

LA CONDICION JUVENIL: ENTRE LA EDUCACION Y EL EMPLEO

JESÚS MARÍA REDONDO*

1. INTRODUCCIÓN: UNA REPRESENTACIÓN SOCIAL

ME HAN INVITADO A participar tomando la palabra para exponer un texto que pueda hacerles sentido para su tarea cotidiana de intentar participar con los jóvenes de sus respectivos ámbitos geográficos en la recreación de la cultura y la civilización humana en este final/principio de milenio.

Me he tomado la licencia de organizar la exposición con la metáfora de una obra de teatro un tanto particular. Se trata en efecto de intentar analizar y sintetizar la representación social que acontece en los jóvenes populares en este final de siglo XX.

Los jóvenes, ciertamente, siempre han representado, en un contexto de imaginada ficción extremada hacia la tragedia o hacia la comedia, el drama social que parece no poder hacerse explícito de otras formas que no sean la guerra, la violencia, el caos, el carnaval, etc. Y preferentemente en la noche.¹

Hoy me permito, en primer lugar, situar como contexto los

* Psicólogo, Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Deusto, España. Docente del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile.

1 Cfr. *Historia de los jóvenes*. 2 Vol. Giovanni Levi y Jean-Claude Schmitt (Dir.). Taurus, Santillana, Madrid, 1996.

tres escenarios en que simultáneamente tiene lugar nuestra representación. En segundo lugar el pretexto, asimilando los tres aspectos del título de la ponencia a los tres personajes de nuestra obra. Y por último, alumbrar un texto en el que, aceptando que sólo tenemos un actor, intento señalar algunas consecuencias para las políticas de juventud.

2. CONTEXTO: TRES ESCENARIOS SIMULTÁNEOS

El momento actual inmediato del país debemos situarlo, no sólo en el contexto del proceso histórico particular de transición a la democracia y crecimiento sostenido de la economía hasta fechas recientes; sino en el contexto más amplio del desarrollo de la economía capitalista mundial, la democracia occidental y la cultura moderna.

Intentando una caracterización simplificada en tres escenarios, señalo algunos elementos que nos permitan visualizar la complejidad del contexto.

En primer lugar, desde el *escenario tecno-económico* asistimos a una etapa de crisis del modo de gestión de la acumulación capitalista, caracterizado fundamentalmente por lo que ha venido en llamarse la globalización o el mercado mundial, y por la revolución microelectrónica, de la biotecnología y de las telecomunicaciones que se ha formulado como era post-industrial.

Este escenario, cuya institución central es el mercado y cuyo símbolo de valor es el dinero, está sometido a una permanente contradicción entre satisfacer las necesidades de las personas fomentando el consumo, y el desarrollo de las fuerzas productivas (humanas y tecnológicas) que posibiliten una mayor productividad y por tanto un mayor beneficio que pueda acumularse (capital financiero).

En este escenario las características más significativas son: la progresiva sustitución de empleo por tecnología, la polarización entre empleos de alta cualificación y empleos de muy baja cualificación, la globalización de la producción mundial desde lugares de más alta rentabilidad (menores costos salariales), aumento de la cesantía, etc.

El control del escenario económico ha dejado de estar en manos de los estados nacionales y ha pasado a depender del «mercado» y los intereses del capital financiero transnacional.

En segundo lugar, desde el *escenario socio-político* nos encontramos con el permanente problema de articular la justicia y la bondad; de asegurar el origen legítimo de las decisiones por procedimientos democráticos, pero también el bien común. Garantizar el con-

senso y el acierto en las decisiones colectivas.

Este escenario, cuya institución central es el Estado y cuyo símbolo de valor es el poder, se encuentra en permanente conflicto entre la necesidad de garantizar el orden social que contenga las relaciones de producción dentro de un marco capitalista que posibilite la mayor acumulación, y, al tiempo, garantizar una legitimación del poder del Estado y su uso que posibilite la reproducción social.

En este escenario, las características que podríamos destacar en el momento actual son: el sufragio universal articulado en mecanismos intermedios (partidos, parlamentos, representación) no es suficiente garantía de democracia; desconfianza de la política y de los políticos; corrupción; burocratización de la democracia; desmantelamiento de la realidad y el concepto del Estado social y opción por el Estado mínimo neoliberal (policía y ejército, lo demás es mercado); incorporación de la lógica economicista a la política.

