

Análisis de la población juvenil que participa en cursos de Formación Profesional Ocupacional

M^a Vicenta Pérez Ferrando, M^a Ángeles Olivares García y Carlota de León y Huertas.

Universidad de Córdoba

Resumen

Este trabajo está centrado en el análisis de los programas de formación profesional ocupacional dirigidos a la juventud que abandona la enseñanza obligatoria a edades tempranas y se desenvuelve, a su vez, en contextos de marginación social, cultural y económica.

En este estudio, nos hemos planteado como principales metas: conocer el perfil de la población juvenil a la que hacíamos antes referencia y analizar los programas de formación profesional ocupacional dirigidos a esta población en la ciudad de Córdoba.

A partir del análisis de los datos, hemos podido identificar ciertas deficiencias en el planteamiento y desarrollo de los programas de Formación Profesional Ocupacional. Estas carencias hacen que la mejora de las cualificaciones profesionales que promueve dicha formación no conlleve una inserción sociolaboral estable y satisfactoria para la juventud.

Descriptor: Educación, juventud, empleo, Formación Ocupacional y Orientación Profesional.

Abstract

This study focuses on the analysis of the programs of Formación Profesional Ocupacional, which addresses to the young people who abandon compulsory education at early ages and which also performs in contexts of social, cultural and economic marginalization. Our main aims are to know the profile of the young population we mentioned above as well as to analyse these programs of Formación Profesional Ocupacional in the city of Córdoba.

After analysing our data, some deficiencies have been found in the approach and development of these programs. Despite the improvements in the qualifications, this education does not lead to a stable insertion into work and society for youngsters.

Keywords: Education, youth, employment, Occupational Formation, Vocational Guidance.

Introducción

La finalidad de este estudio es la de evaluar la situación de la formación ocupacional que recibe la juventud de Córdoba y su relación con la inserción sociolaboral. Nos centramos en la juventud que abandona o no completa los estudios de educación obligatoria reglada que participa en programas de formación ocupacional y procede de cuatro barriadas de Córdoba de actuación preferente: Palmeras, Moreras, Sector Sur y Polígono Guadalquivir.

Partimos de la convicción de que la juventud no es ninguna categoría; no es un ente social propio ni identificable. La juventud no se puede “sectorializar” porque no tiene unas características definidas ni limitadas (Jover y Márquez, 1988). Los sujetos de nuestro estudio, de un modo convencional, lo consideramos un “grupo de edad” (16 a 25 años) con una compleja estructuración en “subgrupos”, sustancialmente diferentes, en función del sexo, del nivel de formación, de la procedencia socioeconómica y del origen familiar.

En este artículo, vamos a desarrollar dos de los objetivos propuestos en la investigación general:

1. Analizar los programas de Formación Ocupacional impartidos en la ciudad de Córdoba, en barriadas de actuación preferente: Escuelas-Taller (ET) y Experiencias Mixtas de Formación y Empleo (EMFE).
2. Conocer las expectativas y carencias formativas de la juventud que acude a los cursos de Formación Ocupacional.

Además de los datos recabados de la población objeto de estudio (citada como DGJ1, EGJ1, EGJ2), hemos utilizado información de los monitores de los cursos

de formación ocupacional, así como de técnicos de organismos oficiales (citados como RA1, RA2.1 y RA2.2), orientadores y directores de los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria (citado como EDI3)

Las técnicas utilizadas para la recogida de información han sido principalmente cualitativas, en concreto: cuestionario a la población que asiste a programas de ET y EMFM en el curso 2001/2002, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. La triangulación de las informaciones obtenidas nos ha permitido recoger datos cuantitativos y cualitativos que se complementan mutuamente. El análisis de los discursos del alumnado nos ha facilitado conocer cómo construyen e interpretan las circunstancias del proceso educativo y de la inserción sociolaboral de su colectivo; también nos ha posibilitado estructurar y comprender el sentido de los principales valores, actitudes, intereses y conflictos que afloran en su específica situación social.

1. Apuntes sobre la inserción sociolaboral y educación

La disolución progresiva de la familia patriarcal provoca la proliferación de formas nuevas de convivencia familiar (uniparentales, segundas y terceras nupcias, parejas de hecho, parejas de homosexuales), cuya estructura y relaciones interpersonales en nada se parecen a las formas anteriores de familia. También se ha producido un cambio en la configuración del escenario cercano que rodea la vida de los individuos. La comunidad inmediata se ha hecho cuan-

titativamente mayor y cualitativamente más impersonal y, en cierto modo, hostil. La calle ya no es una prolongación del hogar, sino su contrapunto: un lugar lleno de atractivos, pero también de incertidumbres y riesgos. A la juventud actual le ha correspondido vivir en un tiempo desarticulado, propio del “capitalismo del corto plazo”, por lo que ésta no experimenta en su periodo de socialización un mundo adulto de compromisos y vínculos durables.

