicios externos y facilitan la comunicación permanente entre ellos:

"Cuando la solución la tenemos nosotros, el centro, el profesorado o yo misma como psicóloga, tratamos de solucionarlo con el conocimiento y consentimiento de las familias. Procuramos hacer un horario asequible para los alumnos y nos adaptamos también a las condiciones de las familias y... nos adaptarnos a los horarios que ellos tienen". Ent. 23 (50:54; Juan, 50 años).

Los dos centros educativos resuelven de forma diferente la orientación a las familias dirigida a la búsqueda de los problemas diagnosticados. El centro público plantea la situación con un estricto sentido de la normativa y de las funciones encomendadas a los centros y a los departamentos de orientación, responde a una "funcionarización de la función orientadora".

“Nosotras nos limitamos a cumplir lo que nos indica la administración y la normativa. Existen casos donde algún profesional ha querido ir más allá en la solución de los problemas detectados y ha tenido serios problemas como denuncias de intrusismo. También la falta del tiempo necesario para las recuperaciones. Y... quién cubre los gastos adicionales de un departamento que tiene un presupuesto mínimo”. Ent. 22 (72 : 76; Isabel, 32 años).

Los problemas indicados son resueltos de forma diferente:

“Cuando hay problemas en los alumnos que no podemos atender debido a la falta de presupuesto del departamento de orientación, o incluso de tiempo o que requieren otros profesionales, informamos a los padres y a la dirección del centro. Ellos encuentran la solución que en ocasiones pasa porque temporalmente viene algún profesional especializado en logopedia...etc a trabajar en el centro. Estas cosas exceden a mis funciones pero sí que es bueno que traten de solucionarlas lo más rápidamente posible y en contacto directo con el departamento del colegio. Así yo estoy sobre el problema y sobre todo por si tengo que pasar instrucciones o información a algún profesor”. Ent. 23 (101-110; Juan, 50 años).

Las vías utilizadas para encontrar soluciones han sido diferentes. No hemos encontrado ninguna justificación desde el punto de vista legal, institucional e incluso de recursos que explique la situación, puesto que todos ellos son similares. En este sentido tampoco cabe admitir que exista un interés económico directo sino que más bien responde a la diferente concepción que tienen los centros sobre su proyecto educativo y la función social que tienen que hacer en el entorno.

En este sentido el proyecto educativo del centro San Roque responde, desde su origen, al deseo de buscar soluciones a los problemas que presentan los jóvenes de barrio de Benicalap desde la actividad educativa. Consideran que diagnosticar a los alumnos, conocer sus problemas y no buscarles solución

sirve para poco si ello no va acompañado de orientaciones y medidas que permitan a las familias y a los jóvenes participar en la solución de los mismos:

“Descubrir los problemas educativos es importante para que los alumnos funcionen bien pero encontrar soluciones a los mismos es beneficioso para todos: alumnos, profesores y padres. Si podemos ayudarles y les facilitamos el camino ¿por qué no tenemos que hacerlo? ¡Esto también forma parte de nuestra tarea!. Ent. 23 (115-117; Juan, 50 años).

Las vías que ejercen una mayor influencia son: los “tutores” de centro, los “padres” y el “informe orientador del final de la etapa obligatoria”. Los tutores del centro educativo, con un 44,4%, son los que tienen mayor influencia. Sin duda alguna el profesional que tiene como misión orientar y acompañar al alumnado durante su permanencia en el centro educativo, es la persona que conoce mejor las características e intereses del alumnado y le dedica más tiempo de atención.

Los padres, con un 43,7%, se convierten en la segunda vía de mayor influencia y confirman la importancia de las familias en la tarea orientadora. Esta situación plantea a los centros educativos la necesidad de fomentar la participación de las familias en las actividades de orientación, como indicamos en el capítulo quinto de esta investigación. Las familias se sienten obligadas a continuar con sus funciones asistenciales y orientadoras dada la falta de respuestas que en esta materia presentan las instituciones. La familia, ante esta situación, absorbe una parte de los retos sociales a los que tienen que enfrentarse los jóvenes y las instituciones educativas buscando nuevas respuestas para los problemas que se les plantean a sus hijos y en ocasiones llegan a compartir las decisiones.

Los informes sobre la orientación individualizada realizados al final de la etapa educativa obligatoria, que elaboran conjuntamente el Departamento de Orientación y los tutores del grupo, se han convertido en la tercera vía que

tiene mayor influencia con un 35,8%. Este dato resultaría preocupante si lo analizamos aislado, pero si lo contemplamos en relación a la influencia que han ejercido los tutores y el departamento de orientación se redimensiona positivamente.

El Informe Orientador debería convertirse en un instrumento de mayor influencia en la decisión de los alumnos. Constituye una opinión, una interpretación del profesorado después de habersele realizado al alumnado los estudios necesarios sobre las características e intereses personales. En él se le indica al alumnado, con carácter privado, el criterio que la Junta de Evaluación (J.E.), compuesta por todo el profesorado y el psicopedagogo del centro, tiene sobre el alumnado, sobre el itinerario académico o profesional que puede ser más beneficioso para el alumnado en función de las capacidades y destrezas que posee. Este informe es el producto, la síntesis de la acción del tutor, de los informes del psicopedagogo, de la información proporcionada por los padres y profesores así como de los deseos expresados por el propio interesado. Por ello la realización de este informe y la influencia que puede tener en el alumnado y la familia se convierte en un documento básico para la tarea orientativa. No deja de extrañarnos la poca influencia que ha tenido en la toma de decisión de los jóvenes.

Un informe que debiera tener un mayor grado de influencia. De no ser así, tendremos que plantear la necesidad de modificar el plan de orientación de cada uno de los centros educativos de origen así como las estructuras de coordinación entre los distintos actores que intervienen en la orientación con el objeto de conseguir un mayor conocimiento, más realista, del alumnado y de las propias familias.

Este resultado tiene que llevar a plantearse a los centros educativos la revisión del propio Proyecto de Acción Tutorial (PAT) que se ha aplicado en los centros, revisar el desarrollo de la acción tutorial y, sobre todo, crear los puentes de intercomunicación necesarios entre las distintas variables que

inciden en la decisión del alumnado. Todos estos elementos que influyen en el alumnado deben laborar de forma coordinada en un misma dirección, en un mismo proyecto: la orientación académico profesional del alumnado.

La complejidad de la actividad orientadora excede a las funciones encomendadas, las tareas realizadas y a los recursos destinados. La planificación de la orientación a través de los planes de actuación: Plan de Acción Tutorial (PAT), Plan de Orientación Académica (POA) y Plan Orientación Profesional (POP), ponen de manifiesto la diversidad de las actividades y la complejidad de la orientación.

De esta planificación el alumnado ofrece resistencias a las actividades desarrolladas en el aula porque las considera poco motivadoras e interesantes. Sin embargo, no ocurre lo mismo con el desarrollo del Plan de Orientación Académico y el Plan de Orientación Profesional, los cuales le despiertan interés.

El primero de ellos (POA) se desarrolla, fundamentalmente, durante el segundo ciclo de la ESO, puesto que los alumnos tienen que optar al final de la misma entre abandonar el sistema educativo, dirigirse hacia estudios de bachillerato o empezar el proceso de iniciación laboral a través de los ciclos formativos.

“Nosotros dedicamos una atención especial durante los cursos de la ESO a que los alumnos conozcan bien las diferentes opciones que se les van a plantear en los diferentes cursos. Conocer éstos constituye la tarea primordial que desarrollamos con las familias a través de la escuela de padres. Con el alumnado por medio de los tutores y de las encuestas, cuestionarios de las incursiones que hago en todos los grupos de clase”. Ent. 23 (130 : 135; Juan 23 años).

Durante la etapa de la secundaria obligatoria la información sobre las posibles opciones a tomar ha constituido la base de la orientación. Es una etapa educativa donde la mayor parte de los problemas de aprendizaje ya han sido diagnosticados, se encuentran siguiendo el tratamiento diseñado en la etapa anterior. Por eso en el período de la secundaria ocupa una atención especial el estudio de la opcionalidad que se presenta al final de la etapa.

“Dedicamos el tiempo especialmente a la coordinación de los tutores para que ellos informen a sus tutelados y desarrollen en la hora de tutoría grupal las actividades que se dirijan hacia ese objetivo. Esto lo hacemos especialmente en 4º curso, porque en 3º curso nos dedicamos más a la atención a la diversidad, a la elaboración de los ACIS (adaptación curricular individual significativa o en grupo)”. Ent. 22 (100:104; Isabel, 32 años)

En este período la orientación se ha desarrollado con actividades informativas sobre el plan de estudios y la optatividad propia de la etapa así como sobre las salidas posteriores y características del bachillerato y los ciclos formativos. Todo el análisis se ha dirigido a disponer de la máxima información, obtenida a través de los alumnos, profesores, familia e informes personalizados elaborados por el psicopedagogo.

Será en el período educativo de los ciclos formativos cuando la orientación profesional adquiere gran importancia. Esta orientación se desarrolla desde el Plan de Acción Tutorial, el módulo de Orientación y Formación Laboral (FOL) y a través del departamento de orientación.

“Los alumnos de los ciclos formativos muestran gran interés por todo aquello que hace referencia a la profesión. A las posibilidades de encontrar trabajo y a todo lo que el trabajo les puede proporcionar”. Ent. 22 (160-162; Isabel, 32 años)

Los jóvenes se encuentran motivados, ilusionados con las perspectivas que teóricamente se les presentarán en un futuro. La actividad desarrollada por

el tutor y el departamento de orientación les abre perspectivas de futuro que hasta ahora eran desconocidas para ellos. Pero también, y debido a la edad de los alumnos, se requiere que la orientación no se limite a los aspectos laborales en exclusiva sino que también tiene que contemplar otros aspectos de la vida, de las relaciones, en definitiva, aspectos que conforman el futuro de los alumnos como las transiciones hacia el trabajo y hacia la vida adulta.

“Los alumnos también necesitan que se les orienten en otras áreas de la vida. Ellos están preocupados por su trabajo pero también por cómo va a ser su vida, las posibilidades que se les van a presentar, las dificultades y si van a poder llegar un día a poder conseguir ser independientes”. Ent. 23 (145-14; Juan, 50 años.)

La orientación no puede ser limitada a la actividad interna sino que requiere trabajar de forma coordinada con las estructuras de apoyo externas a los centros.

La orientación realizada ha requerido un nivel de coordinación importante entre todas las personas y estructuras internas de los centros. La acción del tutor, del profesor “x” o “y”, requiere ser completada desde otros ámbitos educativos externos a los propios centros para favorecer la búsqueda de soluciones.

“Nosotros no podemos dar respuesta ni a todos los problemas que nos plantean ni tampoco tenemos conocimiento de todo aquello que se mueve en la localidad o en los polígonos próximos”. Ent. 22 (173:174; Isabel, 32 años).

El contacto de los orientadores con el contexto social y con los representantes del tejido industrial y laboral en el que están ubicados los centros es enriquecedor para toda la acción orientadora. La coordinación entre los centros y el asociacionismo existente en la zona de influencia posibilitan que la información que se les proporciona a los alumnos sea de mayor calidad,

con un mayor conocimiento de las vías de inserción laboral, haciendo que la orientación sea más realista y eficaz para resolver los problemas planteados por los jóvenes.

“No podemos dar respuesta a aquello que los jóvenes nos plantean y no conocemos. Por eso creemos que es muy importante que el centro establezca contactos sistemáticos con otras instituciones que están preocupados también por estos problemas. Los ayuntamientos, los asistentes sociales, los agentes de desarrollo municipal e incluso los sindicatos locales pueden decir muchas cosas y proponer soluciones a las preguntas que los jóvenes nos hacen. Creo que estos contactos debieran de hacerse permanentes y coordinarse en periodos concretos”. Ent. 22 (205-209; Isabel, 32 años).

También es preocupación del centro concertado la necesidad de estabilizar los contactos existentes entre las estructuras de apoyo a la orientación internas y externas a los centros. Sin embargo, ellos prefieren institucionalizar las relaciones a través de actos concretos (la presencia de representantes del tejido industrial en actos culturales de la vida del centro, nombramientos honoríficos, etc.) y estructuras más permanentes (asociación de ex alumnos, ex-alumnos empresarios...).

“En nuestro centro toda esta actividad nos parece muy bien. Nosotros la fomentamos mucho porque se amplían las redes sociales que luego benefician a los alumnos. Nosotros tenemos contactos fuertes a través de la asociación de padres, de antiguos alumnos... y ellos son los que se encargan de montar muchas de las actividades que hacemos. Crean muchos puentes entre nosotros y las empresas y los poderes públicos que posteriormente nos proporcionan información y nos facilitan elaborar proyectos comunes como la creación de una bolsa de trabajo que permanentemente tenemos abierta entre otras cosas”. Ent. 23 (181 :187; Juan, 50 años).

Dar respuesta de forma integral a la problemática de los jóvenes de hoy requiere que el modelo de orientación escolar contemple otros aspectos importantes de la vida y de las preocupaciones que manifiestan. Aunque la

realización de ello presenta muchas dificultades debido a los inconvenientes que desarrolla el hecho de la institucionalización y burocratización de la orientación en los centros, desbordada por las nuevas demandas sociales.

“Nosotros cumplimos con nuestra función y en ocasiones no resulta fácil”, Ent. 22 (132; Isabel, 32 años).

Las convulsiones que producen en la realidad escolar son variadas y en ocasiones el mismo funcionamiento, la dinámica administrativa no permite que se puedan destinar los recursos imprescindibles para cubrir las nuevas necesidades.

“Yo soy consciente de que en ocasiones no respondemos a lo que están pidiendo los chicos pero tengo que decirte que en ocasiones no tenemos respuesta para ello. La posible solución está fuera de las paredes de la escuela “Ent. 22 (135:137; Isabel, 32 años).

No siempre los departamentos de orientación escolar tienen la solución a los problemas. Incluso se encuentran ante problemas nuevos, con dificultades, desconocidas y donde no existen experiencias que se puedan estudiar. Problemas de identidad personal, problemas de motivación, de modos de vida, problemas de diversa índole quedan fuera de la acción orientadora.

Resulta poco creíble que los centros realicen “tratamientos integrales”, “orientación integral “ o “respuestas integrales “ a las demandas de los jóvenes y sus familias tal como demanda la autoridad administrativa. La respuesta a ellas exige que se admitan nuevas funciones, se destinen recursos e incluso que se acepte una nueva filosofía para los departamentos de orientación. No se trata de anular o modificar lo que se está haciendo sino de admitir que lo que se está haciendo solamente responde parcialmente a las demandas de los jóvenes y que por ello se necesita complementar con nuevas estrategias, con nuevos métodos, los servicios existentes.

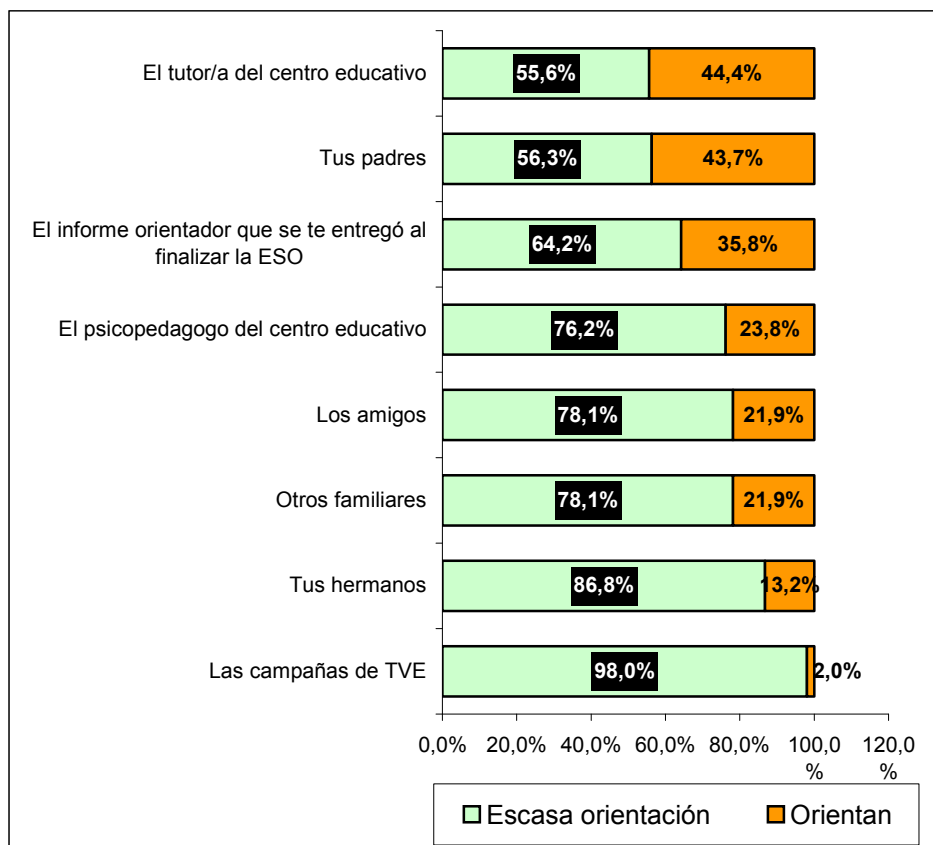
“ Nosotros tratamos de dar respuesta a los interrogantes que nos plantean los alumnos pero a veces no encontramos respuestas. Nos ponemos en contacto con expertos pero en ocasiones llegamos a pensar que no las tenemos porque quizá no existan desde los parámetros desde los que nos explicamos la realidad. En el fondo creo que lo que nos falta es comprender la sociedad actual porque... funciona tan rápido todo que no nos da tiempo a comprenderla. Yo vivo, en ocasiones, esta situación con desgarramiento personal que procuro compartir con los demás profesores”. Ent. 23 (191:19; Juan, 50 años).

Quizá sea este el problema principal de la orientación que pretende dar respuesta a la persona desde una dimensión integral. La dinámica social es excesivamente rápida para analizarla con rapidez, reinterpretarla y encontrar respuestas satisfactorias. Esto corresponde a otra época ya pasada, donde por cierto no había departamentos de orientación, quizá a la nueva etapa social le corresponda más que proporcionar respuestas “estándar” ponerse en disposición de acompañar a los jóvenes a buscar juntos en una sociedad efímera y vacilante.

En el gráfico 7,11. podemos observar los niveles de influencia ejercidos sobre los alumnos de mayor a menor, divididos en dos áreas de influencia: escasa orientación (“nada y poco”) y suficiente orientación (“bastante y mucho”).

Los padres tienen un alto nivel de influencia en la decisión sobre los estudios de sus hijos. Esto no es nuevo, pero sí que pone de manifiesto la importancia de que los padres se encuentren bien informados sobre el sistema educativo, de los cambios habidos en educación y las transformaciones del mercado de trabajo. Pero, sobre todo, plantea la necesidad de que desde los mismos centros se promueva la coparticipación de los padres en la toma de decisiones durante las distintas fases por las que pasan los jóvenes. Conocer, valorar y tomar las decisiones adecuadas es una tarea en la que deben participar todos los actores.

Gráf. 7.11. Grado de influencia que han tenido en la orientación del alumnado (% agrupados).



Fuente: elaboración propia.

N:151

La valoración que hacen los jóvenes de la orientación que reciben de diferentes personas y/o instituciones no sólo plantea la necesidad de fomentar y promover la participación de los padres en el sistema educativo sino también la de que participen en la misma orientación que reciben sus hijos desde la estructura interna del centro. Si, como la experiencia en los centros demuestra, en la medida en que los hijos crecen los padres son cada vez menos participativos en el sistema educativo, sería necesario que los centros planificasen proyectos, actividades, programas que traten de acercar a los padres a los centros educativos¹⁹⁹ y a su problemática.

¹⁹⁹ La participación de los padres en el sistema educativo español se concreta en la presencia de los mismos en los Consejos Escolares de Centro (C.E.C.) y en los Consejos Escolares de

Si ninguna de las variables, como hemos visto, ha conseguido tener una influencia suficientemente significativa, ¿de dónde extraen los alumnos las informaciones y la orientación para tomar las decisiones? Tendremos que concluir que la influencia ha sido múltiple y ejercida desde todas las vías indicadas junto a las vías de información que ellos mismos generan.

otros ámbitos como son los del Municipio, Comunidad Autónoma o del Consejo Escolar del Estado. En el primer caso la participación es directa para la elección de sus representantes mientras que en los demás Consejos Escolares se realiza un sistema de participación indirecto. Si a ello le añadimos la diferenciación numérica existente en cada uno de los estamentos de los diferentes sectores (Padres, Sindicatos, Profesorado...) que se encuentran representados tendremos que convenir junto a I. Fernández de Castro que la representación democrática en los centros es escasa y deficiente.

CAPÍTULO VIII

RESULTADOS DE LA SEGUNDA ETAPA: LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS JÓVENES DE LOS CFGM

“Una de las transiciones más relevantes es sin duda la transición entre los estudios y el trabajo. Transición que ha sido considerada como la transición entre juventud y edad adulta. Y no lo es para menos debido a la importancia que tiene la misma, ya que esta transición además de asegurar o satisfacer unas funciones productivas tiene la responsabilidad de garantizar la reproducción social. En concreto, la transición estudios-empleos sigue teniendo una especial relevancia en tanto en cuanto que su exitosa realización por parte del joven es clave a la hora de incorporarse como miembro de la sociedad adulta. El principal problema de las transiciones laborales de los jóvenes no viene definido por el empleo, (aunque siguen teniendo los jóvenes las tasas más altas de desempleo) sino que el problema se encuentra en asegurar el desempeño de un trabajo estable”.

López Blasco, 2004

1. Introducción.

En el capítulo VII hemos presentado los resultados y análisis de la primera etapa de la investigación. En el mismo hemos contemplado las vías de acceso a los ciclos formativos, los elementos que han tenido influencia en la decisión de los alumnos, la orientación académica recibida en los centros de origen, etc. Todo ello nos ha permitido interpretar por qué, cómo y para qué los jóvenes decidieron estudiar los CFGM. Asimismo indicamos la valoración que los alumnos realizaron sobre el currículum, el grado de interés, motivación, aceptación y expectativas despertadas por los ciclos formativos. El análisis realizado en el capítulo VII se complementa con el que presentamos ahora en el capítulo VIII.

En él presentamos los resultados de la segunda etapa de la investigación, que se basa en el análisis del proceso de inserción laboral de los jóvenes. Durante el período de un año, en cada promoción de alumnos, hemos realizado el seguimiento a los jóvenes que han iniciado la búsqueda de trabajo, una vez que oficialmente finalizaron el ciclo formativo y daban por terminada la relación académico/administrativa con los centros educativos. Es un nuevo período en la vida de los jóvenes, así como en la propia investigación, donde tienen que enfrentarse con la realidad laboral. Una nueva etapa en la vida en la que, inicialmente, tienen que tomar una decisión: buscar un puesto de trabajo que esté relacionado o no con la especialidad estudiada y que les resulte lo suficientemente satisfactorio para permitirles iniciar nuevas experiencias que, progresivamente, les permitan conseguir independencia de las estructuras familiares constituyendo su propio proyecto de vida o bien tomarse un período de espera que pueden utilizar para replantearse qué hacer en un futuro próximo.

Los resultados que presentamos corresponden a los 5 controles realizados durante el año de seguimiento con el "insert-lab", por medio del cual hemos analizado algunas características de la inserción laboral de los ex-alumnos como:

- Si tienen un empleo o están en el paro.
- Si el trabajo que realizan está relacionado o no lo está con la especialidad estudiada en el ciclo formativo.
- La modalidad de contrato que tienen: contrato fijo o indefinido o bien se encuentran trabajando con un contrato temporal.
- El tamaño de las empresas en las que realizan su trabajo: pequeña, mediana o gran empresa.

Estos cuatro elementos nos han permitido conocer algunas de las características del mercado de trabajo en el cual se han iniciado los jóvenes trabajadores a sabiendas de que, como indica Fernández Enguita (1990:175), la inserción de los jóvenes en la vida activa

“no dependen solamente de la actividad desempeñada en la escuela, sino también de una amplia gama de factores de carácter social y personal que determinan un distinto rendimiento de los mismos logros escolares para diferentes grupos de individuos e individuos aislados”.

Las transiciones que se realizan desde el sistema educativo al mercado de trabajo no siempre resultan lineales (pasar directamente de la formación al trabajo y de forma definitiva) sino que, como consecuencia de los procesos de transformación del mercado de trabajo, se han hecho cada vez más complejas. Estas transformaciones han implicado que la inserción se retarde ya que se da una mayor duración del período de la vida escolar haciendo que la incorporación al trabajo sea más tardía y más cualificada. Al mismo tiempo esta incorporación, aunque tardía, no es definitiva debido a la finalización de los contratos laborales provocando, de nuevo, un proceso de reincorporación a las instituciones educativas o formativas que hemos denominado con el nombre de reversibilidad: estudio-trabajo-paro-estudio-trabajo-paro. Situación que se autoalimenta por las dificultades que los jóvenes tienen en el acceso a los puestos de trabajo.

Conseguir y mantener los puestos de trabajo les va a resultar difícil debido a las altas tasas de desempleo y a la demanda, por parte de las empresas, de trabajadores con experiencia laboral. Durante las últimas décadas, se constata estadísticamente, tanto en España como en Europa, las dificultades que los jóvenes han tenido y tienen para incorporarse al mundo del trabajo. España se ha convertido en uno de los países que presenta un mayor número de dificultades para la incorporación laboral de los jóvenes, si bien hay que significar que éstas han sido dulcificadas progresivamente debido a las políticas económicas aplicadas y a la evolución de los ciclos económicos.

El proceso de inserción lleva consigo una multiplicidad de variables que giran en torno a los cuatro problemas anteriormente indicados. Para conocerlos y analizarlos decidimos pasar el cuestionario “insert-exp”. Los resultados de

este cuestionario evidenciaban la complejidad de las experiencias laborales de los jóvenes.

Junto a los datos indicados también hemos incorporado las opiniones de los alumnos, tutores del centro, psicopedagogos, profesores y tutores de empresa, que hemos obtenido de las 23 entrevistas en profundidad y de los dos grupos de discusión que formamos con los alumnos. En ellas han explicado su visión sobre la experiencia obtenida en todo el proceso del seguimiento realizado al alumnado, las relaciones con las distintas instituciones, con las empresas que realizan las FCT, etc.

2. La inserción laboral de los jóvenes, un fenómeno inestable.

Finalizado el período formativo, los alumnos que han cursado los Ciclos Formativos de Grado Medio tienen que decidir qué quieren hacer en su nueva etapa. A esta decisión se enfrentan con el bagaje informativo que han adquirido durante su permanencia en los centros educativos. El alumnado (ex-alumnos ya) se encuentra solo y tiene que tomar sus propias decisiones. Los centros educativos se desentienden de la nueva etapa en la que entran los jóvenes. Los jóvenes no se ven acompañados por las instituciones educativas o laborales y las estructuras que conforman la orientación educativa y laboral no pueden evaluar los procesos de inserción de los ex-alumnos.

El paso de los centros educativos al mundo del trabajo se ha convertido en un problema social como consecuencia de la escasez de puestos de trabajo. Esta realidad se ha conflictuado y está obligando a que las familias asuman funciones de protección a los hijos que exceden a las prácticas que tradicionalmente se ejercían en este ámbito. Esta nueva realidad refleja la ruptura del modelo fordista de transición de los jóvenes a la vida activa.

El paso a la vida activa de los jóvenes, objeto de estudio para los investigadores y de preocupación social para los políticos, familias y de los propios jóvenes, se ha desarrollado especialmente a partir de la crisis económica de los años 70.

La sociedad anterior a la crisis de los 70, basó su desarrollo en un fuerte crecimiento económico como consecuencia del pacto social entre los respectivos gobiernos, sindicatos y empresarios. El empleo se configuró a tiempo completo, por tiempo indefinido, acogido a la negociación colectiva y a los derechos sociales que se desarrollan a lo largo de una biografía profesional larga, institucionalizada, en un contexto de pleno empleo (Prieto 1999).

Una de las consecuencias inmediatas fue la modificación de las formas de incorporación de los jóvenes al trabajo. La introducción de nuevos elementos en el campo de las relaciones laborales hizo que los jóvenes utilizaran nuevos instrumentos de inserción en el marco de una creciente inestabilidad laboral. (Grieu,1998) como consecuencia del insuficiente número de puestos de trabajo y del paso a la sociedad posmoderna.

Tradicionalmente la incorporación al trabajo no presentaba grandes problemas, e incluso no constituía una preocupación para los adultos. La incorporación se realizaba por un procedimiento normalizado y se consideraba "normal" que los jóvenes se incorporasen al trabajo cuando finalizaban la enseñanza obligatoria. La incorporación al trabajo en edad temprana era la salida habitual para los hijos de los trabajadores mientras que para los jóvenes de las clases medias y altas la incorporación se posponía en aras a una preparación educativa que ejercerían posteriormente.

Esta modalidad de incorporación a la vida activa corresponde a un modelo de desarrollo económico ya desaparecido, aunque perdure en algunas capas sociales de la población:

“Los ciclos biográficos del trabajo se establecían así en forma de largas trayectorias estabilizadas en torno a un único empleo -o patrón de empleo- por persona desde su incorporación al mundo del trabajo hasta la jubilación, teniendo en la antigüedad en el puesto de trabajo un valor promocional, dentro de cada nivel profesional se entiende, casi absoluto”. Alonso (2000: 26):

Estas transiciones laborales, caracterizadas por un empleo en la vida, incluso una vida para un empleo, en la misma empresa, donde los hijos sustituían a los padres, donde se producía una fidelidad del trabajador con la “marca empresarial” e incluso de fidelidad mutua, entraron en crisis a partir de la década de los setenta. Las mismas transiciones que hasta ahora se habían basado en una biografía normalizada han dejado de existir, dejando de ser lineales para introducir un nuevo modelo.

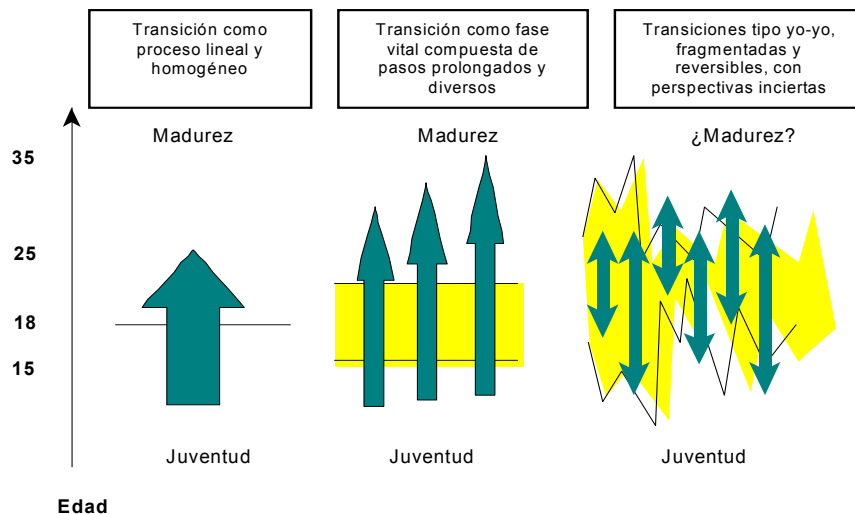
Esta nueva modalidad de transición, propia de la sociedad posmoderna, se caracteriza por la *reversibilidad* de las trayectorias laborales. Los jóvenes transitan desde la escuela al trabajo, del trabajo al paro, del paro a la escuela y así sucesivamente. Esta modalidad de tránsito la denominamos *transiciones fallidas* expresadas a través de la metáfora del YOYO²⁰⁰. Las continuas subidas y bajadas de la rueda en torno al hilo conductor del juguete vienen a significar las continuas entradas y salidas en las distintas áreas de socialización de los jóvenes. En estas condiciones resulta difícil y complejo programar ningún tipo de futuro que incluya el trabajo como factor de centralidad. Igualmente resulta difícil y complejo pensar que los jóvenes puedan organizar su vida futura pensando en la formación adquirida porque, como indica Bauman (1993:52), los cambios son tan profundos y se producen con tanta rapidez que los jóvenes, y los menos jóvenes, se encuentran en un permanente estado de postergación:

“yo no puedo apostar, porque mi puesto de trabajo no vaya a desaparecer o que se dé una racionalización del mismo, que mi profesión cambie tanto que no la reconozca, o que mis conocimientos ya no le interesen a nadie”.

²⁰⁰ Metáfora proporcionada por el portugués José Machado País en el proyecto europeo “Misleading Trajectories”.

Las trayectorias fallidas o interrumpidas han introducido una dinámica social, entre los jóvenes, de corrientes continuas entre las instituciones formativas y laborales: después de la enseñanza obligatoria, pasan largos periodos de tiempo en el paro, inician otra formación o asisten a cursos de formación ocupacional para poder acceder a un trabajo. Lo obtienen y, al poco tiempo, vuelta a empezar. La “reversibilidad”, entendida como la capacidad de adaptación y flexibilidad que los jóvenes manifiestan ante las situaciones sociolaborales que se les plantean, se ha convertido en la característica más importante de la nueva modalidad de transición en la sociedad actual, como recoge la siguiente figura.

Fig. 8.1. De la linealidad a las transiciones reversibles tipo yo-yo



Fuente: Walther, Stauber et al, 2002

Estos procesos marcados por una flexibilidad en todas las esferas de la vida buscan la identidad personal a través de la adquisición de nuevas habilidades que permitan a los jóvenes interpretar y organizar su realidad cotidiana. Nuevas habilidades que puedan ser ofertadas, presentadas y adquiridas por el mercado de trabajo. La reversibilidad que viven los jóvenes les coloca en una situación de incertidumbre permanente que favorece los sentimientos de frustración y en el que se interroguen las decisiones tomadas. La falta de adaptación a las circunstancias propias de una sociedad en proceso imparable de mundialización provoca en los jóvenes de escasos recursos, en aquellos que pertenecen a grupos minoritarios o simplemente los que presentan diferencias de género continuas situaciones de vulnerabilidad social. Las trayectorias fallidas se convierten así en una suma de dificultades (López 2004) que resulta difícil dominar y que impiden la creación de los proyectos de vida de los jóvenes.

“Cuando la transición a la vida adulta varía de la normalidad a la incertidumbre, los jóvenes sufren una presión cada vez mayor. Se ven obligados a tomar decisiones individuales – en materias relacionadas con la educación o el empleo, pero también con el ocio– que pueden ser de gran influencia para su vida futura, sin poder prever con claridad las consecuencias de sus opciones. (...) La incertidumbre se ha convertido en un nuevo rasgo de las transiciones a la vida adulta, agravada por su prolongación: durante muchos años, los jóvenes –hombres y mujeres– no saben qué será de ellos”. (Pág. 39)

Las trayectorias fallidas o interrumpidas ponen de manifiesto la realidad, las dificultades que se les presentan en el proceso de incorporación al trabajo e incluso a otras áreas de la vida como la independencia familiar, sin dejar de prestar atención a las condiciones socioeconómicas y estructurales de los jóvenes. Una particularidad compartida por muchos jóvenes contemporáneos es, por consiguiente, la de vivir en un tiempo de inestabilidad e incertidumbre, de tensión entre el presente y el futuro, de lazos persistentes de dependencia y ansias insistentes de independencia. El propio *capitalismo flexible* (Sennett, 2000) cuestiona la linealidad tradicional de las profesiones concebidas como un camino por el cual se circula; para un número considerable de jóvenes,

ese camino aparece bloqueado; otras veces, surgen encrucijadas con varias direcciones, cambios de sentido, callejones de difícil circulación o, incluso, sin salida.

3. La mayoría de los jóvenes apuestan por la inserción laboral.

Finalizado el ciclo formativo los jóvenes han diversificado sus decisiones respecto al futuro inmediato. ¿Qué hacer a partir de ahora? La mayoría de ellos prefiere encontrar, lo más rápidamente posible, un trabajo. Esta decisión no es sólo fruto de la situación personal y familiar en la que se encuentran, sino que constituye un indicador de las perspectivas que los ciclos han despertado entre los jóvenes. Por ello, la decisión que toman significa un compromiso ante el futuro inmediato.

Cursar los CF ha posibilitado un cambio en la actitud de los jóvenes: el deseo de querer superarse, el deseo de continuar estudios bien combinando estudio y trabajo o simplemente estudio. Otros optan por no hacer nada, puesto que sus intereses se dirigen hacia otro tipo de actividades o simplemente esperan otra cosa en el futuro inmediato.

No todos los jóvenes que finalizaron (130) los Ciclos Formativos han tomado la misma decisión. Encontramos que algunos alumnos han optado por otras vías ajenas a la inserción laboral. Esto significa que los CF han conseguido, parcialmente, el objetivo propuesto (que los jóvenes inicien el proceso de inserción laboral) y han abierto nuevas perspectivas a los jóvenes que se traducen en la continuidad de nuevos niveles de estudio y en otros proyectos que posponen la inserción laboral como recoge la tabla 8.1.

Tabla 8.1. Opciones que toma el alumnado cuando finalizan los CFGM

Opciones	Nº alumnos	%
Inician la inserción.	108	83,07
Trabajan y estudian.	10	7,69
Deciden esperar.	3	2,30
Continuar estudiando.	9	6,92
Total finalizan los CF	130	100

Fuente: elaboración propia.

Entre las diferentes opciones destaca la tomada por el 83,07% de los jóvenes (108 ex-alumnos), que han decidido iniciar la inserción laboral en exclusividad.

“Yo cuando terminé el ciclo quise ponerme a trabajar lo más rápido que pude. Quería dejar los estudios y hacer lo que yo quería, que era trabajar. Para eso había hecho el ciclo”. Ent. 2 (205:207; Carmen, 25 años).

Otro grupo de 10 alumnos (7,69%) desean compatibilizar el trabajo y el estudio, con lo que el total de alumnos que optan por las dos posibles opciones de inserción laboral (trabajar y trabajar/estudiar) asciende al 90,76% (118 alumnos).

“Yo quería seguir estudiando. Pero como ya había dedicado a estudiar varios años y no siempre me había ido bien, yo repetí varios cursos, mis padres me dijeron que ¡ya estaba bien y que me pusiera a trabajar y que fuera a estudiar por la noche”.Ent. 4 (180:182; Antonio, 24 años).

Observamos también que un pequeño número (3 alumnos), que representa el 2,30%, ha optado por iniciar un período de espera durante el cual analizarán su nueva situación y tomarán decisiones sobre su futuro, mientras que 9 jóvenes (6,92%) decidieron continuar alguna modalidad de estudios.

De los 118 jóvenes a los que finalmente se les realizó el seguimiento corresponden el 75,42% (89 alumnos) al centro público mientras que al centro privado concertado pertenecían el 24,57% (29 alumnos)

manteniéndose prácticamente la misma proporción que en la primera etapa (74,2% para el centro público y 25,8% para el privado concertado).

A los jóvenes que desean incorporarse al mundo laboral no les resulta fácil buscar trabajo y, sobre todo, encontrarlo. Tienen que pasar períodos de tiempo, más o menos largos, buscándolo sin tener la garantía de satisfacer su deseo. Este tiempo de búsqueda será más o menos amplio dependiendo de la evolución de la coyuntura económica, de las decisiones de los propios jóvenes y de las posibilidades de seguir manteniendo el apoyo familiar que les permite poder seleccionar las ofertas laborales recibidas.

Durante este período los jóvenes han dejado de ser “de Profesión estudiante” para pasar a la denominación “búsqueda de empleo”; engrosan las tasas de parados, las listas de los empleados con contratos precarios o simplemente ocupan un espacio en la lista de espera hasta que les llegue la oportunidad de encontrar un puesto de trabajo.

A partir de este momento se ponen en circulación todos los mecanismos conocidos como “capital social inmaterial” (López Blasco, 2004): el nivel de conocimientos adquiridos, la situación de las familias, los condicionantes educativos y formativos, frente a las demandas empresariales y sociales, el contexto donde viven los jóvenes, etc.

Estudios empíricos realizados en los últimos años (Hernández/López 2001; equipo EGRIS, 2002, López, 2003^a,2003;) ponen de manifiesto que no existe una única modalidad de inserción laboral y que estas son reversibles por lo que continuamente los jóvenes están obligados a elegir en todos los aspectos que configuran sus proyectos de transición. La nueva situación se caracteriza por el paso de la “*biografía normal a la de elección*” (Beck, 1998a).

Los riesgos que conllevan las elecciones también provienen de las condiciones en las que pueden elegir los jóvenes, ya que éstas están bajo la influencia de los grandes cambios que se han dado en la sociedad, tanto en

el ámbito de la economía como en las estructuras socio-culturales. Ambos elementos, la necesidad de elegir por una parte, y los grandes cambios que se han dado en la sociedad por otra, originan que los jóvenes duden ante la toma de ciertas decisiones, esperen una mejor ocasión o simplemente decidan que necesitan disponer de mejores condiciones antes de elegir. Las nuevas condiciones del mercado de trabajo, el aumento de las desigualdades sociales, la libertad individual, continúan dependiendo mucho del nacimiento y del origen social de los padres.