El control del escenario sociopolítico ha dejado de estar en manos de los ciudadanos (si alguna vez lo estuvo) y ha pasado a depender del mercado, los medios de comunicación («opinión pública»), los grupos de poder «fáctico» (nacionales y transnacionales), etc.

En tercer lugar, en el *escenario cultural-ideológico* nos encontramos con el problema de los valores y el sentido de la vida; en un momento de postmodernidad caracterizada por el pensamiento débil, el fin de las utopías, y la validación de un pluralismo total: la verdad, el bien y la belleza son relativos. Sin valores comunes es difícil consensuar normas comunes, sin normas comunes es difícil educar actitudes. Sin valores, normas y actitudes comunes no hay identidad social y el más fuerte, astuto y rico somete al más débil, tonto y pobre en la selva humana.² Sin problemas de conciencia, ni legales.

Este escenario, cuya institución son los mundos vitales (la cotidianeidad) y cuyo símbolo de valor es el bienestar (la felicidad), se encuentra en permanente dialéctica entre la creación y el mantenimiento de la motivación de los individuos (valores, ideología, etc.) para legitimar el orden social, y el desarrollo de la capacidad de autodeterminación de las necesidades que se desean satisfacer mediante el consumo (para que el consumo no consuma al consumidor).

En este último escenario los aspectos que podríamos destacar en el momento actual son lo que podemos llamar *claves hermeneúti-*

2 Cfr. *Cultura de hombres y Salvación de Dios*. A. Bentué (1999) Ed. Tiberiades, Santiago de Chile.

cas de la contemporaneidad. Rubio al analizar la contemporaneidad de cara a definir un Ethos señala una clave general, dos factores determinantes y cuatro ámbitos de incidencia.

En primer lugar parece como si ya hubiésemos empezado el siglo XXI; vivimos en un ambiente general de estar en «situación post-», con falta de palabras para nombrar la nueva experimentación de la realidad que acontece. Este marco general está determinado por dos factores, uno antropológico y otro estructural.

El hombre de hoy que asume su mayoría de edad, «que se siente y se hace responsable de su propio acontecer» (Rubio, 1992:14) es un factor determinante. La autonomía conquistada por el hombre que le hace protagonista de su propio destino es hoy incuestionable, aun cuando siga descubriendo nuevas dependencias. El hombre es el protagonista (cambio funcional), es la clave de lectura (cambio epistemológico), es la fuente de significados y valores (cambio axiológico). Junto a esto el hombre se funde progresivamente con la técnica,³ dando lugar a un «talante de hombre antropotrónico» (Rubio, 1992:16). No se trata de que la máquina imite al hombre, sino que el hombre en su afán de eficiencia imita a la máquina. Junto al hombre-máquina está el hombre-telemático, saturado de información, torturado por la indecisión y angustiado por la imposibilidad de realizar todas las posibilidades que se le ofrecen. En este contexto surge un hombre neo-timético que no es a-moral, ni in-moral, sino «moral de otra manera, de una manera que ni él mismo sabe, todavía, precisar ni con frecuencia discernir y valorar; que improvisa y hasta inventa al ritmo vertiginoso que le toca vivir» (Rubio, 1992:19).

El otro factor determinante es *el cambio* acelerando y profundo en todos los ámbitos que ha hecho ir el proceso modernizador más allá de sí mismo, llevando al hombre a lo efímero y transitorio como lo único permanente. Parece que las novedades, el ansia de novedades,

3 En los últimos decenios se han publicado títulos sugerentes como: Galbraith (1957): *Sociedad opulenta*; Dumazedier (1962): *Civilización del ocio*; Jones (1963), Baudrillard (1970): *Sociedad de consumo*; Deborne (1967): *Sociedad del espectáculo*; Galbraith (1967): *Nuevo Estado industrial*; Touraine (1969): *Sociedad post-industrial*; Toffler (1970): *El shock del futuro*; Smith (1972): *Nación cableada*; Bell (1973): *Sociedad post-industrial*; Nora-Minc (1978): *Sociedad informatizada*; Evans (1979): *La revolución informática*; Toffler (1980): *La tercera ola*; Servan-Schreiber (1980): *El desafío mundial*; Morín (1981): *Para salir del siglo xx*; Willians (1982): *La revolución de las comunicaciones*; Gubern (1984): *El nuevo Estado telemático*; etc.