Todo ello dificulta a la juventud el desarrollo y la formación de un carácter consolidado en un marco de relaciones duraderas. A esto le llama Sennet “la corrosión del carácter”. La flexibilidad y la falta de redes de apoyo debilita el carácter de los trabajadores y trabajadoras y su conexión sólida con el mundo, y les hace muy difícil la tarea de educar a sus hijos en principios y referentes estables (Sennet 2000: 22-30). La socialización y educación moral, tal como fue concebida por Durkheim y, en general, por la llamada “paideía funcionalista”, quedan en entredicho. La interiorización de principios estables y la actuación coherente con ellos sólo la pueden llevar a cabo individuos bien insertados en redes sociales consistentes.

La comunidad escolar es, cada día, más impersonal, y las desigualdades son más notorias. La etapa de la Educación Secundaria Obligatoria no sólo no ha superado los problemas latentes, sino que los ha agudizado con ocasión de la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y la pretensión de desarrollar una enseñanza comprensiva; no obstante, ha sido importante por

lo que significa de potenciación de la igualdad de oportunidades. De todas formas, podemos afirmar que la escuela mantiene, en su estructura y funcionamiento, características premodernas que difícilmente pueden responder adecuadamente a los retos de las sociedades postmodernas, organizadas bajo el paradigma de la globalización. La reciente aprobación de la Ley de Calidad ha venido acompañada (que no precedida) de un debate sobre la complejidad de la educación secundaria como una etapa en la que afloran problemas socioeducativos que se agudizan en los grupos más desfavorecidos.

Esa obligatoriedad hasta los 16 años, entre otras causas, ha provocado en muchos adolescentes el absentismo escolar y la consiguiente desescolarización, situación más frecuente en los jóvenes que, al no tener acceso a redes públicas o familiares adaptadas a sus necesidades, encuentran como inserción salvadora el grupo de pares, sin más motivos para implicarse socialmente que los que derivan de la pertenencia a esa pequeña comunidad. La sobreinserción cultural en el grupo de pares y la baja inserción en redes de adultos constituyen uno de los fundamentos del peligro de desviaciones juveniles (Martucelli 1998: 106 y ss).

La escuela pierde significado y razón de ser para los adolescentes con menor capital económico y cultural. En sus familias, no existe un *status* meritocrático ligado a un pasado escolar bien aprovechado, y los relatos de los jóvenes de su barrio que dejaron la escuela tampoco lo dan a entender.

Sin embargo, las credenciales académicas no sólo siguen siendo necesarias, sino que lo son cada vez más; pero, aunque sean necesarias, son menos suficientes a efectos de la transición laboral. La carencia del título de Graduado en Educación Secundaria margina de los empleos superiores; pero la posesión de ese grado en modo alguno garantiza la selección para aquéllos. Lo mismo sucede con los títulos de estudios más avanzados para empleos de mayor cualificación: constituyen una condición necesaria pero no suficiente. La cantidad y rango de títulos acentúa la importancia del capital social de los candidatos para ser seleccionados.

A excepción de unos pocos muy cotizados, la lentitud de las transiciones entre el sistema educativo y el laboral da la imagen de que una titulación no es un atributo de papel profesional, sino una preatribución que hay que hacer valer con ayuda del capital social (Beck 1998: 192).

En cierto modo, siempre ha sido así, y la imagen de igualdad de oportunidades que transmitía la ideología meritocrática de la escuela en épocas de mayor empleo estaba distorsionada, enmascaraba las desigualdades; pero el alargamiento del periodo de inserción laboral y la multiplicación de las transiciones entre empleo y empleo ha acentuado la importancia del capital social para encontrar trabajo y la ha hecho más visible. Ni siquiera los empleos que requieren títulos medios o superiores garantizan una continuidad, una profesionalización para un futuro laboral estable. Esto devalúa la imagen tradicional del profesorado como forjador del porvenir de los alumnos.

La escuela pública, obligatoria y gratuita es una de las instituciones que mantiene la condición de red asistencial sostenida por adultos y destinada a niños y jóvenes, pero no siempre es percibida por éstos últimos favorablemente. La fuerte relación meritocrática que existía en la mente del imaginario colectivo entre educación y empleo se está rompiendo. Esto fomenta la idea de la escuela como lugar de encuentro entre iguales, por un lado, y como lugar de estacionamiento forzoso e imposiciones académicas sin sentido, por otro. Ya no aparece la escuela como un mecanismo fuertemente conectado con la inserción en el mundo de los adultos. Por ello entendemos que la escuela de hoy debe favorecer el aprendizaje para reconstruir, progresivamente y de forma reflexiva, sus modos espontáneos de pensar, sentir y actuar su cultura experiencial. Sólo se puede decir con propiedad que la actividad de la escuela es educativa cuando todo el conjunto de materiales, conocimiento, experiencia y elaboraciones simbólicas sirva para que cada individuo reconstruya conscientemente su pensamiento y actuación a lo largo de un extenso proceso de reflexión crítica sobre la propia experiencia y la comunicación ajena.