Como consecuencia del desarrollo de la sociedad, se ha ido desmontando la base organizacional de la producción, provocando una inversión en el modo y las formas en que se realizan las inserciones laborales. Las bases del fordismo han dado paso a unos procesos reactivos de modernización (Santos, 1999)²⁰¹ que se asientan en la creciente liberalización de la economía y en la flexibilidad de las relaciones contractuales. Los cambios se sustentan en las nuevas tecnologías y en la informática y posibilitan un proceso creciente de globalización de la economía y la cultura que convierte la “flexibilidad” en la panacea de los problemas sociales y del mercado laboral, desregulando la normativa laboral, especialmente en la etapa que

²⁰¹ Santos (1999) dice que “Los cambios tecnológicos, financieros, productivos y laborales que se desarrollan en la actualidad están afianzando una serie de ideologemas que cada vez quedan más lejos de una discusión pública y abierta -la «tercera revolución industrial», comandada por la telemática; los nuevos polos geoeconómicos; la inevitable y omnipresente flexibilidad, decretada por el sistema productivo mundial, el auge de la mundialización comercial, financiera e industrial, que configura nuevas formas de organización del empleo y de las condiciones en que éste se presta.” (Pág. 135). Opinión también compartida por Alonso (2000:29) que anuncia la nueva ideología que se va introduciendo en el campo de las relaciones laborales y que va a condicionar las transiciones de los jóvenes: el desmontar el estado del bienestar desregulando las relaciones laborales y la propia organización del trabajo. “A partir de los años setenta hemos vivido una intensa destrucción de las normas sociales que habían construido la realidad laboral en los años de postguerra y posterior crecimiento sostenido. Las primeras manifestaciones de la crisis del modelo fordista (...). Primero generando una fuerte y rápida expansión de los niveles de desempleo -comparados con las tasas de paro, en algunos años casi testimoniales, del período inmediatamente anterior-, luego destruyendo las regulaciones que el contexto socioeconómico keynesiano había construido sobre el factor trabajo como equilibrio sociopolítico a nivel (macro) del modo de organización (micro) taylorista y fordista del proceso de trabajo”.

regula las entradas y salidas: flexibilizando la entrada y favoreciendo los despidos²⁰².

Consecuencia de las transformaciones²⁰³, el modelo de trayectoria laboral lineal o tradicional se ha visto fuertemente modificado por las nuevas demandas y necesidades que presenta el mercado de trabajo posfordista. Este nuevo modelo, transiciones reversibles, presenta un carácter más individualizado, donde los valores más estables de las transiciones lineales son sustituidos por otros de mayor vulnerabilidad, propios de la sociedad del riesgo, donde la escasez de puestos de trabajo constituye una de las características principales.

La sociedad de la posmodernidad no ofrece a los jóvenes el acceso al trabajo, al trabajo estable, o al trabajo socialmente reconocido. El trabajo, un bien escaso, se ha convertido en un deseo para una gran parte de la juventud, un mero instrumento que les permita la supervivencia, mientras que

²⁰² Alonso (2000:29) dice que "La flexibilidad es así considerada también en estos primeros años de la crisis como una simple flexibilidad defensiva, una forma de desregulación normativa y de endurecimiento de las condiciones de contratación del trabajo -sobre todo en el nivel salarial- utilizando los efectos disciplinarios de crisis para intentar recomponer la tasa de ganancia. La flexibilidad se presentaba así como la manera de introducir el mercado en sectores que habitualmente habían estado "sujetados" en sus precios y controlados en sus acciones por las instituciones implícitas del pacto keynesiano (salarios pactados en la política de rentas, empresas públicas, consumos públicos, etc.) justamente porque estas instituciones estaban diseñadas en la lógica keynesiana para evitar la crisis de demanda, y aquí la economía daba todos los síntomas de una crisis de oferta (de encarecimiento relativo de los factores".

²⁰³ Los efectos de estas transformaciones en el mercado de trabajo han influido en todo el mundo, muestra de ello, la OIT se ha visto obligada a tomar²⁰³ partido con férrea defensa de los derechos de los trabajadores y reclamando la necesidad de crear un mayor número de puestos de trabajo. Puestos que tienen que ser creados con la participación de todos los agentes sociales implicados. Juan Somavía, Director General de la OIT, ha recibido el apoyo en tan ardua tarea de los Jefes de Estado y de Gobierno de todo el mundo, quienes en la Declaración del Milenio convinieron en: «elaborar y aplicar estrategias que proporcionen a los jóvenes de todo el mundo la posibilidad real de encontrar un trabajo digno y productivo», con el objeto de evitar las consecuencias que el desempleo puede generar entre la población joven. También advierte que las consecuencias del desempleo en los jóvenes pueden dar lugar a fenómenos extremadamente graves y negativos para la propia sociedad, para los individuos que pueden estar condicionados a una ausencia de formación y experiencia laboral: *«aun cuando el desempleo de larga duración no implica necesariamente que los jóvenes tendrán un comportamiento antisocial, no se debe olvidar que las pautas de comportamiento adquiridas en las primeras etapas de la vida, junto con la falta de formación y de experiencia laboral, afectarán probablemente para toda la vida el potencial de empleo y de captación de ingresos de los jóvenes».*

otros jóvenes permanecen ajenos al mismo. Esta realidad laboral ha provocado la aparición de múltiples itinerarios de inserción que actúan de forma divergente y contradictoria en la vida de los jóvenes: un nuevo modelo de transición laboral caracterizado por períodos continuos de empleo y paro (Garrido²⁰⁴, 1999), por un alargamiento del período de escolarización en todos los niveles, un retardo del ingreso en el mercado laboral, una lucha constante por la formación continua y un deseo desmesurado por engrosar el currículum vitae, como medio que facilite, no que posibilite, la entrada al mercado de trabajo.

Los jóvenes de los CFGM han optado mayoritariamente por buscar trabajo e iniciar su inserción. ¿Han encontrado trabajo? Durante los cinco controles que realizamos hemos comprobado que el número de jóvenes que han encontrado trabajo aumentaba progresivamente durante el periodo de seguimiento, aunque el número de parados no ha bajado del 19,50% como podemos observar en la tabla 8.2.

Tabla 8.2. Situación laboral de los jóvenes a los que se les ha realizado el seguimiento.

Jóvenes	1º control	2º control	3º control	4º control	5º control
Ocupados	37,28	52,54	74,57	79,66	80,50
Parados	62,71	47,46	25,43	20,34	19,50
	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia.

N:118

En ella observamos que en el primer control del seguimiento existe un número de jóvenes (44) que han encontrado trabajo. El número irá progresivamente creciendo en todos los controles hasta finalizar el

²⁰⁴ Garrido (1999:287) dice que: “ha surgido una multiplicidad de trayectorias, determinadas por los continuos flujos de los jóvenes entre el empleo y el desempleo e, incluso, entre la actividad y la inactividad “.

seguimiento con 95 jóvenes trabajando de los 118 que optaron por la inserción.

Durante el primer control ha habido una ocupación del 37,28%. La mayoría de ellas ha sido como consecuencia de que los jóvenes se han quedado trabajando en la misma empresa donde realizaron las prácticas formativas (FCT) y también porque otro grupo ha podido encontrar trabajo en empresas de propiedad familiar o de conocidos de la familia.

“Yo me quedé a trabajar en la empresa donde hice las prácticas y me hizo mucha ilusión. Luego cuando se me acabó el contrato me despidieron y después de estar un tiempo buscando trabajo me volvieron a contratar en la misma empresa”. Ent. 1 (250:253; Rosa, 19 años).

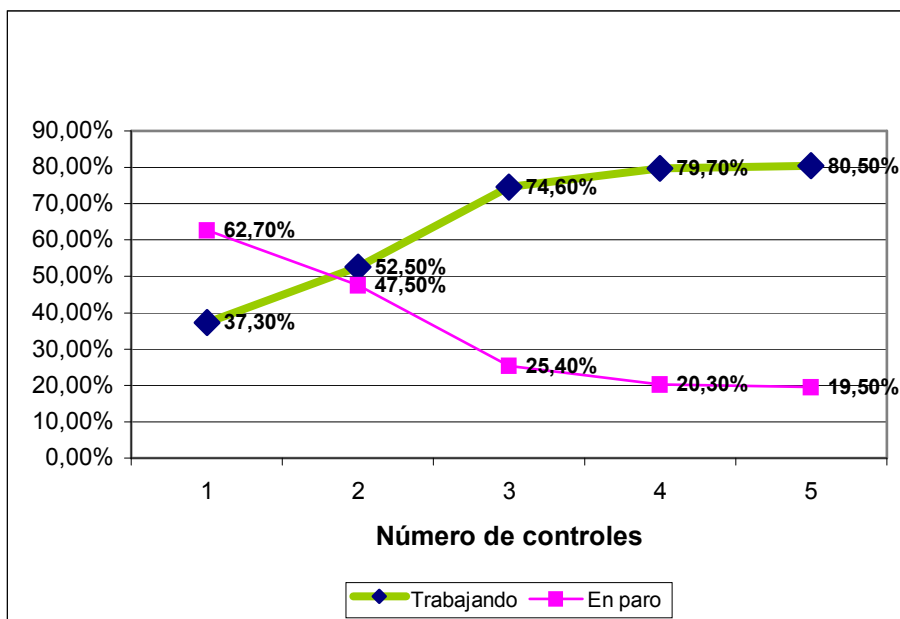
Durante el segundo control (3 meses) se ha producido una contratación del 52,54% del total de alumnos. Durante este período el crecimiento es progresivo, pero no en la misma proporción que en el primer control. El efecto “empresarios familiares” y “conocidos entre las familias y los empleadores”, que había afectado al primer control, ha dejado de tener efecto.

Sin embargo, es en el sexto mes (tercer control) cuando el porcentaje de contratados se ha doblado con respecto al primero de los controles. A partir del sexto mes los jóvenes son menos selectivos a la hora de aceptar o rechazar los puestos de trabajo ofertados, pudiéndose comprobar que a partir del tercer control del seguimiento se produce un escaso crecimiento de contratos de trabajo. Durante el noveno y duodécimo mes solamente se produjo un aumento de 6 y 1 alumnos contratados, lo cual ha dado como resultado que al finalizar el período de seguimiento se consiguiese un nivel de contratación del 80,50%.

El porcentaje de parados refleja la otra cara de la inserción laboral y ha seguido un proceso inverso al de los jóvenes contratados: el mayor número de parados se ha producido en el primer mes del seguimiento (62,71%),

mientras que el nivel más bajo se sitúa en el último control con el 19,50%. En los controles intermedios se ha producido un descenso del paro de forma progresiva destacando el paso del segundo control al tercer control (del sexto al noveno mes), que presenta una diferencia de 22,03 puntos como recoge el Gráf. 8.1.

Graf. 8.1. Evolución: número de jóvenes contratados y en paro.



Fuente: elaboración propia.

N:118

Si analizamos las trayectorias que han seguido los jóvenes según el centro en el que han estudiado, encontramos que las mayores diferencias entre ambos centros educativos se producen en los jóvenes que han trabajado todo el año: el 26,74% en el centro público, frente al 15,62% del centro concertado. La diferencia de 11,12 puntos es consecuencia de la inserción del 100% del alumnado del ciclo Equipos Electrónicos de Consumo que solamente se ha impartido en el centro de Massamagrell.

Desempeñar un trabajo remunerado se ha convertido, en la sociedad capitalista, en el aspecto central para que los jóvenes puedan adquirir una posición social que les permita conseguir niveles de autonomía,

imprescindibles y necesarios, para poder vivir de forma autónoma e independiente. Por lo que el trabajo sigue siendo el valor en torno al que sigue pivotando la construcción de los itinerarios de transición y las identidades personales, ya que el trabajo sigue condicionando fuertemente las oportunidades de vida.

“Yo creo que el trabajo es muy importante para la formación de los jóvenes. Yo no sé qué haría si no tuviese. Además no te puedes plantear nada para el futuro”. Grupo Disc. 1 (302:303; Neiser, 26).

La ausencia de trabajo fomenta en los jóvenes inquietud en el presente, inseguridad hacia su propio futuro y aumenta la pérdida de horizonte al no percibir la existencia de una meta que puedan conseguir. Esa pérdida de perspectiva lleva a actitudes y conductas que están limitadas a lo inmediato y cotidiano.

“ Cuando no tienes trabajo estás todo el día dando vueltas por las calles y con los amigos. Te sientes poco útil y estás continuamente molesto en casa. A un amigo mío le entró una depresión muy fuerte porque le ha costado mucho encontrar trabajo y pensaba que todos los estudios eran una mentira”. Grupo Disc. 1 (312:315; José, 22 años).

El desempleo no afecta por igual a hombres y mujeres en el estado español y esta realidad también se refleja en el alumnado de los CFGM. Las mujeres han tenido, y las siguen teniendo, unas tasas de desempleo más altas que las de sus coetáneos varones. Igualmente encontramos diferencias entre las tasas de desempleo de las dos cohortes de edad 16-19 años y 20-24 años. Obviamente aquellos jóvenes que salen al mercado laboral a edades tempranas, bien porque acaban de finalizar su etapa de estudios o la abandonan, tienen experiencias laborales diferentes. Los jóvenes entre 16 y 19 años tienen una tasa de desempleo, según el INE (IV trimestre del 2002), del 33,3% y es del 23,3% para los jóvenes entre 20 y 24 años, con una diferencia que se eleva a 10 puntos.

Los jóvenes a los que les hemos realizado el seguimiento se encuentran en unas edades similares a las indicadas y en los distintos controles realizados encontramos que la diferencia a favor de los hombres que trabajan oscila entre el 17,15% del segundo control y el 27,14% del cuarto control, como recoge la tabla 8.2. Estas cantidades se aproximan a las producidas a nivel general. Sin duda alguna entre nuestro alumnado ha influido la especialización de los Ciclos Formativos de Gestión Administrativa y Comercio y Marketing, donde el número de mujeres es muy superior al de hombres, mientras que en el de Equipos de Consumo, con mayor porcentaje de inserción, han sido todos hombres. La tabla 8.3 recoge la distribución del empleo entre hombres y mujeres.

Tabla 8.3. Situación de desempleo de los jóvenes a los que se les ha realizado el seguimiento según sexo.

Jóvenes	1º control	2º control	3º control	4º control	5º control
Total ocupados	37,28	52,54	74,57	79,66	80,50
Hombres	60,00	53,57	62,30	63,57	59,45
Mujeres	40,00	36,42	39,70	36,43	40,55
Dife H/M	20	17,15	22,6	27,14	18,9

Fuente: elaboración propia.

N:118

Para los jóvenes que eligieron la vía de la inserción laboral lo importante era obtener un empleo relacionado con la especialidad que han estudiado. Esto no siempre se consigue y, mientras un sector de jóvenes está dispuesto a escoger el trabajo que le ofrecen, otro prefiere tomarse un tiempo de espera que le permita seleccionar el trabajo que desea o que esté relacionado, lo más posible, con la especialidad profesional que han estudiado. ¿Por qué pueden esperar? ¿Cuánto tiempo pueden esperar?

Los jóvenes que deciden “esperar” se muestran más selectivos que los que no toman esta opción. Prefieren rechazar los trabajos que les ofertan en pro de encontrar otros que respondan a sus expectativas, mientras que la

mayoría de jóvenes tienen que aceptar el trabajo ofrecido. Aquí se confirma la existencia de una fractura social entre los jóvenes que pueden esperar un tiempo y aquellos otros que no lo pueden hacer. Los primeros se encuentran apoyados por una familia que, económica y socialmente, goza de una solvencia mayor que la de aquellos otros que tienen urgencia por encontrar un trabajo aceptando el que le ofrecen.

La espera es posible mantenerla a cambio de las dependencias familiares, con la correspondiente pérdida de autonomía personal y con el retraso de la salida del hogar familiar. Dependencia que está influenciada por situaciones estructurales como el logro de una cierta formación, la integración laboral, el acceso a la vivienda y una mínima formalización de las relaciones de pareja o por “decisión estratégica” mientras acumulan el capital social inmaterial necesario que les permita lograr la independencia (López Blasco, 2004).

La dependencia familiar no es ya exclusivamente de ayuda material, sino también psicoafectiva y reproductora de la estructura social al intervenir como mediadora de las oportunidades de acceso a uno y a otro tipo de educación, de amistades, de ocupación laboral. ¿Cuánto tiempo están dispuestos a esperar hasta encontrar “su trabajo”? La tabla siguiente recoge los resultados expresados por los jóvenes de los dos centros educativos sobre el tiempo que están dispuestos a esperar hasta aceptar el trabajo que les ofrecen.

Tabla 8.4. Tiempo que los jóvenes están dispuestos a esperar hasta encontrar el trabajo que “me interesaba”.

Tiempo de espera	Total alumnos		Centro Público		Centro concertado		Diferencia Público/ Concertado	C. C.
	Nº Alum	%	Nº Alum	%	Nº Alum	%	%	
Hasta 1 mes	16	13,55	14	15,73	2	6,89	8,84	
Hasta 3 meses	23	19,49	16	17,97	7	24,16	- 6,19	
Hasta 6 meses	36	30,50	28	31,47	8	27,58	3,89	
Hasta 9 meses	19	16,11	14	15,73	5	17,24	-1,51	
Hasta 12 meses	13	10,02	9	10,12	4	13,79	-3,67	
Más de 12 meses	11	9,33	8	8,98	3	10,34	-1,36	
Total	118	100	89	100	29	100		

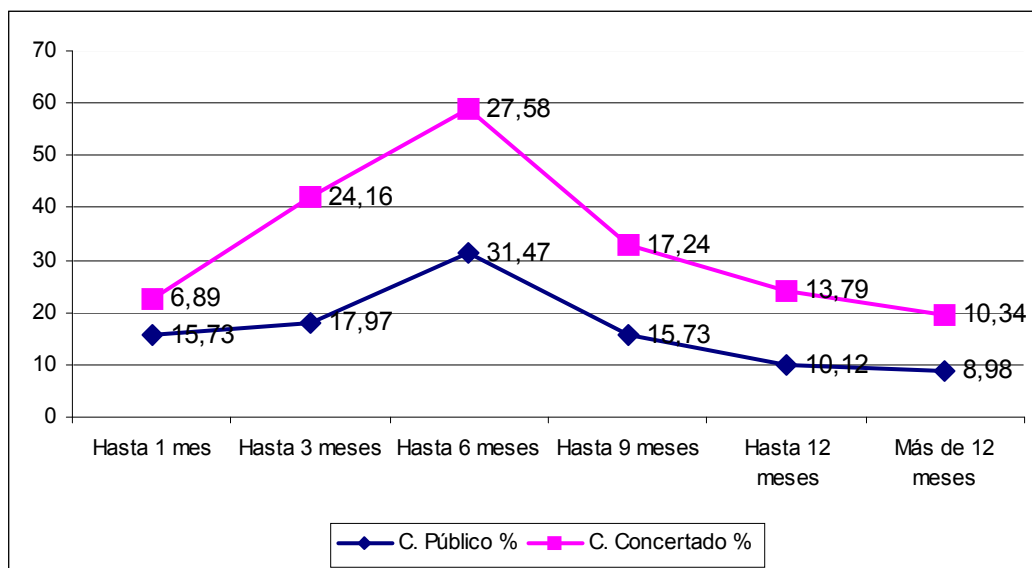
Fuente: elaboración propia.

N:118

Solamente el 13,55% de los alumnos estaban dispuestos a esperar hasta un mes, mientras que en el otro extremo, los que están dispuestos a esperar más de 12 meses, se elevan al 9,33%. Este grupo de alumnos tiene unas condiciones de protección por parte de la familia superior a la de aquellos que se encuentran en condiciones de “no espera”. Esta situación de espera protegida les permite gozar de un nuevo tiempo en el que reformulan nuevas aspiraciones e incluso fortalecen la cualificación profesional. Son los jóvenes que están dispuestos a: “estudio/trabajo, solamente estudio y esperar otras cosas”.

La representación gráfica de las 6 opciones posibles (Gráf. 8.2) nos permite observar la evolución que se ha producido en los dos centros educativos que, aunque tienen una evolución similar, muestran algunas diferencias en los porcentajes.

Gráf. 8.2. Tiempo de espera para aceptar el trabajo ofertado.



Fuente: elaboración propia.

N: 118

El sexto mes marca el tiempo medio “de espera” con un 27,58% en el centro público y un 31,47% para el concertado. A partir del sexto mes se inicia el declive del tiempo de espera que progresivamente desciende hasta llegar al 10,34% y 8,98% respectivamente.

Desde el primer mes hasta el sexto la cifra asciende progresivamente, pero será a partir de éste cuando se inicia un descenso progresivo hasta cumplir el año de espera. Es importante considerar que existe un grupo de jóvenes (11), que representan el 9,33%, que continúan estando dispuestos a proseguir la búsqueda del “trabajo deseado” y no acogerse a las actividades laborales encontradas hasta ese momento. Son los jóvenes que tienen un respaldo familiar con una base económica y cultural de mayor solvencia.

Los apoyos familiares para mantener y fomentar la espera se convierten en el factor clave, junto al propio concepto de trabajo e independencia de los jóvenes, que explican este fenómeno. Aunque estos factores resultan claves, no podemos dejar de lado cuestiones como las aspiraciones laborales de los

jóvenes, el tipo de trabajo, el deseo de encontrarse a gusto y satisfecho personalmente con la actividad que realizan.

El “estado de espera” se vería favorecido y fortalecido con la existencia de ayudas a los jóvenes por parte de las instituciones públicas, que en España son prácticamente inexistentes. ¿Qué ayudas tienen los jóvenes para poder salir de la situación de “Paro-Estudio-Paro-Trabajo y de la situación de espera”? Las instituciones públicas ofrecen nula o escasa ayuda y, si los jóvenes pueden permanecer esperando para conseguir “su trabajo”, es debido a que la familia cubre esta función de apoyo y mantenimiento incluso en los jóvenes adultos.

“Yo estuve buscando trabajo durante mucho tiempo y tenía muchas ganas de trabajar, pero mis padres me decían que aguantara hasta que encontrara el trabajo que yo buscaba. Me decían que no necesitaban mi sueldo para vivir. También me decían que si no cogía ahora el trabajo con el que yo me encontrase a gusto después sería más difícil y a lo mejor ya no lo tendría nunca. Por eso yo aguanté todo lo que pude hasta que encontré el trabajo”. Ent. 7(230:236; Mireia, 22 años).

También pueden “esperar” aquellos jóvenes que, a través de los períodos más o menos extensos, han conseguido un empleo precario que les ha permitido acumular el suficiente tiempo de cotización a la seguridad social para cobrar posteriormente el subsidio del desempleo. También aquellos que por su juventud y ausencia de cargas familiares (todos los jóvenes analizados), además de contar con el respaldo de una familia que los mantiene económicamente, pueden integrarse en un nuevo proyecto de inserción laboral.

“Todavía puedo esperar” significa también resistir mientras cobran el subsidio de desempleo o mientras las familias puedan mantenerlos y ellos seguir formándose con el objetivo de conseguir, en otro momento, el empleo deseado y que se han puesto como meta.

También existen otros jóvenes que “no pueden esperar” para salir de la situación de “paro-estudio-trabajo-paro”, que no encuentran el trabajo que les permita acceder al subsidio de desempleo, que no cuentan con familias que puedan mantenerlos económicamente durante períodos largos. Situación que tampoco les permite mejorar su cualificación laboral, puesto que no pueden prescindir de los ingresos mínimos que perciben en estado de precarización y que en ocasiones se aproximan a la frontera de la marginalidad. Los jóvenes en esta situación no pueden seleccionar los trabajos. Tienen que aceptar los que se les ofrecen y en las condiciones que les proponen. La negativa a ello puede introducir a los jóvenes en una situación de mayor precarización y dependencia.

“Acepté el primer trabajo que me ofrecieron y no miré las condiciones que tenía. En mi casa era necesario trabajar y no me importó en qué. Me hubiera gustado que fuese mejor y que fuese de lo que yo estudié pero no fue posible y tampoco estaba en condiciones de seguir buscando. Ya tuve el tiempo de estudiar y ahora tenía que ponerme a trabajar porque lo necesitábamos”. Ent. 6 (280:285; Andrea, 24 años).

4. Las trayectorias laborales de los jóvenes son plurales y precarias.

El desarrollo en España de la sociedad posmoderna ha introducido profundos cambios referentes a la inserción laboral de los jóvenes. La progresiva desregularización laboral, la multiplicidad de las formas de contrato, el desarrollo de las ETTs, las reformas laborales de los últimos años así como las transformaciones en el mercado de trabajo han tenido una gran influencia en la inserción laboral de los jóvenes y en los modelos de transición.

Transformaciones que no han sido ajenas a los cambios sociales y económicos acaecidos en la sociedad española durante las últimas décadas y que han afectado tanto al mercado de trabajo como al sistema educativo

asignándoles a los jóvenes una nueva posición en el conjunto del mercado de trabajo (Cachón²⁰⁵, 2000:156).

El modelo transicional que anteriormente hemos denominado lineal, planteaba una doble vía: un acceso inmediato al trabajo, incluso antes del mínimo de edad legalmente exigido, o un largo período de tiempo dedicado a la formación.

Actualmente esa linealidad “educación-trabajo-emancipación” se ha roto para la gran mayoría (clase media, media baja) de los jóvenes. La sociedad ya no puede garantizar que, después de un largo período de formación, se pueda acceder a las condiciones que posibiliten la emancipación. El trabajo fijo es un sueño, la vivienda se ha constituido en una pesadilla, la conformación de la pareja es cada día más pluriforme, el horizonte laboral se ve cada vez más incierto y lejano, y solamente unos pocos pueden acceder a él. En este contexto la validez de la formación y el valor del trabajo pierden el sentido que hasta ahora han tenido para los jóvenes (Bell, 1976; Rifkin, 1996, Gorz, 1997, Bekc,1996).

El nuevo contexto socioeconómico en el que se produce el proceso de inserción laboral se caracteriza por:

1. La *reducción de la presencia de los jóvenes* en el mercado de trabajo como consecuencia de la disminución de las cohortes que acceden al mismo; pero, sobre todo, porque una política practicada para combatir el

²⁰⁵ Cachón dice que “Se han producido cambios sustanciales en tres rasgos de lo que se venía considerando “empleo típico” del fordismo: un trabajo realizado para un solo empleador y en el centro de trabajo de éste; el vínculo contractual de duración indefinida y el empleo a tiempo completo. En España todos estos fenómenos han tenido un importante desarrollo: tanto la externalización de las relaciones laborales como el desarrollo de diversas modalidades de empleos “atípicos”: el empleo a tiempo parcial ha tenido un desarrollo tardío pero rápido en los últimos años; por su parte, las relaciones laborales de carácter temporal han tenido un crecimiento muy rápido en los años ochenta hasta afectar a más de un tercio del total de los ocupados y constituir un rasgo básico (y específico, por su elevado nivel) del mercado de trabajo en España. Se ha podido señalar la aparición de una “cultura empresarial de la temporalidad” como una lógica fundamental del modo de gestión de la fuerza de trabajo, especialmente de la juvenil”. (2000:156).

paro, especialmente el paro juvenil, ha favorecido la permanencia en las instituciones escolares especialmente a partir de mediados de los años ochenta.

2. Este incremento de la escolaridad ha producido un cambio sustancial en el nivel educativo de la población que se incorpora al mercado de trabajo, especialmente el de la mujer que, con el incremento cultural conseguido, ha logrado abandonar el rol tradicional que tenía asignado. Este cambio cualitativo ha provocado un nuevo fenómeno social que conocemos como “sobreeducación”. Situación que viene a confirmar las difíciles relaciones que se establecen entre el mercado de trabajo y el sistema educativo, puesto que el incremento de las cualificaciones posibilita una mayor facilidad para el acceso a los puestos de trabajo. Pero ni las cualificaciones²⁰⁶ aseguran el acceso al puesto de trabajo ni, una vez conseguido, pueden hacerlo permanente o conservarlo.
3. *El continuo desplazamiento* de los jóvenes trabajadores de poca o escasa cualificación frente a los trabajadores más cualificados o de titulación superior constituye otra de las características “donde los jóvenes basculan entre el núcleo de ocupaciones cualificadas y las áreas de exclusión social” (López y du Boys (2003:15).
4. La *extensión del trabajo temporal*, especialmente entre los jóvenes, se ha instalado como la modalidad de contratación más extendida

²⁰⁶ Podemos comprobar la importancia que adquieren las certificaciones y credenciales educativas que los jóvenes presentan para el acceso a los puestos de trabajo, especialmente el primero: “La sobreeducación es un fenómeno desigual: en general (...) se puede decir que la sobreeducación se da más en los jóvenes que en los adultos; más en los de mayor nivel de estudios; más en las mujeres que en los varones; más en determinadas titulaciones (universitarias o de formación profesional) que en otras; más en jóvenes de familias con menores recursos y se puede señalar también que a lo largo de la vida activa -en un período que se ha prolongado en los últimos años- se produce una aproximación a posiciones más adecuadas entre formación y empleo. La sobreeducación desvela diferentes niveles de “poder social de negociación” (Villa, 1990), tanto de grupos sociales como de individuos: se “invierte” en educación con la expectativa de alcanzar posiciones más deseables en el mercado laboral. Pero esa esperanza resulta frustrada en la medida en que existe una sobreeducación diferencial en comparación con los logros laborales de distintos grupos sociales”. (Cachón 2000: 147).

En este contexto los diferentes estudios realizados en España confirman que los procesos de inserción y las trayectorias laborales son cada vez más individualizados, más plurales, más diversos y más dispersos, como lo demuestran la diversidad de tipologías o modalidades de tránsito a la vida activa. Modalidades que se ven condicionadas, aunque ya no determinadas, por el origen social, el nivel educativo, el género y otros factores que contribuyen a la conformación de esas trayectorias.

Estudios como los realizados por Cardús y Estruch, a través de “Les enquestes a la joventut de Catalunya”, los respectivos “Informes de Juventud en España” desde la década de los 80, el “Grup de Recerca Educació i Treball (GRET) dependiente del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma de Barcelona, Casal con la aportación de tipologías en el capitalismo informacional, se convirtieron en pioneros de las investigaciones sobre las transiciones. Otros como Masjoan (1999), con investigaciones sobre las transiciones de los universitarios catalanes; Fernández Enguita (1992), con las relaciones mercado de trabajo y sistemas educativos; García Espejo con su análisis en la zona central asturiana (1999, 2000); García-Montalvo y Peiró (1997,1999, 2004) en la Comunidad Valenciana creando unas nuevas tipologías, Viscarret (2001) analizando las transiciones fallidas; Francisca Salvá (2004) con el análisis y evaluación realizados sobre proyectos desarrollados en las Baleares, Marhuenda (2002, 2004) con el análisis de los PGS en la Comunidad Valenciana, y López-Hernández, (1998,1999, 2001) con la evaluación de las transiciones con jóvenes en riesgo de exclusión, la participación y el aprendizaje informal, entre otros, son una muestra de la intensidad que han alcanzado las investigaciones sobre el paso de los jóvenes desde las instituciones educativas a la vida activa.

A lo largo de este proceso se ha ido configurando un discurso analítico y conceptual como respuesta a la evolución de los contextos en los que se desarrollan las transiciones. Los años ochenta conformaron los conceptos

básicos sobre las transiciones con un claro matiz de desregulación y rupturas, mientras que durante los años 90 las investigaciones se diversificaron, cada vez más, para dar respuesta a una problemática, amplia y profunda, que requería análisis más individualizados. Posteriormente se continuó con estudios en torno a los jóvenes en riesgo de exclusión social, donde la enseñanza compensatoria (Marhuenda y al 2001, colectivo IOE 1996-977...) en un contexto generalizado de desempleo juvenil²⁰⁷, de temporalidad, de incremento del fracaso escolar, de rechazo al sistema educativo y la presencia cada vez mayor de la inmigración, demandan respuestas compensatorias e integradoras.

Las investigaciones indicadas anteriormente han logrado elaborar tal diversidad de tipologías de inserción que resulta difícil compararlas entre sí, porque las cohortes de edad escogidas, las zonas geográficas analizadas y los grupos de población han sido diferentes. Igualmente las variables utilizadas, los tiempos en las que se han realizado, los períodos de seguimiento, dificultan la elaboración de una tipología común. Variables como la edad, la formación, los contratos, los tiempos de duración, los períodos de desempleo, los apoyos a las transiciones, profesiones, género, etc. conforman los estudios realizados sin olvidar como indica Bendit (1999: 99) el paso de los jóvenes a la vida activa todavía depende de los apoyos familiares:

“la capacidad del individuo para negociar con éxito su “transición” todavía depende fuertemente del capital cultural acumulado, del apoyo que reciba de su familia, de las oportunidades y limitaciones de género y del lugar donde viva-el espacio rural o urbano” .

²⁰⁷ “La evolución y los cambios en la estructura y condiciones de empleo de los jóvenes junto a la expansión plena de la escuela de masas ha supuesto una ruptura en las formas de construir y realizar la transición... Los años noventa se caracterizan por prefigurar una nueva forma de desarrollo del capitalismo... no se trata de un cambio ante una coyuntura recesiva; se trata de un cambio más profundo en el ámbito estructural: la irrupción de un nuevo modelo social... definido por una tendencia irreversible hacia la economía global, el carácter informacional de la producción y distribución de bienes, la producción flexible a demanda, el cambio substantivo de la estructura ocupacional, la organización del trabajo, etc. (Casal 2000: 57).

Los jóvenes a los que le hemos realizado el seguimiento ante el hecho de tener que buscar un puesto de trabajo que le permita iniciar su trayectoria laboral, se encuentran en un momento personal de gran importancia y se preguntan ¿por dónde empezar a buscar trabajo? En ocasiones esta situación les provoca tensiones, dificultades y rechazo a la misma idea de tener que enfrentarse a la realidad. Al final deciden buscar el empleo por medio de aquellos que les han prestado apoyos y les dan más seguridad personal: las familias, los grupos de iguales y el centro educativo. Si conocer por dónde han buscado trabajo era importante para la investigación no lo ha sido menos el saber por dónde lo han encontrado. Situación que nos ha permitido conocer el mercado de trabajo real y las dificultades que se presentan en el proceso de inserción.

Las vías utilizadas para buscar trabajo así como aquellas que realmente lo han proporcionado se encuentran recogidas en la tabla 8.5 en la que también se muestran los datos según la modalidad del centro.

Tabla 8.5. Vías de búsqueda y encuentro de empleo.

	Vías de búsqueda de empleo				Vías por las que encuentran empleo			
	Frecuencias		Porcentajes		Frecuencias		Porcentajes	
	Público	Concertado	Público	Concertado	Público	Concertado	Público	Concertado
Amigos y conocidos	36	7	40,44%	24,13%	32	6	35,96%	20,68%
Familia	18	6	20,22%	60,68%	16	6	17,97%	20,68%
Anuncios en la prensa	5	0	5,61%	0,0%	2	2	2,24%	6,89%
INEM	1	2	1,12%	6,89%	12	2	13,48%	6,89%
ETTs	7	7	7,86%	24,13%	7	7	7,86%	24,13%
Sindicatos	0	0	0,0%	0,0%	0	0	0,0%	0,0%
Servicios sociales municipales	4	1	4,49%	3,44%	4	0	4,49%	0,0%
Centro y continuidad en las empresas que han realizado la FCT	16	5	17,97%	17,24%	14	5	15,73%	17,24%
Puntos de información juvenil	1	1	1,12%	3,44%	0	1	0,0%	3,44%
Folleto, carteles en las calles	1	0	1,12%	0,0%	2	0	2,24%	0,0%
Total	89	29	100,0%	100,0%	89	29	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia.

Los jóvenes han pretendido encontrar un trabajo por medio de una serie de vías que estructuramos en tres bloques:

1. De tipo institucional: por medio de las estructuras que actúan en el ámbito local, comarcal, como el INEM, ETTs, Servicios Sociales Municipales, los sindicatos, etc.
2. Instrumentos de carácter propagandístico: utilizados con cierta frecuencia en los ambientes que frecuentan los jóvenes como los folletos, carteles o televisión.
3. De carácter afectivo, como los amigos y la familia.

Hemos constatado que el ámbito que tiene una mayor influencia en la búsqueda de empleo es el de carácter afectivo/familiar frente a la escasa utilización de las vías institucionales, que son las más desconocidas para los jóvenes por la poca presencia e información que existe en aquellos lugares que frecuentan los jóvenes. Igualmente, la poca utilización del ámbito publicitario demuestra la escasa confianza que les ofrece este ámbito.

El análisis de los datos sobre la búsqueda de empleo recogido en la tabla, indica que el entorno más cercano a los jóvenes, el grupo de iguales y amigos junto a la familia y el centro educativo, se han convertido en los “intermediarios” más importantes. Es el campo de las relaciones sociales, de las redes adquiridas, el mecanismo más utilizado. Mientras que instituciones como el INEM, la información proporcionada por los servicios sociales, los centros de información juvenil o los medios de comunicación tienen una escasa importancia tanto en la búsqueda de empleo como en la consecución de los puestos de trabajo.

Si comparamos los dos centros educativos, observamos que existe una coincidencia entre las principales vías para obtener un empleo, pero no así en el orden de importancia de cada una de ellas.

Otros caminos utilizados en la búsqueda de empleo han sido los centros productivos donde realizaron el módulo de Formación en Centros de Trabajo y los grupos de iguales. Ambos centros tienen una representación similar, con un 18% aproximadamente en la primera de las opciones. Los centros educativos y los propios alumnos utilizan la primera vía para quedarse trabajando en las empresas o simplemente mostrarse disponibles para los empleadores. Los grupos de iguales y conocidos, junto a las familias, constituyen, tanto para el centro público como para el concertado, las principales vías para la búsqueda de empleo. Sin embargo, en el centro público adquieren mayor importancia los grupos de iguales y conocidos (40,44%), mientras que en el centro concertado son más importantes los contactos sociales de las familias de los alumnos (60,68%).

No obstante, es conveniente indicar que las instituciones que han utilizado para la búsqueda de trabajo, como las Empresas de Trabajo Temporal y el INEM, tienen una influencia diferente según el centro educativo. El 7,88% de jóvenes del centro público han utilizado los servicios de las ETTs mientras que el INEM solamente un 1,12%, frente a los centros concertados que tienen un 24,13% y 6,89% respectivamente. En estas dos vías existen diferencias importantes según el centro educativo en el que estudian los jóvenes.

Los servicios municipales también son escasamente utilizados por los jóvenes de ambos centros (4,44% para el público y 3,44% para el concertado). Servicios que, al estar más próximos a los ciudadanos, trabajan personalmente con los jóvenes a través de la creación de bolsas de trabajo, contactos telefónicos periódicos al domicilio del solicitante, comunicaciones por carta de las ofertas laborales que existen en la localidad. También son utilizadas las redes informáticas que ponen en contacto al demandante con los servicios sociales y los empleadores. Esta modalidad de búsqueda de empleo favorece la utilización entre los jóvenes de las nuevas tecnologías y

es utilizado cada vez con más frecuencia por la agilidad y el fácil acceso desde el domicilio particular.

Sin embargo, sigue siendo la familia la que presta el apoyo más importante a los jóvenes. El 20,22% en el centro público y el 60,68% en el concertado ha utilizado esta vía. La extracción social de la familia, las condiciones de vida, las redes sociales que tienen se han convertido en el recurso más utilizado y, como posteriormente veremos, también es el más efectivo.

Es en el ámbito de carácter afectivo, donde el alumnado trata de localizar el trabajo. La influencia y los apoyos dados desde la familia destacan por su importancia numérica. Es ésta la estructura donde se asientan las perspectivas de inserción, por lo que tendremos que convenir que las posibilidades de éxito vendrán influenciadas por las condiciones socioeconómicas y culturales de la propia familia.

No siempre las vías que se utilizan para la búsqueda del trabajo coinciden con las que realmente lo proporcionan, tal como queda recogido en la tabla 8.5. En el fenómeno social del paso de la escuela al trabajo lo que realmente importa son aquellas vías que proporcionan los puestos de trabajo. La inserción laboral de los jóvenes se sigue realizando básicamente desde las redes sociales y los apoyos familiares, con un escaso peso por parte de las instituciones públicas.

Vistos los datos indicados se confirma que existen entre los centros educativos diferencias en las vías que han proporcionado los puestos de trabajo.

La vía más significativa del centro concertado la representan las ETTs con un porcentaje de colocación del 24,13%. Porcentaje que se encuentra por encima del que representa la familia, que ha alcanzado el 20,68%, o el conseguido a través de los amigos y conocidos.

Sin embargo, en el centro público, no se confirman estas vías en el mismo orden de importancia. Los amigos (35,96%) y las familias (17,97) ocupan los lugares de mayor influencia, mientras que las ETTs tienen una escasa influencia del 7,86%.

En el centro concertado, las familias se han convertido en la ruta principal para encontrar trabajo, con un 20,68%, igual porcentaje que consiguen los amigos y conocidos. Porcentaje inferior (17,97%) se consigue en el centro público donde se encuentra superado por los amigos, que alcanzan el 35,96%. Todo ello viene a confirmar las opiniones expresadas por Bendit (1999), al plantear que la capacidad del individuo para negociar con éxito su transición todavía depende fuertemente del capital cultural acumulado, del apoyo que reciba de su familia, de las oportunidades y limitaciones de género y del lugar donde viva (el espacio rural o urbano).

“Yo estuve buscando trabajo en distintos sitios y en la mayoría de ellos me decían ¡ya te llamaremos! y luego nada. Al final han sido mis padres los que me han buscado trabajo porque hablaron con mi tío que conoce al empresario”.
Grupo Disc. 2 (260:263; Concepción, 25 años).

Las rutas o vías que han proporcionado trabajo a los jóvenes se encuentran incluidas en los espacios que denominamos “desarrollo y encuentro de la afectividad” como son los amigos, las familias y el centro educativo a través de las FCT (15,73% en el público y 17,24% en el centro concertado) o de la acción tutorial.

No deja de ser significativo que las instituciones específicas para los jóvenes, como los Centros de Información Juvenil y Servicios Sociales, presenten una escasa influencia en el conjunto de los procesos de las transiciones laborales. Igual juicio nos merece el INEM, que solamente ha conseguido una colocación del 13,48% y 6,89% del alumnado.