se constituye en el único criterio estructural de la contemporaneidad dando lugar a la crisis de toda otra estructura o valor. Al tiempo este cambio, como «fenómeno por medio del cual el futuro invade nuestras vidas» (Toffler, 1970:23), se convierte en experiencia que nos abruma; a un tiempo amenaza y esperanza que interroga nuestra estabilidad personal, nuestra identidad. De hecho nuestra identidad se configura como respuesta al cambio:

- Desde la actitud ante el cambio (progresista, conservador).
- Desde la aptitud ante el cambio (adaptación-educación para el cambio, límites de adaptabilidad-exclusión social).

Por otra parte el cambio ha afectado al entorno social de forma contradictoria. En el lado de lo positivo podemos señalar la creciente conciencia y acción en defensa de los derechos humanos, la ecología, la paz, la emancipación de la mujer, el pacifismo, etc.; y junto a ello el aumento de la tolerancia y la denuncia de la irracionalidad de la modernidad, la inmoralidad de la moralidad o la pobreza que genera el capitalismo salvaje. En el lado de lo negativo, crisis económica, dualización social, biodegradación, ingobernabilidad, exclusión social, burocratización. Y como aspectos ambivalentes la crisis de los modelos globales, el estilo «light» y el aparente fin de las ideologías.

Al analizar el cambio conviene hacerlo con profundidad,⁴ y distinguir lo que es cambio-moda, cambio-coyuntura y cambio-estructura. Al implicarse los tres tipos de cambio en un mismo momento histórico resulta difícil discernirlos, pero en su discernimiento nos jugamos mucho. La moda es efímera y caprichosa, la coyuntura tiene un calado duradero pero no definitivo, y las estructuras parecen inalterables, pero sus cambios se gestan y permanecen durante siglos. En esta perspectiva quizás sólo los dos factores determinantes analizados (el hombre y el cambio) puedan ser considerados cambios estructurales vinculados a la modernidad. Las demás claves que analizaremos pertenecen a los cambios coyunturales.

4 Augusto Hortal (1989), señala que Schilebeecks (1981) («Jesucristo, historia de un viviente». Cristiandad. Madrid, pp. 542ss), elaborando planteamientos historiográficos, distingue tres niveles de profundidad de los cambios culturales, cada uno de los cuales tiene su propio ritmo histórico.

En *el ámbito antro-po-social* podemos señalar como elementos definitorios de su entramado:

- La reacción o intento de vuelta atrás por miedo; la nostalgia del pasado, de las viejas fórmulas (la religión, la autoridad); es la «ola neoconservadora», «restauracionista» y «fundamentalista»; son también determinadas opciones de romanticismo psico-cultural que se ocultan bajo el nombre de la post-modernidad. Pero la realidad sigue acelerada, por lo que la invitación parece ser a una esquizofrenia insana que intenta dar continuidad y funcionalidad a una realidad que exige discontinuidad, disfuncionalidad y asunción del conflicto y la crisis como camino de crecimiento.
- Un tipo de hombre marcado por «lo joven» y «el éxito». La pirámide de edades, la presencia de los jóvenes, el talante social y publicitario parecen indicar una preponderancia de «lo joven»; pero junto a esto los jóvenes se «infantilizan» (adolecen durante mucho más tiempo), y el conjunto social se comporta más irresponsablemente, de forma menos adulta. Al tiempo los jóvenes «envejecen» antes y, dejando de lado el intento de cambiar la sociedad, pretenden solamente entrar en ella.

La educación programa para el éxito no tanto de la persona, sino del sistema; y de aquélla en la medida que sirve a éste y a su lógica de acumulación. Por ello el estilo de vida que se busca se basa en que:

- En el progreso técnico está la clave de la plenitud humana.
- El desarrollo y la capacidad económica es la base de la felicidad humana.
- La satisfacción de los deseos individuales es el mayor bienestar humano.
- La libertad será real cuando se den las premisas anteriores (From, 1976; 1978:21-30).