La lógica de la escuela pública deberá controlar los efectos de los cambios, pero sin renunciar a los principios de la escuela democrática. Por ello es prioritario conseguir la excelencia de los niveles de las etapas de Infantil y Primaria, adaptándolo al ritmo que cada cual necesite para consolidar los aprendizajes básicos, esos que abren las puertas a todos los demás.

Puestos a sacar conclusiones o aventurar propuestas ante esta situación, una vez más hay que decir que culpabilizar a la escuela de todos los males que afligen a los jóvenes o, lo que es lo mismo, pretender que ésta en solitario los resuelva es un error. Sin embargo, la Teoría del Capital Humano sigue muy presente en los medios políticos y de comunicación de masas: el remedio contra el paro o la falta de competitividad de individuos o países está en la educación. De ese modo, se transmiten al sistema educativo responsabilidades en el aumento de empleo que sólo pueden recaer en el sistema productivo y en el de la administración pública.

Lo que sí es cierto es que las funciones de la escuela se encabalgan con las principales instituciones sociales, entre ellas las económico-laborales y las políticas. Pues bien, queremos enfatizar la consideración de la educación y el trabajo como sendos derechos ciudadanos, como conquistas de la modernidad, como haberes que un régimen democrático avanzado debe proteger y mejorar. Con esto no optamos por un voluntarismo descontextualizado, sino porque hay que atenerse en lo posible al presente, pero también a posibilitar un mejor futuro que se construye mediante la acción social.

2. Consideraciones generales acerca de la Formación Profesional Ocupacional

El principal objetivo de todos los programas de FPO es la capacitación profesional del alumnado. Además de este objetivo general, se plantean una serie de objetivos más específicos, como son (RA1):

- Facilitar una amplia formación de base –una buena formación inicial– a la población desempleada que está en riesgo de exclusión del mercado laboral.
- Formar para la especialización, incrementando el nivel formativo exigido como respuesta a las nuevas necesidades formativas que requiere la evolución del mercado de trabajo y que no posee la población activa desocupada.
- Desarrollar programas específicos para colectivos con especiales dificultades de inserción laboral: mujeres, jóvenes demandantes del primer empleo carente de formación específica, población reclusa, inmigrantes, etc.
- Fomentar la socialización de los individuos de estos cursos.

Según los agentes entrevistados (RA1, RA2.1), una de las denuncias más frecuentes en relación con la formación ocupacional hace referencia a la escasa coordinación que existe entre las distintas instituciones implicadas. Sería deseable que, ante tal falta de coordinación, existiese una planificación interinstitucional en Córdoba:

... una planificación a medio plazo sentando en la misma mesa a todas las administraciones competentes y al sector privado que es necesario implicar.

Se hace necesaria, por tanto, una fórmula de colaboración entre empresa, instituciones y centro de formación. Cuando alguna vez se han llevado a cabo trabajos en equipo, han respondido más a “coordinaciones forzosas”, a partir de alguna propuesta o programa externo (asociaciones, etc.), que a una verdadera colaboración duradera que responda a planes comunes.

La falta de previsiones hace que lo más frecuente sea desarrollar políticas de carácter terapéutico o de choque, es decir, políticas reactivas pero no preventivas y, sobre todo, poco persistentes en el tiempo:

... actuaciones que son de carácter temporal porque no se consolidan, porque obedecen a un presupuesto a fecha fija, pero que generan expectativas y estructuras en la población que, luego, en un momento dado, se cortan y adiós muy buenas, hasta el siguiente impulso (RA1).

En numerosas ocasiones se cae en la tentación fácil de identificar el problema con determinados barrios, determinadas calles o determinados colectivos hacia los que se dirigen todas las políticas, muchas veces solapándose, casi estorbándose, en ese intento de intervenir en dichas zonas. Con estas actuaciones, se corre el riesgo de caer en una intervención de tipo reduccionista (RA1).

3. Actuaciones de formación ocupacional

Ante nuestro requerimiento al INEM, Ayuntamiento y Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico para recabar información acerca de cuáles son las actuaciones de Formación Ocupacional que se están llevando a cabo con la población objeto de nuestro estudio y preferentemente la de los barrios de Palmeras, Moreras y Sector Sur, nos derivaron a una serie de Escuelas Taller y Experiencias Mixtas, espacios en los que se localizaba la población.

3.1. Escuelas-Taller

El Programa de ET intentó paliar el elevado desempleo de personas jóvenes con escasa formación y no integradas

socialmente. Los objetivos del Programa eran la recuperación, restauración, rehabilitación y mantenimiento del patrimonio natural y cultural así como la creación de Servicios a la Comunidad para la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos y de colectivos con dificultades.

El tipo de actividades que se aprenden en estos programas ayuda a mejorar la inserción profesional de alumnado.