“Yo he recorrido muchas fábricas buscando trabajo y también he ido a todos esos sitios como el SERVEF o el Ayuntamiento. Pero en todos te piden la experiencia laboral que tienes y como yo no tengo nada porque las prácticas formativas en las empresas no sirven para eso al final caí donde no quería caer: las ETTs. En estas empresas nunca me pidieron la experiencia laboral nada más que para hacerme la ficha técnica. Todos los trabajos que me ofrecieron y que yo cogía cuando estaba en paro no necesitaban experiencia laboral”. Ent. 6 (430:436; Andre, 24 años).

Los sindicatos han sido la institución que ha pasado sin pena ni gloria, resultando ser la gran desconocida para el alumnado. Desconocida como institución que realiza funciones de información, orientación e incluso inserción laboral; desconocida como institución que autogenera una red social de primer orden en el campo laboral. Ninguno de ellos ha considerado adecuado vehicular la búsqueda del trabajo por medio de los mismos. Sin duda alguna es el reflejo del desconocimiento por parte de los jóvenes pero también es el reflejo de la ausencia de los sindicatos, en los espacios de encuentro e información propios de los jóvenes.

En conclusión, podemos indicar que ninguna institución ha proporcionado trabajo a los jóvenes en una cifra cercana al 50% y que las organizaciones sindicales no han sido utilizadas para buscar trabajo ni tampoco hay ningún joven que haya logrado un puesto de trabajo a través de las redes sociales que proporcionan las asociaciones sindicales. El denominado ámbito de carácter afectivo, compuesto por familia y amigos, es el que se ha convertido en eje principal para la búsqueda y el encuentro del trabajo mientras que existen instituciones de poca o nula importancia. Pero no debemos pasar por alto que no todos los jóvenes que han utilizado esta vía para buscar trabajo lo han encontrado. Ello nos viene a demostrar que no es la familia o el grupo de amigos en sí, no es la institución familiar o el grupo de iguales, el que permite la inserción en el trabajo, sino que si se produce es debido a que determinadas familias y determinados amigos participan en redes sociales que les posibilitan la inserción. Debido a esta situación consideramos

necesario el fortalecimiento de las instituciones de apoyo a la orientación laboral de los jóvenes como un medio de superar las diferencias indicadas.

El panorama hasta aquí expuesto resulta incompleto²⁰⁸. Sin duda, existen muchísimos más estudios que vienen a confirmar la importancia de las redes informales en el acceso al empleo. Redes informales que, independientemente de las políticas activas de empleo, buscan corregir la creciente precarización en los procesos de entrada, de permanencia y de salida en el mercado de trabajo, que ponen en duda la eficacia de los accesos formales, como han estudiado Arribas y González (1987); Requena (1991); Martín Argiles y López (1999) y el grupo de investigación AREA (2000) y la red europea EGRIS (2000).

Redes informales que permiten a los jóvenes obtener mejor información de los puestos de trabajo, de las vacantes y de las propias empresas. También para el empresariado esta vía de contratación resulta útil: posibilita el ahorro de los gastos destinados a la selección del personal (tiempo, dedicación, análisis de selección), facilita las contrataciones de forma verbal y asegura garantías de fidelidad, rendimiento y calidad por parte de los trabajadores. Estas vías de acceso no aseguran tampoco la estabilidad del trabajo, pero sí pueden producir efectos desreguladores en las relaciones laborales llegando incluso a incrementarse la precariedad debido a que la misma red

²⁰⁸ García Espejo ha sintetizado perfectamente esta situación tal y como recoge la cita siguiente: " Junto a la mayor incidencia del desempleo, la inserción laboral se ha caracterizado por la rotación entre situaciones de ocupación y paro, la elevada temporalidad de los empleos y una mayor dificultad de acceso a los puestos de trabajo de más alto estatus ocupacional por parte de los jóvenes con altas credenciales educativas...Otras tendencias que se observan son la prolongada permanencia de los jóvenes en el sistema educativo, con el consiguiente retraso de la edad media de entrada al empleo; la frecuente combinación de periodos de estudio, paro y trabajo; y un previsible retraso, a tenor de estos fenómenos, de la emancipación residencial y la formación de nuevos hogares y familias". (...) "una excesiva duración de la transición motivada por la entrada tardía en el mercado de trabajo, la alta tendencia del paro y la elevada temporalidad en las relaciones de empleo... Por otro, pese al fuerte incremento de la dotación educativa de la población juvenil, los recursos formativos ofrecen un dudoso rendimiento laboral, especialmente en el caso de los varones... Junto a estas tendencias nacionales, en el caso español se aprecia también un desproporcionado papel en los canales informales como medio de acceso al empleo. (García Espejo 2000:177 y ss).

informal, que ha favorecido el acceso, se convierte en colchón protector para el contratista. La relación basada en el acceso informal facilita la aparición de dependencias psicológicas entre las partes, dificultando la estabilidad de los puestos de trabajo, el desarrollo normativo de los mismos y favoreciendo la precariedad. Precarización que influye y condiciona las normas de conducta, provocando una “rendición incondicional” (Santos, 1999) en todas las posiciones de negociación, individuales y colectivas, con respecto al poder empresarial y provoca una desestandarización (du Boys-López 2003) de las transiciones que vienen acompañadas de procesos complejos y contradictorios provocando la disociación de las diferentes transiciones hacia la vida adulta.

Desestandarización que provoca la ruptura de los mecanismos tradicionales y normalizados de inserción con alteraciones de carácter cultural y psicológico en los jóvenes, como han planteado Peiró y Moret (1987) y Garrido²⁰⁹ (1999):

“Por otra parte las dificultades de acceso a una ocupación, pueden desembocar en una interrupción del proceso de socialización laboral, impidiendo la formación de una identidad ocupacional y frustrando las expectativas desarrolladas por los jóvenes durante la fase de socialización para el trabajo”. (Garrido 1999:288).

El trabajo como actividad social no solamente cubre la función de proporcionar un nivel de remuneración que permita vivir autónomamente y con dignidad a cada persona. También realiza funciones de equilibrio personal, de socialización, de relación entre los miembros, fortalece el sentimiento de utilidad, y desarrolla la identidad personal. En consecuencia, la ausencia del trabajo impide que estos valores se puedan conseguir con trayectorias más o menos estandarizadas que permitan ritmos armoniosos que eviten situaciones de desestructuración personal y social. Para las personas adultas la situación de paro prolongado ha ayudado a un deterioro

²⁰⁹ “De hecho cuando se ha comparado a jóvenes empleados y desempleados, se ha observado que éstos tienen menor nivel de bienestar psicológico, una autoestima más baja, mayores niveles de depresión y ansiedad, y menor grado de satisfacción con la vida que los jóvenes que tienen un empleo”. (Garrido 1999:288).

de la personalidad, con un fuerte descenso de la autoestima, que puede llevar a situaciones de deterioro personal y familiar. La falta de trabajo para los jóvenes provoca un retraso en el crecimiento de la autonomía, de la independencia, de la propia identidad, favoreciendo la permanencia de actitudes y valores más propios de la condición de joven que de adulto.

Dada la fragilidad y precariedad de las transiciones juveniles, donde el acceso al trabajo depende tanto de las características estructurales como de las propias de los individuos, del mercado de trabajo y de los canales informales, se hace necesario el diseño y puesta en marcha de políticas destinadas a facilitar la cohesión social mediante la instauración de un “salario social” o “renta básica”, la combinación del empleo a tiempo parcial o trabajo con bajos salarios, con la percepción de prestaciones sociales que les permitan asegurar un nivel de vida digno que posibilite a los jóvenes gestionar sus propios proyectos. Políticas que tengan como finalidad superar la fragmentación, la dispersión de las políticas, y permitan buscar y proponer respuestas globales a los problemas planteados por los jóvenes.

A lo largo del proceso de inserción laboral los jóvenes han rechazado ofertas laborales. Las razones del rechazo han sido variables en función de la situación en la que cada joven se encontraba. El rechazo del trabajo siempre venía acompañado de considerar que próximamente se le iban a presentar nuevas oportunidades de encontrarlo y que le permitiesen ampliar sus expectativas y planes de futuro encontrado. Entre los motivos argumentados para rechazar los puestos de trabajo predominan las condiciones objetivas frente a las subjetivas (tabla 8.6).

Tabla 8.6. No acepto el trabajo porque...

	N. alumnos	%
Por no ajustarse a mi formación	16	13,79
No me sentía capacitado	17	14,65
Mala retribución	28	24,13
No me gustaban las condiciones	26	22,41
Desplazamientos	14	12,06
Horarios	12	10,34
Motivos de salud	3	2,58

Fuente: elaboración propia.

N: 116

Las dos primeras opciones, con un 28,44%, recogen las opiniones de aquellos que rechazarían un trabajo por razones subjetivas al considerar ellos mismos que no se encuentran en condiciones para poder desarrollarlo. Destacan con un 24,13%, los que rechazan el trabajo porque les proporcionaría una escasa retribución económica, mientras que solamente el 2,58% lo rechazaría por razones de salud. El predominio del valor económico sobre el de la propia salud es evidentemente abrumador o es un factor que los jóvenes no contemplan en su vida cotidiana.

Al inicio de la experiencia laboral los jóvenes se encuentran firmes, siempre que no tengan urgencia por solucionar necesidades personales o familiares y siempre que éstas no les obliguen a tener que trabajar en aquello que primero se les oferte. En estas circunstancias el joven dispone de un tiempo para organizar su futuro inmediato, dándose un tiempo de espera que le permita analizar otras posibilidades y es ahí donde ponen sus condiciones. Pasado un tiempo las condiciones se disipan hasta que éstas desaparecen, pasan a aceptar el trabajo ofrecido y luego ... “ya veremos qué encuentro”.

Ahora bien, también son capaces de rechazar el trabajo por razones objetivas como el horario (12 jóvenes) e incluso por razones de

desplazamiento (14) o mala retribución (28), lo que nos indica que el 56,88% no aceptaría un trabajo en esas condiciones. Sin embargo, el 10,34% no presenta grandes dificultades para aceptar trabajos que necesiten desplazamientos del lugar de domicilio.

Las opciones “mala retribución” y “porque no me gustan las condiciones que me imponen” ascienden al 46,54%. En estas opciones se recogen la mayor parte de los argumentos que utilizan para rechazar el trabajo; pero, cuando tienen que concretar qué entienden por “mala retribución” y “por qué no me gustan las condiciones”, los jóvenes recurren a factores personales y de concepción de la vida y del trabajo:

“Yo creo que el trabajo tiene que estar bien pagado para que los trabajadores nos tomemos interés en hacerlo bien. Yo cuando me doy cuenta que lo que me van a pagar no es justo o que van a abusar de mí prefiero rechazarlo. No quiero que me tomen el pelo”. Grupo Disc. 2 (314:316; Alba, 23 años).

“Cuando me ofrecen un trabajo nunca digo que sí inmediatamente. Me gusta enterarme de las condiciones de trabajo y preguntarle a alguien, si conozco en esa empresa, sobre como tratan a los trabajadores. Para mí lo más importante es que me traten bien como persona y que el trabajo me guste y yo me encuentre a gusto”. Ent. 8 (210:214; Manoli, 27 años).

También los jóvenes se encuentran en una situación no querida por ellos mismos: la finalización del contrato de trabajo. ¿Por qué se produce esta situación?

Las relaciones laborales finalizan por las decisiones que toman los empresarios o empleadores cuando finalizan los contratos de trabajo. Cuando esta situación se produce, los jóvenes son despedidos, despedidos y contratados en un período muy corto de tiempo se les renueva automáticamente. Esta realidad no es más que el reflejo de la temporalización y precariedad del mercado laboral, que afecta especialmente a los jóvenes.

De todos los ex-alumnos a los que se les ha realizado el seguimiento, el 87,93% terminó sus relaciones laborales porque el contrato laboral finalizó. Frente a ese porcentaje de temporalidad encontramos que solamente dos alumnos no han encontrado trabajo durante todo el período de seguimiento, y que un número escaso tiene contratos indefinidos o fijos. Esta situación viene a confirmar que la temporalidad y la rotación de los contratos (volver a contratar al mismo trabajador para el mismo puesto de trabajo) definen el mercado laboral de los jóvenes con mayor claridad que la situación de desempleo.

Los despidos realizados por las empresas han afectado al 10,35%. Son consecuencia de que ya han tenido varios contratos temporales y que los empleadores prefieren sustituir a los trabajadores por otros nuevos que se inician en la contratación temporal y que no requieren un nivel de cualificación elevado. Factor éste que redunda de nuevo en la precarización del mercado de trabajo.

Durante los años que ha durado el seguimiento al alumnado de los CFGM la coyuntura económica se caracterizó por un crecimiento económico y la creación progresiva de empleo. El marco general no era de crisis, lo que ha influido en la escasa incidencia que han tenido los cierres empresariales entre los jóvenes contratados. El número de jóvenes que se ha visto afectado por el cierre de empresas ha sido insignificante (2 trabajadores), lo que representa al 1,72%. Los dos casos indicados responden a empresas familiares que cierran por jubilación del propietario y no a exigencias del mercado de trabajo.

5. Modalidades de inserción en los jóvenes.

Las modalidades de inserción laboral de los jóvenes se encuentran en continuo cambio. Ya no es dominante la transición tradicional a la vida laboral

en la que solamente presentaban algunas dificultades en la adaptación a la misma vida laboral y donde cada nuevo trabajador tenía posibilidades de continuar el oficio de los padres o bien permanecía durante la mayor parte de la vida en el oficio en el que se había formado. Podemos decir que el oficio era la vida, y sobre todo, que el oficio era para toda la vida.

La sociedad posmoderna, con la nueva modalidad de las inserciones, transiciones laborales reversibles, ha modificado los procedimientos y modos de incorporarse los jóvenes al trabajo. Una variedad de investigaciones han dado lugar a distintas clasificaciones entre las que destacamos las utilizadas por Casal (1999), García Montalvo y Peiró (1999), García Espejo (2000), Hernánz (2003), entre otros.

La sociedad posmoderna y el acceso de los jóvenes al trabajo han sido objeto de estudio por Casal²¹⁰, que ha catalogado seis tipologías de transición en el marco del capitalismo informacional.

La *adscripción familiar* y los *itinerarios obreros* constituyen las dos modalidades que se encuentran en fase recesiva y son cada vez menos importantes. A ellas pertenecen los jóvenes que realizan la inserción en las actividades específicas de la familia y aquellos otros con tareas de poca cualificación especialmente ubicadas en el sector primario y secundario. Estas transiciones existen en la actualidad, se encuentran presentes, pero su nivel de influencia es cada vez más escaso.

²¹⁰ “Con relación a las modalidades de transición, sostengo que en el capitalismo informacional los modos de adscripción familiar, los itinerarios obreros y los de éxito precoz son modos recesivos; es decir, que aun manteniendo su presencia, cada vez resultan numéricamente menos importantes y socialmente menos significativos. También sostengo que en el capitalismo informacional se da un modo de transición que, existiendo con anterioridad, ha aumentado cualitativamente y cuantitativamente su dominio, el modo de aproximación sucesiva, que no es sólo una modalidad propia de hijos/as de las nuevas clases medias sino también de buena parte de las familias obreras. En tercer lugar, sostengo que hay dos modos de transición que, existiendo también con anterioridad, hoy en día están aumentando su peso específico y se constituyen en modos emergentes de transición: los itinerarios de precariedad, los itinerarios desestructurados o erráticos.” (Casal 2000: 58).

El tercer lugar lo ocupan las llamadas transiciones de “*éxito precoz*”, que también se encuentran en recesión. Cada vez esta modalidad transicional es menos importante, porque los jóvenes que acceden al trabajo por esta vía o modalidad, a diferencia de los 50 y 60, no tienen seguridad de acceso rápido y estable al trabajo ni de que éste tenga relación con la cualificación adquirida.

Sin embargo, propone una modalidad que ha ido adquiriendo una importancia significativa y que denomina de “*aproximación sucesiva*”. Modalidad específica en la sociedad de la información a la que se adscriben los hijos de las nuevas clases medias y un porcentaje importante de las familias obreras. Mediante el procedimiento de “mirar, probar y decidir”, los jóvenes van tomando sus decisiones de forma razonada, justificada, en un contexto de incertidumbre, pero que les permite deslindar aquellas situaciones laborales que no desean.

Añade Casal dos nuevas modalidades que están aumentando su peso específico y que se han constituido como modos emergentes: los *itinerarios de precariedad* y los *itinerarios desestructurados o erráticos*. Itinerarios en crecimiento y propios de un mercado laboral precarizado y dominado por los contratos temporales. Los itinerarios “*desestructurados o erráticos*” vienen a recoger a los grupos de jóvenes que han sido expulsados del mercado de trabajo, del sistema educativo o bien tienen unas biografías de escasa profesionalización y unos recursos potencialmente débiles que les dificultan la integración social. El alumnado investigado aproxima a las modalidades de “de aproximación familiar”, cada vez más recesiva y mayoritariamente pertenecen a la denominada “itinerarios de precariedad” que se encuentra en situación emergente.

También García-Montalbo y Peiró (1999), a partir de la investigación realizada a jóvenes valencianos comprendidos entre 16 y 29 años de edad y después de varios años desde que finalizaron su etapa escolar, nos aportan siete “patrones” o agrupaciones tipológicas en el paso al mundo del trabajo.

La edad y la situación laboral, el contrato de trabajo, el nivel educativo y el género son parte de las variables utilizadas en la investigación.

La primera modalidad de transición que plantea es la denominada “*precaria en edad temprana*”, que agrupa a los jóvenes que han finalizado la formación en el período obligatorio. La experiencia laboral de estos jóvenes es nula, porque no han encontrado su primer empleo o éste ha sido tan precario que les proporciona escasa o nula profesionalización. La mayoría de las ocasiones trabajan sin contratos o consiguen un contrato temporal; mientras que la “*transición en edad temprana y desarrollo progresivo*” recoge a los jóvenes que, habiendo completado el nivel básico de estudios, han obtenido contratos de carácter temporal; posteriormente algunos de ellos logran un contrato indefinido tras situaciones anteriores de contrato temporal.

Estas dos modalidades, aun situándose en grados de precariedad, presentan diferencias significativas. Las segundas mantienen una mayor cualificación académica y una modalidad contractual más estable, aunque la estabilidad tarde en conseguirla.

En tercer lugar, nos plantean las “*transiciones en edad intermedia con inestabilidad laboral*”. Jóvenes con un nivel académico de enseñanzas medias y algunos estudios universitarios con una relación contractual basada en la temporalidad, mientras que en las “*transiciones forzadas en edad intermedia*” predomina la contratación temporal.

El quinto patrón lo constituye la “*transición en edad temprana o intermedia y posterior salida del mercado laboral*”, donde los jóvenes con educación básica o secundaria se encuentran en situación de inactivos. Para el sexto patrón o “*transición en edad media y desarrollo progresivo*” recoge a los jóvenes, básicamente universitarios con contratos laborales temporales o indefinidos y el séptimo, denominado “*transición en edad tardía y desarrollo irregular*”, cuenta con una mayoría de universitarios y contratos indefinidos.

Estos patrones de inserción laboral vienen a confirmar que las transiciones de los jóvenes valencianos son *prolongadas, diversas y complejas*. Con un elevado nivel de precariedad que no tiene perspectivas de disminución en términos globales, aunque individualmente algunos jóvenes puedan consolidar sus biografías laborales a lo largo del tiempo. La modalidad del *autoempleo tiene una escasa repercusión* entre los jóvenes al tener necesidad de apoyos de las familias y de las instituciones públicas para conseguir el éxito.

Con posterioridad, García Espejo (2000), en su investigación sobre 8 municipios del centro geográfico asturiano, con jóvenes comprendidos entre 20 y 29 años de edad, combinó tres variables: la actividad laboral desempeñada por los jóvenes y la formación recibida, el contrato de trabajo y el estatus o nivel profesional que los jóvenes han tenido durante el primer empleo.

La investigación permite clasificar a los jóvenes en seis modalidades respecto a la relación con el trabajo: ocupados, ocupados por cuenta propia, parados, en situación militar, labores domésticas y los jóvenes inactivos. Una clasificación que se completó con las modalidades contractuales: contrato *temporal*, contrato *indefinido*, *sin vínculo* laboral formal y los autónomos o *por cuenta propia*.

Modalidad que introduce una nueva situación laboral, “sin vínculo laboral formal”, donde el trabajo realizado sin contrato pasa a formar parte del mercado de trabajo a niveles significativos proporcionando un mercado de trabajo, desde el punto de vista jurídico, inexistente pero que ocupa a sectores importantes de población aunque difícilmente cuantificable. Aunque esta investigación no ha elaborado nuevas tipologías, sí resulta novedoso el carácter longitudinal de la muestra, la regionalización, la clasificación del “mercado de trabajo inexistente” y su relación con el proceso de descalificación que introduce la temporalidad laboral.

El trayecto laboral recorrido por los jóvenes analizados ha sido diverso. Podemos incluirlos tanto en la tipología denominada “trayectorias precarias” propuesta por Casal (1999) como en el patrón de inserción, indicado para la Comunidad Valenciana por García-Montalvo y Peiró (1999) denominado de “Transición en edad temprana y desarrollo progresivo”.

No obstante las clasificaciones realizadas por Casal y García-Montalvo y Peiró no son comparables con las realizadas en nuestra investigación. La muestra y las variables utilizadas no son comparables con las nuestras donde adquiere importancia el seguimiento personalizado, con “rostro determinado” de cada uno de los jóvenes durante los tiempos determinados frente a la muestra sin “rostro” que supone la encuestación impersonal de las investigaciones anteriores.

En las investigaciones realizadas por Hernánz (2003) nos propone agrupar las transiciones laborales en función de la modalidad contractual que los trabajadores presentan al inicio y final del período de la vida laboral analizada. Este modelo de agrupamiento ha sido el que nosotros hemos elegido para agrupar a nuestros jóvenes, pero contemplando la importancia que adquiere la situación contractual durante el período intermedio entre el inicio y el final del seguimiento. Esta modalidad de agrupamientos nos ha permitido analizar la trayectoria que los ex-alumnos han realizado al mismo tiempo que superar la limitación temporal que significa reducir el seguimiento de la inserción laboral a un año.

El agrupamiento de los alumnos lo hemos realizado considerando la variable “modalidad contractual” al inicio de la inserción y la modalidad en la que se encuentran al final del período de seguimiento. Hemos sido conscientes de que el tiempo dedicado al seguimiento es un período muy corto en la biografía laboral de los jóvenes por lo que los agrupamientos resultantes no son extrapolables. A pesar de esta limitación, optamos por esta variedad de agrupamiento porque hemos tenido en cuenta tanto el período de

permanencia en el centro educativo, donde hacíamos hincapié en la orientación, como en el periodo de inserción de un año de duración. Al realizar el seguimiento de forma personalizada, hemos tenido que acortar los tiempos de seguimiento para evitar que la investigación se alargase en el tiempo. Realizar la investigación de forma personalizada durante series temporales más largas sería excesivamente costosos en tiempo y presupuesto. La opción tomada por nosotros ha permitido que cada joven tuviese un seguimiento comprendido entre treinta y cuarenta meses de duración. Por eso hemos querido incidir también en el proceso contractual seguido por los jóvenes, que nos ha permitido analizar la tendencia en las contrataciones y contrastarla, no compararla, con otras situaciones laborales de los jóvenes.

Desde la perspectiva de las modalidades contractuales hemos formado los agrupamientos siguientes que recoge la tabla 8.7.

1. Estabilidad laboral.
2. De la temporalidad a la estabilidad laboral.
3. Temporalidad laboral permanente.
4. Temporalidad laboral parcial.
5. De la temporalidad/exclusión laboral a la exclusión/temporalidad.
6. De la exclusión a la exclusión parcial.
7. La exclusión laboral permanente.

Tabla 8.7. Agrupamientos de las transiciones según contrato de trabajo.

Agrupamiento	Modalidad de la trayectoria	Punto de partida	Proceso seguido	Punto de llegada	Total	%
1	Estabilidad	Contrato Fijo (TF)	Contrato Fijo (TF)	Contrato Fijo (TF)	9	7,63
2	De la temporalidad a la estabilidad	Contrato Temporal (TP)	Contrato Temporal (TT)	Contrato Fijo (TF)	14	11,86
3	Temporalidad permanente.	Contrato Temporal (TP)	Contrato Temporal (TP)	Contrato Temporal (TP)	32	27,12
4	Temporalidad parcial	Contrato Temporal (TP)	Paro	Contrato temporal	23	19,49
5	De la temporalidad/Exclusión a la exclusión/temporalidad.	Contrato Temporal (TP/Paro)	Contrato Temporal (TP)	Paro/ Contrato Temporal	30	25,42
6	De la exclusión a la exclusión parcial	Paro	Contrato Temporal (TP)	Paro	8	6,78
7	Exclusión laboral permanente	Paro	Paro	Paro	2	1,69

En la primera modalidad hemos agrupado a los alumnos que iniciaron la transición con un contrato fijo, realizaron todo el proceso con contrato fijo y, cuando terminó el seguimiento continuaban en la misma modalidad contractual. Obviamente representa un número escaso, pero significativo, de un sector de la población que pertenecen, a este agrupamiento por razones muy específicas: realizan los trabajos en empresas familiares o por relaciones estrechas entre los propietarios y los familiares de los jóvenes. Estos jóvenes (9) representan el 7,63% del total que decidieron realizar la inserción.

En la segunda modalidad se han agrupado los que iniciaron la transición con un contrato temporal, pero finalizaron el seguimiento con un contrato indefinido. Este agrupamiento agrupa a 14 jóvenes y representa el 11,86 de los que optaron por la inserción laboral. En esta modalidad se ha agrupado a jóvenes que han tenido un año de trabajo continuado con diferentes contratos temporales donde el empresariado ha optado por proponerles un contrato indefinido. En este sector se cumple el planteamiento defendido por Masjoan de que los contratos temporales de forma sucesiva facilitan que se contrate de forma estable cuando el empresariado constata la cualificación de los trabajadores.

El tercer agrupamiento, "Temporalidad laboral permanente", presenta tres variables: la "permanente", la "parcial" y la que conduce a la "exclusión laboral". La primera de ellas representa al 27,12%, mientras que la segunda agrupa al 19,49 y la tercera al 6,78%. Los jóvenes que se han encontrado en las diversas situaciones de temporalidad, ascienden al 53,39%. Más de la mitad de los jóvenes tienen dificultades para definir sus proyectos como consecuencia de la situación laboral. No pueden comprometerse con decisiones económicas que se encuentren vinculadas al futuro como consecuencia del presente precario que les ha tocado vivir. Solamente con las ayudas familiares ese futuro se puede comprometer.

En estos agrupamientos los empleadores han utilizado la contratación temporal para encontrar al trabajador que se adapta a sus necesidades. Una

vez, localizados optan por estabilizarlos laboralmente y fomentar la fidelidad entre empleado y empleadores o seguir con una política laboral de rotaciones en los puestos de trabajo. El nivel de cualificación profesional que requiere el sistema productivo de la empresa se convierte en la clave para tomar esta decisión.

Existen otros agrupamientos que se iniciaron en el desempleo y han finalizado en la misma situación independientemente de que hayan trabajado algún período intermedio. Son las denominadas “de la exclusión a la temporalidad”, que tienen al 13,56%, “de la exclusión a la exclusión parcial” con un 6,78% y la “exclusión laboral permanente”, que representa al 1,69%.

Los jóvenes que se encuentran en alguna de las modalidades de exclusión (22,03%), constituyen un porcentaje muy elevado. Son alumnos que cuando han trabajado han sido fáciles de sustituir por el empleador y son los que presentan más dificultades para continuar con la inserción laboral. Algunos de ellos han ocupado su tiempo en realizar cursos de formación o ampliación de estudios con el objetivo de que les favorezcan encontrar un trabajo.

6. Características de los empleos obtenidos.

La mayor parte de los jóvenes han logrado tener experiencia laboral, más o menos larga, durante el periodo de seguimiento. ¿En qué condiciones han desarrollado la actividad? ¿Cuánto tiempo han estado trabajando? ¿Qué jornada laboral realizan? ¿Por qué finalizan las relaciones laborales de los jóvenes? ¿En qué tipo de empresa se han insertado? Son preguntas a las que los jóvenes, a través del cuestionario que les pasamos, han dado respuesta.

6.1. La temporalidad como modalidad contractual.

La mayor parte de los jóvenes han tenido contratos de carácter temporal, mientras que un reducido porcentaje ha obtenido contratos indefinidos (7,62%) y sólo dos alumnos (1,69%) no han logrado encontrar trabajo.

En estos niveles tan altos de temporalidad (90,67%) no hemos encontrado relación alguna entre el tiempo de espera para aceptar el trabajo que los jóvenes se han dado a sí mismos y la modalidad de los contratos firmados. La mayoría de ellos no han tenido más opción que aceptar los contratos, e incluso aceptarlos aunque no les resultasen atractivos ni el contrato ni el trabajo: ¡no hay otra cosa! Así se les ha ido esfumando la esperanza de encontrar un trabajo estable y que tuviese relación con la profesión estudiada.

En la tabla siguiente vemos como solamente 9 alumnos mantienen una relación contractual de carácter fijo, frente a los 107 que son de carácter temporal, y 2 jóvenes no han sido contratados a lo largo de todo el año.

Tabla 8.8. Modalidades contractuales.

	N. alumnos	%
Fijo	9	7,62
Temporal	107	90,67
Sin contrato	2	1,69

Fuente: elaboración propia.

N: 118

El elevado incremento de la temporalidad en las contrataciones laborales hace que los jóvenes prefieran esperar todo el tiempo que les sea posible, manteniendo la esperanza de encontrar la actividad deseada. La situación vivida por estos alumnos, en el tejido laboral de la comarca de L'Horta Nord, no ha sido ajena a la dinámica contractual que se ha impuesto en otras latitudes del estado español, donde la temporalidad y las rotaciones laborales

caracterizan el mercado de trabajo.

“ Todos los contratos que he tenido han sido temporales”.
Ent. 6. (130; Andrea, 24 años).

Los jóvenes son los que firman mayoritariamente un mayor número de los contratos firmados en España, como muestra la tabla 8.9.

“Yo he tenido contratos temporales y paro. Cada vez que se me acababa el contrato pasaba al paro”. Ent. 3.
(129:130; Raúl, 22 años).

Tabla 8.9. Evolución de la firma de contratos según tramos de edad.

O	Contratos firmados	Según la edad			
		16-29	30-40	40-50	50 y más
1996	8.601.119	55%	25%	13%	7%
1997	9.807.514	56%	25%	13%	7%
1998	11.663.279	56%	25%	13%	7%
1999	12.824.998	57%	24%	13%	6%
2000	13.609.293	57%	24%	13%	6%
2001	14.056.484	58%	24%	14%	6%

Fuente: INE. EPA

El tramo de edad de 16 a 19 años es el que cuenta con un nivel de contratación superior al 50% de los contratos, mientras que en el resto de cohortes de edad el número desciende. Ese porcentaje se ha elevado hasta el 58% en el año 2001 mientras que los demás tramos se mantienen estables excepto el de 40 a 50 años, que asciende 1 punto.

Si ponemos en relación el número de contratos firmados por cada cohorte de edad con el número de personas ocupadas durante el año (tabla 8.10), tenemos una ratio bastante razonable de la rotación laboral a la que se ven

sometidas las diferentes cohortes. Se observa cómo en el transcurso de tan sólo cinco años, las curvas de rotación, en el caso de los más jóvenes, son muy elevadas. De hecho pareciera que la rotación afecta principalmente hasta los 24 años. En esos años, la media de contratos persona ocupada/año es de 3,1/3,5 contratos, mientras que para el conjunto de la población apenas si llega a los 0,9 contratos persona/año.

“A mí me despedían y pasaba al paro. Iba a la ETT y me ofrecían otro trabajo. Tenía contratos de 20 días, más o menos, pero al cabo de un tiempo nos dimos cuenta que un compañero y yo hicimos el mismo recorrido. Era como si uno estuviera en la cola del supermercado”. Grupo Disc-1 (512:514; Juani, 24 años).

Tabla 8.10. Contratos firmados por persona/año según cohortes de edad. (en miles).

	Total población ocupada	Jóvenes 16-19 años	Jóvenes 20-24 años	Jóvenes 25-29 años	Jóvenes 16-29 años
1996	0,7	2,3	1,7	1,2	1,5
1997	0,7	3,0	2,0	1,1	1,6
1998	0,8	3,4	2,3	1,2	1,8
1999	0,9	3,6	2,4	1,3	1,9
2000	0,9	3,7	2,4	1,3	1,9
2001	0,9	3,5	3,1	1,2	2,0

Fuente: INE

El número de contratos de carácter estable, o indefinidos, tienen una baja representatividad respecto a otras modalidades de contratación en España; siendo los contratos de carácter eventual, por necesidades de producción y los contratos temporales, las tipologías contractuales más utilizadas.

El 7,4% los contratos firmados en España durante el 2002 han sido de carácter estable o indefinido. Los jóvenes han firmado estos contratos

(7,3%) en similar proporción que el resto de la población (7,4%); mientras que el número de alumnos a los que les hemos realizado el seguimiento que han conseguido contratos estables, ha sido algo más elevado que la media con el 7,62% (9 alumnos).

Tabla 8.11. Porcentaje de contratos fijos indefinidos firmados en España.

	1997	1998	1999	2001	2002
Total Población	2,9	7	7,6	6,9	7,4
Jóvenes de 16 a 29 años ³		6,9	7,6	7	7,3

Fuente: INE

Tanto los profesores como los tutores de los alumnos apuntan a que la modalidad contractual más habitual en los alumnos son los contratos temporales. Ellos guardan la esperanza de que un día formalicen un contrato indefinido como consecuencia de la antigüedad en la empresa con contratos temporales, la dedicación e identificación con la empresa, la continuidad de la cartera de pedidos o la continuidad y ampliación de la empresa.

“A nuestros alumnos les hacen, casi siempre, contratos temporales. Es difícil que les hagan contratos indefinidos si la empresa no saben cómo trabajan y cómo son, cómo se comportan”. Ent. 10 (215:217; Juan, 50 años).

No obstante, tenemos experiencias de que algunos de nuestros ex-alumnos han conseguido contratos de trabajo indefinidos. Estos contratos se los han hecho cuando los han visto trabajar”. Ent. 19 (116:118; M^o Ángeles, 31 año).

La modalidad contractual ha constituido una de las variables utilizadas para analizar las características del mercado de trabajo. El predominio de los contratos temporales nos indica el nivel de precarización del mercado de trabajo en el que se insertan los jóvenes. La tabla siguiente expresa los datos recogidos durante el período analizado.

Tabla 8.12. Duración de los contratos realizados a los jóvenes.

	1er mes	3er mes	6º mes	9º mes	12ºmes
Números absolutos					
Trabajando	44	62	88	94	95
Contrato indefinido	5	6	10	13	23
Contrato temporal	39	56	78	81	72
Porcentajes					
Contrato indefinido	11,36%	9,67%	11,36%	13,82%	24,21%
Contrato temporal	88,64%	90,33%	88,64%	86,18%	75,79%
Diferencia					
C. Indefinido/ C. Temporal	77,28%	80,66%	77,28%	72,82%	51,58%

Fuente: elaboración propia.

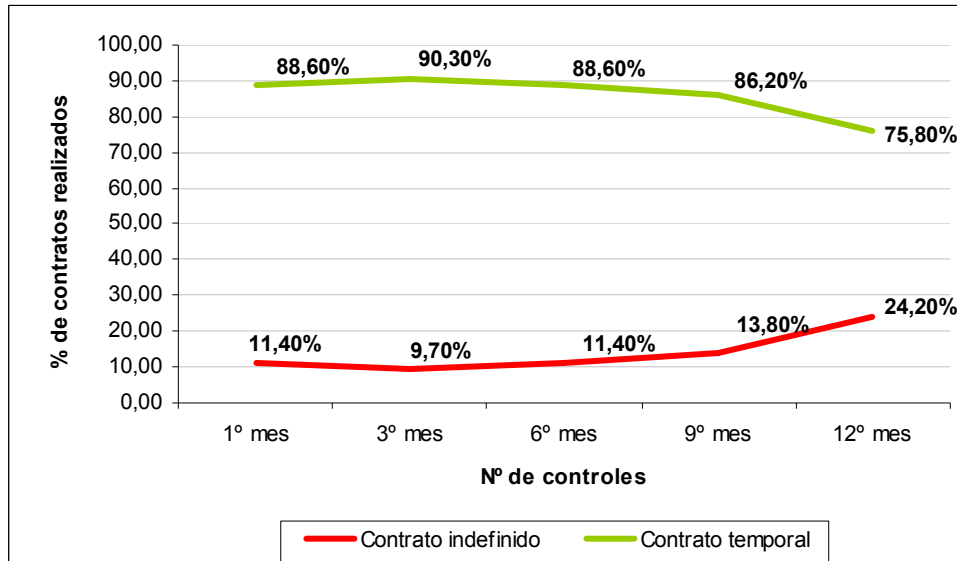
N: variable

Los contratos indefinidos, en relación al número total de contratos realizados en cada uno de los controles, representan un porcentaje muy bajo aunque podemos hablar de una evolución favorable aunque leve. Cinco contratos indefinidos han sido los realizados en el período del primer control sumando todo el alumnado de las tres promociones. En los sucesivos controles asciende progresivamente de 5 a 6, 10, 13 y 23 jóvenes. Porcentualmente oscilan entre el 9,67% (valor más bajo) correspondiente al segundo control, y el 24,21% (valor más alto) al final del seguimiento de los contratos realizados.

Sin embargo, los contratos de carácter temporal (39, 56, 71, 82, 72 alumnos) correspondientes a los controles realizados, suponen un 88,64%, 90,33%, 88,64%, 86,18% y 75,79% respectivamente. El número de contratos se mantiene en cantidades similares durante los cuatro primeros controles (1, 3, 6 y 9 meses), pero a los 12 meses del seguimiento la contratación temporal baja y se sitúa en el nivel más bajo de todo el período con un 75,79%. Este hecho nos permite afirmar que algunos contratos temporales se han constituido en indefinidos, siendo para ellos la contratación temporal el paso previo a la estabilización laboral. Los contratos indefinidos han sufrido un

proceso a la inversa: al final del seguimiento ha sido cuando se ha producido el mayor número de ellos, un 24,21% de los contratos realizados (95).

Gráf. 8. 3. Evolución de los contratos realizados.



Fuente: elaboración propia.

Las consecuencias de la temporalidad en el empleo han sido de tal envergadura que los agentes sociales se han visto obligados a favorecer la estabilidad de las contrataciones en las últimas reformas laborales realizadas en España en 1997 y 2001.

Los resultados obtenidos nos sitúan ante la constatación de un panorama de empleo temporal precario que tiene multiplicidad de consecuencias. La elevada temporalidad de las contrataciones y la rotación laboral se han convertido en nuevos puntos problemáticos del panorama laboral, tanto nacional como autonómico y local, que conducen a un denominador común: la tardanza en culminar los procesos de independencia económica respecto a las familias y en conseguir el grado de autonomía que les facilite la transición a la vida adulta, como se puede ver en la tabla siguiente:

Tabla 8.13. Jóvenes que permanecen en el hogar familiar en cada edad en la Comunidad Valenciana.

Año	16 años	18	20	22	24	26	28	30 años
1996	98,13	85,57	79,82	75,57	61,60	47,94	31,36	23,61
2002	98,46	95,61	91,44	86,67	75,93	56,44	41,89	32,83

Fuente: Bancaja e Ivie. Capital humano nº 38

En la Comunidad Valenciana la edad en que salen de casa, se ha retrasado. Mientras que en el año 1996 el 50% de los jóvenes habían abandonado el domicilio paterno entre los 25 y 26 años, en 1999-2000 ese mismo porcentaje lo han hecho entre los 27 y 28 años como consecuencia de:

“la prolongación de los años de formación, la inseguridad en los empleos y el aumento de la participación de la mujer en el mercado de trabajo”.²¹¹

La existencia mayoritaria de los contratos precarios dificulta la adaptación de los jóvenes al medio laboral por añadir dificultades para poder conservar los empleos que encuentran. Para aquellos jóvenes que encuentran un empleo precario (temporal y con bajos salarios) e intentan iniciar el proceso de emancipación, la experiencia emancipatoria resulta fallida o muy debilitada, necesitando de apoyos y orientación. En este período juegan un papel fundamental los amigos, las amistades y, sobre todo, las familias.

La temporalidad y la inestabilidad laboral siguen siendo las principales características que definen las condiciones del mercado laboral español de los jóvenes. Un dato que nos señala claramente la inestabilidad de las contrataciones es el elevado número de contratos firmados anualmente, que

²¹¹ Capital Humano. Febrero 2004. Cuaderno número 38, p, 3.

ha ido ascendiendo progresivamente. De hecho en el año 2001, se han firmado un total de 14.056.000 contratos. La tabla siguiente indica la evolución de los contratos, apuntando hacia el alto grado de inestabilidad en el que se desarrollan las trayectorias laborales de los jóvenes.