Pero la realidad presenta el lado oscuro del estrés, el suicidio, el desencanto, el tedio vital, etc.; como productos de este estilo de

vida; que en los jóvenes se manifiesta como nihilismo contracultural, fanatismo sectario, drogadicción, etc.

En *el ámbito socio-cultural* es la post-modernidad, como profecía contra los excesos de la modernidad el aspecto más significativo. Se caracteriza por la razón dialéctica, la epistemología discontinua, por la recuperación de la experiencia y el sentimiento, el símbolo y la fantasía, el juego y la espontaneidad como modos de «conocer». Es la vuelta del eros sobre el logos.⁵

Pero antes de una formulación, la post-modernidad es ya un estilo de vida donde la pluralidad, la multiculturalidad, la variedad de contextos y situaciones es un hecho. Junto a esto la diversidad de comportamientos, de opciones, de discursos todos ellos dignos de tolerancia y respeto acaban con el principio lógico y el principio ético, eliminando las fronteras y aceptando todo. Y cuando se acepta Todo (cualquier cosa), Nada tiene valor y crece el «sin sentido».

Los rasgos que definen al hombre post-moderno son (Rubio, 1991:54ss):

- Una desestabilización y fragmentación de la identidad.
- Un talante de añoranza y tristeza.
- La apuesta por el pluralismo como dimensión irrenunciable.
- La opción a plantear la realidad en términos no progresivos.
- La liberación de la fabulación y lo simbólico.
- El insólito retorno del pasado: los «neo...».
- La personalidad narcisista.
- El ethos débil, inmaduro, de contrarios.

En *el ámbito socio-político* asistimos a una sedimentación acelerada de acontecimientos. La caída del muro de Berlín (1989), el desplome de la URSS, los cambios post-comunistas en todo el mundo, la guerra del Golfo (1990) como espectáculo que acabó con las ilusiones de paz de un nuevo orden mundial nacida apenas un año antes, los integrismos religiosos y los nuevos conflictos étnicos (Balcanes, Oriente Medio, Asia, África), las mareas humanas transmigratorias, los

5 Foster, Habermas y Baudrillard, 1985; Lipovetsky, 1986; Lyotard, 1984; Picó (ed.), 1988; Vattimo, 1986; Vattimo-Rovatti (ed.), 1988; etc.

nuevos problemas y enfermedades de las sociedades occidentales. Todo ello nos sitúa entre el orden y el caos

Por último, en *el ámbito religioso-moral*, señalar el desencanto de lo religioso, por una parte, y la vuelta a lo religioso como refugio, por otra. Desencanto de la uniformidad y vuelta a una religiosidad diversa y plural. Pero nos interesa abordar el aspecto moral.

El discurso ético se realiza hoy desde la discontinuidad con los valores anteriores. No es a-moral, ni in-moral, es moral de otra manera. Existe una mayor flexibilidad y contiene signos de preocupación (desmoralización, pesimismo, neohedonismo, permisividad acrítica, insolidaridad, pérdida de espiritualidad y utopía) junto a signos de esperanza (democracia, derechos humanos, ecología, paz; derechos de la mujer, las minorías; el diálogo y la tolerancia). Nos encontramos ante un nuevo ethos: el ethos postmoderno.

El Ethos de la modernidad basado en el desarrollo de la razón como libertad (en un primer momento, 1789-1848) y como igualdad (en una segunda etapa), dio prioridad a la dignidad de la persona, la meritocracia y la igualdad ante la ley. Por ello la igualdad de oportunidades se organizó bajo el imperio de la ley de un orden político como pacto social en el que se aceptaban las relaciones económicas como relaciones de mercado, la libertad de conciencia y asociación, la propiedad privada y la libertad de empresa. En el proceso de asegurar una igualdad (dignidad de la persona) que resultaba una desigualdad (diferencias de propiedad), surge el ethos del bienestar que deviene en consumismo. La libertad es sólo libertad para los fuertes. La igualdad está sometida a la razón burocrática corporativizada que agudiza las desigualdades y sustituye el ethos individual por otro corporativo que, en lugar de satisfacer las necesidades básicas, se orienta a realizar ofertas interesadas más allá de lo razonable.