Para participar en el Programa de ET, se exige cumplir los siguientes requisitos: ser mayor de 16 años y menor de 25 y estar inscrito como desempleado en el INEM. Hay otra serie de requisitos más específicos que, sin ser determinantes, pueden favorecer o dificultar el acceso al proyecto concreto: el nivel de estudios; el barrio en que se viva, pertenecer a uno u otro sexo, tiempo que se lleve en el desempleo, haber participado en ET o CO, etc. Generalmente, el nivel de estudios exigido será mínimo salvo para acceder a algún tipo de proyecto que, por su contenido, requiera de una preparación más específica.

3.2. Experiencias Mixtas de Formación y Empleo

Las EMFE surgen con el objetivo de: impulsar la formación de los jóvenes menores de 25 años, sin empleo anterior y sin cualificación profesional potenciando la realización de proyectos que combinen la formación teórica con experiencias prácticas, permitiendo compatibilizar el aprendizaje de un oficio con la realización de actividades relacionadas con el entorno urbano, el medio ambiente y los servicios a la comunidad (Orden de 16 de noviembre de 2001).

3.3. Distribución de los espacios formativos analizados

Los barrios de donde procede el alumnado y los módulos que se impartieron en cada una de las ofertas formativas realizadas en el curso 2001/02, las recogemos de forma sucinta:

- *EMFE*: Un total de 44 personas procedentes de Moreras, Palmeras, Polígono, Sector Sur (preferentemente) y gente de otros barrios. Los módulos impartidos fueron: fontanería, dependiente de comercio, pintura y reparador de bicicletas.
- *ET Muralla II*: 57 personas de los barrios de Fuensanta, Ciudad Jardín (de los módulos con más nivel), Palmeras, Margaritas y Parque Figueroa. Los módulos fueron arqueología, documentación, albañilería, jardinería y mantenimiento.
- *ET Distrito Sur*: 89 personas del Polígono, en su mayor parte, de Sector Sur y Campo de la Verdad. Los módulos fueron: jardinería, albañilería, carpintería metálica, instalaciones y carpintería de madera.
- *ET Córdoba Activa*: 42 personas, en su mayoría de Moreras, Palmeras, Polígono y Fuensanta. Módulos de albañilería, carpintería metálica, soldadura y alicatado.

3.4. Valoraciones sobre los distintos programas

Una de las preguntas planteadas al alumnado se refiere a los aspectos tanto positivos como negativos que detectan en las ET, EMFE y cursos de FPO en general. Como aspecto positivo resaltan, en primer lugar, que están en contacto directo con el mundo del trabajo, además de que conocen

empresas del sector, etc. En segundo lugar, al comparar el clima de aula que tenían en la FPO con el de la enseñanza reglada, opinan que en estos programas es mucho mejor el ambiente que se genera en el aula. En ellos se desarrollan habilidades tales como: trabajar en equipo, ser más responsables, etc. En tercer lugar, desde el punto de vista laboral, comparan el trabajo que realizan en el programa con el que puedan desempeñar en una empresa y piensan que el primero tiene mayores ventajas porque es una formación más personalizada:

Allí te dicen: haz esto. Si sabes, sabes y si no sabes, a lo mejor te lo dicen una vez como mucho y, si no, pues te echa a la calle. Aquí no, aquí si no lo aprendes de una vez, lo enseñan la segunda y, si no, a la tercera, hasta que haga falta... Por eso, y en una empresa te exigen bastante más que aquí, aquí no exigen tampoco nada; allí en la empresa sí te exigen: si tienes que pintar un piso en dos días, tienes que pintarlo en dos días. Aquí, no, aquí, si tardas cuatro, tardas cuatro y, si tardas diez, tardas diez (EGJ.2).

Los encuestados, por lo general, se sienten satisfechos de la formación que están recibiendo. Como aspectos menos positivos y, en concreto, refiriéndonos a las Escuelas Taller, detectan un problema: la formación es planteada con unos fines u objetivos muy determinados, por tanto, aprenden tareas específicas dentro de ese oficio, las necesarias para desempeñar esa labor y se descuidan otras más generales. Sienten la necesidad de una preparación en otras habilidades o técnicas que van a necesitar en el mundo del trabajo:

Los cursos es que... útiles son, lo que pasa es que se deberían de dedicar más a la formación de los chavales porque ellos se dedican a que el técnico ha de cumplir unos objetivos como es vallar tal recinto, hacer la nave que..., ellos tienen un objetivo ¿no?, pienso yo, a lo mejor estoy equivocado y entonces hay que cumplir con eso (DGJ.1).

Solicitada a algunos **miembros de Institutos de Enseñanza Secundaria** su opinión sobre la FPO, muchos de los entrevistados entienden que los cursos de Formación Ocupacional invitan a parte del alumnado de 16 a 25 años a abandonar la formación reglada (EDI3) porque estos cursos –excesivos en número– suelen ser más atractivos para el alumnado y, sobre todo, para los absentistas, que terminan abandonando para optar por esta opción formativa no reglada.