**Tabla 8. 14. Número de contratos y modalidad de los mismos.
(en miles)**

Contrato	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Indefinidos	204	367	354	708	971	1.218	1.208	1.304
Temporal	5.836	6.963	8.273	9.386	10.692	12.017	12.631	12.752
Total	6.041	7.330	8.628	10.094	11.663	13.235	13.829	14.056

Fuente: INE. Anuario Estadístico de España 2002-2003. Pág. 361

Ésta ha ido creciendo en importancia respecto del total de contratos firmados, sobre todo a partir de la regulación del nuevo contrato indefinido a través de la Ley 63/97 de 26 de Diciembre de 1997²¹². Pero lo que ocurre es que se han producido a un ritmo más lento que el esperado. Es cierto que el número de contrataciones indefinidas ha sufrido un fuerte incremento entre 1997 (año de la reforma) y el año 2000. Lo que ocurre es que igualmente ha crecido el número de contrataciones, lo cual ha hecho que dicho crecimiento haya quedado difuminado por la tendencia alcista en el número de contrataciones globales firmadas al año.

Estas tasas nos han situado muy por debajo de la media de la Unión Europea como muestra la tabla siguiente:

²¹² LEY 63/1997, de 26 de diciembre (B.O.E. 30-12-97), de Medidas Urgentes para la Mejora del Mercado de Trabajo y el Fomento de la Contratación Indefinida.

Tabla. 8. 15. Tasa de temporalidad. España – Unión Europea

	Total %	Hombres	Mujeres	Jóvenes menores de 25 años
España	32,9	32,1	34,4	70,0
U. E.	12,8	12,0	13,7	34,5
Diferencia	20,10	20,10	20,70	35,50

Fuente: Eurostat. 2º Trimestre de 2000.

La diferencia de 35,50 puntos para los jóvenes menores de 25 años nos sitúa en una temporalidad altísima. Esta modalidad contractual adquiere una dimensión especial en la Comunidad Valenciana. Según datos del Servicio Valenciano de Empleo y Formación (SERVEF), se produjo un nivel de contratación de 1.499.659. De ellos son contratos indefinidos un 10,7% y contratos temporales un 89,3% en el año 2003.

Tabla. 8 .16. Modalidad de los contratos laborales en la Comunidad Valenciana.

	Comunidad Valenciana		Alicante		Castellón		Valencia	
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
Indefinidos	159.978	10,7	50.937	10,5	20.068	10,5	88.973	10,5
Temporal	1.339.681	89,3	433.989	89,5	146.507	89,5	759.185	89,5
Total	1.499.659	100,0	484.926	100,00	166.575	100,00	848.158	100,0

Fuente: Servef. Diciembre 2003.

La diferencia existente en los contratos temporales entre las tasas de la Comunidad Valenciana y las alcanzadas por el alumnado resultan significativas, puesto que existe una diferencia de 11,05%. Consideramos que estos resultados no se pueden comparar y que en ningún caso deben ser extrapolados a otros ámbitos, aunque sí nos sirven de punto de referencia.

La distribución de las modalidades de los contratos de trabajo realizados según los centros educativos se recoge en la tabla 8.17.

Tabla 8. 17. Modalidades de contratos según centro educativo.

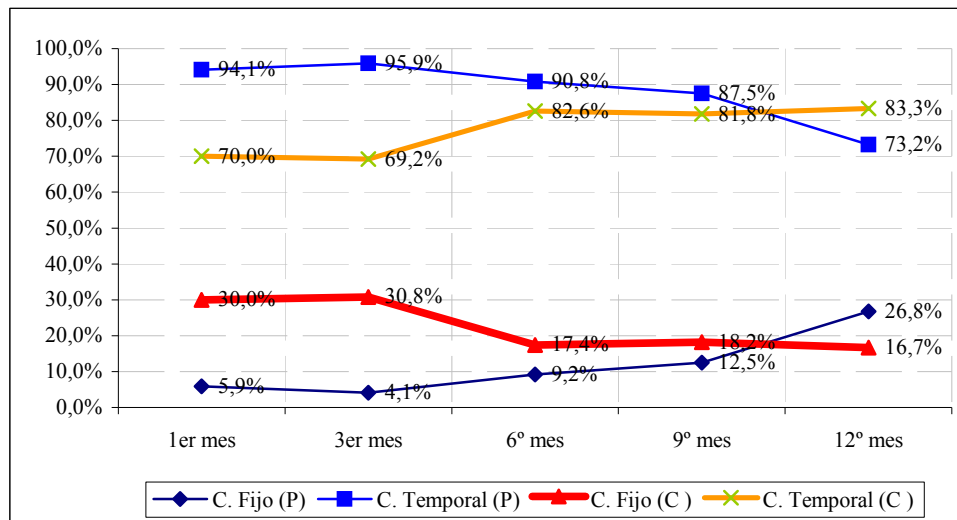
Frecuencias						
		1er mes	3er mes	6º mes	9º mes	12º mes
Público	C. Fijo	2	2	6	9	19
	C.Temporal	32	47	59	63	52
	Total	34	49	65	72	71
Concertado	C. Fijo	3	4	4	4	4
	C.Temporal	7	9	19	18	20
	Total	10	13	23	22	24
Porcentajes						
		1er mes	3er mes	6º mes	9º mes	12º mes
Público	C. Fijo	5,9%	4,1%	9,2%	12,5%	26,8%
	C. Temporal	94,1%	95,9%	90,8%	87,5%	73,2%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Concertado	C. Fijo	30,0%	30,8%	17,4%	18,2%	16,7%
	C. Temporal	70,0%	69,2%	82,6%	81,8%	83,3%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Fuente: elaboración propia.				N: variable según control		

En cuanto al tipo de contrato, la mayoría son temporales. Si tenemos en cuenta que los alumnos han estudiado en dos centros diferentes, podemos decir que se ha producido un mayor porcentaje de los contratos fijos en el centro público (26,8%) que en el centro concertado (16,7%), aunque este

último obtiene un mayor porcentaje en la contratación temporal con un 83,3% frente a un 73,2% (con un diferencial del 10,1% de los contratos realizados). Durante todo el proceso de seguimiento se mantiene un nivel más elevado de contratos fijos en el centro concertado que en el público. Esto se observa en todo el período del seguimiento excepto en el último mes, donde es ligeramente mayor el porcentaje de jóvenes con contratos fijos que estudiaron en el centro público.

El gráfico siguiente indica que, finalizado el seguimiento anual, la diferencia entre la contratación indefinida y temporal en los centros analizados es del 66,60% para el concertado y de 46,40% para el centro público. Asimismo la diferencia al final del proceso entre los dos centros se eleva al 20,20%. La inserción laboral se ha realizado en distintas localidades donde los sectores productivos tienen una presencia diferenciada. Así el centro público, ubicado en el centro de la comarca de L'Horta Nord (al norte de Valencia), se inserta en un tejido laboral donde el sector primario y secundario son muy fuertes como consecuencia de la tradición agrícola y de la extracción de las industrias de la capital a los polígonos industriales de las localidades próximas. El sector productivo de Servicios tiene una influencia predominante en la ciudad, lugar en el que se insertan la mayoría de los jóvenes que provienen del centro concertado.

Gráf. 8.4. Evolución de los tipos de contratos realizados.



Fuente: elaboración propia.

En los procesos de inserción también tenemos que considerar el tamaño de las empresas y su capacidad de generar empleo como uno de los factores que influyen en los contextos económicos del alumnado.

6.2. Las pequeña y medianas empresas son las que generan empleo para este nivel de cualificación.

El tamaño de las empresas es el reflejo del tejido industrial que existe en el entorno en el que viven los jóvenes. El predominio de la pequeña y mediana empresa responde al modelo económico dominante en la Comunidad Valenciana y es en éstas donde mayoritariamente encuentran trabajo los jóvenes. El número de contratos realizados por las distintas empresas según su tamaño ha sido recogido en la tabla 8.18.

Tabla 8. 18. Tamaño de las empresas en las que han trabajado los jóvenes²¹³.

	1er mes	3er mes	6º mes	9º mes	12º mes
Números absolutos					
<i>Trabajando</i>	44	62	88	94	95
Empresa pequeña	32	44	51	60	52
Empresa mediana	10	15	28	24	33
Empresa grande	2	3	9	10	10
Porcentajes					
Empresa pequeña	72,7%	70,9%	57,9%	63,8%	54,7%
Empresa mediana	22,7%	24,1%	31,8%	25,5%	34,7%
Empresa grande	4,5%	4,8%	10,2%	10,6%	10,5%

Fuente: elaboración propia.

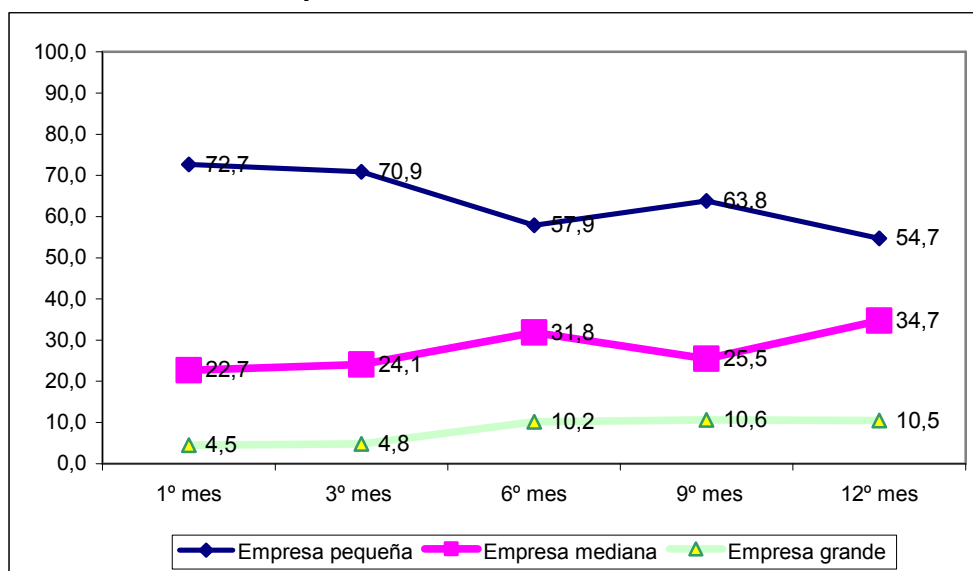
El porcentaje más bajo de contratos se ha producido en las grandes empresas que no han logrado superar el 10,6% conseguido en el cuarto control (9 meses).

Les siguen las empresas medianas con un 34,7%, conseguido al finalizar el seguimiento (quinto control). En este tipo de empresas el nivel de contratación se ha mantenido entre el 22,7% (primer control) y el 34,7% del quinto control.

En las pequeñas empresas el nivel de contratación ha sido más alto durante todo el proceso de seguimiento, pero es al final del mismo cuando alcanza el nivel más bajo (54,7%) de los cinco controles realizados. El mayor nivel de contrataciones se consiguió durante el primer control con un 72,7%.

²¹³ Empresa pequeña de 1 a 50 trabajadores, empresa mediana de 51 a 100 trabajadores y grande con más de 100 trabajadores.

Gráf. 8. 5. Número de contratos y tamaño de las empresas.



Fuente: elaboración propia.

En el gráfico podemos observar que los contratos realizados en las empresas grandes tienen una trayectoria ascendente durante los dos primeros controles y que, a partir del tercero, se mantienen en torno al 10%. Esta situación es el resultado de la escasa implantación de la gran empresa en la Comunidad valenciana y, más en concreto, en el área de influencia de los centros educativos donde predomina la pequeña y mediana empresa.

Tenemos que considerar que esta modalidad empresarial, gran empresa, sufre una escasa variación en las contrataciones. Son empresas que prefieren tener una plantilla lo más estable posible y contratar determinadas actividades con empresas especializadas pero en régimen de subcontratación. Estas empresas subcontratadas tienen un menor número de trabajadores y se incluyen en la clasificación de pequeñas y medianas empresas. Esta modalidad contractual resulta muy efectiva para los intereses de las grandes empresas, pero suelen ser menos respetuosas con los derechos laborales de los trabajadores. Las carteras de pedidos suelen ser

más estables en las empresas grandes que en las pequeñas y medianas, aunque en ocasiones suelen ser empresas subsidiarias de las grandes, y también las crisis y la disminución de la carpeta de pedidos se reflejan antes. Por ello es en la pequeña y mediana empresa donde se produce una mayor variación contractual.

Sin embargo, las empresas medianas y pequeñas suelen ser más estables en las contrataciones durante los dos controles primeros y evolucionan de forma inversa: cuando una modalidad crece, la otra modalidad disminuye tendiendo a converger al final del seguimiento, a pesar de los 9,5% puntos de diferencia a favor de la pequeña empresa. Sin duda alguna, ello responde a la situación del tejido laboral existente: predominio de la pequeña y mediana empresa en toda la comarca de L'Horta Nord.

También estas empresas son las más interesadas en establecer acuerdos con los centros educativos para la Formación en Centros de Trabajo (FCT). Modalidad de prácticas analizada por el profesor Marhuenda (2000b, 2001), que ha posibilitado que algunos de los alumnos quedasen contratados en la misma empresa en la que realizaron las FCT, a través de contratos temporales, para finalizar la trayectoria con más contratos temporales, indefinidos o dar por finalizada la contratación laboral.

6.3. La jornada de trabajo.

La distribución de la jornada de trabajo es otro de los factores importantes para medir las condiciones de trabajo. Como característica general los jóvenes trabajan más horas de las permitidas por la legislación. La jornada de trabajo presenta características similares en los distintos centros productivos; sin embargo, no resulta homogénea en la distribución del número de horas que realizan durante la semana ni en la distribución de las mismas. La tabla 8.19 recoge los datos al respecto.

Tabla 8.19. Duración diaria de la jornada y su distribución.

Tiempo de trabajo			Distribución de trabajo		
Horas trabajo	N. alumnos	%	N. alumnos	%	Turnos trabajo
1 a 4	15	12,93	22	18,96	Mañanas
5 a 6	0	0,00	7	6,03	Tardes
6 a 8	14	12,06	82	70,68	Partida (mañana y tarde)
Más de 8	87	75,00	5	4,31	Turnos rotativos

Fuente: elaboración propia

N: 116

El 75% de los jóvenes (87 alumnos) se han excedido en el número de horas de trabajo con respecto a las exigidas por ley (más de 8 horas diarias). Esta situación no es ajena a la condición de temporalidad de los contratos, favorece la precarización del trabajo y refleja la falta de solidaridad con aquellos que no tienen trabajo. Mientras unos no tienen trabajo, otros realizan un exceso de horas. La temporalidad consigue trabajadores jóvenes que se encuentran obligados a aceptar las exigencias de los empleadores, por miedo a la pérdida del contrato laboral. Al mismo tiempo los jóvenes desean la renovación contractual, por lo que suelen ser trabajadores que no son muy exigentes en la defensa de “sus derechos” sino que más bien expresan un deseo de agradar a los empleadores aceptando sus demandas con la esperanza de continuar trabajando. La precarización también puede crear entre los jóvenes trabajadores actitudes de dependencia con respecto a los empleadores, que pueden ser contrarias a los intereses de los trabajadores.

“Cada empresa y cada sector tiene una distribución horaria diferente de su jornada temporal. Yo que he estado en distintas empresas diferentes siempre ha sido así. Tienes una hora fija de entrada pero no de salida. En unas no vas el viernes por la tarde y en otras sí”. Ent.3 (190:192; Raúl, 22 años).

“Cuando por las noches me veo con los colegas casi nunca estamos todo el grupo porque algunos están trabajando y salen tarde y otros trabajan por la noche”. Grupo Disc- 1 (530:531; Aitor, 25 años).

Con una jornada laboral de 1 a 4 horas solamente tenemos al 12,93%. Esta jornada laboral permite a los jóvenes trabajadores combinar una jornada laboral con otras actividades de carácter formativo y profesional. Escaso número, aunque superior, al de quienes realizan una jornada comprendida entre 6 y 8 horas diarias (12,06%); mientras que la opción de 5 y 6 horas no la ejerce nadie. En definitiva, la jornada laboral se encuentra polarizada entre un exceso de horas de trabajo en aproximadamente las $\frac{3}{4}$ partes de los jóvenes y una jornada de 1 a 4h. ¡Precarización por exceso o por defecto!

“Son muy pocas empresas las que tienen un horario normalizado. Lo que manda es la irregularidad y la arbitrariedad horaria porque la empresa funciona con horas anuales y lo que le importa es sacar el producto. Si protestas te puedes encontrar con un despido”. Grupo Disc-2 (315:318; Concepción, 25 años).

La distribución de la jornada laboral constituye un factor que favorece o limita las expectativas de los jóvenes. La posibilidad de complementar la formación adquirida y la definición del proyecto de vida personal pueden verse dificultadas por la propia organización del trabajo.

La distribución temporal de la jornada de trabajo en jornada partida (mañana y tarde) es la forma dominante de distribución del horario de trabajo, que alcanza al 70,68%. Mientras que el turno exclusivamente de mañanas lo realizan el 18,96%, seguido de los que trabajan exclusivamente por la tarde y del 4,31% en turnos rotativos (mañana, tarde y noche) de 8 horas. Las tres cuartas partes de los jóvenes de nuestra muestra tienen una jornada laboral que dificulta su participación en actividades que les faciliten su promoción personal.

6.4. Los contratos finalizan pero no la actividad laboral.

Al finalizar el contrato laboral se les presenta a los jóvenes una situación en la que tienen que tomar nuevas decisiones. ¿Qué hacer? La disposición que manifiesten será indicadora de la capacidad de resolución de las necesidades que tienen planteadas hasta conseguir de nuevo reencontrarse con un nuevo puesto de trabajo o con una renovación del contrato que le había finalizado. La tabla 8.20 recoge las respuestas indicadas.

Tabla 8.20. Opciones que toman los jóvenes al finalizar los contratos laborales.

	N. alumnos	%
Buscar otro trabajo.	84	72,41
Esperar y pensar sobre la situación.	4	3,44
Hacer cursos de formación sobre la profesión o estudiar algo.	23	19,82
No la he finalizado.	5	4,31

Fuente: elaboración propia.

N: 116

Entre las opciones tomadas destaca que el 72,41% ha tenido que buscar un nuevo trabajo, bien en otra empresa o bien esperando a que se le renueve el contrato pasando por el despido, si es necesario, para volver a ser contratado. El 19,82% ha utilizado el “tiempo disponible” para actividades propias de la formación personal y profesional. Actitud ésta que puede abrirles nuevas perspectivas de cambio laboral o simplemente de mejora de la cualificación que ya poseen, aunque también se podría interpretar como una forma de esperar. En este nuevo proceso de formación, compatibilizará estudio y trabajo o realizará formación mientras espera el nuevo contrato.

El 4,31% no ha tenido que realizar ningún nuevo planteamiento puesto, que ha permanecido con un contrato fijo todo el tiempo del seguimiento; mientras que resulta insignificante el porcentaje (3,44%) de aquellos que deciden esperar y pensar su nueva situación. Vivir el presente, disfrutar de la situación de desempleo, no se convierte en la opción mayoritaria; los jóvenes desean afianzar su posición en el mundo laboral y optan por buscar otro trabajo (72,41%) o dedicarse al incremento de la formación y la cualificación (19,82%).

7. La sobrecualificación como distanciamiento entre el estudio y el empleo.

El deseo de los jóvenes de desempeñar una actividad profesional que esté relacionada con la especialidad del ciclo formativo estudiado, no siempre ha sido posible. Algunos de ellos sí consiguen un puesto de trabajo indefinido y se sienten muy satisfechos. Pero no siempre el trabajo guarda relación con la especialidad cursada y en este sentido no se manifiestan críticos con el ciclo formativo que eligieron. ¿Cuántos contratos guardan relación con los estudios realizados? Los resultados que han proporcionado los jóvenes encuestados, son los recogidos en la tabla siguiente.

Tabla 8.21. Relación del empleo con la especialidad estudiada.

	1er mes	3er mes	6º mes	9º mes	12º mes
Números absolutos					
Trabajando	44	62	88	94	95
Relación con lo estudiado	37	44	50	52	52
Desempleado	74	56	30	24	23
Porcentajes					
Relación actividad laboral con lo estudiado	84,1%	71,0%	56,8%	58,5%	54,7%
Relación con el total del seguimiento	31,35	37,28	42,37	44,06	44,06

Fuente: elaboración propia.

N:118

Podemos indicar, con carácter general, que a lo largo del seguimiento se ha incrementado el número de jóvenes que han encontrado trabajo, pero que este incremento laboral no se ve acompañado con actividades productivas relacionadas con el ciclo formativo. El mayor porcentaje de relación lo encontramos en el primer control con un 84,1%; a partir del sexto mes se inicia el declive y se mantiene prácticamente estable durante el noveno y duodécimo mes.

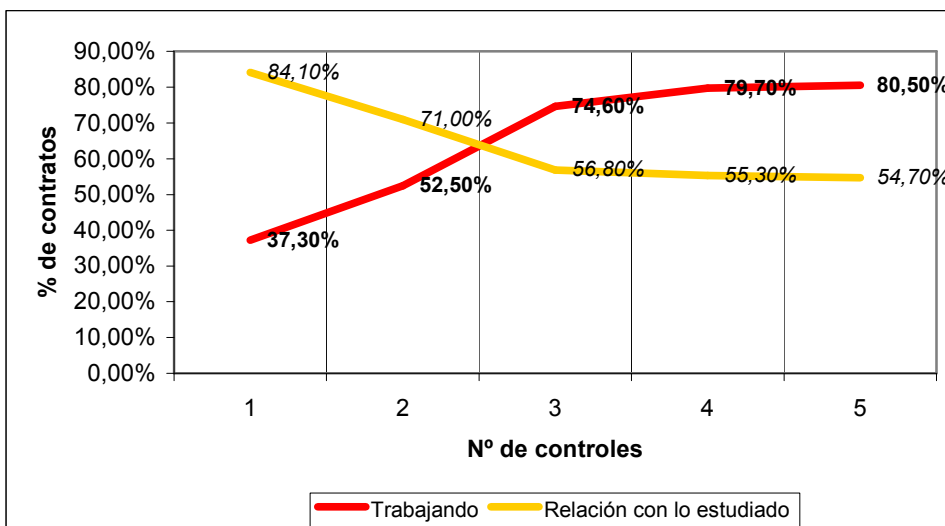
Observamos que en el primer control es cuando el alumnado ha conseguido un mayor índice (84,1%) de relación entre el trabajo realizado y la especialidad estudiada, aunque también es cuando menor número de jóvenes trabajan. Progresivamente, y a lo largo de los cinco controles, se confirma que trabajan más alumnos pero que disminuye el porcentaje de los puestos de trabajo que guardan relación con la especialidad cursada. El período de mayor relación se produce durante el primer control, que coincide con la continuidad de los jóvenes en las mismas empresas donde desarrollaron las FCT.

“Yo y algunos de mis compañeros empezamos a trabajar en las mismas empresas donde realizamos las prácticas. Me hicieron dos contratos de varios meses y a mis compañeros les pasó una cosa parecida. Después de estar buscando trabajo... siempre he encontrado pero ya no he vuelto a trabajar en la misma faena. Muchas cosas de las que aprendí en el ciclo ya no me acuerdo porque no las uso y... a mis compañeros les ha pasado algo parecido”
 Grupo Disc. 1 (360:363; Abel, 26 años).

Si consideramos que aquellos jóvenes que han finalizado el seguimiento con un puesto de trabajo estable que además guarda relación con los estudios del ciclo han realizado una inserción que podemos denominar de “éxito”, tendremos que concluir que los porcentajes obtenidos son bajos en relación al número de jóvenes que decidieron buscar un empleo (N:118). Esta relación es progresiva y oscila entre un mínimo del 31,35% y un máximo de 44,06%.

La comparación establecida entre los que encuentran trabajo y aquellos otros que lo encuentran pero sin ninguna relación, se distancia con el paso del tiempo tal como indica el gráfico siguiente.

Gráf. 8.6. Relación entre los contratos y los estudios realizados.



Fuente: elaboración propia. N: 118

Esta situación viene a confirmar que la permanencia de los jóvenes en los centros educativos no es garantía, al contrario de otras épocas, de encontrar un puesto de trabajo y mucho menos de que esté relacionado con la especialidad. Esta situación está provocando que muchos jóvenes permanezcan en los centros educativos ampliando estudios, diversificando las cualificaciones, etc. e incluso como refugio personal frente a las dificultades que presenta el mercado de trabajo:

“La formación se puede convertir en un refugio, casi en una profesión en sí mismo. Las dificultades de encontrar un empleo y la precariedad de las ofertas, lleva a que muchos jóvenes decidan dedicar el tiempo de espera, a continuar o volver a las instancias educativas. La educación, la formación se puede convertir en un callejón sin salida”.
García Montalvo (2004: 302)

Si observamos los resultados según la modalidad de los centros educativos analizados (público y concertado), como indica la tabla 8. 22., el porcentaje de jóvenes trabajando es mayor en el caso de los jóvenes del centro público que en el de los jóvenes del centro concertado. No obstante, todos siguen una evolución similar en el tiempo.

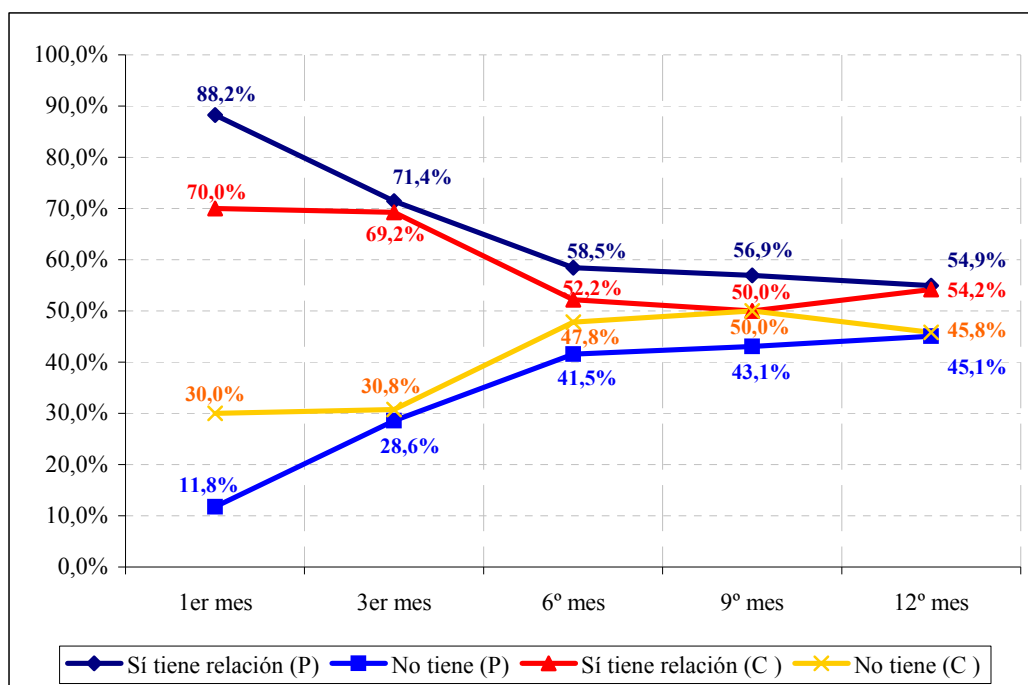
Tabla 8. 22. Comparación entre el empleo y los estudios cursados en los dos centros educativos.

Frecuencias						
		1er mes	3er mes	6º mes	9º mes	12º mes
Público	Sí	30	35	38	41	39
	No	4	14	27	31	32
	Total	34	49	65	72	71
Concertado	Sí	7	9	12	11	13
	No	3	4	11	11	11
	Total	10	13	23	22	24
Porcentajes						
		1er mes	3er mes	6º mes	9º mes	12º mes
Público	Sí	88,2%	71,4%	58,5%	56,9%	54,9%
	No	11,8%	28,6%	41,5%	43,1%	45,1%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Concertado	Sí	70,0%	69,2%	52,2%	50,0%	54,2%
	No	30,0%	30,8%	47,8%	50,0%	45,8%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Dif /público-concertado		18,2	2,2	6,3	6,9	0,7

Fuente: elaboración propia.

Las diferencias entre los jóvenes del centro público y los del privado concertado que trabajan en alguna actividad relacionada con sus estudios, resultan escasas. Ha sido durante el primer mes cuando las diferencias porcentuales han sido más altas (18,2%) y progresivamente van disminuyendo casi en paralelo para terminar el período anual con una diferencia de 0,7% a favor del centro público. La tendencia indica que, conforme pasa el tiempo de seguimiento, disminuye la relación entre el empleo y la especialidad estudiada (ver gráf. 8.7). También que las diferencias entre los dos centros educativos en los diferentes controles no es creciente ni progresiva, dependiendo por lo tanto de las variaciones producidas en el interior del mercado de trabajo y no tanto en los centros educativos.

Gráfico 8. 7. Relación del empleo y lo estudiado en el centro público y el concertado.



Fuente: elaboración propia.

Estos resultados vienen a plantear de nuevo la necesidad de que exista una relación estrecha entre los centros educativos que imparten enseñanzas profesionales y las demandas del mercado de trabajo. Esta relación presenta dificultades que en ocasiones no resulta fácil superar, ya que el mercado de trabajo circula a una velocidad diferente a la del sistema educativo: las demandas laborales son puntuales, de corta duración y de solución inmediata, mientras que en el sistema educativo la planificación se realiza para obtener resultados a medio y largo plazo.

Esta situación genera que existan jóvenes formados con un nivel de cualificación ajeno a las necesidades de las empresas. El número de jóvenes que no consiguen trabajo en la especialidad estudiada, provoca una sobrecualificación profesional que coloca en el mercado de trabajo a jóvenes

con una inadecuada (aunque pueda ser excesiva) cualificación como indica García Montalvo (2004):

“La sobrecualificación genera una enorme insatisfacción laboral que puede tener efectos tanto sobre su comportamiento en el trabajo (absentismo ...) como en su salud (menor autoestima, mala salud psicológica, problemas con las drogas, etc.). Esta situación derivaría en una menor productividad respecto a los trabajadores que tienen puestos de trabajo ajustados a sus cualificaciones, lo que supondría también un problema para las empresas”. Montalvo (p, 304)

Ello debiera obligar a los profesionales de la enseñanza, a los agentes sociales y a la propia administración a realizar revisiones periódicas sobre el grado de inserción laboral que los ciclos formativos tienen en los distintos contextos económicos y sociales donde están implantados. También esta situación demanda que se evalúe, periódicamente, si las cualificaciones que presenta la oferta educativa requieren ser modificadas porque el mercado de trabajo no puede ya absorber las especialidades implantadas.

Los CF, por su propia concepción, no pueden ser concebidos con la rigidez y estabilidad que suele presentar la formación reglada. Las exigencias del mercado de trabajo obligan a que los ciclos sean dinámicos, flexibles y en una constante adaptación al tejido industrial que existe en la zona de influencia de los ciclos. Concebirlos de forma estática, permanente, como ciclos fijos durante todo el período de vigencia de la ley que los regula, facilita que no respondan a las demandas del mercado de trabajo y a las necesidades sociales. Desde el punto de vista del éxito o no de los CFGM, se ha producido un distanciamiento excesivo entre la realidad del estudio y el trabajo encontrado. ¿Tiene el mercado de trabajo capacidad de absorción para los jóvenes que estudian los ciclos formativos? La respuesta necesariamente es que no. Lejos están las posibilidades de volver a políticas y a situaciones de pleno empleo. Los jóvenes se encuentran infravalorados en su cualificación profesional al realizar actividades productivas que no tienen nada que ver con lo estudiado o son de inferior categoría profesional (Tabla 8.23).

Tabla 8.23. Relación entre el trabajo realizados y la especialidad estudiada.

Puesto de trabajo desempeñado	N. alumnos	
		%
Es de la misma categoría que la cualificación estudiada.	29	25,01
Es de superior categoría que la cualificación estudiada.	7	6,03
Es de inferior categoría que la cualificación estudiada.	80	68,96

Fuente: elaboración propia.

N: 116

Desde mediados de la década de los años ochenta se ha venido incidiendo, desde distintas instituciones, en la importancia de la formación en el acceso al trabajo. Durante todo este tiempo el discurso de la formación se ha ido transformando en una especie de ideología y se está imponiendo como parte de las estrategias gubernamentales frente al paro, dando lugar a la aparición de cursos formativos y de reciclaje de los trabajadores en las empresas. La formación y la cualificación profesional se han ido configurando, según el discurso del aprendizaje de por vida (Comisión Europea), en las claves para acceder al empleo y mantenerse en él.

Nuestros datos vienen a confirmar que, si bien la formación reglada tiene cada vez más importancia para acceder a los puestos de trabajo, éstos no necesitan del nivel de cualificación que tienen los jóvenes. La formación, más que cualificar al trabajador para el desempeño de un puesto de trabajo, sirve muchas veces para seleccionar a los trabajadores aunque posteriormente no utilicen los conocimientos y destrezas que poseen:

“Eso no significa de ningún modo que la formación carezca de importancia. En el peor de los casos sirve para ordenar y jerarquizar la cola de quienes buscan empleo o

bien como criterio de preselección en la contratación".
(Martín y Lope, 1999: 71)

El 25,01% considera que el trabajo realizado, uno o varios, durante el período en el que hemos hecho el seguimiento, ha sido de la misma categoría profesional que la que han estudiado, mientras que solamente el 6,03% considera que ha sido de superior categoría a la realizada en el centro laboral. Este dato se encuentra relacionado con aquellos jóvenes que se han insertado en empresas de carácter familiar, en las que se les ha ubicado en un puesto cercano a la dirección y con niveles de responsabilidad.

Especial atención merece el 68,07% de los jóvenes de la muestra que considera que el trabajo realizado ha sido de inferior cualificación a la que ellos han conseguido en el CF. De esta manera se inicia un proceso de descualificación profesional de los nuevos trabajadores.

"Desde que dejé el instituto hace...3 años he estado trabajando siempre pero nunca tuve trabajos que fueran del ciclo de Gestión que estudié. A mí no me ha faltado trabajo pero también a otros amigos que estudiamos lo mismo les pasa igual. Cuando salimos por ahí lo hablamos y siempre llegamos a lo mismo: teníamos que haber estudiado otra cosa o aguantarnos ¡que es lo que hacemos!. Grupo Disc- 1 (401:406; Gregorio, 24 años).

8. La inserción laboral, una experiencia positiva.

La experiencia laboral que los jóvenes han adquirido durante la inserción laboral ha sido considerada por los ex-alumnos y por los equipos de profesores, tutores y psicólogos, muy positiva porque les ha favorecido desarrollar valores de autoestima y aceptación de sí mismos. En la tabla siguiente exponemos los resultados de los jóvenes.

Tabla 8. 24. Valoración de la experiencia laboral de los jóvenes.

	N. alumnos	%
Positiva	108	93,10
Frustrante	8	6,89
Respetado, aceptado	101	87,06
Rechazado	15	12,94

Fuente: elaboración propia.

N: 116

El 93,10% (108 jóvenes) considera esta experiencia positiva; pero hay un grupo de 8 jóvenes, que representa al 6,89%, que la consideran frustrante. ¿Por qué les merece este juicio?

“La realidad no ha sido como esperaba. Tenía muchas ganas de empezar a trabajar, tenía mucha ilusión y creía que me iba a encontrar “perfecto” pero en las dos empresas que estuve nunca tuve un trabajo muy definido. En una de ellas me enviaban a comprar tabaco y agua y en la otra cada día hacía una cosa... mi ilusión por el trabajo fue desapareciendo y al final lo que más me interesaba era cobrar el sueldo”. Ent 4 (253:258; Antonio, 24 años).

8.1. Una valoración positiva.

El inicio de una experiencia laboral positiva siempre es fundamental para el desarrollo personal, la profesionalidad, y para el descubrimiento de los valores del trabajo que forman parte de la personalidad e identidad de los jóvenes. Que los jóvenes analizados valoren positivamente el proceso de inserción es clave. Sentirse útil, sentir que tienen una actividad en la empresa, que lo que hacen sea valorado por los propios compañeros, forma parte de la experiencia positiva.

“A mí me iba mal la básica y me costaba mucho aprobar. No tenía ganas de estudiar y sólo quería marcharme del colegio. Hice el ciclo porque mis padres me lo exigieron y ahora estoy muy contenta. Me levanto a gusto, vengo al trabajo con ganas y me llevo fenomenal con mis compañeras que son verdaderas amigas y me tratan como una más”. Ent 2 (306:310; Carmen, 25 años).

Entre todos los jóvenes el 87,06% consideran que han sido respetados como trabajadores y como personas. Sin embargo, esta cantidad es inferior a la de aquellos otros que consideran que su experiencia ha sido positiva (93,10%). La diferencia de 6,04% entre las dos opiniones indicadas refleja que hay un grupo de jóvenes que consideran la experiencia adquirida como positiva independientemente de cómo han sido tratados en los ambientes laborales. Inciden más en cuestiones de acumular experiencias, realizar aprendizaje, descubrir la realidad laboral, conocer el mundo del trabajo en su ambiente real independientemente del trato recibido, que siempre puede presentar una fuerte carga subjetiva o incluso puede ser debido a las características de algunos compañeros de trabajo que tienen comportamientos injustificables.

“ He estado en varias empresas y siempre te encuentras con gente que no merece el nombre de compañeros. Siempre procuran ridiculizarte delante de otros compañeros. Como si ellos fuesen los únicos que saben y que tienen experiencia pero también encuentras a otros compañeros que actúan como si fuesen mi padre o mis hermanos y esto es de agradecer”. Ent. 7 (250-254; Miguel, 23 años).

El hecho de que el 12,94% piensen que han sido rechazados en el trabajo, hay que considerarlo como una cifra significativa para una experiencia de carácter laboral.

“Cuando fui a la empresa no me miraron con buen ojo y cuando fuimos a tomar el almuerzo vinieron dos trabajadores que me indicaron que por mi culpa habían despedido a un trabajador. Yo les pregunté por qué, que yo no había estado nunca allí y no conocía a nadie y me respondieron que porque yo cobraba menos y hacía la misma faena. Esto a mí me produjo un mal rollo personal durante todo el tiempo que estuve allí”. Ent. 8 (217: 222; Águeda, 26 años

Esta actitud no resulta ajena a los trabajadores de la empresa que ven en las contrataciones temporales a “compañeros” que van a favorecer el deterioro de sus condiciones de trabajo. La presencia de “uno más en situación de temporalidad” les lleva a considerar que pronto pueda haber “uno menos en situación de estabilidad”, por lo que reaccionan rechazando a los nuevos trabajadores.

Entre los factores más importantes que justifican la opinión negativa que manifiestan los jóvenes y que constituyen la fuente principal de frustración, encontramos el rechazo que han recibido de los compañeros de trabajo, las dificultades que no han podido superar, la dureza de la realidad del trabajo y el no haber podido cumplir las expectativas que, durante mucho tiempo, han ido construyendo,

“Los chavales vienen de la escuela a las fábricas creyéndose que esto es como la escuela. Aquí tienen que hacer caso al encargado y a todos los compañeros que están por encima de ellos. En ocasiones no lo hacen y los trabajadores mayores se salen de sus casillas. En ocasiones les dicen cosas que no están bien pero porque con ellos hicieron lo mismo cuando eran aprendices” Ent. 16 (346: 350; Alejandro, 36 años.

8.2. Las relaciones con las asociaciones sindicales.

Otro de los factores que han contribuido a forjarse una idea negativa de la inserción laboral lo encontramos en el sentimiento de soledad que los jóvenes han desarrollado durante este período. Ninguna institución, ni laboral ni escolar, ha realizado seguimiento alguno al alumnado. Los jóvenes no han tenido estructuras de apoyo ni de orientación; por ello los sindicatos podían haber realizado una labor de apoyo hacia los nuevos trabajadores. Los sindicatos, organizaciones de lucha y solidaridad de los trabajadores, fueron los grandes olvidados en el proceso de búsqueda de empleo y han sido los

grandes desconocidos en la “normalización” de la inserción laboral de los jóvenes contratados en las empresas donde están implantados.

“¿Los sindicatos? La última vez que escuché esa palabra fue la profesora de FOL en el instituto”. Ent. 1 (280:281; Rosa, 19).

La relación establecida entre los jóvenes trabajadores y los sindicalistas queda recogida en la tabla siguiente, que recoge los datos que han manifestado los alumnos.

Tabla 8.25. La relación con los sindicatos ha sido...

	N. alumnos	%
Positiva	33	28,44
Frustrante	2	1,72
Desconocidos	81	69,82

Fuente: elaboración propia.

N: 116

Para un 28,44% la experiencia ha resultado positiva, mientras que al 69,82% le han resultado desconocidos. La presencia de los sindicatos en las pequeñas empresas resulta muy difícil. La proximidad entre el empresariado y los propios trabajadores, con contratación laboral profundamente individualizada, dificulta la acción de los propios sindicatos llegando incluso a tener dificultades para afiliar a los trabajadores y organizar las elecciones sindicales en el interior de las empresas. Acontecimientos que favorecen el proceso de desafiliación de los trabajadores y que los debilitan como grupo para conseguir sus reivindicaciones.

“En la empresa decían que había una compañera que se dedicaba a resolver problemas a las compañeras. Algunos días se iba a gestionar cosas pero yo no tuve trato con ella”.
Ent. 8 (307-309; Águeda, 26 años)

La existencia de un tejido laboral constituido por la pequeña y mediana empresa, dominante en la zona territorial en que se ha llevado a cabo la inserción de los alumnos de los CFGM, favorece que los sindicatos tengan una presencia diluida debido a que reivindicaciones de los trabajadores podrían poner en peligro algunos aspectos de la empresa (horas extras, horario o incluso algunas relaciones laborales que se realizan sin formalizar los contratos). Tampoco el campo de operaciones para un sindicato que se ubica en una pequeña empresa, resulta ser el más adecuado, por lo que el resultado no puede ser otro: son los grandes ausentes del proceso de inserción.