Y es aquí donde bajo nombre de post-modernidad se presenta una nueva ética de la libertad que reivindicando al individuo, su dignidad y sus derechos, pretende volver a la libertad contra la igualdad (mercado, elección, pluralismo, menos Estado, menos servicios públicos). Es el ethos post-moderno vinculado a lo «neo».

Frente a él se vislumbra un ethos postmoderno que va más allá de la igualdad burocratizada y presenta la solidaridad responsable como clave de desarrollo en la perspectiva de una ética mundial (Küng, 1990:41ss).

3. PRETEXTO: TRES PERSONAJES

Si nos adentramos en el pretexto que constituye nuestra pieza, nos encontramos con tres personajes a representar: el joven, el cesante y el estudiante que fracasa en la escuela. Aunque quizás convenga abstraer un poco y abordar los papeles que les toca representar: la condición juvenil, la cesantía juvenil y el fracaso escolar.

a) Sobre la condición juvenil

Aunque la adolescencia ya se consideraba una nueva fase de la vida desde que en 1904 Hall la definiera como el tramo de la vida que va entre los 16 y 19 años; es después de la II Guerra Mundial que empieza a considerarse en los países occidentales una nueva etapa de la vida: la juventud. Fueron las revueltas juveniles del 68 las que hicieron cristalizar este término. Para Coleman y Husen (1985) fue Keniston con sus estudios e informes *Young Radicals* (1968), *Young and Dissent* (1971) y su artículo «Young-A new stage of life» (1970) el que definió el tramo como una nueva etapa de la vida caracterizada por

no haber resuelto las cuestiones en relación con las cuales se definía, anteriormente, la edad adulta: relaciones con la sociedad circundante, elección de carrera, papel social y estilo de vida [...] asistimos hoy a la aparición, a gran escala, de una fase hasta ahora no reconocida de la vida, una fase situada entre la adolescencia y la edad adulta (Keniston, 1970:634-635).

Lo central de la reflexión sobre esta etapa quizás pueda expresarse como búsqueda de identidad, tiempo de espera antes de las responsabilidades adultas (Erikson, 1968). Pero, el límite entre la juventud y la edad adulta es impreciso y coyuntural; ya que depende más del «estilo de vida» que del condicionamiento biológico de la edad.

Para Roberts (1983) y Kitwood (1980) el problema del joven no es tanto afirmar su identidad cuanto preservarla en un contexto social de fragmentación. El aplazamiento de la asunción de responsabilidades durante más o menos tiempo caracteriza el concepto «actual» de joven. El aumento de la cesantía juvenil parece imponer un aumento del tiempo de espera; y cuando una persona espera mucho y sin muchas certezas, acaba perdiendo la esperanza. Permanecer en la escuela parece ser más una experiencia de aparcamiento que de aliento

de esperanzas, sobre todo cuando uno se siente fracasado y rechazado en ella.

En este contexto, la edad 16-25 años parece constituirse en el momento central de la configuración de la identidad personal y social en el presente y para el futuro; por lo que:

nos sentimos cada vez más inclinados a pensar que las dificultades del paso a la edad adulta dependen de la incapacidad de las instituciones existentes, en especial el sistema de enseñanza, para cumplir la que se ha convertido en una misión mucho más amplia de integración en la sociedad. Si tal es el caso, debemos interrogarnos sobre la utilidad de asignar un papel creciente a las instituciones educativas existentes sin introducir en ellas las modificaciones necesarias para que cumplan sus nuevas funciones de un modo más satisfactorio. Habría, por lo tanto, que comenzar por identificar sus insuficiencias y las causas de éstas.

La problemática de la situación de los jóvenes en la sociedad actual lleva varias paradojas. Nunca antes han tenido, por término medio, los jóvenes posibilidades tan amplias, pero tampoco nunca antes la competencia ha sido tan viva. Una gran proporción de alumnos de 13 a 16 años tienen una actitud negativa con respecto a los estudios y, sin embargo, muchos de ellos continúan más allá de la edad de la escolaridad obligatoria. Mientras que los jóvenes saben menos precisamente por qué hacen estudios, se les incita a proseguirlos durante más tiempo que antes (Coleman-Husen, 1985:22).