Y, por último, veamos la opinión de algunos **monitores y técnicos de ET y ENFE**. En general, entienden que a la mayoría de los desempleados y desempleadas jóvenes hay que hacerles una oferta de formación conectada con la posible experiencia laboral posterior y, además, retribuida; la mayoría de ellos proceden de familias en difícil situación económica. Si se hiciera así, se contaría con un buen “enganche” para aquella persona excluida del sistema reglado.

También ocurre que muchos jóvenes se acercan a la FPO “mientras tanto”: por ocupar el tiempo libre y a la vez mejorar así sus posibilidades futuras de inserción laboral.

... hay mucha gente que se acerca a la FO en una especie de “mientras tanto”, mientras tanto encuentra un trabajo, mientras tanto encuentra la formación adecuada, por ocupar un poco el tiempo libre entre comillas, el tiempo de desempleo... (RA1).

4. Perfil de la población objeto de estudio

Partiendo del perfil ya comentado en párrafos anteriores de jóvenes de 16 a 25 años, procedentes de barrios marginales y que poseen niveles de formación bajos,

comentamos a continuación cuál es la mentalidad de estos jóvenes en relación con su situación vital y su entorno social, aproximándonos a algunas lógicas que subyacen en sus opiniones y que nos ha sido posible descubrir mediante el análisis hermenéutico de sus discursos.

Éstos revelan, en parte, el contexto social del que emergen, también complejo y surcado de contradicciones y conflictos. Por un lado, se les predica en la escuela su condición ciudadana y, por otro, el mercado les presenta una difícil inserción en el trabajo que habría de hacer efectivos los derechos de tal condición.

Comencemos por la visión de la escuela que tienen quienes la abandonaron tan tempranamente. Los jóvenes de nuestro estudio no son negativos en sus valoraciones de la institución escolar (suelen ser algo más severos con el instituto, donde se perpetró su fracaso, que con el centro de primaria). Puede decirse que es corriente que asuman su parte de responsabilidad, individualizándola; reconocen que fracasaron o abandonaron los estudios reglados por decisión propia o por sumarse al ambiente contrario al estudio de su grupo de iguales, dando a entender que podían haber puesto más de su parte para tener éxito escolar.

Lo que pasa es que a uno le gusta quedar bien delante de sus amigos. Y por ejemplo a uno le gusta estudiar ¿no?, y empieza a estudiar, y los amigos empiezan ‘cucha éste, éste es un empollón’. Empiezan con él, y ya él dice: ‘pues yo tampoco voy a estudiar’... y para quedar bien delante de los amigos deja los estudios y empieza el cachondeo... (EGJ 1).

No echan las culpas de la situación desfavorable en la escuela y en el acceso al trabajo a la actuación de sus padres, que todos consideran un refuerzo positivo en

la dirección correcta, ni a la falta de cultura o medios económicos familiares derivados de su clase social. Pero en algún caso, sí denuncian una situación de auténtica exclusión o “cierre social” en razón de la procedencia de ciertos barrios periféricos marginales, de “mala fama”. Según dicen estos jóvenes, se les cierra prácticamente el acceso a muchos sectores del mercado de trabajo local en virtud de su lugar de procedencia. Particularmente, las jóvenes son miradas con recelo o rechazo a la hora de ser contratadas en comercios pequeños o en trabajos del hogar a sueldo (limpieza, cuidado de niños o ancianos...).

... me han ‘echao p’atrás’ de varios trabajos por ser de donde soy... y me han ‘dao’ con la puerta en las narices... ¡y necesitan gente...! He ido yo a una tienda de ropa y dicen: “¿de dónde eres? Dices: ‘soy de esto... de Las Palmeras’. ‘Pues lo siento, vayamos a que me robes’, ¡Así...! Y me han ‘dao’ con la puerta en la cara... (DGJ1).

Consideramos que su descripción es objetiva. Y esta realidad no deja de ser un fuerte condicionante para la desesperanza, para echar a perder los esfuerzos de inserción y presentar otras vías de ganarse la vida –las ilegales, muy presentes en algunos barrios– como el único camino. Se trata de una auténtica situación grave de “jóvenes en riesgo” (en muchos casos aún menores de edad). Sin planes de choque eficaces de inserción laboral para la población juvenil de estos barrios, que abandona tempranamente el sistema educativo, la bolsa de exclusión social y de “jóvenes en riesgo” va a constituir un problema social permanente en la ciudad de Córdoba.