La presencia sindical en las empresas requiere fomentar la colaboración con los jóvenes trabajadores y que éstos perciban los servicios que pueden prestarles los sindicatos, sientan la orientación y la protección de una organización cuya razón de ser es la defensa de los trabajadores.

El 28,44% considera que han sido ayudados, informados, que la presencia se ha percibido, y forman parte del grupo de jóvenes que han considerado positiva la experiencia de inserción. El porcentaje de jóvenes que mostraron una relación de rechazo a los sindicatos sido muy reducido, solamente el 1,72%; mientras que para el 69,82% la relación ha sido nula. Desde el punto de vista sindical, que la acción que desarrollan los sindicatos sea percibida por los trabajadores como nula supone una de las peores valoraciones que pueden recibir.

8.3. Los valores en la empresa.

La experiencia laboral de los jóvenes, aunque corta, también contempla los valores que defiende la empresa así como los defendidos y practicados por los propios trabajadores. Los valores expresados en la empresa son reflejo de las relaciones sociales y productivas dominantes en la sociedad pero también forman parte de la ética profesional.

En ocasiones desde la sociedad se demanda al sistema escolar que se adapte al sistema productivo y que éste se relacione más con el mundo escolar sin impedir la necesaria autonomía que cada una de las partes debe tener para su propio funcionamiento y así dar respuesta a las demandas sociales. Las dos culturas que intervienen en el proceso de inserción, la laboral y la escolar, tienen muchos aspectos en común, especialmente en el ámbito de la formación profesional, desde la autonomía de cada una de ellas. Autonomías que, en ocasiones, son contradictorias e irreconciliables entre sí, pero que la realidad demanda que se complementen; por ello es necesario conocer los valores que se desarrollan en el ámbito laboral y si éstos facilitan el encuentro entre la escuela y la empresa.

Las respuestas recogidas en la tabla 8.26 muestran los valores más dominantes entre los trabajadores y los exigidos por la empresa a sus productores.

Tabla 8. 26. Valores defendidos por las empresas y los trabajadores.

Valores que exige la empresa a los trabajadores	Nº	%	Los valores que practican los trabajadores con sus compañeros en la empresa	Nº	%
La puntualidad.	23	19,82	La solidaridad y la ayuda mutua.	9	7,75
La eficacia.	65	56,03	Individualismo (sálvese quien pueda).	63	54,31
Respeto al entorno (personas e instrumentos).	16	14,29	Respeto al entorno (personas e instrumentos).	19	16,37
Formalidad.	12	10,34	Trabajar en grupo.	25	21,55

Fuente: elaboración propia.

N: 116

Para la empresa, la exigencia más importante la constituye la eficacia que tienen que manifestar los trabajadores en el desempeño del puesto de trabajo. La eficacia constituye el objetivo prioritario de la misma empresa.

“Yo lo que más admiro de los chavales que vienen a trabajar es la eficacia. Quiero que resuelvan los encargos que les hago por encima de todo. Si veo que esto no es posible a mí no me interesan como trabajadores y lo mejor es que se marchen” Ent.16 (209:211; Alejandro, 36 años).

La eficacia es para el 56,03% el valor más importante que la empresa les exige a los trabajadores, y es muy superior al cumplimiento de la puntualidad para entrar en el puesto de trabajo (19,82%). La eficacia como valor está por encima de la puntualidad y cumplimiento del horario. Esta exigencia es comprensible siempre que se consigan los objetivos de productividad, rendimiento y de todas las tareas exigidas por el empresario. Toda la organización del tiempo laboral puede flexibilizarse y compatibilizarse con los intereses de la empresa y con las necesidades del trabajador que solamente tiene el límite impuesto por las condiciones tecnológicas de la empresa.

“Tengo una compañera que le dejan llegar más tarde al trabajo porque tiene un niño pequeño y lo tiene que llevar a casa de su madre. Ella viene más tarde pero al final del día ha hecho su trabajo como los demás y si tiene que quedarse un rato más o venir un sábado a trabajar ella lo hace y nunca protesta”. Grupo Disc-2. (413:415, Toni, 27 años).

Llama la atención que la opción “formalidad “ en el trabajo solamente recoge el 10,34% de las respuestas. Si por formalidad se entendía, tradicionalmente, la seriedad y la profesionalidad del trabajo bien hecho, ésta ha caído en picado en los tiempos actuales. El valor de la formalidad ha perdido vigencia como consecuencia de la falta de identificación de los trabajadores con la actividad que desarrollan. El trabajo bien realizado, el gusto por la tarea realizada correctamente, se ha ido perdiendo en la medida en que el trabajo desempeñado tiene escasa relación con la cualificación adquirida e incluso por el hecho de no tener estabilidad contractual.

Asimismo el respeto al entorno, a los materiales, a las personas y al medio ambiente (14,29%), se han visto subordinados a los intereses empresariales a corto plazo y a los beneficios que desean conseguir.

El mundo del trabajo no lo componen solamente los valores defendidos por la empresa sino que la práctica de los trabajadores, la defensa de sus valores, sus aspiraciones y deseos también forman parte de la cultura laboral. La percepción que los jóvenes trabajadores han expresado sobre la empresa se complementa con la que ofrecen sobre los valores que ellos mismos practican entre los trabajadores.

Los resultados expresados en la tabla 8.24 muestran que el valor de la solidaridad es el que menos (7,75%) practican en las relaciones cotidianas entre los trabajadores. La solidaridad obrera, valor supremo de la clase trabajadora junto al internacionalismo proletario, se ha visto relegada a la última posición frente a la práctica más “individualista” que, con el 54,31%, alcanza el nivel más alto de respuestas.

En una posición intermedia se sitúan los valores de trabajar en grupo, que representa al 21,55%, y el valor de respetar el entorno, con un escaso 16,37%, mientras que el “respeto al entorno” es ligeramente superior entre los trabajadores que para la misma empresa.

Los valores expresados reflejan el grado de conciencia social y laboral de los encuestados pero también son un síntoma de la ambivalencia de la sociedad en que vivimos. Estos valores se ven en toda su crudeza en espacios más reducidos por lo que las pequeñas empresas, las dominantes en los procesos de inserción de los jóvenes, son un espacio privilegiado para que se manifiesten. Las relaciones sociales son más estrechas en estas empresas, las contrataciones más individualizadas, los sindicatos desconocidos y las relaciones con los compañeros más profundas. Por estas razones los valores y sentimientos de los trabajadores se expresan con mayor franqueza:

“ Con todos los compañeros no nos relacionamos igual. En la empresa estamos muchos y cada uno tiene su carácter y sus problemas. A veces sin quererlo nos enteramos de los problemas que tienen los compañeros en sus casas con sus hijos y ese día está de perros pero en otras ocasiones nos cuentan las alegrías y están hasta simpáticos, más amables. Pero esto creo que nos pasa a todos... depende como estamos en ese momento”. Ent. 4 (180-184; Antonio, 24 años).

En estas relaciones también las manifestaciones más profundas encuentran su expresión:

“Cuando se convocó una huelga en el trabajo nos reunimos en la media hora del almuerzo para decidir qué hacíamos. Yo sabía que si íbamos a la huelga no cobraría el jornal y en mi casa mis padres necesitaban el dinero que yo ganaba. Yo dije en la reunión por qué no apoyaba la huelga. Un compañero me dijo algo así como que era un “esquirol” y un “vendido”. Yo no entendía por qué. Cuando acabó la reunión, se me acercó otro compañero y me lo explicó y también me dijo que la huelga era importante para mejorar el convenio colectivo. Al final me ofreció parte de su sueldo para que yo pudiese entregar el jornal completo en mi casa...esto me hizo apoyar la huelga”. Grup. Disc-1 (351:356; Aitor, 25 años)

CAPÍTULO IX

CONCLUSIONES Y NUEVAS PERSPECTIVAS

“Lo importante es no dejar de
hacerse preguntas”

Albert Einstein

En este capítulo presentamos algunas ideas fuerza que hemos planteado en la tesis, las conclusiones más significativas que hemos obtenido, algunas sugerencias o propuestas de mejora destinadas a la administración, centros educativos y empresas así como nuevas propuestas de investigación.

Nos reafirmamos en que históricamente el trabajo no se ha constituido como elemento de integración social para aquellas personas que lo han realizado. Más bien el recorrido histórico nos confirma que los grupos sociales dedicados al trabajo han estado excluidos, durante la mayor parte de la historia, de las estructuras de gestión y decisión de la sociedad. Esta afirmación de carácter genérico no impide afirmar, también, que en la sociedad actual el trabajo forma parte esencial de la vida de las personas, especialmente en la vida de los jóvenes, y que conforma la personalidad de cada uno. Que el trabajo es un referente de la posición social adquirida y un factor de centralidad en las sociedades actuales queda fuera de toda duda, máxime cuando cada día más, como consecuencia de los procesos crecientes de tecnificación y globalización, se ha convertido en un bien social escaso.

¿Qué hacemos con los jóvenes que no encuentra trabajo? ¿Y aquellos que lo tienen en qué condiciones lo desarrollan? ¿Cómo se produce la inserción laboral de los alumnos de los CFGM? ¿Tienen otras funciones sociales los CFGM? Estas han sido preguntas que hemos mantenido durante toda la investigación.

La integración social de los trabajadores se produjo, teóricamente, como consecuencia del triunfo de las revoluciones burguesas que reafirmaron los principios de igualdad y libertad. Estos principios solamente fueron constitutivos de derecho para los ciudadanos que poseían una determinada renta. Los trabajadores quedaron al margen y la participación en los mecanismos de decisión social vino acompañada de la conquista de los derechos sociales como la conquista del derecho al voto de carácter universal, el derecho de asociación, etc.

Mientras el derecho de voto fue exclusivamente ejercido por un grupo reducido (voto censitario) de ciudadanos en función del nivel de riqueza que poseían, la exclusión social de los que se dedicaban a trabajar continuaba siendo un hecho. La conquista del derecho al voto universal igualó a todos los ciudadanos (mientras que temporalmente la mujer quedaba al margen) y permitió conquistas sociales y laborales de primera necesidad. La conquista del derecho universal de los ciudadanos de un país permitió que éstos se identificaran con el sistema democrático que pasa a ser eje de sus reivindicaciones y llegan a sentirse identificados con un modelo social que iguala, jurídicamente, a todos los ciudadanos y les permite acceder a determinados bienes sociales como la educación, la salud o las pensiones. Las organizaciones sociales, políticas y sindicales se identifican con un modelo social que es capaz de construir el Estado del Bienestar a través de los pactos sociales entre el mundo del trabajo, la administración y el empresariado (Esping-Andersen, 1999).

Esta nueva situación ha transformado el concepto de trabajo, de salario y sobre todo de la función social que el trabajo, como modo de vida, tenía porque ya no es el trabajo/salario el mecanismo único que permite adquirir y gozar de los bienes sociales.

Las políticas de servicios y de rentas, de subsidios de desempleo o rentas básicas (Iglesias 1999), etc. desarrolladas en el Estado del Bienestar son instrumentos que permiten que la población que no realiza una actividad laboral, porque no puede o porque no tiene un empleo, pueda seguir “consumiendo” bienes y servicios generados por la sociedad (Bauman, 2000).

La participación en el consumo de los grupos sociales, independientemente de la vinculación con el trabajo, nos permite cerrar el círculo de identificación social de los trabajadores con el sistema económico y político en sí mismo, puesto que los ciudadanos no se encuentran ajenos al sistema social como consecuencia de la escasez de los puestos de trabajo. Este modelo se autorreproduce como consecuencia de los beneficios que el Estado obtiene por el incremento de la productividad en las empresas y el aumento del consumo (básicamente interno) entre los ciudadanos.

La sociedad española se encuentra completamente integrada en los circuitos económicos internacionales con el convencimiento de que, en la actualidad, no es posible desarrollar una política económica exclusivamente estatal como consecuencia de la interrelación y globalización de la economía. La existencia de un mercado de trabajo cada vez más expansivo y desregulado, más deslocalizado y tecnificado, donde las tecnologías de la comunicación y las redes adquieren cada vez un protagonismo mayor, no impide que el mercado de trabajo en España presente características específicas, elevados índices de flexibilidad, desempleo, precariedad, temporalidad, siniestralidad, consecuencia de su propia evolución histórica y de la tensión entre la rigidez del mercado de trabajo y la flexibilidad que demandan los nuevos empleos y

las tendencias dominantes en el mercado laboral internacional, que ponen en cuestión la viabilidad del propio estado del bienestar.

Durante los últimos 25 años en España las políticas de concertación social han sido las dominantes de cuya práctica se han producido distintos acuerdos bilaterales (gobierno/sindicatos; sindicatos/empresarios) en unas ocasiones y a tres bandas en otras (gobierno/sindicatos/empresarios) que han producido un mercado de trabajo muy desregulado pero combinado con cotas de protección social en el marco del paradigma que hemos denominado de la flexi-seguridad (Stauber et al (2004).

Los mercados de trabajo tienden a un proceso desregulador y flexible cada vez más fuerte que produce entre los jóvenes inseguridad e incertidumbres vitales. Un mercado laboral difuminado, desregulado, con una constante incorporación de nuevos métodos de trabajo que provocan elevadas tasas de desempleo estructural, pérdida de derechos laborales, debilitamiento de las organizaciones de clase, así como de los sistemas de protección social.

El incremento de la flexibilización del mercado de trabajo provoca inseguridad e incertidumbre entre los ciudadanos y especialmente entre los jóvenes que encuentran dificultades para construir su futuro. Una forma de soslayar esta situación es ir desarrollando fórmulas para la permanencia en las estructuras familiares y de esta forma ir “preparándose” para una salida del hogar familiar en mejores condiciones. Esta estrategia provoca, por otra parte, el retraso en la emancipación personal y en el estatus de adultez.

Ante el creciente proceso de desregulación de los mercados y sus efectos sobre la contratación temporal en la juventud, los gobiernos han desarrollado políticas específicas que buscan dar respuesta, aunque no siempre lo consiguen, al denominado “problema de los jóvenes”.

Principalmente se han aplicado políticas educativas y formativas dirigidas a obtener las competencias técnico/laborales que demanda el mercado de

trabajo. La educación y la formación profesional, formal e informal, han dejado de ser objetivo de una etapa de la vida (niñez y juventud) para pasar a formar parte de todo el período vital de los seres humanos. Ante una situación de desempleo tan generalizada, la formación y la educación han venido a realizar, además, una función de “retención” de los jóvenes en el sistema educativo. La situación de desempleo se estigmatiza responsabilizando a la educación y a los propios individuos del éxito o fracaso futuro en la inserción laboral. Los centros educativos, las aulas de cualquier modalidad de formación se han visto inundadas por jóvenes ávidos de construir un currículum formativo, aunque con poco interés por el estudio, y en una nueva manera de pasar el tiempo, tiempo de espera, que guarda la esperanza de tener “un golpe de suerte” para incorporarse al mundo del trabajo. Los jóvenes en estas circunstancias restan un número importante en las listas oficiales de desempleados disminuyendo ante la opinión pública el “problema juvenil”.

Las medidas de carácter formativo requieren ser complementadas con otras que proporcionen mayores niveles de seguridad y que faciliten unas transiciones laborales más estables y seguras que permitan a los jóvenes planificar su vida y su futuro. El incremento en la “seguridad” en un mundo cada vez más “flexibilizado” requiere cambios en el concepto de trabajo, en el reconocimiento social del mismo como derecho humano, y como tal debe ser tratado. El hecho de que existan necesidades sociales sin cubrir nos indica la potencialidad de nuevos puestos de trabajo que siendo socialmente necesarios no se realizan, provocando que parte del desempleo es el resultado estructural del modelo de desarrollo imperante que contempla el trabajo como mercancía, como producción, y no como una necesidad social.

El hecho de que exista un trabajo necesario, y no exclusivamente trabajo productivo, permite abrir una vía de reflexión y actuación para que muchos jóvenes puedan participar y conseguir un salario social, una remuneración económica o compensación, por la realización de una actividad necesaria

aunque ésta no sea productiva. El efecto que puede tener sobre la autoestima de los trabajadores lo consideramos muy positivo.

Los gobiernos tienen la obligación de desarrollar políticas sociales dirigidas a los jóvenes a través de las cuales logren satisfacer sus legítimas y básicas aspiraciones. Son necesarias políticas que incentiven la participación en la construcción de sus trayectorias biográficas y sobre las que los mismos jóvenes sientan que tienen alguna forma de control que les permita dar sentido a sus vidas. El reto que plantea la flexibilización, con estilos de vida e itinerarios biográficos flexibles, diversos y complejos, determinados por los contextos y la estructura social, tiene que compatibilizarse con niveles de seguridad suficientes que eviten que los jóvenes pertenecientes a sectores menos favorecidos, como consecuencia de la exclusión laboral que padecen, pasen a ocupar las zonas vulnerables de la sociedad donde la marginalidad y la exclusión puede ser cuestión de tiempo si no se aplican políticas que corrigen estas disfunciones sociales.

Esta relación creada por una nueva concepción del trabajo, por las políticas de integración laboral de los jóvenes, por el descubrimiento de nuevas formas de trabajo nos obliga a reinterpretar las transiciones al mundo del trabajo desde la perspectiva de la seguridad en un mundo flexible.

La nueva función del trabajo, sus características técnicas y organizativas así como la relación que establece con la educación y la formación en el marco de la sociedad del conocimiento, permite que nos reafirmemos en la función liberadora que tiene la educación, especialmente en la etapa obligatoria, frente a los intentos de convertirla en dependiente de las concepciones productivistas. En las etapas educativas postobligatorias, la educación debe combinar otros aspectos relacionados con el mundo del trabajo. Cuando el debate sobre la función de la educación y la formación se traslada a los niveles educativos no obligatorios y a la formación continua y

ocupacional, el debate resulta improductivo porque los distintos itinerarios conducen a la inserción laboral.

Hoy la FP es la que se contempló en la LOGSE (1990) que introdujo en España un sistema educativo similar al de otros países europeos. La formación profesional se concibió como una opción de estudios donde el alumnado podía acudir voluntariamente pero ya no era el itinerario ofrecido a los jóvenes que en su vida escolar habían tenido dificultades académicas. Por primera vez la Formación Profesional se introdujo en el currículum común del alumnado, en la ESO y en el Bachillerato, por medio de la Formación profesional de Base.

La abolición de la LOGSE y su sustitución por una nueva ley orgánica (LOCE, 2002), no ha provocado modificación en la Formación Profesional Específica contemplada en la LOGSE. La aprobación de la Ley Orgánica de la Formación Profesional y de las Cualificaciones (2002) ha respaldado a la Formación Profesional Específica (FPE) y pretende potenciarla a través de

- la creación de un Sistema Nacional de Cualificaciones que integra a las tres modalidades de Formación Profesional (reglada, ocupacional y continua).
- planteando la necesidad de homologar las titulaciones españolas con las existentes en la Unión Europea en el marco de una convergencia creciente en el campo de la educación y la formación profesional que facilite la movilidad de los trabajadores.
- y del reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral y el establecimiento de un Sistema de Evaluación y Calidad Externa que garantice que la Formación Profesional se adecue a las necesidades de la sociedad.

La formación profesional se está estabilizando en la sociedad española. La LOGSE creó la Formación Profesional Específica. La LOCE (2002) sustituyó a la LOGSE (1990) pero no modificó la FPE. En la actualidad la LOCE ha sido paralizada y el proyecto de una nueva Ley Orgánica de Educación hecho público el 30 marzo de 2005 contempla la continuidad del modelo de la Formación Profesional Específica y su desarrollo en el marco de la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (2002). Los cambios educativos que se están produciendo en el país no están afectando directamente a la estructura de la formación profesional aunque sí a los tiempos para su desarrollo.

Desde el inicio de la FPE nos encontramos ante una formación profesional en la que los agentes sociales se encuentran comprometidos, donde la ley que la regula es estable pero donde los tiempos de desarrollo están siendo lentos. La FPE se puede convertir en la ley educativa más duradera de España. Sería lamentable que se plantease la necesidad de cambiarla sin que ésta se hubiese desarrollado completamente.

En estos momentos existe un compromiso de los agentes sociales por una formación profesional que tenga peso en la sociedad española pero que guarde consonancia con los proyectos educativos de la Unión Europea. La escasez de puestos de trabajo, el grado de exigencia tecnológica que requieren los trabajos de nueva creación así como la abundancia de titulados universitarios están posibilitando que la FP esté adquiriendo un peso social que hasta ahora era desconocido en este nivel educativo.

La FPE implantada en la Comunidad Valenciana presenta características especialmente significativas que indican las dificultades que tiene y que pueden incrementarse en un futuro próximo. Durante este período el desarrollo general de las leyes y normas que regulan la FP ha sido lento y no ha desarrollado aspectos importantes de la misma. El desarrollo normativo y estructural nos indica que, más que desarrollar una normativa, se ha estado preparando el camino para sustituir el sistema educativo. La aprobación de la

Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) por el partido gobernante (PP) y los escasos apoyos que tuvo auguraban una modificación del sistema educativo en el momento en que se produjesen cambios en los gobiernos. Esta es la situación que se ha producido a partir de las elecciones del 14 de marzo de 2004 con el nuevo gobierno del PSOE.

La implantación de la FP en la Comunidad Valenciana ha sido lenta y desequilibrada en la oferta. La decisión de qué ciclos implantar y dónde situarlos requería un análisis previo del mercado de trabajo por comarcas o zonas de influencia de los centros educativos donde se desarrollarían los ciclos formativos. Esta planificación no ha sido realizada y por ello la implantación y distribución de los Ciclos Formativos está provocando que los jóvenes, que se han formado en los Ciclos Formativos de Grado Medio, tengan serias dificultades en conseguir trabajo y, sobre todo, que lo hagan en actividades relacionadas con las cualificaciones adquiridas.

En la implantación y desarrollo de la formación profesional no se ha considerado adecuadamente la situación del mercado de trabajo, los contextos de los centros educativos, la formación y actualización de las plantillas, los recursos económicos adecuados, la adecuación y suficiencia de las infraestructuras educativas. La elaboración de un mapa escolar que responde a criterios más políticos que técnicos y pedagógicos es el resultado de lo indicado anteriormente. Esta situación conforma un panorama poco propicio para conseguir que la formación profesional tenga una elevada aceptación social y así facilitar formar a un conjunto de técnicos y profesionales con capacidad de inserción laboral en el tejido económico de la Comunidad Valenciana.

También se han producido deficiencias en la concepción y elaboración del currículum. La ausencia del aprendizaje de idiomas, de la informatización de algunos módulos, de las materias instrumentales básicas como la lengua vehicular y las matemáticas así como el escaso número de horas destinadas a la formación (entre 1300-2000 horas) indican que los jóvenes formados

presentan deficiencias significativas en el aprendizaje de la profesión. Esta situación se ha visto agravada por la dejación que la propia administración ha realizado de revisar/evaluar los ciclos formativos implantados, lo cual hubiera posibilitado adecuar el currículum y la distribución del mapa de los ciclos (anulación de algunos e implantación de otros nuevos) así como el desarrollo de los Centros Integrados de Formación Profesional. El abandono de la actualización del currículum, de la función evaluadora y de la regulación de los Centros Integrados favorece el anquilosamiento de los ciclos y el alejamiento de la realidad del mercado de trabajo.

A pesar de ello, la implantación de la FP ha aportado aspectos muy positivos como la obligatoriedad de las prácticas formativas en los centros de trabajo (FCT), que son consideradas por todos los actores que intervienen en la formación profesional como un gran acierto. Creemos necesario aumentar el número de horas de los CFGM y de las FCT. Las FCT tienen una aceptación muy elevada entre el alumnado y la sociedad, lo cual contribuye a la aceptación social de la FP. Reconocimiento social que se vería acrecentado con la aplicación de medidas de compensación económica destinadas al alumnado por la contribución de los mismos al incremento de la productividad y desarrollo de las actividades de las empresas.

En la actual situación del mercado de trabajo y del debate del sistema educativo en España es conveniente evitar caer en errores que tradicionalmente han estado presentes en la formación profesional. Creemos que sería importante lograr que la responsabilidad de formar profesionalmente a los jóvenes no recaiga exclusivamente sobre el sistema educativo reglado. La responsabilidad de la formación tiene que ser compartida por todos los intervinientes en la misma. La formación profesional requiere de un gran pacto social porque intervienen muchos factores (educación, trabajo, jóvenes, derechos laborales...) que actúan interactivamente en la sociedad plural y globalizada en que vivimos.

La Formación Profesional requiere que se integren todos los subsistemas formativos en los Centros Integrados. En el contexto de la sociedad del conocimiento es imprescindible el reconocimiento del aprendizaje informal a través de certificaciones que permitan desarrollar una formación profesional que reconozca el dominio de las habilidades adquiridas por los jóvenes y que éstos puedan convalidar con el sistema reglado. La formación profesional tiene que recoger y dar respuesta, también, a los jóvenes que abandonan prematuramente el sistema educativo, aquellos que no consiguen superar, porque no quieren o porque no pueden, las etapas educativas formales.

La formación profesional en España caería de nuevo en un grave error histórico superior al de las deficiencias indicadas anteriormente (falta de presupuesto, modificación del currículum...) si delegara la responsabilidad de la formación exclusivamente en el sistema educativo. La responsabilidad tiene que ser compartida por las empresas, los empleadores, los sindicatos, los municipios y los gobiernos. La presencia de instituciones o servicios propios del ámbito local tienen mucho que aportar en los procesos de implantación de la FP y en la inserción de los jóvenes en los contextos más inmediatos. La responsabilidad en la formación de los jóvenes requiere participar en el diseño, mantenimiento, desarrollo y financiación para que la formación profesional mejore la empleabilidad de los jóvenes.

La incorporación generalizada de la orientación académica y profesional al sistema educativo ha supuesto un avance importante para facilitar la toma de decisiones académicas y profesionales del alumnado y ha pasado a ser considerada, socialmente, como necesaria e imprescindible para el diagnóstico y resolución de los problemas académicos, profesionales y personales que presentan los jóvenes. La investigación realizada en esta tesis no sólo confirma la importancia y la necesidad de la orientación sino que pone de manifiesto que el modelo utilizado en los centros educativos presenta puntos débiles muy significativos que convendría corregir.

La confirmación de que los contenidos de los planes de orientación y las actividades realizadas por las diferentes estructuras que componen los departamentos de orientación han sido, fundamentalmente, de tipo

informativo y limitado exclusivamente al período de permanencia de los alumnos en los centros educativos, evidencia el fracaso en cuanto al objetivo de la inserción laboral. La ausencia de seguimiento de la inserción laboral de los alumnos por parte de los centros educativos impide evaluar la orientación realizada en los propios centros e incorporar todas aquellas medidas que la evaluación de la actividad orientadora aportara. Esta situación constituye un error de primer orden en los objetivos de la orientación y en la formación profesional: la inserción laboral de los jóvenes.

La orientación académica y profesional no debe limitarse a la simple información de los itinerarios educativos y a las posibilidades “teóricas” de la inserción laboral. La orientación, sobre todo en la etapa formativa, también tiene que responder al desarrollo personal del alumnado. Este objetivo es el que se encuentra ausente de la planificación en los correspondientes planes de orientación y, sobre todo, de la práctica escolar. La propia problemática que conlleva la evolución de los jóvenes y la convivencia en los centros educativos demanda que se atienda este tipo de necesidades. Las distintas formas de ver el mundo, los diversos orígenes de la población escolar, la pluralidad religiosa, étnica, etc. con la que convive el alumnado requiere respuestas desde una perspectiva de una sociedad democrática, plural, multicultural y globalizada.

Los problemas que se manifiestan en los centros educativos requieren que por parte de la administración se dote a los centros de los recursos necesarios, especialmente humanos, que permitan abordar los problemas de los alumnos. Las dotaciones asignadas, a pesar de los avances conseguidos, resultan escasas para realizar el diagnóstico de los problemas y los procesos de recuperación. La atención a la diversidad, tan proclamada y tan necesaria a la vez, que contempla el sistema educativo no será adecuada si no atiende también aspectos del desarrollo de la personalidad y de la cosmovisión del mundo de los alumnos.

A pesar de las deficiencias indicadas en la concepción y en el desarrollo de la acción tutorial la investigación confirma la importancia que tiene la figura del tutor en las relaciones y toma de decisiones de los jóvenes. El tutor se ha convertido en la figura académica con mayor grado de influencia en las decisiones que toma el alumnado. Su influencia es superior, incluso, a la que ejercen los psicopedagogos e incluso a la de las propias familias. Sin embargo, las decisiones tomadas se vieron afectadas por otros factores ajenos a la estructura interna de los centros educativos como son las propias familias, los grupos de iguales e incluso la oferta educativa que realiza la administración. Este hecho ha condicionado la elección de un 33,2% de jóvenes que no ha estudiado el ciclo formativo que deseaba.

A pesar del grado de aceptación que presenta la orientación en sus distintos sujetos, la investigación ha evidenciado la falta de coordinación que se produce entre los centros educativos y todas las estructuras externas a los centros que ejercen influencia en los jóvenes y realizan funciones de orientación para la inserción laboral. Este hecho constituye la quiebra de la orientación en el momento en que se produce un mayor grado de extensión de la misma y evidencia la ruptura entre el mundo escolar y el mundo laboral. Esta situación es consecuencia de la concepción que la administración tiene de parcializar la realidad y del modelo de orientación que se ha implantado.

La concepción rígida en la que se sostienen las diferentes estructuras favorece el fracaso en el seguimiento a la inserción laboral. Fracaso que es más consecuencia de la propia concepción que de la escasez de recursos. La

investigación ha puesto en evidencia la necesidad de coordinar e integrar todos los servicios de orientación y seguimiento a la inserción laboral. Seguimiento que no se realiza por parte de las instituciones administrativas poniendo en evidencia la debilidad de la propia concepción de la orientación académica.

También pone en evidencia la contradicción existente entre los distintos servicios de información y orientación que atiende las variantes de formación profesional y la defensa de una formación profesional única e integrada en los denominados Centros Integrados de formación profesional. La realidad investigada nos indica que es necesaria una orientación profesional más integral e integradora de las instituciones que tienen influencia en la orientación e inserción laboral en los contextos en los que se ubican los centros educativos.

Consideramos que la orientación profesional en la sociedad compleja que vivimos no puede limitarse al centro educativo y a las personas expertas del mismo. Los resultados de la investigación sobre la inserción laboral de los jóvenes aconseja dar cabida en la orientación a otras personas (familias, grupos de iguales) e instituciones como los servicios de orientación (SERVEF) y empleo, los agentes de desarrollo local de los municipios, la representación empresarial y los servicios municipales.

El peso específico que entre los ciudadanos han adquirido los servicios municipales de desarrollo económico (departamentos de urbanismo, servicios sociales, Agentes de Desarrollo Local, asociaciones del empresariado...) indican que es necesario que participen las estructuras encargadas de planificar la formación profesional. Estos servicios constituyen una fuente de información de primer orden sobre las posibilidades reales de inserción laboral en los contextos concretos y facilitarían el seguimiento de los jóvenes de su área de influencia durante los procesos de inserción. La orientación profesional sería unitaria en cuanto contempla el período escolar y el laboral.

La presencia del municipio en las tareas educativas de la formación profesional y de la inserción laboral puede resultar clave tanto para la inserción de los jóvenes en los contextos sociolaborales concretos como para que la orientación desarrollada en los centros educativos tenga continuidad durante los procesos de inserción laboral como hemos realizado en la investigación.

En el sistema educativo los ciclos formativos están pensados para alumnos de 17 ó 18 años, sin embargo, han accedido a los centros grupos de alumnos con edades muy superiores puesto que en esta cohorte de edad solamente se encuentran el 8,7% del total mientras que el mayor grupo de alumnos (30,9%) tiene 20 años de edad. Esta situación nos indica que el alumnado ha sido repetidor de algunos cursos escolares o bien después de abandonar el sistema educativo ha vuelto a reintegrarse en el mismo. Esta situación viene a confirmar el modelo de transición a la vida activa que hemos denominado de trayectorias fallidas o reversibles.

Las vías de acceso que los jóvenes han utilizado para cursar los ciclos formativos confirman que el nivel de certificación académica exigido ha sido similar al de los alumnos que optaron por cursar el bachillerato (Graduado en Educación Secundaria o similar). Esta situación nos indica que la FPE no se ha convertido es un espacio formativo en el que “cabén todos”. La existencia de un 16,6% de los jóvenes que dicen que han cursado los ciclos porque no podían estudiar otra cosa, responde más a circunstancias personales que a posibilidades legales.

Entre el alumnado tiene mucha importancia el número de jóvenes cuyos padres han sido inmigrantes (58,98%) durante la década de los

60/70, lo que ha condicionado significativamente que los padres tengan como certificación académica el Certificado de Escolaridad (el 43,04%). Entre ellos predominan las profesiones de escasa cualificación académica y de aprendizajes informales y solamente el 1,32% de los padres se encuentra en el desempleo, mientras que entre las madres el grupo más importante lo ocupan las amas de casa con un 49,66%.

Los jóvenes van a los centros educativos orientados desde los centros de origen, por las familias y los contextos en los que los jóvenes tienen presencia. Entre todas las influencias que han recibido destacan los tutores con un 44,4% junto a las familias con una cifra ligeramente inferior (43,7%). Estas figuras destacan sobre todas las influencias que han tenido. El tutor es la persona más cercana a los jóvenes durante el periodo de permanencia escolar y a través de ellos se realiza, principalmente, la orientación. El contacto directo con el alumno, atender sus problemas, ser responsables de su custodia, protección y orientación en los centros provoca en el alumno la aceptación de la figura del tutor y el establecimiento de una relación de protección y acompañamiento por lo que el grado de aceptación está dentro de lo previsible. No ocurre así con la influencia ejercida por los psicopedagogos (23,8%) que tienen escasa relación con el alumnado y los informes individuales de orientación (35,8%) que se les realiza a los alumnos al final de la etapa obligatoria, que han dado resultados inferiores a los esperados. Datos que no resultan alarmantes si consideramos que el informe de orientación (35,8%) es elaborado por el tutor (44,4%) con la colaboración del equipo educativo y sumados logran un nivel de influencia del 80,2%.

En la actividad orientadora destaca la influencia que han tenido las familias (43,7%) en las decisiones que toman sus hijos respecto a lo que desean estudiar. Esta situación aconseja que los centros educativos incorporen a las familias a la planificación y desarrollo de las actividades propias de la orientación. El retraso en la incorporación de los jóvenes al mundo del trabajo, el papel que juega la familia en la búsqueda de empleo, las consecuencias

que la temporalidad laboral tiene sobre los jóvenes, el retraso de los procesos de independencia familiar así como la pluralidad de opciones y cosmovisiones que plantea la sociedad globalizada, aconsejan que los centros educativos y los departamentos de orientación fortalezcan las relaciones con las familias en la perspectiva de crear una coordinación e integración de todos los servicios de orientación y de inserción laboral que actúan sobre los jóvenes y el contexto en el que se insertan laboralmente.

Los resultados de la investigación han confirmado que los jóvenes iniciaron los ciclos formativos con un grado de aceptación muy elevado puesto que el 90,8% deseaban estudiar una profesión. Este nivel de aceptación general se ha visto condicionado por factores ajenos al deseo de los propios jóvenes puesto que el 57,6% de la muestra se ha resignado a estudiar un ciclo que inicialmente no deseaba y que finalmente han cursado.

La aplicación del mapa escolar en los centros estudiados también ha condicionado al 32,4% de jóvenes que se han visto “forzados” a realizar ciclos formativos que no deseaban debido a la distancia existente entre los domicilios familiares y los centros educativos donde se impartían los ciclos deseados. El que un tercio de los escolares cursen estudios que no desean confirma la existencia de un desequilibrio en la distribución geográfica de los ciclos y la ausencia de ayudas institucionales al alumnado que contribuyan a que las familias puedan superar las dificultades producidas por el propio mapa escolar.

Los jóvenes investigados partían de unas expectativas muy elevadas y un nivel muy alto de satisfacción personal por la decisión tomada de cursar los ciclos. Piensan que conseguirán suficientes conocimientos técnicos que les permitirán encontrar un puesto de trabajo con cierta rapidez (98%), que van a adquirir conocimientos y destrezas suficientes (88%) y que el trabajo futuro tendrá relación con los estudios realizados (95,3%). Un grupo de alumnos muy elevado esperan conseguir un aumento de los conocimientos humanistas (86,15) que podrían utilizar para adquirir otras destrezas y habilidades.

Sin embargo, las altas expectativas iniciales del alumnado se han visto disminuidas durante el tiempo de desarrollo de los ciclos formativos. ¿Por qué? Un mayor nivel de conocimiento de la realidad educativa y laboral parece que nos explica el cambio de tendencia que se ha producido entre los jóvenes.

El desarrollo formativo de los ciclos ha provocado entre el alumnado un conocimiento real de las posibilidades que les ofrecen los ciclos en cuanto a la adquisición de conocimientos técnicos. Un tiempo escolar como el que tienen los Ciclos Formativos de Grado Medio no les permite adquirir un nivel técnico para conocer y dominar una profesión. Se hace necesario que los CFGM dispongan de un mayor crédito de horas lectivas para conseguir elevar el nivel técnico/educativo que tienen asignado en estos momentos.

El alumnado, cuando finaliza los ciclos formativos, muestra una pérdida en las expectativas que tenía al inicio de los mismos. Tomar nuevas decisiones que condicionarán su futuro les hace ser conscientes de sus posibilidades reales y de las dificultades que se les presentan. El 15,3% han sufrido una pérdida de expectativas al dejar de considerar interesantes los ciclos para conseguir la inserción laboral, porque les gusta menos los ciclos y porque no han respondido a lo que ellos pensaban.

A pesar del descenso indicado el grado de aceptación al final de los ciclos es muy elevado como indica que para un 75%, 79,99% y 59,99% respectivamente se siguen manteniendo las expectativas iniciales.

Los jóvenes que consideraban que adquirirían conocimientos técnicos para incorporarse al trabajo han tenido una pérdida en las expectativas del 11,85%. Entre los que consideraban que lo encontrarían pronto, un 11,09%, mientras que también se ha producido una disminución del 7,6% entre aquellos jóvenes que creían que el trabajo tendría relación con la especialidad estudiada.

Los datos indicados confirman que, durante el tiempo en el que han cursado los ciclos, se ha producido un descenso en los aspectos técnicos y laborales mientras que los que están relacionados con objetivos formativos de carácter humanista y cultural han tenido un aumento del 3,12%. También entre los que desean continuar estudiando se ha producido un aumento del 12,22%. ¿Significa esto un fracaso de los CFGM? A pesar de los descensos producidos el grado de aceptación se ha mantenido muy elevado entre los jóvenes.

Estos cambios se han producido principalmente por:

- las excesivas expectativas creadas por la orientación que el alumnado traía de los centros escolares de origen y de las familias.
- el proceso de implantación y desarrollo docente de los ciclos que han provocado una situación de cambio continuo y recursos insuficientes.
- el encuentro que los jóvenes han tenido con la realidad laboral a través de las FCT.
- el distanciamiento de la realidad laboral y el desarrollo del currículum en las aulas propio de un profesorado que se encuentra distanciado de la práctica real en los centros productivos y de una escasa coordinación pedagógica de los equipos docentes.
- el desconocimiento por parte del alumnado de la realidad del mercado de trabajo que han conocido y que dista de lo que ellos han imaginado.

Esta situación puede ser modificada por la administración si decide realizar cambios que supongan un aumento de los recursos económicos destinados a la FP, cambios en la planificación de los ciclos formativos, en la formación y actualización del profesorado en centros de trabajo y una orientación escolar que esté más próxima a la realidad del mercado de trabajo.

A pesar de todo ello, los ciclos han producido un efecto positivo en los jóvenes: el escaso número de abandonos sin finalizar los ciclos (13%) contrasta con el 12,22% que considera que continuarán estudiando si no encuentra trabajo. Ambas situaciones son suficientemente positivas en sí mismas, máxime cuando los abandonos solamente porque el ciclo no les gusta representan al 3.3% de la muestra.

Los resultados obtenidos del proceso de inserción nos permiten considerar positivas la experiencia laboral adquirida y el número de jóvenes que consiguieron trabajo durante el proceso de seguimiento. Esta opinión también es compartida por todos los actores, especialmente por el alumnado, que han intervenido en la investigación.

La valoración positiva de la inserción laboral de los 118 jóvenes no impide constatar que las condiciones del mercado laboral en el que han realizado la experiencia tienen un grado de precarización que resulta agresivo para los jóvenes. El número de dificultades que se les ha presentado, impide a los jóvenes realizar una transición a la vida activa normalizada y estable que les permita conseguir cotas de independencia y autonomía de las unidades familiares y construir sus proyectos de vida.

Ha sido una evidencia constatar la elevada precarización del mercado de trabajo a través del nivel de desempleo, la temporalidad de los contratos, el grado de descualificación de los puestos de trabajo y la sobrecualificación de los jóvenes trabajadores. La trayectoria que han realizado responde al perfil de lo que hemos denominado nuevo modelo de transición o transiciones fallidas o reversibles, que se caracterizan por permanecer periódicamente en estado de: paro-trabajo temporal-nuevo paro-vuelta a la formación-nuevo trabajo- nuevo período de desempleo.

El perfil de la inserción laboral que presentan los jóvenes responde a “una actividad realizada en pequeña y mediana empresa, con contratos temporales y donde aproximadamente la mitad de los puestos de trabajo tienen relación con la especialidad estudiada.