Lo que caracteriza el ser joven no es ni ser un grupo social con características definidas, ni ser una clase social con intereses homogéneos; sino el ser una condición social. Definimos la condición social como «el conjunto de estatutos que asume y de funciones sociales que desempeña una categoría de sujetos en la sociedad» (Zarraga, 1985:11). La situación del joven está prioritariamente definida por «el tránsito» de una situación dependiente (infancia) a una situación de emancipación o autonomía social (adulthood).

La emancipación social está definida por la independencia económica (responsabilidad en la obtención de recursos), la autoadministración de los recursos para vivir, la autonomía personal (de decisión) y el tener hogar propio (Zarraga, 1985:25).

Por todo esto, «juventud» resulta una categoría escurridiza, pero que en cualquier caso es más una categoría sociológica que biológica. Es el proceso de transición, como ya señalábamos más arriba, en el que las personas, ya biológicamente maduras para realizar las funciones adultas, adquieren las habilidades necesarias para realizarlas en el contexto de una forma social determinada (Zarraga, 1985:11-12).

Quizás no tanto las habilidades, sino las oportunidades o posibilidades de poder ejercitar y desarrollar las habilidades. Como puede apreciarse se subraya el aspecto cultural en la misma línea que los informes del Consejo de Europa o de la UNESCO, ya que el concepto «juventud» está histórica y culturalmente determinado (Di Giorgi, 1984:84).

Los jóvenes han existido siempre; en toda sociedad existe un tránsito. La novedad de la sociedad industrial y post-industrial es el alargamiento del mismo y, actualmente, la dirección y el contenido de dicho «tránsito».

Desde nuestro particular punto de vista:

La adolescencia-juventud es el ámbito (tiempo vital) donde confluyen todos los conflictos sociales de valores, normas, estilos de vida, desigualdades sociales [...] Y confluyen porque el sujeto empieza a ser consciente (toma de conciencia reflexiva) de su «posición» y lugar social respecto a todos ellos. Antes estaba en el mismo lugar social, pero no era consciente explícitamente y no se preguntaba racionalmente por ello; por lo que no necesitaba armonizar tan agudamente sentimiento y razonamiento. Al mismo tiempo el sujeto se siente impulsado a actuar, es decir, a tomar decisiones desde esa posición (sus posibilidades y límites), en su contexto (lugar social) y con unas expectativas de futuro (sus sí mismos posibles) (Redondo, 1992).

Al mismo tiempo es también destacable que hoy en todas las clases sociales se prolonga la etapa juvenil. Lo cual no indica que a todos los jóvenes les afecte igual esta prolongación, ya que se encuentran en diferentes situaciones. Para las clases altas y medias altas no ha habido grandes mutaciones; siempre han transitado largamente por los liceos, la universidad, etc.; o se han «apitutado» en los puestos de trabajo de negocios familiares o de personas relacionadas por amistad con sus progenitores. Para la clase media se ha generalizado el tránsito largo por las enseñanzas medias y la universidad, acompañado de una mayor incertidumbre sobre el futuro y una fuerte competencia e individualismo. Es en la clase obrera-popular donde esta generalización del alargamiento de la adolescencia-juventud ha generado un fuerte impacto. Aquellos que han conseguido adaptarse a la «escolaridad», la prolongan, bajo presiones familiares, sin excesivas esperanzas en su utilidad como «salvoconducto» para introducirse en un empleo con alguna cualificación. Pero aquellos de la clase poblacional que no se han adaptado a la escuela (porque ésta no lo ha hecho a ellos) y su situación socio-familiar es más precaria, se encuentran ante el abismo nuevo, largo e intransitable de la cesantía y la descualificación; del subempleo en el mejor de los casos.

En nuestra sociedad la adolescencia se prolonga, y cada uno de los «hechos» que podrían indicar adultez acontecen en edades diversas. Así la mayoría de edad legal para poder trabajar, la responsabilidad penal, participar en elecciones. De todas formas esta edad señala la «posibilidad de...»; pero como indicábamos antes, la realidad actual implica un retraso generalizado «por la imposibilidad de...» trabajar y realizar responsabilidades de forma adulta.

El modo como una sociedad se represente a los jóvenes va unido a sus actitudes y sus comportamientos hacia ellos y se refleja en las leyes que los conciernen (Lutte, 1991:139).