Cualquier esfuerzo por incrementar o mejorar la labor de los educadores de calle que reclutan a jóvenes para cursos de FPO, y la tarea de orientación y for-

mación que se desarrolla en ellos nos parece absolutamente prioritario; pero corre el riesgo de verse truncada tal tarea si la tasa de inserción laboral real no es considerable; no hemos encontrado datos claros al respecto de que así sea ni creemos que el seguimiento que se hace de los alumnos al terminar los cursos sea suficiente para que pueda proporcionar una buena información. Por otro lado, somos conscientes de que el mercado de trabajo no está en manos de las instituciones públicas locales, sino sobre todo de agentes privados; pero consideramos imprescindibles estas advertencias en nuestro informe y la urgencia de seguir trabajando en ese campo. En este aspecto, toda insistencia es poca.

Un aspecto en buena dirección para la inserción social de esta población juvenil, e incluso para su reinserción en el sistema educativo en algunos casos, es la toma de conciencia de muchos de ellos sobre la importancia de la obtención del título de Graduado al que se accede al término de la etapa obligatoria. No son pocos los que habiendo abandonado el sistema educativo sin obtenerlo lo echan de menos, incluso entre quienes de ningún modo desean reinserirse en el sistema educativo reglado que conocieron. Mostramos tres testimonios manifiestos de lo que acabamos de afirmar (EGJ2):

Yo sí me he arrepentido, pero mucho, y además se lo digo a mi madre.

... hasta para entrar en un supermercado te piden el graduado.

... nos interesaría sacarnos el graduado porque ya en todos lados para el trabajo te piden el graduado.

Dan a entender los jóvenes –confirmando de manera independiente lo que indican en su entrevista los responsables

de los cursos— que en la FPO se les orientó y motivó para que se presentaran a los exámenes de graduado o se incorporasen a la Educación Secundaria de Adultos (ESA), de horario nocturno, a la vez que seguían el curso de FPO. Esta labor realizada por los responsables de los cursos nos parece también importantísima. Es más, consideramos que, para quienes fracasan en la ESO, las vías alternativas para superar la no obtención del título de graduado (ESA, PGS) cumplen una importante función, tanto para facilitar su inserción laboral, como para completar su formación y para abrir el camino a una eventual reinserción en la educación secundaria postobligatoria (en ese momento o en otro posterior de su vida adulta). En este sentido, tales vías, así como los propios cursos de FPO, cuya existencia valoramos muy positivamente, debieran difundirse y alentarse con mayor vigor desde los centros cívicos, los departamentos de orientación de los IES o desde cualquier instancia dependiente de las instituciones públicas locales; y esto vale de una manera especial para aquellos distritos con mayores índices de fracaso y abandono escolar temprano. Desde el punto de vista de la subjetividad, la obtención del mencionado título fortalece la autoestima de los jóvenes que no lo poseían, dándoles la sensación de ser ciudadanos “más normales”, y genera una mayor predisposición a no caer en los riesgos de la desviación social. Si ello además desemboca en la inserción laboral, hace que el proceso de inserción ciudadana de los “jóvenes en riesgo” se vaya objetivando.

En cuanto a este último punto, la impotencia que sienten estos jóvenes para encontrar empleo se corresponde con la situación local del mercado de trabajo,

así como con la falta de información y de redes de apoyo a la transición escuela-trabajo en que se encuentran.

A pesar de registrarse en el INEM como demandantes de empleo, se encuentran confusos a la hora de buscar trabajo. Si tenemos en cuenta que la cantidad de contrataciones gestionadas por el INEM de la ciudad ni siquiera llega al 10%, se comprende lo necesarios que son los puntos de información laboral efectivos y la existencia de redes de apoyo. Los cursos de FPO constituyen una de las pocas redes de orientación e inserción para esta juventud que abandona la escuela.

Sin embargo, el encomiable esfuerzo de los monitores por hacer que se identifiquen con un proyecto profesional, con un oficio, para hacerles “competentes” en algún campo, encuentra un eco relativo. Algunos de estos jóvenes buscan sólo el pequeño ingreso que a modo de beca les proporciona el curso, mientras que otros encuentran interesante aprender a hacer algo específico que no les disgusta, o se convencen de ello en contacto con la FPO; pero en cualquier caso pesa sobre ellos la situación objetiva de flexibilidad horizontal en el mercado secundario de trabajo, el de los empleados precarios, que algunos ya han experimentado o han oído relatar a sus conocidos. Nos referimos al paso de “workers” a “jobbers”, de trabajador tradicional a empleado polivalente e indiferenciado. El trabajador tradicional se identifica por su vinculación a un sector de la actividad económica, con su sindicato respectivo, y a una cultura obrera colectiva. El empleado precario de la actual época de la flexibilidad asume la individualización de su trayectoria, en la que cabe el cambio continuo de empleo

y de sector de empleo, considerando lejana la posibilidad de un empleo estable e incluso de una trayectoria coherente de empleos dentro del mismo sector.

La familia y los amigos emergen como las redes de apoyo más próximas, pero sólo a algunos conseguirán resolverles el problema de su desempleo aunque sea de forma precaria.

En general, las quejas de falta de información sobre oportunidades laborales son muy notorias.