La primera variable de la precarización del mercado de trabajo la constituye el nivel de desempleo que se ha mantenido durante todo el período. El número de jóvenes que encontraron trabajo osciló entre el 37,28% del primer control y el 80,50% del final del período. Durante este tiempo, aunque se ha producido un progresivo crecimiento de los contratos de trabajo, el desempleo se ha mantenido entre el 80,5% y el 19,5% de los jóvenes. Situación que responde al contexto socioeconómico de los centros educativos y cuyos resultados no son comparables con las cifras de la Comunidad Valenciana y del Estado Español.

Precarización laboral que ha sido reforzada por la modalidad contractual que los jóvenes han tenido. Los contratos temporales se han mantenido entre el 75,79% y el 90,33% de todos los realizados. Si bien los contratos indefinidos, vinculados principalmente a las empresas familiares, han crecido durante el período de seguimiento no han llegado a superar la cuota del 24,21%.

Los contratos han sido firmados con empresas mayoritariamente pequeñas (54,7%) y medianas (34,7%), y las empresas grandes representan un escaso 10,5%. Si bien el tamaño de las empresas no guarda una relación estrecha con la modalidad contractual, sí que éstas responden al tejido industrial y de servicios que existe en la comarca como modelo dominante en la Comunidad Valenciana.

Los empleos que los jóvenes han encontrado guardan relación con los estudios realizados en un 54,7% al final del período cuando al inicio del seguimiento fue del 84,1%. La relación va disminuyendo progresivamente en la medida en que los contratos de carácter temporal que firmaron al finalizar las FCT se dan por concluidos. Los jóvenes tienen que buscar otros trabajos

y el tiempo de espera que se han concedido se les reduce. En estas circunstancias ya aceptan los trabajos ofrecidos.

La actividad productiva que han desarrollado, ha sido mayoritariamente de inferior cualificación que la adquirida en los ciclos formativos (68,96%) mientras que para el 6,03% ha sido de mayor categoría profesional que la adquirida en los estudios.

Esta nueva situación pone de manifiesto dos problemas que están estrechamente relacionados con el grado de precarización laboral que se ha conseguido: la sobre/infra cualificación laboral de los jóvenes y la flexibilización de los mismos.

La existencia de un 45,3% de jóvenes que trabajan pero cuya actividad no guarda ninguna relación con la certificación académica que han conseguido, permite que los jóvenes trabajadores consideren que los CFGM no han sido tan efectivos para buscar trabajo y que se encuentran sin conocimientos y destrezas para la nueva actividad. Esta nueva situación favorece que progresivamente se produzca entre los trabajadores un proceso de descualificación y desvalorización de los estudios realizados, puesto que ni la desarrollan, ni actualizan, al mismo tiempo que les crea a los jóvenes nuevas necesidades de formación y cualificación para desempeñar los nuevos trabajos. Nuevos trabajos que requieren una escasa cualificación y que tienen una escasa duración.

La flexibilización demandada por el mercado de trabajo y que afecta a todos los aspectos de la vida laboral (formación, legislación... incluso disposición psicológica de los trabajadores y sociedad en general) se ha presentado a la sociedad como un factor favorable a la inserción laboral de los jóvenes. Sin embargo, la flexibilización ha creado todo un mundo de inseguridades a los jóvenes que poco ha favorecido la introducción en el mercado de trabajo y en la estabilidad del mismo. La flexibilización ha contribuido a aumentar la

precarización del mercado y a proporcionales un argumento ideológico que favorezca su aceptación entre los jóvenes.

A pesar del perfil que indican las trayectorias laborales realizadas, la experiencia adquirida por los jóvenes ha resultado muy positiva para el 93,10% mientras que para el 6,89% ha sido frustrante. Los aspectos más valorados son la experiencia adquirida y el respecto que los compañeros de trabajo les han manifestado. Se han encontrado respetados y aceptados mientras que el rechazo por parte de los compañeros a su presencia en las empresas e incluso rechazo a “su persona” constituyen los factores más negativos.

La inserción en el trabajo les ha supuesto conocer y contrastar los valores sociales que se ponen de manifiesto en las empresas: los que exigen los empresarios y los que practican los trabajadores. Para el empresariado la eficacia constituye el valor más importante (56,03%) mientras que para los trabajadores ha sido el individualismo (54,31%) el valor que los jóvenes, propensos a idealizar la realidad laboral donde desean quedarse, han detectado en mayor cuantía.

Producto de la opción por el ciclo que han estudiado y de la experiencia laboral adquirida en las FCT, los jóvenes tienen un concepto del trabajo y un deseo de la actividad que les gustaría desempeñar. Esta disposición lleva a los jóvenes que decidieron insertarse laboralmente (90,76%) y no tomarse un período de espera (6,92%) a no aceptar cualquier trabajo que les ofrecen. Están dispuestos a esperar un tiempo en función de los apoyos familiares o institucionales que tienen.

El tiempo máximo de espera para aceptar un trabajo se produce en el sexto mes (30,50%) desde la finalización del ciclo, pero el 13,55% escogen el trabajo que les ofrecen porque no están dispuestos a esperar; aunque un

9,33% están dispuestos a esperar un período superior a los 12 meses. Los trabajos que no aceptan son aquellos cuyas condiciones laborales no consideran adecuadas (22,41%) y que están mal retribuidos (24,13%). También el 14,65% lo rechazaría por no sentirse capacitado para realizarlo. Estos resultados ponen de manifiesto el concepto de trabajo que los jóvenes expresan y la consideración social que ellos reivindican. Un trabajo que, ante la precarización masiva, la escasa cualificación y la poca relación que guarda con la especialidad estudiada, conciben como un medio de vida por lo que la remuneración económica adquiere una dimensión de primer orden junto al reconocimiento social que les pueda proporcionar el trabajo que desempeñan.

Los jóvenes han encontrado trabajo, principalmente, a través de conocidos y amigos donde las redes sociales tienen una gran influencia. Los conocidos y amigos han posibilitado que consigan trabajo el 32,20% de los jóvenes mientras que las familias lo han hecho para el 18,64%. Las empresas donde han realizado las FCT han absorbido al 16,10% de la población, especialmente durante los primeros meses de la inserción para posteriormente rescindir los contratos a la mayoría de jóvenes. Sin embargo las vías institucionales, como el INEM o los servicios sociales municipales, no han superado el 11,86%.

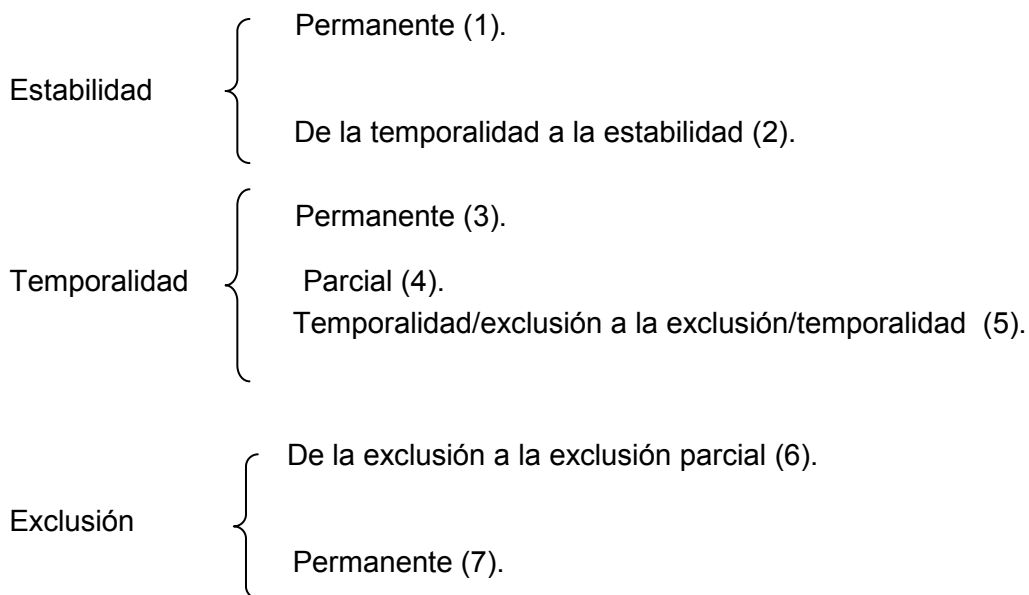
La jornada laboral más generalizada es la jornada partida (70,68%) mientras que el trabajo exclusivo de mañanas lo tiene un 18,96%. Un sector de jóvenes, el 75%, realizan más horas de trabajo que el indicado legalmente, lo que viene a contribuir al incremento de la precarización en la que se encuentra el mercado de trabajo de los jóvenes. La distribución horaria del trabajo no ofrece muchas facilidades para que los jóvenes trabajadores puedan compatibilizar la formación y el trabajo. Situación que incide negativamente para que adquieran nuevos conocimientos y nuevas posibilidades de romper el círculo creado por la precariedad, la sobrecualificación y el exceso de horas de trabajo.

Respecto a la comparación entre los centros educativos no hemos encontrado diferencias significativas en cuanto a los resultados obtenidos que indiquen una diferenciación significativa, cuantitativa o cualitativa, de un centro educativo a otro en función de la localización, del régimen de propiedad o del funcionamiento de los centros. Las diferencias más importantes las encontramos en el funcionamiento del centro concertado respecto a la colaboración con las familias y los apoyos que ésta presta al centro educativo para favorecer la inserción de los jóvenes. Dos vías de acceso al trabajo han sido más utilizadas por parte del centro concertado que por el centro público: las empresas donde han realizado las FCT, que mantienen unas relaciones más estables con el centro educativo concertado, con un 17,24%, y las Empresas de Trabajo Temporal con un 24,13%.

Las características que han presentado las trayectorias laborales de los jóvenes nos han permitido crear unas agrupaciones que, no siendo tipologías propiamente dichas, nos permiten aglutinarlas con características comunes. Hemos utilizado el criterio, objetivo, de la modalidad contractual al inicio de la trayectoria, durante el proceso de transición y al final de la misma.

Tres conceptos definen los agrupamientos: la estabilidad, la temporalidad y la exclusión. Todos ellos responden a la situación en la que se encuentran los jóvenes al inicio y al final de las trayectorias. Recogemos tres situaciones ante el trabajo que a la vez se subdividen en otras modalidades de inserción.

La estabilidad la identificamos con aquellos que tienen contrato fijo, la temporalidad con los que tienen esta modalidad contractual y la exclusión con aquellos que se encuentran en el desempleo.



En el primer agrupamiento incluimos a los jóvenes que inician la inserción con un contrato indefinido o fijo y finalizan el seguimiento con esa misma modalidad contractual. A este agrupamiento lo denominamos de “estabilidad laboral permanente” y representa a un número escaso de jóvenes (7,63%) que corresponden a los que se han integrado en empresas de carácter familiar. Este agrupamiento responde a la modalidad transicional tradicional y conjuga tres factores: estabilidad para construir sus proyectos personales, incorporación rápida al trabajo y da continuidad a la actividad laboral familiar.

Otra modalidad que hemos realizado la denominamos “de la temporalidad laboral a la estabilidad” y recoge a los jóvenes que se iniciaron con contratos laborales, que lo han renovado más de una vez y que, cuando finalizan el primer año de trabajo, han conseguido firmar un contrato indefinido. Esta modalidad representa al 11,86% y afianza la teoría de la temporalidad contractual como un paso previo para la estabilidad. En estos agrupamientos encontramos similitud con los realizados por García-Montalvo y Peiró, “transiciones en edad temprana y desarrollo progresivo”, aunque en nuestro

caso la edad de inserción laboral no la consideramos “temprana“, y el sector que pasa de la temporalidad a la estabilidad contractual es escaso (11,86%).

Los dos agrupamientos definidos como “estabilidad permanente” y “de la temporalidad a la estabilidad” ascienden al 19,49% de jóvenes, cifra que consideramos significativa para la muestra que hemos analizado. Estos dos agrupamientos de inserción han conseguido la estabilidad laboral y encontramos similitud con las tipologías de “éxito precoz” definidas por Casal y que él considera en retroceso.

Desde el factor “temporalidad” hemos logrado realizar tres agrupaciones: “temporalidad permanente”, “temporalidad parcial” y “de la temporalidad/exclusión laboral a la exclusión/temporalidad”. El primero de los agrupamientos lo forman el 27,12% de los jóvenes, el más mayoritario, y se caracteriza por la “temporalidad permanente”. Los jóvenes han trabajado durante todo el período con contratos temporales en la misma o diferentes empresas. Agrupa principalmente a los jóvenes contratados cuando finalizaron las FCT y a aquellos otros que no podían esperar más allá de un tiempo prudente (de uno a tres meses).

En contraposición a este agrupamiento se ha constituido otra modalidad que hemos denominado de “temporalidad laboral parcial“, puesto que en ella se agrupan el 19,49%; representa a los jóvenes que durante el periodo anual han pasado temporadas en el desempleo aunque iniciasen y finalizasen el año con contratos temporales.

Otros jóvenes han realizado contratos temporales y durante algún período del año han estado en situación de exclusión laboral o desempleo, lo que nos ha permitido realizar la agrupación denominada de la “temporalidad /exclusión a la exclusión/temporalidad” y representa al 25,41%. Acoge a los jóvenes que

iniciaron la actividad laboral con contratos temporales o en el desempleo y finalizan en el desempleo o con contratos temporales, aunque durante el período intermedio hayan permanecido con contratos temporales o desempleados.

Las distintas agrupaciones basadas en la temporalidad tienen similitud con la tipología de “itinerarios de precariedad” definidos por Casal (1999). Se confirma la opinión defendida por Casal, quien considera que esta tipología está en crecimiento como indica nuestro estudio, donde alcanza al 72,02% de los jóvenes. Sin embargo, existe una diferencia significativa: con la tipología definida por Casal, ya que en esta tipología recoge a jóvenes que han sido expulsados del sistema educativo, los alumnos de los CFGM no responden a ese perfil puesto que todos ellos poseen un nivel académico similar. También encontramos similitud con la clasificación planteada por García–Montalvo y Peiró (1999) denominada “transiciones en edad intermedia”, puesto que nuestros jóvenes oscilan entre los 17 y 28 años.

Desde la perspectiva de la exclusión laboral o desempleo hemos realizado dos agrupaciones que comprenden al 8,47% de los jóvenes. A la primera de ellas, “De la exclusión a la exclusión”, corresponden el 6,78% de los jóvenes que han trabajado en algún período intermedio del seguimiento, aunque no tenían contrato ni al inicio ni al final. También podemos identificarla como una variante más de la temporalidad laboral con lo que las trayectorias relacionadas con la temporalidad laboral ascienden al 78,83%. El segundo de los agrupamientos, “De la exclusión laboral permanente”, recoge a un minoritario pero significativo 1,69% de los jóvenes que durante un año no han conseguido encontrar ningún puesto de trabajo. La vulnerabilidad con la que se encuentran estos jóvenes titulados, que no logran conseguir trabajo y romper el círculo del desempleo, puede aproximarlos a zonas de exclusión y comportamientos de rechazo al sistema social si no poseen los apoyos familiares en espera de que los “tiempos cambien”.

En conclusión la situación laboral que los jóvenes tenían cuando finalizaron el período de seguimiento fue del 19,49% para los que tenían estabilidad laboral, el 78,83% se encuentran en situaciones diferentes de temporalidad y el 1,69% de los jóvenes en situación de exclusión total.

Casal denominó “los itinerarios de precariedad” y los “desestructurados o erráticos” caracterizados por la escasa profesionalización, los contratos temporales y la situación de desempleo, situación que se asemeja a lo que nosotros hemos identificado como trayectorias de “exclusión”.

Algunas de las clasificaciones realizadas por García-Moltalvo y Peiró y las de Casal las podemos considerar complementarias a las realizadas en esta tesis a pesar de las diferencias entre las mismas. Ambos han realizado las investigaciones en sectores amplios y plurales de la población así como en períodos temporales más amplios que los realizados de la investigación que hoy presentamos. Si para García-Moltalvo y Peiró las variables edad, nivel cultural y tiempo han sido criterios importantes para la clasificación, para Casal la diversidad de la muestra, la situación biográfica de los jóvenes, la pluralidad contractual, la situación familiar, el nivel académico, han sido utilizados como las variables más importantes. En nuestra investigación la variable nivel académico ha sido uniforme puesto que toda la muestra tenía el mismo (CFGM), la edad ha sido plural e insignificante para el proceso de seguimiento que hemos realizado. Nuestra investigación con una muestra menos ambiciosa ha acotado el estudio a centros concretos, desde la perspectiva de la inserción laboral en el primer empleo, desde una formación profesional concreta (los CFGM), un tiempo de seguimiento considerable realizado de forma individualizada.

Nuestra clasificación se ha basado en los resultados de las trayectorias que han realizado los jóvenes durante el seguimiento personalizado a cada uno de ellos. Nuestros agrupamientos responden a “biografías” laborales

concretas que se han visto afectadas por las modalidades contractuales, por los contextos concretos donde viven y han trabajado los jóvenes.

Durante toda la investigación nos hemos preguntado ¿si el trabajo es escaso qué hace la sociedad con los jóvenes que no lo consiguen?, ¿tienen riesgo de quedarse excluidos socialmente los que se encuentran en situación de exclusión laboral si la precarización sigue aumentando y arrastra un debilitamiento del estado del bienestar? Los dos agrupamientos de trayectorias laborales y sus respectivas subdivisiones construidas a partir de los conceptos “temporalidad” y “exclusión”, reflejan la situación denunciada por Zubero (2000) sobre las cuatro zonas de vulnerabilidad social: la integración, la vulnerabilidad, la asistencia y la marginación. Estas zonas, que no son ni rígidas ni permanentes, pueden permitir el paso de jóvenes de una zona a otra o incluso pueden estar en una de ellas durante un período y posteriormente encontrarse en otra de las zonas indicadas. Entre las dos zonas descritas el trabajo y las condiciones en las que se desempeña, son las que permiten situarse a un lado u otro de la línea divisoria.

Nuestros jóvenes se han situado en las zonas denominadas de integración y vulnerabilidad, alejados de la asistencia y la marginación. La situación familiar ha permitido que no sea necesaria la asistencia y ha evitado la aproximación a la marginalidad. Los jóvenes que están excluidos del trabajo se sitúan en las zonas de vulnerabilidad donde la precarización favorece que se acerquen a zonas cercanas a la marginación.

Las inserciones laborales configuran y aglutinan a los jóvenes socialmente “normalizados”: trabajo estable, niveles de consumo, relaciones sociales estables, sólidas y permanentes, y permiten a las personas encontrar sentido a su identidad. También las zonas de *vulnerabilidad* se ven favorecidas por la inestabilidad en el empleo, por la reversibilidad de los trabajadores, por las relaciones inestables en la medida en que no pueden estabilizarse ni configurar proyectos de vida a medio y largo plazo.

En una sociedad que se caracteriza por un alto nivel de desempleo, las zonas de vulnerabilidad pueden ser protegidas con medidas propias del Estado del Bienestar (trabajo, seguro de desempleo, ayudas, pensiones...) y políticas y acciones compensatorias y de empleabilidad que recuperen a los jóvenes excluidos o en riesgo de exclusión para re-integrarlos a través de la formación y/o el trabajo. Esta modalidad de permanencia en el mercado de trabajo nos indica que las transiciones reversibles y precarias se encuentran en ascenso entre los jóvenes.

Recomendaciones y sugerencias al debate de la Formación Profesional y a la mejora de los actores.

Queremos contribuir al debate de la Formación Profesional y a la mejora del funcionamiento de los ciclos formativos formulando una serie de sugerencias o recomendaciones a los distintos actores que han intervenido en el desarrollo de los ciclos para que, una vez analizadas, tomen, si así lo consideran necesario y en función de las responsabilidades de cada interviniente, las medidas necesarias que contribuyan a la mejora de los ciclos y a la inserción laboral de los jóvenes.

Estamos en tiempos de cambio y reforma en el sistema educativo por lo que quizá algunas de ellas queden contempladas en la futura legislación, aunque nuestro deseo es contribuir, desde la evaluación que supone la investigación realizada, a la mejora de las acciones que están realizando la administración, las empresas, las instancias educativas, y que tienen como centro a los alumnos.

La administración educativa tiene entre sus funciones la de ordenar y desarrollar la FPE en la Comunidad Valenciana. A ella, por lo tanto, le corresponde tomar las medidas que conduzcan a la inserción laboral del alumnado que ha cursado los CFGM y que los recursos destinados sirvan para la cualificación profesional e inserción laboral. La administración debiera actuar en líneas de trabajo que contemplen las siguientes sugerencias:

La primera de ellas es la evaluación de los ciclos formativos y la posible sustitución de algunos de ellos por otros que estén más relacionados con las demandas laborales.

En segundo lugar es necesario que se produzcan las mejoras en el desarrollo del currículum de los ciclos formativos con la incorporación de nuevos módulos formativos que contemplen las lenguas extranjeras, los saberes instrumentales y el fortalecimiento de las nuevas tecnologías.

En tercer lugar, consideramos que la administración es co-responsable, junto a los profesionales de la educación, de las deficiencias del funcionamiento interno de los centros así como de la ausencia de proyecto, de regulación y estructuración del seguimiento de los jóvenes en su acceso al trabajo.

También es necesario que la administración desarrolle acciones para incrementar la presencia del profesorado en las empresas y contribuir así a la actualización continua de la realidad del mercado.

La mejora y adaptación del currículum a las necesidades reales del mercado de trabajo obtenidas a través de los correspondientes estudios de prospectiva del contexto productivo junto a una mayor actualización de los recursos humanos, favorecerá la mejora de la formación profesional y de la inserción laboral de los jóvenes en el medio próximo.

Es necesario que la administración defina, estructure y facilite que los servicios de orientación laboral que actúan en diferentes áreas del contexto socioeconómico actúen en una misma red de orientación que de forma

coordinada atienden a la población con necesidades de inserción. Por medio de estas estructuras la escuela y el trabajo establecerán una nueva relación donde los jóvenes sean el centro y la inserción el objetivo. La creación de la red de servicios integrales de orientación facilitará la puesta en funcionamiento de los Centros Integrados de Formación Profesional que contempla la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (2002). Ambas tareas: una nueva propuesta y el desarrollo y aplicación de una norma legal no pueden ser pospuestas durante mucho tiempo si se desea, realmente, buscar soluciones a la relación entre el empleo y la formación de los jóvenes.

Las empresas o centros empleadores intervienen en las biografías de los jóvenes en dos periodos diferenciados: en el módulo de la Formación en Centros de Trabajo (FCT) y posteriormente durante la inserción laboral. Las FCT obligatorias han sido una de las aportaciones más importantes de la Formación Profesional Específica desde que se inició la implantación de la LOGSE. La valoración que realizan los alumnos, los profesionales que han intervenido y la propia administración ha sido y es muy positiva. Las prácticas formativas son positivas para los jóvenes y para las empresas pero ello no ha evitado que se presenten dificultades que tienen que ser superadas. Unas veces fue la dificultad para incorporar a los alumnos a las prácticas y otras el contenido de los aprendizajes que realizaban en las empresas, que no siempre guardaban relación con los objetivos de los ciclos. Esta situación ha sido posible superarla gracias a la disposición de los propios jóvenes que desean realizar las prácticas para finalizar los estudios del ciclo.

A las dificultades indicadas hay que añadir que el desarrollo de las prácticas formativas conlleva un proceso de enseñanza /aprendizaje por parte de la empresa y los alumnos. Esta situación en ocasiones es sustituida por la relación trabajo/rentabilidad donde el alumnado tiene que rendir como un trabajador más de las empresas. Son escasos los momentos de explicación y reflexión, necesarios en todos los procesos de aprendizaje, y abundantes las exigencias desde la rentabilidad y la productividad. La desvirtualización de

las prácticas genera en el alumnado desconfianza en el sistema y en los mismos ciclos.

Las tres dificultades planteadas tienen que ser solucionadas, por lo que consideramos necesario que se reformen los protocolos y acuerdos existentes entre la administración educativa, los centros educativos y los empleadores con el objeto de evitar que el alumnado realice actividades inadecuadas. Responder a las dificultades indicadas también requiere dar una nueva respuesta a la contribución que realizan los jóvenes en los beneficios de las empresas durante el período de las prácticas formativas. Que los jóvenes perciban una contribución económica podría ser una solución adecuada para los jóvenes.

También las empresas tienen que definir el perfil de alumno/trabajador que necesitan y que pueden atender adecuadamente. La creación de consejos municipales de formación profesional en el interior o en paralelo a los Consejos Municipales de Educación podría contribuir a un mayor cumplimiento de la normativa que regula formación en las empresas. La presencia de la inspección educativa y laboral junto a la representación de los agentes sociales contribuir a una mejora de la situación.

Respecto a los centros educativos hemos observado que existen unos puntos débiles tanto en la orientación educativa como en el desarrollo de los ciclos formativos que, desde nuestra opinión, debieran ser reforzados.

La investigación ha puesto de manifiesto una ausencia de coordinación en dos niveles. El primero de ellos corresponde a una débil coordinación del currículum escolar mientras que el segundo indica la falta de coordinación entre las estructuras de orientación internas del centro educativo y las instituciones externas que realizan esta función.

La primera de las coordinaciones es de fácil solución puesto que corresponde especialmente al profesorado que imparte los módulos y a la jefatura de estudios del propio centro. La mejora de esta coordinación favorecerá la calidad de los módulos a impartir, la satisfacción entre el alumnado y un mayor desarrollo de la profesionalidad entre el profesorado. La falta de coordinación pedagógica entre las diferentes estructuras de los centros evidencia que la planificación no ha sido lo suficientemente realista y que los procesos internos de evaluación no lo han detectado con el suficiente tiempo como para ser modificado. La constatación de los mismos problemas durante varias promociones de alumnos indica que las deficiencias no han sido resueltas. Hemos podido constatar que la vida interna de los centros contemplada en la Programación Anual no tiene previstos los resortes necesarios para intervenir en algunas áreas de la vida escolar que, con frecuencia, se encuentra dominada por una dinámica de rutina de los actores, más que por un deseo de cambio de la práctica escolar.

La segunda debilidad corresponde a la ausencia de coordinación entre todas las estructuras que inciden en la orientación e inserción laboral de los jóvenes: las delegaciones del SERVEF, de los servicios sociales del municipio, de la representación empresarial, de los agentes de desarrollo local, de las centrales sindicales, del centro educativo, etc. Estructuras, todas ellas, que han tenido influencia, en mayor o menor grado, en los procesos de inserción de los jóvenes. La coordinación integradora de todos los servicios y estructuras que realizan actividades de orientación contribuiría a una mayor y más eficiente inserción laboral de los jóvenes en sus respectivos contextos económicos.

Creemos necesario que los centros elaboren planes de evaluación sobre la viabilidad de los ciclos implantados, del seguimiento de los procesos de inserción del alumnado, en colaboración con los servicios de orientación y empleo, que permitan conocer las posibilidades reales de inserción laboral en las áreas de influencia de los centros educativos así como de los procesos pedagógicos de los propios centros educativos.

Nuevas propuestas de investigación.

Quisiéramos finalizar este capítulo indicando algunas propuestas de nuevos proyectos de investigación que han ido surgiendo durante el proceso de elaboración de la tesis y que sería conveniente que se convirtieran en investigaciones futuras.

1. Una primera propuesta la denominaríamos *“Perspectivas biográficas y laborales de los jóvenes que abandonan prematuramente el sistema educativo”*. En ella podríamos analizar distintas realidades como las características del mercado de trabajo, el sentido que tiene el trabajo para estos jóvenes, el fracaso escolar, las biografías educativas y laborales de los jóvenes en un espacio comarcal.

2. En segundo lugar planteamos una investigación que con el título *“Demandas a la escuela en la sociedad del conocimiento”* nos permitiría analizar los discursos políticos y económicos en el marco de una sociedad donde el trabajo es escaso y la educación y el aprendizaje, durante toda la vida, ha pasado a ocupar un espacio muy importante en las sociedades desarrolladas y en las biografías de los jóvenes. La interrelación entre los tres factores indicados y el análisis de las políticas educativas, laborales y sociales nos permitiría analizar la sociedad desde la perspectiva de la cohesión y la exclusión social.

3. La tercera investigación que proponemos, *“Éxito y fracaso escolar: identidades de los jóvenes y biografías entre la marginación y las biografías de éxito”* nos permitiría analizar conceptos como éxito y fracaso escolar y la influencia que tiene en las biografías de los jóvenes. Desde la perspectiva de las trayectorias reversibles, los procesos de éxito o fracaso, escolar y laboral, requieren ser redefinidos como consecuencia del papel que socialmente está desempeñando el aprendizaje informal. Descubrir y conocer las estrategias

que los jóvenes desarrollan para sobrevivir fuera de las situaciones normales de formación y de trabajo constituye un objetivo central en esta investigación.

4. Con la cuarta investigación que proponemos, *“Análisis de las percepciones sociales sobre los estudios secundarios”*, queremos realizar un estudio comparativo entre varios países de la Unión Europea que nos permita analizar y comparar por qué la educación secundaria tiene diferentes grados de implantación en las sociedades. ¿Por qué se ha producido esta situación? ¿Por qué existe en España una mayor aceptación de las enseñanzas del Bachillerato que de la Formación Profesional? ¿Por qué esta situación no se ha dado en otros países europeos?

5. La quinta propuesta de investigación que realizamos, *“Los servicios integrados de orientación en los contextos de inserción laboral”*, nos permitirá analizar las estructuras de apoyo a la orientación e inserción laboral de los jóvenes y poner en relación los servicios públicos, las estructuras escolares y empresariales. El seguimiento de la inserción laboral de los jóvenes requiere que Administración, Escuela, Empresa y Familia trabajen de forma coordinada. Seguimiento que debe ir más allá del tiempo escolar desde el análisis de los contextos que condicionan las biografías y los procesos de inserción. Este seguimiento requiere un nuevo proyecto de orientación profesional que permita pasar de “informar” sobre la inserción a “acompañar a los sujetos en la inserción”.

Todas estas investigaciones requieren de la utilización de la metodología cuantitativa y cualitativa. Ambas las consideramos como adecuadas puesto que nos permitiría comprender, clasificar y ubicar las biografías de los jóvenes en contextos, períodos y espacios concretos. En esta investigación los cuestionarios longitudinales y retrospectivos así como las entrevistas en profundidad constituirían un recurso técnico de análisis de datos que nos permitiría establecer nexos entre los períodos, las promociones de alumnos, las edades y los procesos de inserción laboral. Algunas de las

investigaciones tienen un marcado carácter teórico, tras más analítico y de trabajo de campo.

Debido a la complejidad y profundidad de las investigaciones indicadas tendré que plantearme la tarea como una actividad en solitario o en colaboración con otros investigadores. También el soporte económico que toda investigación requiere tiene que ser analizado por lo que algunas de las investigaciones serán presentadas a las administraciones con el objeto de conseguir alguna modalidad de financiación. Situación que me permitiría dedicarme completamente a la misma o en el caso de no conseguir soporte económico tendré que continuar compartiendo la investigación con mi actividad docente. El tiempo necesario para llevar a cabo la investigación dependerá en buena parte de las condiciones presupuestarias en que se desarrollen.

Las propuestas de investigación indicadas así como la metodología propuesta muestran, de otra forma, algunos de los resultados de la investigación que hemos presentado. Algunas de estas propuestas, de haber existido en el momento de elaborar mi investigación, me hubieran resultado de utilidad para profundizar en el análisis de los resultados y en la problemática que acompaña a la inserción laboral de los jóvenes.

1) REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ABELÁN, L. (2002). El País. "La falta de profesionales lastra a Europa". En *El País*, 31-03-02. p. 47. Madrid.

ABOS, A. L., MARCO, A. (1986). *Diccionario de términos básicos para la historia*. Alambra. Madrid.

ACERO, E (1992). *Crónica de la Formación Profesional española*. Ed. Técnicas y Profesionales. Madrid.

ACERO, E (1993). *Crónica de la Formación Profesional española. La Formación profesional en la época ministerial de Villar Palasí*. Ed. Técnicas y Profesionales. Madrid.

ACERO, E (1994). *Crónica de la Formación Profesional española. La Formación profesional en la época ministerial de Cruz Martínez Esteruelas, Carlos Rodríguez Piquer y Aurelio Martínez y Menéndez.* Ed. Técnicas y Profesionales. Madrid.

ACERO, E y APARICIO, J M (1988). *La Tecnología: una dimensión de la cultura. Características y Enseñanza*. Editepsa. Madrid.

AGUIRREGABIRÍA, V. y ALONSO, C. (1999). "Labor Contracts and Flexibility: Evidence from a labor Market Reform in Spain". Documento de Trabajo. Universidad Carlos II. Madrid, p. 99-27.

AIZPURU, M ; RIVERA, A (1994). *Manual de historia social del trabajo*. Siglo XXI. Madrid.

ALCAIDE, M; GONZÁLEZ, M; FLÓREZ, I. (1996). *Mercado de trabajo, reclutamiento y formación en España*. Pirámide. Madrid.

ALEMÁN, F. (2002). "Cambios en la legislación y efectos en la relación laboral: ¿hacia una pérdida de la intensidad o del carácter protector del derecho del trabajo?. En *La degradación del trabajo*. Revista Sistema nº 168-169. Madrid, p 121-144.

ALONSO, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Fundamentos. Madrid.

ALONSO, L. E. (2000). "El marco social del empleo juvenil: hacia una reconstrucción del lugar de trabajo en las sociedades complejas". En Cachón (Coor) *Juventudes y empleo: perspectivas comparadas*. Injuve. Madrid, p 21-48

ÁLVAREZ DE SOTOMAYOR, C (2004). *Aproximación al artículo de Ramonet*. Córdoba. Publicaciones del INET. Instituto nacional de Educación Tecnológica. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. www.net.edu.ar.

AMIGÓ, C. et alt. (1993). *La participación de los servicios psicopedagógicos escolares en los programas formativos de padres y madres de alumnos*. Consellería de Cultura, Educación y Ciencia. Valencia.

AMÍN, S. (1978). "Desarrollo autocentrado, autonomía colectiva y nuevo orden económico internacional. Algunas reflexiones". En VV.AA. (1978) "*Annual Register of Political Economy. La crisis actual*". Encuentro. Madrid, p. 378-395.

ANDER, E (1997). *Diccionario de pedagogía*. Magisterio. Buenos Aires.

ANDRES, F. (1991). *Los nuevos valores de los españoles*. SM. Madrid.

ANG, M. C. (1995). *Atención a la diversidad*. Madrid. Narcea.

ANGULO, C. (2000). *Mazak apuesta por las "ciberfactorias"*. En El País, 22 de abril de 2000. Suplemento Negocios, p. 8.

APARISI, J. et alt (1998). *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social*. Servei de Publicacions de la Universitat de València. Valencia.

ARCHIPIELAGO (2001). *Crisis y mutaciones del trabajo*". Archipiélago nº 48. Madrid.

ARENAS, C (2003). *Historia económica del trabajo (siglos XIX y XX)*. Tecnos. Madrid.

ARRIBAS, J. M y **GONZÁLEZ, J. J.** (1987). *La juventud de los ochenta. Estudio sociológico de la juventud en Castilla y León*. Junta de Castilla y León. Valladolid.

ARROYO, A.; CASTELO, A. y **PUEYO, Mª C.** (1.994). *El Departamento de Orientación: atención a la diversidad*. Narcea. Madrid..

ARTOLA, M (1975). *Partidos y programas políticos 1808-1936. T.II* Aguilar. Madrid.

ATTAC. (2001). *Contra la dictadura de los mercados*. Barcelona. Icaria.

- AYUSO** (1.973). *El Feudalismo*. Ayuso. Madrid.
- BAKELS**, H.L. (1978). *Temporary work in Modern Society*. Kluwer, La Haya
- BANYUL**, J. et alt (2003). *Mercado de trabajo de la Comarca de L'Horta Nord*. Pactem Nord. Valencia.
- BÁSCONES**, R. (1995). *Programes de Garantía Social. L'última oportunitat?*. Horsori. Barcelona.
- BASCUÑAN**, J. (1992). *Educación y Trabajo. Análisis histórico-comparado de las políticas de formación de los trabajadores en España (1949-1969)*. Tesis doctoral Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Universidad de Valencia.
- BASCUÑAN**, J. (1999). "A cada uno su oficio... educación y promoción profesional". En Mayordomo (1999) *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Universidad de Valencia. Valencia, p 181- 242.
- BAUMAN**, Z. (1993). En *Süddeuustsche Zeitung*, 16-11-1993.
- BAUMAN**, Z. (1997). *La posmodernidad y sus descontentos*. AKAL. Madrid.
- BAUMAN**, Z. (1999). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Gedisa. Barcelona.
- BAUMAN**, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura. Buenos Aires.
- BAUTISTA**, R. et alt. (1992). *Orientación e intervención educativa en secundaria*. Aljibe. Málaga.
- BAYARRI**, F y **LLOMBART**, V. (2001). *Actividades Tutoría 3º ESO. Cuaderno del Tutor*. Ed. del autor. Torrent.
- BAYARRI**, F y **LLOMBART**, V. (2001). *Actividades Tutoría 3º ESO. Cuaderno del alumno*. Ed del autor. Torrent.
- BEBER**, M.(1979). *La ética protestante*. Premia editora. México.
- BECK**, U. (1998a). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós. Barcelona.
- BECK**, U. (1998b). *¿Qué es la globalización?. Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Paidós. Barcelona.
- BECK**, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Paidós. Barcelona.

- BECK, U.** (2001). "Para acabar con el imperialismo de los valores del trabajo" en Archipiélago nº 48 (2001) *Crisis y mutaciones del trabajo*. Archipiélago. Barcelona, p 25-28.
- BELDA, M.** (1.989). "La Formación Profesional en España (1978-1989)" en *Diez años de educación en España 1978-1988*. UNED. Alcira, pp 275-290
- BELTRÁN** et al. (1984). *Informe sociológico sobre la Juventud Española 1960/82*. SM. Madrid.
- BELL, D.** (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Alianza. Madrid.
- BELL, D.** (1977). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Alianza. Madrid.
- BENAVENT, J. A. et alt** (2000). *Programa de autoayuda para la toma de decisiones al finalizar la ESO*. Cuaderno del alumno. Universidad de Valencia. Valencia.
- BENAVENT, J. A. et al** (2000). *Programa de autoayuda para la toma de decisiones al finalizar la ESO*. Manual del tutor. Universidad de Valencia. Valencia.
- BENDIT, R , GAISER, W.** (1999). *Youth and Housing in Germany and the European Union. Data and Trends on Jhousing: Biografical, Social and Political Aspects*. Opladen: Leske+ Budrinch.
- BENDIT, R y STOKES, D** (2004). "Jóvenes en situación de desventaja social: políticas de transición entre la construcción social y las necesidades de una juventud vulnerable". En López Blasco y Walther (Coor) *Políticas de Juventud en Europa: un contexto de flexibilidad e incertidumbre*. Injuve. Madrid, p 115-132.
- BENEYTO, P y GUILLÉN, P.** (1998). *Formación Profesional y empleo: la construcción de un nuevo modelo*. Germanía. Alcira.
- BERG, M.** (1987) *La era de las manufacturas*. Crítica. Barcelona.
- BERNAD, J y NAVAS, A** (2002). "Los Programas de Garantía Social (PGS) en el País Valenciano. Revisión crítica". En *Actas del IV Coloquio Internacional de Geocrítica*. 27-30 mayo 2002. Barcelona.
- BLAT, A** (2003). "La Grounded Theory como metodología de investigación cualitativa". En Martínez Usarralde (Coor) *Del sistema a la acción: impacto socioeducativo de las ONGs Valencianas*. AREA. Valencia, p. 49-59
- BONINO, E.** (2001). "Decir no a la globalización es insuficiente. En El País 7 julio, p 6. Madrid.

BOSCH, J L. y TORRENTE, D (1993). *Encuestas telefónicas y por correo*. Cuadernos Metodológicos nº 9. CIS. Madrid.

BOU, R. (1990). "Reflexiones sobre los aspectos formativos de las prácticas de F.P. en alternancia en la Comunidad Valenciana". En *Actas del Simposio Nacional de Formación Profesional*, 19, 20, 21 de septiembre de 1990. Escuelas Profesionales San José.Valencia, p 1-12.

BOUZA, A (1.997). "La orientación académica y profesional: procedimientos e instrumentos para llevarla a cabo". En Martín y Tirado (Coor) *La orientación Educativa Profesional en la Educación Secundaria*. ICE. Horsori. Universidad de Barcelona, p. 93-121.

BRUNET, I (Director, 2001). *Joves i transició al mercat laboral*. Diputación de Barcelona. Barcelona.

BRUNET, I ; PASTOR, I y BELZUNEGUI, A (2002). *Tècniques d'investigació social. Fonaments epistemològics i metodològics*. Diputación de Barcelona. Barcelona.

BUNGE, M.(1985). *La Investigación científica*. Ariel. Barcelona.

BURGUESS, P (2002). "El tercer sector: ¿gueto para colectivos desfavorecidos o trampolín hacia la integración?". Ponencia presentada en la Conferencia Europea para investigadores y técnicos "Jóvenes y Políticas de Transiciones en Europa organizadas por el Injuve, Área, IGRIS. Madrid.

CABALLERO, A. (1999). "Educación y Formación Profesional. Evolución de la Formación Profesional en España". En *Educación, Empleo y Formación Profesional*. Actas del V Congreso Nacional de Educación Comparada. Universidad de Valencia, p. 267-276.

CACHÓN, L (1979). "Los servicios públicos de empleo" en *Revista de Información Comercial Española*. Septiembre (1979). Ministerio de Economía y Hacienda. P. 117-137

CACHÓN, L (1980). "Políticas de inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo" en *Europa Joven*. Revista de estudios de Juventud nº 34. Injuve. Madrid.

CACHÓN, L (1999) (Coor). *Juventudes, mercado de trabajo y políticas de empleo*. 7/ i mig. Valencia.