Información así no hay, tuve que ir al ministerio, en los ministerios no me dijeron 'na'. Después me dijeron que tenías que ir al INEM y ahí apuntarte, y después, ya, que te llamarían (DGJ1).

Yo tenía en mi instituto un psicólogo, y a ése le dije yo que me quería ir a una Escuela Taller, y no sabía ni lo que era eso (DGJ1).

Tendrían que hacer campañas de las Comisiones Obreras, aunque sea campañas también 'pa' los padres, que informen también a los padres (DGJ1).

De hecho, la información acerca de la oferta de empleo en la ciudad es opaca hasta para los encargados de orientar a los jóvenes. En la prensa local son abundantes las noticias del paro, incluso es accesible el número de contrataciones por periodo y sector; pero en modo alguno queda claro en qué sector hay una oferta "fuerte" de trabajo poco cualificado (superior al número de demandantes de empleo, próxima a él, en crecimiento, etc.); este tipo de información, convenientemente difundida, permitiría orientar a la población en búsqueda del primer empleo, en general, y, especialmente, a la de los medios más desfavorecidos.

En lo referente al género, los jóvenes entrevistados son conscientes de la desigualdad de oportunidades laborales. Se dan cuenta de que hay oficios que son

considerados de mujeres, como "empleada del hogar" o los relativos a la limpieza de inmuebles, y otros son considerados de varones, como el de pintor o albañil. Aún se observan, sobre todo en los chicos, rasgos de mentalidad patriarcal; pero, en términos generales, la mayoría ha asumido al menos como razonable la igualdad de derechos de ambos sexos a optar por cualquier trabajo. Podemos decir que su mentalidad en pro de la equidad entre los géneros es más avanzada que la de sus padres.

La admisión de la equidad, en los términos que hemos expuesto, y la conciencia que se observa acerca de la desigualdad de oportunidades nos permite aventurar que quizá encontrarán legítimas las políticas de discriminación positiva destinadas a la creación de empleo para mujeres; ésta es una cuestión que consideramos prioritaria, aunque tal política hubiera que llevarla a cabo en contra de una opinión reticente de los hombres. La tasa de paro en la mujer es mayor que en el hombre, idea que no tiende a incrementarse por el continuo aumento de la tasa de actividad de las mujeres. Aunque también hay que decir que hay más varones fuera del sistema educativo que mujeres en esa misma situación en las edades que se corresponden con cualquier etapa de la educación postobligatoria, por lo que en estas edades el agravio comparativo es menos grave que en edades más maduras (hay al respecto otros factores adicionales sobre los que no podemos extendernos). Insistimos: todo tipo de proyectos de promoción del empleo entre las mujeres debiera constituir también una prioridad, y con mayor razón en los proyectos destinados a la población a la que se refiere este informe.

Para concluir, recordemos que sólo una parte menor del empleo generado, los empleos públicos, dependen directamente de las instituciones públicas locales, autonómicas o estatales. Y el margen actual de creación de este tipo de empleos es bastante estrecho. El resto de puestos de trabajo son generados por agentes privados (empresas, sociedades laborales, autoempleo...). Sin embargo, la participación de las instituciones locales de todo tipo es indispensable para articular planes participativos de desarrollo local sustentable, beneficiosos para todas las partes implicadas; en concreto, nos estamos refiriendo a la participación en ellos –junto con el Ayuntamiento y la Diputación– de empresarios, sindicatos, asociaciones juveniles, Universidad y otras instituciones privadas o públicas.

5. Conclusiones y propuestas

5.1. Conclusiones

- La Orientación Profesional no se aborda suficientemente en los Departamentos de Orientación en Educación Secundaria. Tanto los técnicos de Formación Profesional Ocupacional como el propio alumnado consultado opinan que existe una desinformación acerca del ámbito profesional en esta etapa educativa, que revierte de manera muy negativa en las decisiones que han de tomar en cuanto a su futuro laboral más inmediato.
- En estas barriadas marginales, se les debe prestar una especial atención –mucho más de la que se le viene prestando– a las infraestructuras y servicios; creando las inexistentes y prestando el correcto mantenimiento

a las que hay. Estas actuaciones evitarían la creación de barrios-gueto, donde se acumula la población con problemas sociales, económicos y culturales.

- Para paliar la discriminación social en barriadas de actuación preferente, las administraciones han de elaborar planes estratégicos y de coordinación a largo y medio plazo con el fin de conocer qué objetivos se van alcanzando y cuáles no.
- En el planteamiento de los cursos de formación, se detectan ciertas deficiencias, de las que cabe destacar dos:
 - La estandarización de los cursos, que hace que los objetivos señalados en éstos no se adapten a las necesidades del alumnado.
 - La excesiva especialización en los programas de los cursos, lo que, en la mayoría de los casos, impide un aprendizaje plurivalente, que es más funcional para el alumnado.
- Uno de los errores que hemos detectado es el de considerar la formación como un fin y no como un medio para lograr la inserción laboral de la población desempleada. Esto lo creen:
 - a) Los propios jóvenes, al estimar que los cursos de formación, al estar subvencionados con becas, son para ellos como un trabajo, por lo que, cuando finalizan un curso, buscan otro y otro, prolongando así su periodo de transición al mundo del trabajo.
 - b) Las propias entidades proponentes, quienes pueden llegar a entender que la Formación Ocupacional es una forma de crear trabajo dentro de su empresa y de poder expandirse.

- A raíz del estudio realizado en este colectivo, comprobamos que la formación que se lleva a cabo en las Escuelas Taller está más orientada a familias profesionales ocupadas tradicionalmente por varones. Esta realidad puede tener su origen en la escasa o nula valoración social de las profesiones ocupadas tradicionalmente por mujeres.

5.2. Propuestas

- Se hacen necesarias intervenciones que favorezcan cambios en el contexto social en el que se desenvuelve esta población. A través de una formación en hábitos, valores y actitudes, el propio alumnado puede convertirse en agente transformador de su entorno. Este enfoque justifica, al mismo tiempo, la necesidad de formadores-educadores en el proceso de Formación Ocupacional destinada a estos colectivos. Se trata, pues, de una labor conjunta y coordinada desde los diferentes campos.
- En el ámbito educativo, debemos insistir en la necesidad de un currículum relevante y flexible para el alumnado. En el currículum común, es preciso enfatizar en el ámbito de la Orientación Profesional, otorgándole una entidad propia (módulos o créditos obligatorios, por ejemplo) puesto que su papel será clave para la transición de los adolescentes y los jóvenes a la vida activa. En los casos de fracaso y riesgo de abandono escolar, la importancia de la Orientación Profesional es aún más evidente, pues, por medio de ella, los jóvenes pueden conocer alternativas y salidas profesionales válidas.
- Es fundamental la existencia de una correcta coordinación entre las diferentes instituciones. El hecho de que la política de formación y empleo sea responsabilidad básicamente del INEM, de la Delegación de Empleo y Desarrollo Tecnológico de la Junta de Andalucía y del Ayuntamiento no supone que las actuaciones de Formación Ocupacional no sean compatibles con intervenciones conjuntas desde otros organismos, como la Delegación de Servicios Sociales, la Delegación de Educación y otras entidades públicas y privadas.
- Es necesaria la creación de órganos o figuras intermedias o mediadoras que sirvan de nexo entre los diferentes espacios implicados: escuela, mercado de trabajo, formación y población desempleada. Las figuras ya existentes –orientadores de centros de Educación Secundaria, agentes de empleo de los centros cívicos, agentes del Observatorio Ocupacional– podrían incrementarse con diplomados en Trabajo Social o Educación Social, auxiliados por personas que hayan estudiado FP (reglada u ocupacional) en alguna de las titulaciones existentes del ámbito los Servicios Sociales a la Comunidad.
- La programación de los cursos de Formación Ocupacional debe plantearse de una forma más realista. Las ocupaciones que se ofertan en formación deben tener perspectivas reales de inserción en el mercado de trabajo. Para ello, el contacto con la empresa debe ser permanente y bidireccional; así se podría ir dando respuesta de una forma ajustada al perfil que en

cada momento demanda la empresa. El Observatorio Local de Empleo tiene en este campo una labor clave ya que puede realizar estudios de detección de nuevos yacimientos de empleo y de profesiones en expansión, que generen nuevas necesidades de formación. La información generada desde este observatorio debe tener la máxima difusión a nivel institucional y empresarial con el fin de que las entidades de formación conozcan la realidad del mercado de trabajo y sus propuestas sean acordes a la misma.

- Hay que garantizar el seguimiento de la población joven formada en los cursos ocupacionales. Con ello queremos decir que no basta con cumplimentar un informe de inserción al finalizar el curso, o pocos meses después de acabarlo, sino que es necesario conocer la trayectoria de esta población a medio

y largo plazo –desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo– para comprobar o no la utilidad de la formación ocupacional recibida y replantear las políticas futuras. Para ello, se deben dotar a las instituciones públicas de los recursos humanos y materiales precisos para desarrollar esta tarea.

Bibliografía

- BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós (v.o. 1986).
- JOVER, D. y MÁRQUEZ, F. (1988). *Formación, inserción y empleo juvenil*. Madrid: Popular.
- MARTUCELLI, D. (1998). Socialisation et désinstitutionnalisation: Le cas des adolescents. *Recherches Sociologiques*, 3, 91-110.
- SENNET, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.

Dirección de las autoras:

M^a Vicenta Pérez Ferrando, M^a Ángeles Olivares García y Carlota de León y Huertas. Universidad de Córdoba.

Facultad de Ciencias de la Educación, Avda. San Alberto Magno, s/n, 14071. Córdoba

e-mail: ue1pefem@uco.es

Fecha de entrada: 11- 06-04

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 19- 09-04