CACHON, L. (1999). "Políticas de empleo juvenil en España: entre las políticas de inserción y las prácticas de temporalidad". En Cachón (Coor) *Juventudes, mercado de trabajo y políticas de empleo*. Valencia. 7 i mig. p. 97-118.

- CACHON, L.** (2000). (Coor). *Juventudes y empleos perspectivas comparadas*. Madrid. Injuve.
- CACHÓN, L.** (2000). “Los jóvenes en el mercado de trabajo en España”, en *Juventudes y empleo: perspectivas comparadas*. Injuve. Madrid, pp. 133-175.
- CACHON, L.** (2004). “Las políticas de transición: estrategia de actores y políticas de empleo juvenil en Europa”. En López Blasco y Walther (Coor) “Jóvenes y Políticas de Transición en Europa”. Injuve. Madrid.
- CACHON, L.** (2005). “Economía y empleo: procesos de transición”. En *Informe juventud en España 2004*. Injuve. Madrid. p. 1-63.
- CÁMARA, G.** (1984). *Nacional-Catolicismo y Escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*. Editorial Hesperia. Madrid.
- CAMPANELLA, T.**(1973). *La Ciudad del Sol*. ZYX. Madrid.
- CANO, D, CENDEJAS, J. L. y AVENDAÑO, P.** (2000). *El mercado de trabajo en España. Análisis y propuestas*. Encuentro. Madrid.
- CAÑETE, A y FRANCÍA, J** (1994). *Suport educatiu a la inserció profesional*. Horsori. Barcelona.
- CAÑO, X.** (2001). “Salvífica globalización” en *El Grano de Arena Nº 94*, 27-junio de 2001. ATTAC.
- CAÑO, X.** “Trabajo digno, desigualdad y pobreza. En Centro de Colaboraciones Solidarias. <http://www.ucm.es/info/solidarios>.
- CAPITAL HUMANO.** *Cuadernos Humano nº 38*. Bancaja e IVIE. Valencia.
- CAPLOW, T.** (1972). *La investigación sociológica*. Laia. Barcelona.
- CARBONELL, J** (1996). *La escuela ante la utopía y la realidad*. Eumo-Octaedro. Barcelona.
- CARRATALÁ, E y PINTOR, L.**(1996). *El milagro del empleo*. Temas de hoy. Madrid
- CARRERAS, I y CORTINA, A.** (2004). *Consumo...luego existo*. Fespinal. Barcelona.
- CARRILLO, S.** (1983). *Memoria de la transición*. Grijalbo. Barcelona.
- CASAL, J.** (1999). “Modalidades de transición profesional y precarización del empleo”. En Cachón (1999) *Juventudes, mercado de trabajo y políticas de empleo*. Valencia. 7 i mig. p. 151-180.

CASAL , J. (2000). "Capitalismo informacional, trayectorias sociales de los jóvenes y políticas de juventud". En Cachón (Coo) *Juventudes y empleos perspectivas comparadas*. Injuve. Madrid, p. 49-74.

CASTELLS, M. (1997), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura.I, II,III*. Alianza Editorial. Madrid.

CASTELLS, M. (1998), "Entender nuestro mundo" en *Revista de Occidente* 205, Madrid, mayo 1998, 120-121.

CASTELLS, M y **ESPING-ANDERSEN** (1999). *La transformación del trabajo*. La Factoría. Barcelona.

CC.OO. (1981). *Acuerdo Nacional de Empleo*. CC.OO. Madrid.

CC.OO (1997a). *La mujer en la economía sumergida*. CC.OO. Madrid.

CC.OO (1997b). *Acuerdo Interconfederal para la Estabilidad del Empleo*. Madrid

CERVERÓ, N. (1992). "Las empresas de trabajo temporal en España, una realidad necesaria" en *Revista Dirección y progreso* nº 125. APD. Madrid, p. 40-44.

CES (2001). *Memoria anual 2000*. CES. Madrid.

CES (2002). *Memoria anual 2001*. CES. Madrid.

CES (2003). *Memoria anual 2002*. CES. Madrid.

CES (2004). *Memoria anual 2003*. CES. Madrid.

CHOMSKY, N. y **DIETERICH, H.** (1998). *La aldea global*. Txalaparta. Tafalla.

CIDE (2001a). *La educación secundaria en la Unión Europea. Boletín de temas educativos*. Números 5. MEC. Madrid.

CIDE (2001b). *Los sistemas de formación profesional en la Unión Europea* Boletín de temas educativos. Números 6 y 7. MEC. Madrid.

CINCO DIAS (2001). *El esteril ejercicio de recontar parados*. Cinco Días. 12-03-2001. Madrid, p. 17.

COLE, E (1974). *Historia del pensamiento Socialista*. Méjico. Fondo de Cultura Económica.

COMISIÓN EUROPEA (1997). *Cumbre sobre el empleo. Conclusiones de la Presidencia*: Lisboa. Bruselas.

COMISIÓN EUROPEA. (2001). *Libro Blanco de la Comisión Europea. Un nuevo impulso para los jóvenes europeos*. Bruselas.

COMISIÓN PERMANENTE HOAC. (1999). *Trabajo sin víctimas*. Ed. Hoac. Madrid.

COMISIÓN PERMANENTE HOAC. (2001). *Las trabajadoras y trabajadores de la economía sumergida*. Ed. Hoac. Madrid.

COMISIÓN PERMANENTE HOAC. (2002). *El empleo precario*. Ed. Hoac. Madrid.

COMUNIDAD ECONÓMICA EUROPEA (1985). *De la escuela a la vida activa*. Publicaciones de Juventud y Sociedad. Barcelona.

CONSEJO ESCOLAR DE ESTADO. (1993). *Informe sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo. Curso 1991-92*. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid.

CONSEJO ESCOLAR DE ESTADO. (1997). *Informe sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo. Curso .995-96*. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid.

CONSEJO ESCOLAR VALENCIANO (1987). *Informe sobre la Situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana año 1986*. Consellería de Cultura, Educación y Ciencias. Valencia.

CONSEJO ESCOLAR VALENCIANO (1988). *Informe sobre la Situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana año 1987*. Consellería de Cultura, Educación y Ciencias. Valencia.

CONSEJO ESCOLAR VALENCIANO (1993). *Informe sobre la Situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana 1.992*. Consellería de Cultura, Educación y Ciencias. Valencia.

CONSEJO ESCOLAR VALENCIANO (1996). *Informe sobre la Situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana 1993*. Consellería de Cultura, Educación y Ciencias. Valencia.

CONSEJO ESCOLAR VALENCIANO. (1997) *Informe sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo*. Curso 1995-96. Consellería de Cultura, Educación y Ciencias. Valencia.

CONSEJO ESCOLAR VALENCIANO. (2000). *Informe sobre la Calidad del Sistema Educativo en la Comunidad Valenciana*. Consellería de Cultura, Educación y Ciencias. Valencia.

CONSELLERÍA de Cultura, Educación y Ciencias (1994). *Programa D'aplicació de la LOGSE a la Comunitat Valenciana*. Generalitat Valenciana. Valencia

CONSELLERÍA de Cultura, Educación y Ciencias (1995). *Los nuevos títulos de Formación Profesional*. Generalitat Valenciana.

CONSELLERÍA de Cultura, Educación y Ciencias (2.000). *Pacto para la mejora de la calidad del sistema educativo en la Comunidad Valenciana*. Generalitat Valenciana.

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978). Boletín Oficial del Estado. Madrid.

COROMINAS, J. (1988). *Diccionari Etimologic i complementari de la Llengua Catalana*. .

CORTINA, A. (1994). *Ética de la empresa: claves para una nueva cultura empresarial*. Madrid: Trotta. Madrid.

CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacía una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza editorial, 1997.

CORTINA, A. (2002a). *Por una ética de consumo: la ciudadanía del consumidor en un mundo global*. Taurus. Madrid.

CORTINA, A. (2002b). *Construir confianza: ética de la empresa en la sociedad de la información y las comunicaciones*. Madrid: Trotta.

CRUZ, E. y GARCÍA, C. (199). *Cuadernos para la inserción laboral. ¿Cómo desarrollar la empleabilidad*. Cáritas. Madrid.

CUADERNOS PARA EL DIÁLOGO (1969). "En torno al Libro Blanco". Número 66. Madrid.

CUEVAS, J.M. entrevista en "Cinco Días" . 17-02-2001, p 14. Madrid.

D'ALEMBERT, (1992) *Discurs preliminar de L'Enciclopedia*. Edicions 62. Barcelona.

DECLARACIÓN de los Derechos Humanos (1948). Amnistía Internacional. Valencia.

DE LA PLATA, E (1992). "Consideraciones generales sobre la orientación e intervención psicopedagógica en Educación Secundaria". En VV.AA *Orientación e intervención educativa en secundaria*. Aljibe. Málaga.

DE NICOLÁS, I (1989). (Coor). *La orientación una práctica en la tutoría*. Consejería de educación. Comunidad de Madrid. Madrid.

- DELGADO**, J. L. (1988). (Coor). *España: Economía*. Espasa Calpe. Madrid
- DE PUELLES**, M. (coor.) (1996). *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria*. Ed. Horsori. Barcelona.
- DÍAZ DE RADA** (1999) . “Factores que aumentan la eficiencia de las encuestas postales” en Revista *REIS* nº 85, Madrid, p 221-249.
- DIAZ**, C. (1975). *No hay escuela neutral*. ZYX. Madrid.
- DIEZ**, F. (1990). *Viles y mecánicos*. Alfons el Magnànim. Valencia.
- DIEZ**, F. (2001). *Utilidad, deseo y virtud. La formación de la idea moderna del trabajo*. Península. Barcelona.
- DOBB**, M. (1976). Escritos sobre el capitalismo, desarrollo y planificación. Siglo XXI. Madrid.
- DUATO**, A y **ALBARRÁN**, A (1999). *La empresa frente a la crisis del estado de bienestar: una perspectiva ética*. Miraguano. Madrid
- DU BOIS**, M y **LÓPEZ BLASCO**, A (2004). “Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las Políticas Integradas de Transición para los jóvenes europeos”. En López Blasco y Walther (Coor) “*Políticas de Juventud en Europa: un contexto de flexibilidad e incertidumbre*”. Injuve. Madrid pp 11-29.
- DUNLOP**, J.T. y **GALENSON**, W (1985). *El trabajo en el siglo XX*. Madrid. Ministerio de trabajo.
- ECHEVERRÍA**, B (1993). *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. PPU. Barcelona.
- ENGELS**, F. (1.974). *Introducción a la dialéctica de la naturaleza. El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. Madrid. Ayuso.
- ESTATUTO** de Autonomía de la Comunidad Valenciana. Ley Orgánica 5/1982 de 1 de julio. Generalitat Valenciana. Valencia.
- ESTEBAN**, J. (1982). *Las Constituciones de España*. Taurus. Madrid.
- ESTEFANÍA**, J. (1996a). “El compromiso histórico español”. En SANTOS (1996) *Memorias de la Transición*. Taurus. Madrid, p 251-258.
- ESTEFANÍA**, J.(1996b). *La nueva economía. La globalización*. Debate. Barcelona.

- ESTEFANÍA, J.**(1997). *Contra el pensamiento único*. Taurus. Madrid.
- ESTEFANÍA, J.**(2001). *El poder en el mundo*. Plaza Janés. Barcelona.
- ESTEFANÍA, J.** (2002). *Hij@, ¿qué es la globalización?. La primera revolución del siglo XXI*. Aguilar. Madrid.
- EUROSTAT** . *Estadísticas*. 2º Trimestre de 2000.
- EUROSTAT**. *Tasas de paro*. 2-03-04.
- FALANCHI, F.** (1936). *El trabajo responsable*. CNT. Barcelona.
- FARRIOLS, X, FRANCI, J e INGLÉS, M** (1994). *La Formación profesional en la LOGSE: de la ley a su implantación.. Cuaderno de educación nº 14*. ICE. Universidad de Barcelona. Harsori Barcelona.
- FELIU, R.** (1978). “Las enseñanzas profesionales”. *Revista de Educación* nº 1996. INCE. Madrid.
- FERGE, Z.** (1976). “Las dos caras de la educación” en *Perspectiva*. Barcelona p. 21-42.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO I.** (1973) *Reforma Educativa y desarrollo capitalista*. Cuadernos para el Diálogo. Madrid.
- FERNANDEZ, J** (1993). *Orientación profesional y curriculum de secundaria. La educación socio-laboral y profesional de los jóvenes*. Aljibe. Málaga
- FERNÁNDEZ, L.** (1999). *El universo laboral de los jóvenes: un mundo en precario*. Ponencia presentada en las Jornadas organizadas por la Fundación Just Ramírez. Valencia.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.** (1990a). *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*. CIDE. Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.** (1990b). *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*. Ed. Visor. Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.** (1992). *Educación Formación y empleo*. Eudema. Madrid
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M** (1995). *La escuela a examen*. Pirámide. Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M** (1997). (Coor). *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Horsori. Barcelona.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001). *Educar en tiempos inciertos*. Morata. Madrid.

FORD, H. (1924). *Mi vida y mi obra*. Orbis. Madrid.

FERRER DUFOL, J (2002). *Diálogo y concertación social sobre formación en España*. CINTERFOR/OIT.

FERRER Y GUARDÍA (2002). *La Escuela Moderna*. Tusquet. Barcelona.

FOUCAULT, M (1978). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. S. XXI. Madrid.

FUKUYAMA, Francis (1990). “El fin de la Historia” en Revista Claves de Razón Práctica. Nº 1. ARCE. Madrid, pp 12-23 .

FREIRE, P (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Devás. Buenos Aires.

FREYMOND, J. (1973). *La Primera Internacional*. T. I. Madrid. ZYX. Madrid.

GALBRAITH, J.K.(1996). *Una sociedad mejor*. Crítica. Barcelona.

GALEANO, E. (1992). *Ser como ellos y otros artículos*. Madrid. S. XXI

GALEANO, E. (1998). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Siglo XXI. Madrid.

GALEANO, E. (2001). “Los derechos de los trabajadores ¿un tema para arqueólogos?”. Fespinal. Barcelona.

GARCIA ESPEJO, I, GUTIERREZ, R y IBAÑEZ, M (1999). “Inserción laboral y movilidad en el mercado de trabajo”. En Cachón (Coor) “*Juventudes, mercado de trabajo y políticas de empleo*”. 7/ i mig. Valencia, p 181-2001.

GARCIA ESPEJO, I y GUTIERREZ, R (2000). “Variantes regionales de inserción laboral: los casos de Asturias y la Comunidad Valenciana”. En Cachón (Coor) “*Juventudes y empleo: perspectivas comparadas*”. Injuve. Madrid, p 177-213

GARCÍA, J. (1.991). “Compasión, equidad y justicia” en Iglesia Viva nº 156. Ivesa. Madrid.

GARCIA DELGADO, J. L. (1988). *España: Economía*. Espasa Calpe. Madrid.

GARCIA, M , GATELL, C. (1999). *Historia del mundo contemporáneo*. Vicens Vives. Barcelona.

GARCIA-MONTALVO, J. PALAFOX, J, PEIRÓ, J M y PRIETO, F (1997). *Capital Humano. La inserción Laboral de los Jóvenes en la Comunidad Valenciana*. IVIE. Valencia.

GARCIA-MONTALVO, J y PEIRÓ, J M (1999). “La inserción laboral de los jóvenes de la Comunidad Valenciana”. En Cachón (Coor) “*Juventudes, mercado de trabajo y políticas de empleo*”. 7/ i mig. Valencia, p 203 –222

GARCIA-MONTALVO, J., PEIRÓ, J M^a Y SORO, A. (2004). *Capital humano: orbservatorio de la inserción Laboral de los Jóvenes: 1996-2002*. Bancaja, Valencia.

GARCIA-NIETO, J. (1988). “La crisis actual: análisis, alternativas” en *Boletín ISO* número 88. Valencia.

GARRIDO, A (1999). “Las transiciones de los jóvenes al mercado de trabajo: un análisis psicosociológico”. En Cachón (Coor) “*Juventudes, mercado de trabajo y políticas de empleo*”. 7/ i mig. Valencia, p 285-295.

GENERALITAT VALENCIANA (1994). *La inserción sociolaboral a debate: ¿del paro a la exclusión?* Editorial Popular. Madrid.

GENERALITAT VALENCIANA. (1995). *Recull legislatiu. Secundària obligatòria, Batxillerat, Formació Profesional*. Conselleria D'educació i ciència. Utiel.

GENERALITAT VALENCIANA. (1995). *Orientación para la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales en la educación secundaria obligatoria*. Generalitat Valenciana. Valencia.

GENERALITAT VALENCIANA (1996). *Los nuevos títulos de Formación Profesional*. Generalitat Valenciana. Valencia.

GENERALITAT VALENCIANA (1999). *Plan de actuación: Atención a la diversidad*. Generalitat Valenciana.

GENTILI, P. (1.994). *Poder económico, ideología y educación*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

GEORGE, S. (2001). *Informe Lugano: como preservar el capitalismo en el siglo XXI*. Icaria. Barcelona.

GEORGE, S. (2004). *Otro mundo es posible*. Icaria. Barcelona.

GIARINI, O y LIEDTKE, P. (1998). Informe del Club de Roma. El futuro del empleo. El futuro del trabajo. Circulo de lectores. Barcelona.

GIDDENS, A. (1996): *Más allá de la izquierda y de la derecha. El futuro de las políticas radicales.* Cátedra. Madrid.

GIDDENS, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas.* Taurus. Madrid.

GIL, G. (1998). "El conflicto de la enseñanza privada en Valencia" en *V Jornadas "Historia y Fuentes Orales* febrero de 1996. Fundación Cultural Santa Teresa. Ávila.

GIL, G; BASCUÑAN, J. y LÓPEZ, A. (2002). *Programas de empleo dirigidos a mujeres y jóvenes en el ámbito local. Una investigación social cualitativa.* ÁREA. Valencia.

GIMENEZ, B (1996). *Claves para comprender la Formación Profesional en Europa y en España.* EUB. Barcelona.

GIMENO SACRISTÁN, J y PÉRES GÓMEZ, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Akal. Madrid.

GIMENO SACRISTAN, J. (1983). "Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad". En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (Coo) *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Akal. Madrid, p 166-188.

GIMENO SACRISTÁN, J (1992). *Comprender y transformar la enseñanza.* Morata. Madrid.

GIMENO SACRISTÁN, J (1993). (Coo). *La evaluación de la Reforma de las enseñanzas Medias en la Comunidad Valenciana.* Generalitat Valenciana. Valencia.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social.* Morata. Madrid.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). "Conocimientos, escolaridad y vida activa". En López Blasco y Hernández Aristu (Coo) *Jóvenes más allá del empleo. Estructuras de apoyo a las transiciones de los jóvenes.* Nau Llibres. Valencia. p 63-89.

GIMENO, M. A. y PAGÁN, E. (2003) *Relaciones sociolaborales y condiciones de trabajo en la Comunidad Valenciana.* UGT-PV. Valencia.

GINER, S; LAMO DE ESPINOSA, E y TORRES, C. (1998). *Diccionario de sociología.* Alianza. Madrid.

GOIKOETXEA, J. y GARCIA, J. (1997). *Ensayos de pedagogía crítica.* Editorial Popular. Madrid.

GÓMEZ LLORENTE, L. (1999). *Neoliberalismo y escuela pública*. Cives. Madrid.

GONZÁLEZ, M. A. (1.975). *Historia social del trabajo*. Júcar. Madrid.

GONZÁLEZ, M. A. (1981). *Aproximación a la historia social del trabajo en Europa*. Júcar. Madrid.

GONZÁLEZ BETANCOR, S. M. (2003). Tesis doctoral sobre “Inserción laboral, desajuste educativo y trayectorias laborales de los titulados en Formación Profesional Específica en la isla de Gran Canaria (1997-2000)”. Departamento de métodos cuantitativos en economía y gestión. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

GONZÁLEZ MARQUEZ, F. y CEBRIAN J. L. (2001). *El futuro no es lo que era*. Aguilar. Madrid.

GONZÁLEZ MUÑIZ, R. A. (1975). *Los problemas de la IIª República*. Júcar. Madrid.

GONZÁLEZ RIO, M J (1997). *Metodología de la investigación social. Técnicas de recolección de datos*. Aguaclara. Alicante.

GORZ, André, (1.995). *Metamorfosis del trabajo. Búsqueda del sentido. Crítica de la razón económica*. Sistema. Madrid.

GRAY, J. (1994). *Liberalismo*. Alianza. Madrid.

GRIEU, E (1998). *¿Habrà trabajo para todos en esta sociedad?.* Mensajero. Bilbao.

GUBA, E.(1983). “Criterios de credibilidad en la investigación naturalista”. En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (Coor) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.

GUERRA, A y TEZANOS, J. F. (1992). *La década del cambio. Díez años de gobierno socialista 1982-1992*. Sistema. Madrid.

GUILLÉN, P. (1999). *Evaluación del módulo de Formación en Centros de Trabajo de Formación profesional específica en la Comunidad Valenciana*. Consellería de Educación y Ciencia. Valencia.

GUILLON, C. (2001). *Economía de la miseria*. Alikornio. Barcelona.

GUNDER FRANK, A. (1978). "Crisis mundial y subdesarrollo". En VV.AA *Annual Register of Political Economy (1978). La crisis contemporánea*. Encuentro. Madrid. Madrid. Encuentro. p 178-190

GUTIERREZ ZULUAGA, I (1972). *Historia de la educación*. Narcea. Madrid.

HABERMAS, J (1992). *Teoría de la acción comunicativa. Crítica de la razón funcionalista*. T. I y II. Taurus. Madrid.

HANDY, C. (1986). *El futuro del trabajo humano*. Ariel. Barcelona.

HERNÁNZ, V (2003). *El trabajo temporal y la segmentación*. CES. Madrid.

HERNÁNDEZ ARISTU, J. (1996). *Pedagogía del ser. Aspectos antropológicos y emancipatorios de la pedagogía de Freire*. Universidad de Zaragoza. Zaragoza.

HERNÁNDEZ ARISTU, J. y LÓPEZ BLASCO, A. (1996). *Aprender a buscar trabajo. Evaluación entidades formativas*. Cauce Editorial. Madrid.

HERNÁNDEZ ARISTU y OLZA (1998) (Compil). *La exclusión social. Reflexión y acción desde el trabajo social*. Eunate. Pamplona.

HERNÁNDEZ ARISTU, J. (1.998). "La exclusión social. Reflexión y acción desde el trabajo social". En Hernández Aristu y Olza (1998) (Compil) *La exclusión social. Reflexión y acción desde el trabajo social*. Eunate. Pamplona, p 267-283.

HERNÁNDEZ ARISTU, y LÓPEZ BLASCO, A (1998). *Formación Profesional dual: una intervención reflexiva*. Nau Llibres. Valencia.

HERNÁNDEZ ARISTU, J. y LÓPEZ BLASCO, A. (2001). *Jóvenes en una sociedad segmentada. Evaluación de la formación ocupacional*. Nau Llibres. Valencia.

HERNÁNDEZ, J (2005). "La sociedad líquida y la supervisión" en *Boletín IPSA nº 7*. IPSA. Pamplona, p. 3-4.

HOBSBAWM, E. (1.987). *El mundo del trabajo. Estudios históricos sobre la formación y evolución de la clase trabajadora*. Crítica. Barcelona.

IBAÑEZ, H (2002). *De la integración a la exclusión. Los avatares del trabajo productivo a finales del siglo XX*. Sal Terrae. Santander.

IGLESIAS FERNÁNDEZ, J (1998). *El derecho ciudadano a la renta básica. Economía crítica del bienestar social. La catarata*. Madrid.

IGLESIAS FERNÁNDEZ, J. (1999). *Viaje al corazón de la bestia*. Bilbao. Virus. Bilbao.

IFAPLAN (1989). *De la escuela a la vida activa. Jóvenes en transición*,5. Ministerio de Educación y Ciencia y Editorial Popular. Madrid.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. *Series estadísticas EPA*. Madrid.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. *Anuario Estadístico de España 2002-2003*. Madrid

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2002). Informe Inserción Profesional Ocupacional. 2002. Madrid.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2004). *Informe: España en la UE de los 25*. Madrid.

INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO (1994). *Clasificación Nacional de Ocupaciones*. INEM. Madrid.

INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (2004). *Informe Juventud en España 2004*. Injuve. Madrid.

INTITUTO VALENCIANO DE ESTADÍSTICA. (2002). La Comunidad Valenciana en cifras 2002. I.V.E. Valencia.

JACCARD, P. (1971). *Historia social del trabajo*. Madrid. Barcelona Plaza Janés.

JACKSON, PH. (1996). *La vida en las aulas*. Morata. Madrid.

JARAUTA, F. (1998). *Globalización y fragmentación del mundo contemporáneo*. Arteleku. Diputación Foral de Guipúzcoa. San Sebastián.

JUARA, J A (1993). *Escuela Taller. La creación de empleo desde la recuperación del Patrimonio*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Madrid.

JULIÁ, S, PRADERA, J. y PRIETO, J. (1996). *Memorias de la transición*. Taurus. Madrid.

JUNTA DE CASTILLA Y LEON (2004). *Plan de Formación Profesional de Castilla y León*. Consejería de Educación. Valladolid.

KANTONA, G. (1968). *La sociedad de consumo de masas*. Madrid. Rialp.

KIESELBACH, T (2004). "Desempleo juvenil de larga duración y riesgo de exclusión social en Europa: informe cualitativo del proyecto de investigación YUSEDER". En López Blasco y Walther, (Coor) *Políticas de Juventud en Europa: un contexto de flexibilidad e incertidumbre*. Injuve. Madrid p 31-50.

KROPOTKIN, P. (1972). *Campos, fábricas y talleres*. ZYX. Madrid.

- KROPOTKIN, P** (1996). *La Conquista del pan*. Ed. 29. Barcelona.
- KULA, V** (1974). *El feudalismo*. Crítica. Barcelona.
- LABORAL LABORIS**. (2001). *“Las ETTs prefieren los titulados en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas*. Madrid. Laboral Laboris. p 44-48.
- LAFARGUE, P.** (1980). *El derecho a la pereza*. Madrid. Fundamentos.
- LÁZARO, L. M. y MARTÍNEZ, M. J.** (1999). *Educación, empleo y formación profesional en la Unión Europea*. Universidad de Valencia. Valencia.
- LE GOFF, J.** (1983). *Tiempo, trabajo y cultura en el Occidente medieval*. Taurus. Madrid.
- LERENA, C.** (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ariel. Barcelona.
- LERENA, C.** (1985). *Materiales de sociología de la educación y de la Cultura*. Zero. Madrid.
- LIBRO BLANCO DE LA EDUCACIÓN.** (1969) Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- LIBRO BLANCO** (1989) *Para la Reforma del Sistema Educativo*. MEC. Madrid.
- LÓPEZ BLASCO, A; MARQUÉS, J. y MARTÍNEZ, A.** (1985). *El fracaso escolar*. Valencia. Alfons el Magnanim.I
- LÓPEZ BLASCO, A. , HERNÁNDEZ, J, VISCARRET, J J** (1999). “Relevancia de la Formación para encontrar trabajo: contradicciones entre la función y la experiencia del sistema educativo. En Hernández Aristu y López Blasco (Coor) *Jóvenes en una sociedad segmentada : evaluación de la formación ocupacional*. Nau Llibres. Valencia.
- LÓPEZ BLASCO, A. , PALANCA, F y J, VISCARRET, J J** (2000). *Entrevistas a expertos en conductas adictivas. Una investigación social cualitativa*.
- LÓPEZ BLASCO, A y HERNÁNDEZ ARISTU, J** (2001). *Jóvenes más allá del empleo*. Nau Llibres. Valencia.

LÓPEZ BLASCO, A. (2002). "El tema". En López Blasco (Coor) *Jóvenes y transiciones a la vida adulta en Europa*. Injuve. Madrid.

LÓPEZ BLASCO, A y **WALTHER**, A (2004). (Coor). *Políticas de Juventud en Europa: un contexto de flexibilidad e incertidumbre*. Injuve. Madrid.

LÓPEZ BLASCO, A (2005). "Familia y transiciones: individualización y pluralización de formas de vida". En *Informe juventud en España 2004*. Injuve. Madrid. p. 1-65.

LÓPEZ, R. y **MAYORDOMO**, A (1999) "Las orientaciones pedagógicas del sistema escolar". En Mayordomo (Coor) *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Universidad de Valencia. Valencia, pp 41-103

LÓPEZ PALMA, F. (1995). *Formació, qualificació i mercat*. Horsori. Barcelona.

LUCENA, R. (1.999). *Historia de la educación en la España contemporánea*. Acento. Madrid.

MALERBE, P. , **TUÑÓN DE LARA**, M. , **GARCÍA NIETO**, C. , **MAINER**, J. (1981). *La crisis del Estado: Dictadura, República, Guerra (1923-1939)*. Labor. Barcelona.

MALO, J. L. (1988). "Mercado de trabajo: empleo y salarios. Distorsiones y ajustes". En García Delgado (Coor) *España: Economía*. Madrid. Espasa Calpe, p 927-964.

MALO, J. L. (2004). *Una visión macroeconómica de los veinticinco años de vigencia de la Constitución Española*. Banco de España. Madrid.

MANDEL, E (1978). "La naturaleza de la crisis económica actual". En VV.AA. (1978) "*Annual Register of Political Economy. La crisis actual*". Encuentro. Madrid, p 95-104.

MAPA ESCOLAR de la Comunidad Valenciana (I). (1.993). Consellería de Cultura, Educación y Ciencia. Valencia.

MAPA ESCOLAR de la Comunidad Valenciana (II). (1.995). Consellería de Cultura, Educación y Ciencia. Valencia.

MAPA ESCOLAR de la Comunidad Valenciana (III). (1.998). Consellería de Cultura, Educación y Ciencia. Valencia.

MARHUENDA, F. (1994) "Estudio y Trabajo: la alternancia en la Formación Profesional". Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Valencia.

- MARHUENDA, F.** (2000a). *Trabajo y educación*. CCS-ICCE. Madrid.
- MARHUENDA, F.** y CROS, M^a J. (2000b). *Prácticas en empresas y Formación Profesional. Actas de las Jornadas "El potencial educativo de las prácticas en empresas*. Universidad de Valencia. Valencia.
- MARHUENDA, F.** (2001). (Coor). *Aprender de las prácticas: didáctica de la formación en centros de trabajo*. Universidad de Valencia.
- MARHUENDA, F.** (2002). "Formación en centros de trabajo y currículo: ilustraciones de la práctica en España en *Revista de Formación Europea de Formación Profesional*, nº 25. CEDEFOP
- MARHUENDA, F, NAVAS, A y PINAZO, S.** (2004). "Conflicto, disciplina y clima de aula: La garantía social como respuesta al control social sobre los jóvenes". En Molpeceres (Coord) *Identidades y formación para el trabajo*. CINTERFOR/OIT. Montevideo, p 265-299.
- MÀRIA, J. F.** (2000). *La globalización*. Fespinal. Barcelona.
- MARTIN, E** (1.996). *La Atención a la diversidad en la educación secundaria*. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- MARTÍN, A y LOPE, A** (1999). "¿Sirve la formación para tener empleo?". En *Papers de Sociología* nº 58. UAB. Barcelona. Ppp 39-73.
- MARTÍN, E y MAURI, T.** (1996). *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Horsori. Barcelona.
- MARTÍN, E y TIRADO, V** (1997). *La orientación educativa y profesional en la educación secundaria*. Horsori. Barcelona.
- MARTÍN CRIADO, E** (1999). "El paro juvenil no es el problema, la formación no es la solución". En Cachón (Coor) "*Juventudes, mercado de trabajo y políticas de empleo*". 71 i mig. Valencia, p 15-48.
- MARTÍN SERRANO, M y VELARDE, O.** (2001). *Informe juventud en España 2000*. Injuve. Madrid.
- MARTÍNEZ, J.** (2.000). *El capitalismo global. Límites al desarrollo y a la cooperación*. Icaria. Barcelona.
- MARTINEZ USARRALDE, M. Jesús** (2001). *Formación Profesional comparada. Un estudio aprendiendo de la práctica: análisis comparado de la Formación Profesional en España y Alemania*. Ed. Tirant lo blanch. Valencia.
- MARTINEZ USARRALDE, M. Jesús** (2002). *Historia de la Formación Profesional en España. De la ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional*. Universidad de Valencia.

MARTINEZ USARRALDE, M^a J. (coor.), **BASCUÑAN**, J; **BLAT**, A y **SENET**, J.M. (2003). *Del sistema a la acción: impacto socioeducativo de las ONGs Valencianas*. AREA. Valencia.

MARTÍNEZ, E y **RUEDA**, A. (1.998). *Informe sobre la Implantación de Formación Profesional en la Comunidad Valenciana*. I.E.F.I.A. S. L.

MAS, M, **PÉREZ**, F, **URIEL**, E y **SERRANO**, L (1997). *Capital humano. Series históricas, 1964-1992*. IVIE. Valencia.

MASJOAN, J. M. , **TOIANO**, H, **VIVAS**, J y **ZALDIVAR**, M. (1995). *Estudi dels itineraris de formació i ocupació dels nous titulats universitaris*. I.C.E. Universidad Autónoma de Barcelona.

MASJOAN, J. M. , **TOIANO**, H y **VIVAS**, J (1999). “La inserción profesional de los universitarios en Cataluña”. E Cachón (Coor) “*Juventudes, mercado de trabajo y políticas de empleo*”. 71 i mig. Valencia, p 223-250.

MAYORDOMO, A (1999). (Coor). *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Valencia. Universidad de Valencia.

MAYORDOMO, A (1999). “Aproximación a enfoques y tiempos de la política educativa”. En Mayordomo (Coor) *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Valencia. Universidad de Valencia, p 7-39

MC NEISH, W y **LONCLE**, P (2004). *Política pública y desempleo juvenil en la Unión Europea: convergencia hacia las especificidades nacionales en “Conferencia Europea para investigadores y técnicos: “Jóvenes y Políticas de Transición en Europa”*. Organizados por Injuve, Área, IGRIS. Madrid.

MENAHM, G. (2001). “Cinco puntos esenciales relativos a las multinacionales”. En *El grano de arena* N°95 , 04/07/2001. ATTAC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987). Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria, y profesional. Propuestas para el debate. MEC. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1988) Proyecto para la reforma de la educación técnico profesional. MEC. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Series estadísticas*. 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004. MEC. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Datos y Cifras del curso escolar 2002-2003.; 2003-04; 2004-05. MEC. Madrid.

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES. Informe de resultados sobre siniestralidad laboral de 1999. Madrid.

MISÉ, A. (1966). *“Enrique Fuentes Quintana”*. Santos Julia (Coor) En Memorias de la Transición. Madrid. Taurus, p 259-266

MOLPECERES, M. et al (2004) (Coor) *Identidades y formación para el trabajo*. OIT (CINTERFOR).

MONCHÓN, F., ANCOCHEA, G., ÁVILA, A.J. (1988). *Economía Española 1964-1987. Introducción al análisis económico*. Madrid. McGrau-Hill.

MORENO, A (1999). “Juventud como déficit, juventud como modelo: la construcción de la transición laboral de los jóvenes”. En Cachón (Coor) *“Juventudes, mercado de trabajo y políticas de empleo”*. 7/ i mig. Valencia, p 49-64.

MORENO, J. (1972). *Cómo realizar una investigación social*. Madrid. Marsiega.

MORI, G., (1987) *La revolución industrial*. Crítica. Barcelona.

MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós. Barcelona.

MORO, T. (2003). *Utopía*. Edimat. Madrid.

NAVARRO, J. (1978). *Documentación Social: El paro*. Madrid. Cáritas española.

NAVARRO, V. (2003a) *Informe de legislatura*. UGT. Madrid.

NAVARRO, V. (2003b) “La protección social en España y su desconvergencia con la Unión Europea” en el Seminario *La convergencia social de España con la Unión Europea*. Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Santander.

NAVARRO, V (2003c). “El Estado de Bienestar en Catalunya”. *La Factoría nº 21*. Barcelona.

NAVARRO, V (2003d). “El estado del bienestar” en Revista *Temas para el debate nº 81-82*. Sistema. Madrid.

NÚÑEZ DE ARENAS, M y TUÑÓN DE LARA, M (1970). *Historia del movimiento obrero español*. Nova Terra. Barcelona.

OCDE Informe 1980 (1984). *El paro juvenil: causas y consecuencias*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Madrid.

O.I.T. (1999). *Trabajo Decente. Conferencia Internacional del Trabajo. Memoria del director General*. Ginebra.

- O.I.T.** (2001). *Formación para el trabajo decente*. CINTERFOR/ OIT.
- O.I.T.** (2001). *Informe sobre el trabajo*. Ginebra. OIT.
- O.I.T.** (2002). *Informe sobre el trabajo*. Ginebra. OIT.
- O.I.T.** (2003). *Informe mundial sobre el empleo*. Ginebra. OIT.
- O.I.T.** (2004). *Informe mundial sobre el empleo*. Ginebra. OIT.
- O.I.T.** (2004). *Tendencias mundiales del empleo juvenil, 2004*. Ginebra. OIT
- OBREGÓN, E.** (1977) *Textos sobre la propiedad*. ZYX. Madrid.
- OCDE,** (1984). *Informe sobre el paro juvenil. Causas y consecuencias*. Ministerio de trabajo y seguridad social. Madrid.
- OFFE, C.** (1990). *Contradicciones en el Estado del Bienestar*. Madrid. Alianza
- OFFE, C.** (1992). *La sociedad del trabajo*. Madrid. Alianza.
- OLZA, M. y HERNÁNDEZ ARISTU, J.** (1.998). (Coor). *La exclusión social. Reflexión y acción desde el trabajo social*. Pamplona . Eunate.
- ORIO, G y LIEDTKE, P.** (1998). *El dilema del empleo. El futuro del Trabajo. Informe al club de Roma*. Círculo de Lectores. Barcelona.
- PACTOS DE LA MONCLOA** (1977). Presidencia del Gobierno. Madrid.
- PALAFX, J. MORA J.G y PÉREZ, F.** (1995). *Capital humano, educación y empleo*. IVIE. Valencia.
- PANIAGUA, J y SAN MARTÍN, A.** (1989) *Diez años de educación en España 1978-1988*. UNED. Alcira.
- PARAIN, P.** (1973). "Características generales del Feudalismo y Evolución del sistema feudal europeo" en *El Feudalismo*. Ayuso. Madrid, p. 25-51.
- PARDO, J.** (1.981). *Guía de los estudios de Formación Profesional*. Editex. Madrid.
- PEIRÓ y MORET** (1987). *Socialización laboral y desempleo juvenil: la transición de la escuela al trabajo*. Nau Llibres. Valencia.
- PELUTIER,** (1980) *Bolsas de trabajo*. ZYX. Madrid.
- PÉREZ- DÍAZ, V.**(1996). *España puesta a prueba 1976-1996*. Alianza. Madrid.

PÉREZ, J. I. (2000): “¿Converge el mercado de trabajo español hacia el europeo?” en *Cinco Días*, 12 marzo de 2000, p 7-8. Madrid.

PÉREZ GOMAR, G. (2001). *Cambio educativo, cultura y poder en las organizaciones escolares*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

PÉREZ GÓMEZ, P (1997) “Socialización y educación. En la época Postmoderna”. En Goikoetxea (Coor) *Ensayos de pedagogía crítica*. Editorial Popular. Madrid. p 45-65

PETRAS, J. (1.996). *Padres e hijos: dos generaciones de trabajadores*. HIRU.Guipuzcoa.

PETRELLA, R.(2000). “Mundialización y tecnología” en *El País 30 –VIII-2000*.Madrid.

PIORE, M.J., SABEL, C.F. (1990). *La segunda ruptura industrial*. Alianza. Madrid.

PLAN DE ACTUACIÓN: Atención a la diversidad. (1999). Generalitat Valenciana. Valencia.

PLAN DE EMPLEO NACIONAL 1998. Ministerio de trabajo. Madrid.

PLAN DE EMPLEO NACIONAL 1999. Ministerio de trabajo. Madrid.

PLAN DE EMPLEO NACIONAL 2000. Ministerio de trabajo. Madrid.

PLAN DE EMPLEO NACIONAL 2001. Ministerio de trabajo. Madrid.

PLAN VALENCIANO DE FORMACIÓN PROFESIONAL. (2003) Generalitat Valenciana. Valencia.

PROGRAMACIÓN GENERAL ANUAL (PGA) de los cursos 1998 a 2002 del IES de Massamagrell.

PROGRAMACIÓN GENERAL ANUAL (PGA) de los cursos 1998 a 2002 del centro San Roque.

PRAVDA, G. (1999). “La Formación Profesional en Alemania y la situación de los jóvenes en el mercado laboral” en *Actas de las 2ª Jornadas “Formación profesional nuevas tecnologías i demanda social”*. Valencia 27 y 28 de abril Consejo Escolar Valenciano. Valencia.

PRIETO, C. (1994). *Trabajadores y condiciones de trabajo*. HOAC. Madrid.

PRIETO, C.(1999). *La crisis del empleo en Europa*. 1 vols. Alemania. Valencia.

PRIETO, J. (2.001). "Alcatel se centra en la materia gris". El País 1 julio de 2.001. Suplemento de negocios, p 12. Madrid.

QUIVY, R. (1992). *Manual de investigación en ciencias sociales*. Limusa. Mexico.

RAMONET, I. (1.996). "L'espoir" en *Le monde diplomatique*. Marzo. París.

RAMONET, I. (1999). Un mundo sin rumbo. Crisis de fin de siglo. Temas de debate. Madrid.

RAMONET, I. (2.000). *Cómo nos venden la moto*. Icaria. Barcelona.

RECIO, A (1997). *Trabajo, personas, mercados*. Icaria. Barcelona.

REGLÁ, J. (1.975). "La época de los primeros Austrias y la época de los últimos Austrias". En Vicens Vives (Direc) *Historia de España y América*. Vicens Vives. Barcelona.

REGLAMENTO 1897/2000 de la Comisión Europea por el que se modifican los criterios para la elaboración de la EPA a partir del 1 de enero de 2002.

REYES, M. OLAVARRIETA, B. BELMONTE, I. AVILÉS, J. (1990). *Historia del Mundo Contemporáneo*. Mare Nostrum. Madrid.

RIFKIN, J. (1999) *El Fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Paidós. Barcelona.

RIVAS, F. (1988). *Psicología vocacional*. Morata. Madrid.

RIVERA, A. (2000). "Repartir el trabajo" en Revista *Libre pensamiento* nº 32. Libre pensamiento. Madrid, p 30-45.

RODRÍGUEZ HERRERO, J. J. (1999: 181). *La Formación Profesional en España. 1939-1982*, Salamanca, Junta de Castilla y León. Consejería de Educación y Cultura. Valladolid.

RODRIGUEZ LÓPEZ, J. (1989) "El periodo de la transición política desde la perspectiva del análisis económico". En Juliá *La transición democrática española*. Madrid. Editorial Sistema. Madrid, p 117-147.

ROJO, E y GARCÍA-NIETO, J (1989). *Renda mínima i Salari ciutadà. Lluita contra la pobresa i canvi social*. Fespinal. Barcelona.

ROLANT, M (1978) "La crisis. Otro análisis, otra respuesta". En VV.AA. (1978) "*Annual Register of Political Economy. La crisis actual*". Encuentro. Madrid, p 123-134

ROSALES, C (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Narcea. Madrid.

ROUSEAU, J. J. (1977). *El Emilio*. Edaf. Madrid.

RUBIO et alt. (1992). "Acción tutorial en educación secundaria". En VV.AA. *Orientación e intervención educativa en secundaria*. Aljibe. Málaga. p 37-77.

RUESGA, S. M. (1997). *El mercado de trabajo en la Unión Europea*. Sistema. Madrid.

RUS, A. 1996). *Tutoría, departamentos de orientación y equipos de apoyo*. Universidad de Granada. Granada.

SALINAS, F. (1989). *Políticas e iniciativas de empleo*. Ed. Hoac. Madrid.

SALVA, F (2000). (Coor). *Formación e inserción laboral. Conceptos básicos, políticas, programas y recursos para la intervención*. Pirámide. Madrid.

SALVÁ, F., CALVO, A., CLOQUELL, A. (2001). "La investigación en el ámbito de la evaluación de proyectos de inserción sociolaboral para jóvenes con bajo nivel de cualificación" en *Revista de Investigación Educativa* Nº 2, p. 87-109.

SALVÁ, F, y CALVO, A, (2001) "Avaluació del Projecte Mil·leni. Ètica, qualitat i bones pràctiques per a la recerca en el camp de l'educació social". XV Congrés Mundial de l'AIEJI i III Congrés Estatal de l'Educador Social. Barcelona, 6 a 9 de juny.

SALVÁ, F., CASERO, A., OLIVER, M. (2001). "La investigación en el ámbito de la formación y la inserción sociolaboral". III Congreso de Formación Ocupacional. CIFO. Formación, Trabajo y Certificación. Nuevas perspectivas del Trabajo y el Cambio en la Formación. Zaragoza, 20 a 22 de junio. Zaragoza.

SALVÁ, F. *Estudi sobre la inserció laboral dels i les joves amb baix nivell educatiu a Balears*. Palma: Govern Balear. Universitat Illes Balears. Mallorca.

SALVA, F, OLIVER, M y CASERO, A. (2004) *La evaluación diferida en los programas de formación e inserción sociolaboral para colectivos con*

especiales dificultades: el caso de los programas de renta mínima de inserción. REDS. Mallorca.

SAMPEDRO, J. L. (2002). *El mercado y la globalización.* Destino. Barcelona.

SANCHEZ, E (2004). *Jóvenes: la nueva precariedad laboral. La experiencia de la precariedad laboral en los jóvenes españoles.* CCOO. Madrid.

SANCHIS, E, (1991). *De la escuela al paro.* Siglo XXI. Madrid.

SANCHIS, Enric. (2004). "Concepciones del trabajo: de las ambigüedades medievales a las paradojas actuales". En VV.AA *Los nuevos mundos del trabajo. Cuadernos de Relaciones Laborales.* Nº 22. Escuela de Relaciones Laborales Universidad Complutense. Madrid.

SANDIN, M. (2004). *¿Pensamiento único o ausencia de pensamiento? Una llamada a la reflexión.* Instituto de Investigación sobre la Evolución Humana. www.iieh.com

SANTOS, A (1999). "La Juventud va bien: la cuestión juvenil en la era de la precariedad". En Cachón (Coor) *Juventudes, mercado de trabajo y políticas de empleo*". 7/ i mig. Valencia, p 133-150

SANZ, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa.* Pirámide. Madrid.

SEBASTIÁN, L (1993). "La gran contradicción del neoliberalismo moderno o la sustitución del humanismo liberal por el darwinismo social". En VV.VV *La larga noche liberal. Políticas económicas de los 80.* Icaria. Barcelona, p 47-62.

SEBASTIÁN, L. (1997). *Neoliberalismo Global. Apuntes críticos de economía internacional.* Trotta. Madrid.

SEGURA, J. (1988). "Intervención pública y política de bienestar: el papel del Estado". En García Delgado (Coor) *España: economía.* Espasa Calpe. Madrid, p. 831-859.

SEGURA, J. (2001). "La reforma del mercado de trabajo español: un panorama" en *Revista de Economía Aplicada* nº 25. Madrid, p. 157-190.

SEGUNDO PROGRAMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL 1998-2002. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid.

SELDON, A. (1994). *El capitalismo.* Unión Editorial. Madrid.

SÉNECA, L. A. (1964) *Cartas morales a Lucilio.* Edición Ibérica. Barcelona.

- SENNETT, R.** (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo.* Anagrama. Barcelona.
- SENNETT, R.** (2000). *El declive del hombre público.* Península. Barcelona.
- SERRANO, J. M.** (1999). *La globalización.* Fespinal. Barcelona.
- SERVEF.** (2003). *Contratos laborales.* Valencia
- SERVEF.** (2004) *Tablas estadísticas.* Valencia.
- SIERRA, R.** (1988). *Técnicas de investigación social.* Paraninfo. Madrid.
- SIMO, D,** y **MARTÍN, I.** (1998). “De la sociedad del trabajo a la sociedad de exclusión”. En Hernández Aristu y Olza (Comp) *La exclusión social. Reflexión y acción desde el trabajo social.* Eunate. Navarra.
- SIMPOSIO NACIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL** (1990). *Actas 19-21- 9-1990.* Escuelas Profesionales San José. Valencia.
- SOARES, C.** (2000). “Jóvenes, transiciones y el fin de las certidumbres” en *Papeles de Población* nº 26. www.uaemex.mx.
- SOLANA, J.** (1.992). “La educación en España en el decenio 1982-1992”. En Tezanos et al *La década del cambio. Diez años de gobierno socialista 1982-1992.* Sistema. Madrid. p 351-380.
- SANTANA, L.** (2001). *Trabajo, educación y cultura.* Pirámide. Madrid.
- SOLÉ, J.** y **AJA, E.** (1977). *Constituciones y períodos constituyentes en la España contemporánea (1808-1936.* Madrid. S. XXI.
- SOMAVIA** (1999). *El trabajo decente.* OIT.
- SPE** (1.991). *Pla D´activitats. Guia de recursos. Serveis Psicopedagògics Escolars.* Generalitat Valenciana. Valencia
- STAUBER, B ; KOVACHEVA, S** y **VAN LIESHOUT, H** (2004). “Flexibilidad y seguridad: el supuesto dilema de las políticas de transición”. En López Blasco y Walther *Políticas de Juventud en Europa: un contexto de flexibilidad e incertidumbre.* Injuve. Madrid, p. 99-114.
- STENHOUSE, L** (1997: 25). *Cultura y educación.* Kikiriki. Sevilla.
- TAMAMES , R.** (1976). *La República y la era de Franco.* Volumen VII. Alianza Universidad. Madrid.
- TAMAMES, R.** (1889). *Introducción a la economía internacional.* Alianza. Madrid.

- TAMAMES, R.** (1978). "Crisis y depresión en España. La lucha por una alternativa económica". En VV.AA. *Annual Register of Political Economy (1978). La crisis contemporánea*. Encuentro. Madrid. p 261-283.
- TAMAMES, R.** y **GALLEGO, S.** (1994). *Diccionario de economía y finanzas*. Alianza. Madrid.
- TEZANOS, J. F.** (1987). *La democratización del trabajo*. Sistema. Madrid.
- TEZANOS, J. F., COTARELO, R., DE BLAS,** (1989). *La transición democrática española*. Editorial Sistema. Madrid.
- TEZANOS, J. F.** (2001). *El trabajo perdido. ¿Hacia una civilización postlaboral?* Biblioteca Nueva. Madrid.
- THOMAS, H.** (1974). *La guerra civil española*. Grijalbo. Barcelona.
- THOMSON, P.** (1988:159). *La voz del pasado*. Alfons el Magnànim. Valencia.
- TIERNO GALVAN, E.** (1978). *Leyes políticas españolas fundamentales*. Tecnos. Madrid.
- TIRADO, V** (1.996). *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Universidad de Barcelona.
- TORTOSA, J. M^a** (1993). *La pobreza capitalista*. Madrid. Tecnos.
- TORREGROSA, J R; BERGERE, J y ALVARO, J** (1989). *Juventud, trabajo y desempleo: Un análisis psicosociológico*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Madrid.
- TOURAINÉ, A** (1996). *¿Qué empleo para los jóvenes? Hacia estrategias innovadoras*. Tecnos. Madrid.
- TRENDAFILOF, T.** (1978). "Acerca de la naturaleza de la crisis. 1974-1975". En VV.AA. *Annual Register of Political Economy (1978). La crisis contemporánea*. Encuentro. Madrid. p 137-147.
- TUÑÓN DE LARA, M.** (1981). "La Segunda República" en *La crisis del Estado: Dictadura, República, Guerra (1923-1939)*. Labor. Barcelona, p 101-241.
- TUÑÓN DE LARA, M. y BIESCAS, J. A.**(1980). *Historia de España. España bajo la Dictadura Franquista (1939-1975)*. T. 10. Labor. Barcelona.
- UGT** (1980). *Acuerdo Marco Interconfederal (AMI)*. UGT Madrid.
- UGT** (1983). *Acuerdo Interconfederal (AI)*. UGT Madrid.

- UGT** (1984). *Acuerdo Económico y Social (AES)*. UGT. Madrid.
- UGT** (2004). *Balance de la legislatura y propuestas de UGT ante las elecciones generales 2004*. Madrid.
- UGT-PV** (1996). *I Jornadas de Formación Profesional: Junts podem mes*. UGT-PV. Valencia.
- UGT-PV** (1998). *II Jornadas de Formación Profesional: La nova F P un reptre social*. UGT-PV. Valencia.
- UGT-PV** (2001). *III Jornadas de Formación Profesional: Construyendo una nueva FP*. UGT-PV. Valencia.
- UGT-PV** (2002). *IV Jornadas de Formación Profesional: ¿Llegó la hora de la Formación Profesional?*. UGT-PV. Valencia.
- UNIÓN** (1999). "La siniestralidad laboral en España es escandalosa". En Revista Unión nº 184. UGT. Madrid, p 22-23.
- WALLERSTEIN, I.** (2004). *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos: un análisis de sistemas del mundo*. Akal. Barcelona.
- VARGAS, M.** (1996). "Dos peces en el agua" en *El País* 1 de noviembre 1996. Madrid.
- VEGA, J.A. y PASCUAL, R.** (2001). "Las ayudas al empleo desde 1997 superan ya un billón". En Cinco Días 12-03-2001. Pág. 1-4.
- VEGUÉ,** (2000). "Estrategias de lucha contra la exclusión social" en CIREM nº 22. p. 1-6. CIREM. Barcelona.
- VIDAL, I** (1996) (Coor). *Inserción social por el trabajo. Una visión internacional*. CIES. Madrid.
- VICENS VIVES, J.** (Direc) (1975) *Historia de España y América*. Vicens Vives. Barcelona.
- VIDAL BENEYTO, J.** (2002). *Ventana Global*. Taurus. Madrid.
- VILAR, P.** (1980). "La transición del feudalismo al capitalismo" en *El Feudalismo*. Ayuso. Madrid, p. 53-69.
- VILAR, P.** (1980). *Iniciación al análisis del vocabulario histórico*. Barcelona. Crítica.
- VISCARRET, J.** (2001). La reversibilidad de las transiciones de los jóvenes a la vida adulta: la función de la formación ocupacional. Tesis doctoral. Universidad de Navarra.

VISCARRET, J. (2003). *Jóvenes en transición y trabajo social: un diagnóstico social cualitativo*. AREA. Valencia.

VITORIA, F. J. (1998). *Un orden económicamente justo*. Barcelona. Fespinal.

VV.AA. (1978). *Annual Register of Political Economy (1978). La crisis contemporánea*. Encuentro. Madrid.

VV AA (1992). *Orientación e intervención educativa en secundaria*. Aljibe. Málaga.

VV.AA. (2001). *Crisis y mutaciones del trabajo*. Archipiélago. Madrid.

VV.AA. (1965). *Historia general del trabajo III*. Grijalbo. Barcelona.

VV.AA. (1990). *Nuevas tecnologías y sociedad (Memorias de las II Jornadas internacionales de Debate Libertario)*. Fundación Salvador Seguí. Madrid.

VV.VV (1993). *La larga noche liberal. Políticas económicas de los 80*. Icaria. Barcelona.

VV.AA (2004) *Los nuevos mundos del trabajo. Cuadernos de Relaciones Laborales*. Nº 22. Escuela de Relaciones Laborales Universidad Complutense. Madrid

WALTHER, A. y STAUBER, B. (2002). *Misleading Trajectories. Integración Policies for Young Adulst in Europe?*. EGRIS. Germany

WALTHER, A et al. (2002 b). *¿Cómo evitar la desmotivación?. Documento de trabajo 2 del proyecto de investigación YOYO*. Julio 2002. www.iris-egris.de/egris/

WALTHER, A. et al (2004). "Dilemas de las políticas de transición: discrepancias entre las perspectivas de los jóvenes y de las instituciones". En López Blasco y Walther (2004) *Políticas de juventud en Europa. Un contexto de flexibilidad e incertidumbre*. Revista de Juventud nº 65. INJUVE. Madrid, p 133-150.

WANG, M C (1.995). *Atención a la diversidad*. Narcea. Madrid.

WELBERS, G. (1989). "Ocho tesis acerca de la relación entre la escuela y la empresa" en IFAPLAN en *De la escuela a la vida activa. Jóvenes en transición nº 5*. Ministerio de Educación y Ciencia y Editorial Popular. Madrid, p13:20.

WILLIS, P. (1979). *Aprendiendo a trabajar*. Akal. Madrid.

ZUBERO, (2000). *El derecho a vivir con dignidad. Del pleno empleo al empleo pleno*. Ediciones HOAC. Madrid.

2) REFERENCIAS LEGISLATIVAS

DECRETO del Ministerio de Educación Nacional de 4 agosto de 1952 por el que se crean las Escuelas de Especialización Profesional. BOE 27/08/52.

DECRETO del Ministerio de Educación Nacional de 26 febrero de 1953 por el que se ordena la Enseñanza Media. BOE 27/02/53.

DECRETO del Ministerio de Educación Nacional de 6 de julio de 1956 por el que se creó el Bachillerato Laboral Superior. BOE 11/08/56.

DECRETO del Ministerio de Educación Nacional de 23 de agosto de 1957 por el que se implantan los estudios de Aprendizaje Industrial. BOE 18/09/57.

DECRETO del Ministerio de Educación Nacional de 23 agosto de 1957 por el que se coordinan y desarrollan los estudios del Grado de Iniciación Profesional. BOE 18/09/57.

DECRETO del Ministerio Educación Nacional de 5 septiembre de 1958 por el que se regula el Bachillerato de Modalidad Administrativa. BOE 03/10/58.

DECRETO del Ministerio Educación y Ciencia de 2 marzo de 1967 por el que se crea la implantación del Servicio de Orientación Escolar en los Institutos de Enseñanza Media y en las Escuelas de Maestría y Aprendizaje Industrial. BOE 20/03/67.

DECRETO de 30 de marzo de 1992 del Gobierno Valenciano por el que se establece el currículum de la ESO. DOGV 6/04/1992.

LEY de la Jefatura del Estado de 17 julio 1949 por la que se ponen las bases de implantación y regulación de la Enseñanza Media y Profesional.

LEY General de Educación. Ley 14/1970 de 4 de agosto de ordenación general del sistema educativo. BOE 6/08/70.

LEY 16/1976 de 8 de abril sobre las Relaciones Laborales (LRL) BOE 21/04/76.

LEY 8/1980 de 10 de marzo del Estatuto de los trabajadores. BOE 14/03/80.

LEY 51/1980 de 8 de octubre. Ley básica de empleo. BOE 17/10/1980.

LEY 10/ 1994 de 1 de junio de 1994, sobre la reforma parcial del Estatuto de los trabajadores. BOE 28/07/94.

LEY 14/1994 se legalizaron las Empresas de Trabajo Temporal. BOE 2/06/94.

LEY 1/1995. Texto refundido de la Ley del estatuto del Trabajador. .BOE 75 de 29-03-1995.

LEY 63/97 de 26 de Diciembre de 1997. Ley de medidas urgentes para el fomento del mercado de trabajo y el fomento de la ocupación indefinida. BOE 30/12/97.

LEY 29/1999 de 17 de julio de 1999. Nueva regulación de las ETTs. BOE 17/07/99.

LEY 12/ 2001 de julio de 2001 sobre medidas urgentes para la reforma del mercado de trabajo para el incremento del empleo y la mejora de su calidad.

LEY 56/2003, de 16 de diciembre, de empleo. BOE 17/12/2003.

LEY ORGÁNICA 8/85 de 3 de julio reguladora del derecho a la educación. (LODE). BOE 4/07/85.

LEY ORGÁNICA de la Participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes 9/1995 de 20/11/1995. (LOPEG). BOE 21/11/95.

LEY ORGÁNICA de Ordenación General del Sistema Educativo. 1/1990 de 3 de octubre. BOE 4/10/90.

LEY ORGÁNICA de las Cualificaciones de la Formación Profesional, 5/2002, de 19 de junio. (LOCFP). BOE 20/06/2002.

LEY ORGÁNICA de Calidad de la Educación de 10/2002 de 23 de diciembre. (LOCE). BOE 24/12/2002

ORDEN 19 julio 1949. Ministerio de Educación Nacional, por el que se instituye el Patronato Nacional de Enseñanza Media y Profesional. BOE 20/07/49.

ORDEN del Ministerio de Educación Nacional y del Ministerio de Trabajo, por medio de la cual se publicó el Estatuto de las Universidades Laborales. BOE 19/07/56.

ORDEN 7 junio de 1958 del Ministerio Educación Nacional por el que se aprueban las Escuelas de Maestría y Aprendizaje Industrial. BOE 16(07/58).

ORDEN de 23 marzo de 1967 del Ministerio Educación y Ciencia, por medio del cual se crea el Servicio de Orientación Escolar de Enseñanza Media. BOE 8/04/67.

ORDEN de 22 de marzo de 1994 que regula el marco de desarrollo de los Programas de Garantía Social en el período de implantación anticipada del 2º ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. (DOGV 18/05/94).

ORDEN, 18 de junio de 1999. Regulación de la atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria. Consellería de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana. (DOGV, 29/06/1999).

REAL DECRETO LEY 36/1978 de 16 de noviembre sobre gestión institucional de la Seguridad Social, la salud y el empleo. Se crea el Instituto Nacional de Empleo (INEM), dependiente del Ministerio de Trabajo. BOE 18/11/78.

REAL DECRETO de 6 de Junio por el que se determina la estructura orgánica del Instituto Nacional de Empleo. Reforma del INEM. BOE 16/07/1986.

REAL DECRETO 986/1991 de 14 de junio: por el que se aprueba el calendario de aplicación de la LOGSE. BOE 26/06/91.

REAL DECRETO 1004/1991 de 14 de junio por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general no Universitarias. BOE 26/06/91.

REAL DECRETO 929/1.993 que desarrolla el Reglamento Orgánico de los Institutos de Enseñanza Secundaria. BOE 13/7/93.

REAL DECRETO 83/1996 de 26 de enero por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria. BOE 21/2/96.

REAL DECRETO 1487/1994 de 1 de julio. Se modifica el calendario de aplicación de la LOGSE. BOE 28/07/94.

REAL DECRETO LEY 18/ 1993 del 3 de diciembre sobre medidas Urgentes de Fomento de la Ocupación. BOE 7/12/93.

REAL DECRETO LEY 1/1995 por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del estatuto de los trabajadores. BOE 29/03/95.

REAL DECRETO LEY 4/1995 de 13 de enero. Regula el reglamento de las ETT. BOE 1/02/95

REAL DECRETO LEY 735/ 1995 de 5 de mayo por el que se regulan las agencias de colocación sin fines lucrativos. BOE 8/05/95.

REAL DECRETO 8/1997 de 16 de mayo (BOE 17 de mayo), de Medidas urgentes para la mejora del mercado de trabajo y el fomento de la ocupación indefinida. BOE 17/05/97.

REAL DECRETO 234/1997 de 2 de septiembre que regula el Reglamento de Funcionamiento de los centros de Enseñanza Secundaria en la Comunidad Valenciana. DOGV 8/9/1997-

REAL DECRETO 173/ 1998 de 16 de febrero. Se modifica el calendario de aplicación de la LOGSE. BOE 17/02/98.

REAL DECRETO 375/1999, de 5 de marzo. Se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones. BOE 16/03/99.

REAL DECRETO 1112/1999 de 25 de junio. Se modifica el calendario de aplicación de la LOGSE. BOE 08/07/99.

REAL DECRETO 572001 de 2 de marzo sobre medidas urgentes para la reforma del mercado de trabajo para el incremento del empleo y la mejora de su calidad.

RESOLUCIÓN 30 de septiembre de 1990 de la dirección General de Ordenación e Innovación Educativa por la cual se establecen las directrices generales de la actuación de los servicios psicopedagógicos escolares. DOGV 30/04/90.

RESOLUCIÓN de 9 de julio de 1.998 de la Secretaría y de las Direcciones Generales de Centros Docentes, de Ordenación e Innovación Educativa y de Personal de la Consellería de Educación. DOGV 28/07/98).

RESOLUCIÓN de 25 de junio de 1.999, de la Secretaría y de las Direcciones Generales de Centros Docentes, de Ordenación e Innovación Educativa y de Personal de la Consellería de Educación por el que se modifica el calendario de aplicación de la LOGSE. DOGV 8/09/99.

CUESTIONARIO “LONGINO”

El siguiente cuestionario se les ha pasado (completo) a los alumnos al inicio del ciclo. Al final del mismo solamente las preguntas nº 8,9 y 10.

1. Centro Educativo:

- 1.1. Centro educativo Público
- 1.2. Centro Privado/concertado
- 1.3. Público
- 1.4. Concertado

2. Datos personales:

- 2. 1.Nombre
- 2.2. Apellidos
- 2.3. Calle.....
- 2.4. Número.....

- 2.5. Código Postal
- 2.6. Localidad
- 2.7. Curso académico
- 2.8. Especialidad cursada
- 2.9. Fecha de nacimiento

3. Contexto familiar.

3.1. Padre.

- 3.1.1. Tu padre ¿es inmigrante?
- 3.1.2. La titulación académica que tiene es:
 - 3.1.2.1. Ninguna.
 - 3.1.2.2. Certificado de escolaridad.
 - 3.1.2.3. Graduado Escolar.
 - 3.1.2.4. Superior al Graduado Escolar.

3.2. Madre.

- 3.2.1. Tu madre ¿es inmigrante?
- 3.2.2. La titulación académica que tiene es:
 - 3.2.2.1. Ninguna.
 - 3.2.2.2. Certificado de escolaridad.
 - 3.2.2.3. Graduado Escolar.
 - 3.2.2.4. Superior al Graduado Escolar.

4. He accedido a estudiar el Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM) con la titulación...

- 4.1 Tener el Graduado Escolar o Graduado en Educación Secundaria.....
- 4.2. Aprobar la “prueba de acceso”
- 4.3. Tener el título de Formación Profesional de 1º Grado.....
- 4.4. Tener aprobado el 2º curso de B.U.P.....
- 4.5. Otras titulaciones (indica cuales)

5. Yo he tomado la decisión de matricularme en el centro para estudiar el CFGM. La decisión de hacerlo se ha visto influenciada porque ...

5.1. Quiero estudiar una profesión.

5.2. Me gusta el Ciclo Formativo que estoy estudiando.

5.3. Quería estudiar sólo este Ciclo Formativo

5.4 Porque está cerca de mi casa.

5.6. Porque estoy en el paro y no tengo otra cosa

5.7. Porque me gusta venir al Instituto.

5.8. Por hacer algo.

5.9 Porque no he podido estudiar otra cosa.

Nada	Poco	Bastante	Mucho

6. Estudiar el CFGM es importante para mí porque...

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
6.1 Me gusta estudiar Formación Profesional .				
6.2. Me gusta el Ciclo Formativo que estoy estudiando.				
6.3. Quería estudiar sólo este Ciclo Formativo.				
6.4. Porque está cerca de mi casa.				
6.5. Porque estoy en el paro y no tengo otra cosa..				
6.6. Porque me gusta venir al Instituto.				
6.7.Por hacer algo.				
6.8 Porque no he podido estudiar otra cosa.				

7. A mí me orientó a estudiar el Ciclo Formativo de Grado Medio...

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
7.1. Mis padres.				
7.2. Mis hermanos.				
7.3. Otros familiares.				
7.4. Los amigos.				
7.5. El/la tutor/a del centro educativo.				
7.6. El psicopedagogo del centro educativo.				
7.7. El informe orientador que se te entregó al finalizar la ESO.				
7.8. Las campañas de T.V.E.				
7.8. Otras.				

8. Cuando finalice el Ciclo Formativo espero ...

- 8.1. Aumentar mi formación humana y cultural.
- 8.2. Tener conocimientos técnicos/laborales que me permitan acceder a un puesto de trabajo.
- 8.3. Encontrar pronto trabajo.
- 8.4. Encontrar trabajo en lo que he estudiado.
- 8.5. Si no consigo trabajo continuaré estudiando.
- 8.6. Otras . ¿Cuáles?

Nada	Poco	Bastante	Mucho

9. El Ciclo Formativo lo considero

- 9.1. Interesante.
- 9.2. Me gusta.
- 9.3. Es lo que pensaba.

Nada	Poco	Bastante	Mucho

10. Del Ciclo Formativo de Grado Medio:

10.1. Lo que más me gusta es

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

10.2. Lo que menos me gusta es

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

10.3. Otras opiniones.

.....
.....
.....

CUESTIONARIO “INSERTUM”

11. Centro Educativo:

- 11.1. Centro educativo I.E.M. Massamagrell
- 11.2. Centro San Roque
- 11.3. Público
- 11.4. Concertado

12. Datos personales:

- 12. 1.Nombre
- 12.2. Apellidos
- 12.3. Calle.....
- 12.4. Número.....
- 12.5. Código Postal
- 12.6. Localidad
- 12.7. Curso académico
- 12.8. Especialidad cursada
- 12.9. Fecha de nacimiento

13. He finalizado el CFGM. ¿Qué voy a hacer ahora?

- 13.1. Voy a buscar trabajo.....
- 13.2. Me voy a dedicar a estudiar.
- 13.3. Voy a compatibilizar estudio y trabajo
- 13.4. Voy a tomarme un tiempo para pensar qué hago.

CUESTIONARIO INSER-LAB

Las siguientes preguntas se pasaron a los alumnos al cumplirse el mes 1, 3, 6, 9 y 12.

14. Al cumplirse el primer mes de trabajo.....

14.1. ¿Tienes trabajo?.....

14.2. ¿Estás en el desempleo?.....

15. El trabajo que has realizado ¿tenía relación con el CFGM que has estudiado?

15.1. Si

15.2. No

16. ¿Cómo fue el contrato de trabajo que tuviste?

15.1 Contrato fijo o indefinido.....

15.2. El contrato es temporal

17. La empresa en la que has trabajado es:

17.1. Pequeña (de 1-50 trabajadores)

17.2. Mediana. (de 51 a 100 trabajadores)

17.3. Grande (más de 100)

CUESTIONARIO INSER-EXP

Las siguientes preguntas se pasaron a los alumnos al finalizar el año de seguimiento.

18. Cuando busco trabajo lo hago por medio de:

- 18.1. Los amigos.....
- 18.2. Familia y amistades.....
- 18.3. Anuncios en la prensa.....
- 18.4. INEM.....
- 18.5. Empresas de Trabajo Temporal (ETT).....
- 18.6. Sindicatos.....
- 18.7 Servicios sociales municipales.....
- 18.9. Folletos, carteles en las calles.....
- 18.10 Otras, ¿cuáles?.....

19. Cuando no busco trabajo es debido a ...

- 19.1. Voy a seguir estudiando.....
- 19.2. Voy a descansar durante un tiempo
- 19.3. Voy a realizar otras actividades
- 19.4. No tengo ningún interés en ponerme a trabajar
- 19.5. No tengo esperanza en encontrar trabajo
- 19.6. Otras.....

20. Cuando he encontrado trabajo ha sido por medio de...

- 20.1. Los amigos
- 20.2. Familia y amistades
- 20.3. Anuncios en la prensa
- 20.4. INEM
- 20.5. Empresas de Trabajo Temporal (ETT)
- 20.6. Sindicatos
- 20.7. Servicios sociales municipales
- 20.8. Puntos de información juvenil
- 20.9. Folletos, carteles en las calles
- 20.10. Otras, ¿cuáles?

21. Cuando encuentro trabajo:

- 21. 1. Cojo el que me ofrecen
- 21. 2. Cojo sólo el que me interesa

22. ¿Cuánto tiempo estoy dispuesto a esperar para encontrar el trabajo que a me interesa?

- 22.1. Hasta 1 mes
- 22.2. Hasta 3 meses
- 23.3. Hasta 6 meses
- 22.4. Hasta 9 meses
- 22.5. Hasta 12 meses
- 22.6. ¿Más tiempo?, ¿cuánto?

23. ¿Qué tipo de contrato laboral has tenido?

- 23.1. Fijo
- 23.2. Temporal
- 23.3. Otras formas

24. El número de horas que ha tenido tu jornada laboral ha sido de...

- 24.1. De 1 a 4 horas
- 24.2. De 5 a 6 horas
- 24.3. De 6 a 8 horas
- 24.4. Más de 8 horas

25. El horario de trabajo de tú jornada laboral ha sido

- 25.1. Jornada de mañana
- 25.2. Jornada de tarde
- 25.3. Jornada nocturna
- 25.4. Jornada partida (mañana y tarde)
- 25.6. Turnos rotativos (unas veces mañana, tarde o noche)

26. Los puestos de trabajo desempeñados en las empresas...

- 26.1. No tenía nada que ver con lo que estudié.
- 26.2. Tenía relación con los estudios realizados.

27. El puesto(s) de trabajo desempeñado(s) en la(s) empresa(s)...

- 27.1. No tenía nada que ver con lo que estudié.
- 27.2. Tenía relación con los estudios realizados.

28. Los puestos de trabajo que has desempeñado en las empresas ...

- 28.1. Es de la misma categoría profesional indicada por los estudios.
- 28.2. Es de superior categoría a lo que estudié.
- 28.3. Es de inferior categoría a lo que estudié.

29. Cuando encuentro un trabajo y no lo acepto es debido a...

- 29.1. Por no ajustarse a mi formación.
- 29.2. No me sentía capacitad.
- 29.3. Mala retribución.
- 29.4. No me gustaban las condiciones.
- 29.5. Desplazamientos.
- 29.6. Horarios.
- 29.7. Motivos de salud.

30. Cuando has finalizado tu relación laboral con la empresa ha sido por

- 30.1. Finalización de contrato.
- 30.1. Por despidos en la empresa.
- 30.3. Cierre de la empresa.

31. Cuando has finalizado tu relación laboral con la empresa has intentado ...

- 31.1. Buscar otro trabajo.
- 31.2. Esperar (tomarme un descanso para pensar la situación)
.....

31.3. Ponerme a hacer cursos de formación sobre la profesión.

.....

32. Mi experiencia laboral la considero....

32.1. Positiva.

32.2. Frustrante.

33. En mi experiencia laboral me he sentido...

33.1. Respetado, aceptado.

33.2. Rechazado.

34. En mi experiencia laboral la relación con los sindicatos ha sido

34.1. Positiva.

34.2. Frustrante.

34.3. Desconocimiento.

35. La relación con los sindicatos ha sido ...

35.1. Me han ayudado a integrarme en la empresa.

35.2. He sido rechazado.

35.3. Nula.

36. Los valores más importantes que exige la empresa a sus trabajadores son

36.1. La puntualidad.

36.2. La eficacia.

36.3. El respeto al entorno (personas, instrumentos...).

36.4. La formalidad (seriedad, respetar los compromisos).

37. Indica los valores más importantes que practican los trabajadores en las empresas...

- 37.1. Solidaridad y ayuda mutua.
- 37.2. Respeto al entorno (personas e instrumentos).
- 37.3. Individualismo (sálvese quien pueda).
- 37.4. Trabajar en grupo.

FICHAS INDIVIDUALES DE LOS ENTREVISTADOS.

Entrevista 1 (Ent. 1)

- Rosa.
- Género: mujer.
- Edad: 19 años.
- Centro: público.
- Función: alumno.
- Ciclo: Gestión Administrativa.
- Promoción: 1998-1999

Entrevista 2 (Ent. 2)

- Carmen.
- Género: mujer.
- Edad: 25 años.
- Centro: público
- Función: alumna
- Ciclo: Gestión Administrativa.
- Promoción: 1998-1999.

Entrevista 3 (Ent. 3)

- Raúl.
- Género: hombre.
- Edad: 22 años.
- Centro: público.
- Función: alumno.
- Ciclo: Equipos Electrónicos de Consumo.
- Promoción: 1998-1999.

Entrevista 4 (Ent. 4)

- Antonio.
- Género: hombre.
- Edad: 24 años.
- Centro: público.
- Función: alumno.
- Ciclo: Equipos Electrónicos de Consumo.
- Promoción: 1999-2000.

Entrevista 5 (Ent. 5)

- Manuel.
- Género: hombre.
- Edad: 23 años.
- Centro: público.
- Función: alumno.
- Ciclo: Equipos Electrónicos de Consumo.
- Promoción: 2000-01.

Entrevista 6 (Ent. 6)

- Andrea.
- Género: mujer.
- Edad: 24 años.
- Centro: concertado.
- Función: alumno.
- Ciclo: Equipos Electrónicos de Consumo.
- Promoción: 2000-2001.

Entrevista 7 (Ent. 7)

- Mireia.
- Género: mujer.
- Edad: 22 años.
- Centro: Concertado..
- Función: alumno.
- Ciclo: Comercio.
- Promoción: 2000-2001.

Entrevista 8 (Ent. 8)

- Águeda.
- Género: mujer.
- Edad: 26 años.
- Centro: concertado.
- Función: alumna.
- Ciclo: Comercio.
- Promoción: 1999-2000.

Entrevista 9 (Ent. 9)

- Ana.
- Género: mujer.
- Edad: 39 años.
- Centro: público.
- Función: Tutora de curso.
- Ciclo: Comercio.
- Promoción: 2000-2001.

Entrevista 10 (Ent. 10)

- Juani.
- Género: mujer.
- Edad: 37 años.
- Centro: público.
- Función: Tutora de curso.
- Ciclo: Gestión Administrativa.
- Promoción: 1999-2000.

Entrevista 11 (Ent. 11)

- Luis.
- Género: hombre.
- Edad: 40 años.
- Centro: público.
- Función: Tutor de curso.
- Ciclo: Equipos de Consumo.
- Promoción: 2000-2001.

Entrevista 12 (Ent. 12)

- Maria.
- Género: mujer.
- Edad: 35 años.
- Centro: público.
- Función: Tutor de curso.
- Ciclo: Gestión Administrativa.
- Promoción: 2000-2001.

Entrevista 13 (Ent. 13)

- Francisco.
- Género: hombre.
- Edad: 40 años.
- Centro: público.
- Función: Tutor de empresa.
- Ciclo: Comercio
- Promoción: 1999-2000.

Entrevista 14 (Ent. 14)

- Lázaro.
- Género: hombre.
- Edad: 41 años.
- Centro: concertado.
- Función: Tutor de empresa.
- Ciclo: Gestión Administrativa.
- Promoción: 1999-2000.

Entrevista 15 (Ent. 15)

- Miguel.
- Género: hombre.
- Edad: 52 años.
- Centro: público.
- Función: Tutor de empresa.
- Ciclo: Equipos Electrónicos de Consumo.
- Promoción: 2000-2001.

Entrevista 16 (Ent. 16)

- Alejandro.
- Género: hombre.
- Edad: 36 años.
- Centro: público.
- Función: Tutor de empresa.
- Ciclo: Gestión Administrativa.
- Promoción: 2000-2001.

Entrevista 17 (Ent. 17)

- Juanjo.
- Género: hombre.
- Edad: 49 años.
- Centro: concertado.
- Función: Tutor de empresa.
- Ciclo: Gestión Administrativa.
- Promoción: 2000-2001.

Entrevista 18 (Ent. 18)

- M^a Angeles.
- Género: mujer.
- Edad: 31 años.
- Centro: público.
- Función: Profesora.
- Ciclo: Gestión Administrativa.
- Promoción: 1998-1999.

Entrevista 19 (Ent. 19)

- Fernando.
- Género: hombre.
- Edad: 47 años.
- Centro: público.
- Función: Profesor.
- Ciclo: Equipos Electrónicos de Consumo .
- Promoción: 1999-2000.

Entrevista 20 (Ent. 20)

- Encarna.
- Género: Mujer.
- Edad: 27 años.
- Centro: público.
- Función: Profesor.
- Ciclo: Comercio.
- Promoción: 2000-2001.

Entrevista 21 (Ent. 21)

- Arcadio.
- Género: hombre.
- Edad: 48 años.
- Centro: concertado.
- Función: Profesora.
- Ciclo: Gestión Administrativa.
- Promoción: 2000-2001.

Entrevista 22 (Ent. 22)

- Isabel.
- Género: mujer.
- Edad: 32 años.
- Centro: público.
- Función: Psicopedagoga.
- Promoción: todas.

Entrevista 23 (Ent. 23)

- Juan.
- Género: hombre.
- Edad: 50 años.
- Centro: concertado.
- Función: Psicopedagogo.
- Promoción: todas.

GRUPO DE DISCUSIÓN NÚMERO 1. CENTRO PÚBLICO

Asistente 1

- Aitor.
- Género: hombre.
- Edad: 25 años.
- Centro: público.
- Ciclo: Equipos de Electrónicos de Consumo.
- Promoción: 1998-1999

Asistente 2

- Gregorio.
- Género: hombre.
- Edad: 24 años.
- Centro: público
- Ciclo: Equipos de Electrónicos de Consumo.
- Promoción: 1999-00.

Asistente 3

- José.
- Género: hombre.
- Edad: 22 años.
- Centro: público.
- Ciclo: Equipos de Electrónicos de Consumo.
- Promoción: 2000-01

Asistente 4

- Roberta.
- Género: mujer.
- Edad: 28 años.
- Centro: público.
- Ciclo: Gestión Administrativa.
- Promoción: 1998-1999.

Asistente 5

- Clara.
- Género: mujer.
- Edad: 23 años.
- Centro: concertado.
- Ciclo: Gestión Administrativa.
- Promoción: 1999-2000.

Asistente 6

- Neiser.
- Género: mujer.
- Edad: 26 años.
- Centro: público.
- Ciclo: Gestión Administrativa.
- Promoción: 2000-2001.

Asistente 7

- Juani.
- Género: mujer.
- Edad: 24 años.
- Centro: público.
- Ciclo: Comercio.
- Promoción: 1999-2000.

Asistente 8

- Abel.
- Género: hombre.
- Edad: 26 años.
- Centro: público.
- Ciclo: Comercio.
- Promoción: 2000-2001.

Grupo de Discusión número 2. Centro concertado.

Asistente 9

- Dionisio.
- Género: hombre.
- Edad: 24 años.
- Centro: concertado.
- Ciclo: Gestión Administrativa.
- Promoción: 1999-2000.

Asistente 10

- Mª José.
- Género: mujer.
- Edad: 22 años.
- Centro: público.
- Ciclo: Gestión Administrativa.
- Promoción: 1999-2000.

Asistente 11

- Alba.
- Género: mujer.
- Edad: 23 años.
- Centro: público.
- Ciclo: Gestión Administrativa.
- Promoción: 2000-2001.

Asistente 12

- Concepción.
- Género: mujer.
- Edad: 25 años.
- Centro: público.
- Ciclo: Gestión Administrativa.
- Promoción: 2000-2001.

Asistente 13

- Toni.
- Género: hombre.
- Edad: 27 años.
- Centro: público.
- Ciclo: Gestión Administrativa.
- Promoción: 2000-2001.