En nuestra sociedad actual existen connotaciones polarizadas respecto al término juventud. En unos momentos y situaciones es un término definidor de «lo mejor»: «Es grande ser (parecer) joven». En otros momentos y situaciones es sinónimo de degradación, niahismo: «esta juventud... dónde vamos a llegar...» (Willis, 1981:141). Los jóvenes son a la vez «el futuro» (Pantoja, 1987:129) y los causantes de todos los males sociales.

Los mismos adolescentes pueden asimilar las representaciones dominantes, considerar su condición como natural y aceptar la subordinación y la pasividad que se les impone, o, al contrario, pueden considerarse iguales a los adultos y reivindicar sus derechos a la autonomía y a la participación (Lutte, 1991:141).

De esta forma las leyes y los comportamientos sociales de los adultos y de los mismos jóvenes están siendo consecuencia y causa de la realidad concreta de la «juventud».

En la década de los 60, Erikson (1965) y Friedenberg (1959) postulaban la centralidad de la identidad del yo como camino de integración en la sociedad adulta; mientras Coleman (1961) formulaba la hipótesis de que los adolescentes estaban creando su propia cultura y sociedad, en la que trataban de integrarse y desde ella construir su identidad; la influencia de los coetáneos en la formación de valores, normas, ideales, actitudes e intereses resultaba central para la reflexión de la adolescencia.

Desde la investigación sociológica que situaba al joven en el contexto de su sociedad, Parsons (1963) afirma que son el modelo de familia particularista y el carácter cada vez más abstracto de las normas que regulan la división del trabajo los que acrecientan las dificultades de integración de los jóvenes en la sociedad. En este contexto Matza señala que los jóvenes, al encontrarse en

una situación educativa más tolerante que en el pasado, y a la vez una situación de dependencia prolongada, de marginación y de inseguridad en cuanto a su posición social, pueden buscar la autenticidad de la experiencia de vida fuera de las condiciones alienantes de la sociedad (Matza, 1961:102-118).

De una u otra manera, la madurez emocional y la psicológica no pueden alcanzarse sin el autodescubrimiento. El joven adolescente «está aprendiendo quién es, qué siente, qué puede hacer y qué desea llegar a ser, y debe diferenciarse de la cultura en que se ha criado y de las personas, pertenecientes a esa cultura, de las que ha dependido» (Muuss, 1957:206). Friedenberg recalca el hecho de que la relación entre conflicto adolescente e individualidad es central; ya que aquél es el instrumento que posibilita ésta. La masificación social, el alargamiento de la escolaridad, etc.; está pretendiendo que la adolescencia se homogeneice, manipularla para adaptarla a los requerimientos sociales (políticos y económicos de los grupos de poder).

En esta perplejidad entre la «desaparición» de la adolescencia y la creación de una «subcultura adolescente» se encontraba la reflexión. Quizás nosotros hoy podemos descubrir que no estaban tan distantes las hipótesis; ya que quizás la creación de subculturas juveniles desde el consumo masificado y los medios de comunicación de masas, ha sido el instrumento para hacer desaparecer la adolescencia en su función de «creación de identidad»; descargando sobre los jóvenes las causas de su no integración en la sociedad.

Pero la sociedad niega a los adolescentes el estatuto de autonomía al que aspiran y les obliga así a vivir un período de tensiones y de inestabilidad emotiva, y a buscar unas formas marginales y transitorias de estatuto, en particular en el grupo de pares y en la desviación (Lutte, 1991:52).

Los sucesos del 68 influyeron sensiblemente en la psicología de la adolescencia-juventud dando lugar a nuevos modos de abordaje. Por un lado desde la perspectiva de la psicología del ciclo vital, se cuestiona el concepto de desarrollo demasiado biologizado. Así, Baltes (1972:165-265) afirma que el desarrollo está condicionado por acontecimientos normativos de tipo biológicos y social en relación a la edad, pero también por acontecimientos casuales y no previsibles; de forma que las trayectorias de desarrollo son infinitas. Las diferencias entre grupos sociales y entre individuos aumentan en proporción a la evolución, por lo que se afirma una discontinuidad en el desarrollo. Además, según afirma Seve (1969), la adolescencia no se puede expli-

car sólo desde el pasado y el presente, sino también en función del futuro: comprender el adolescente concreto supone tener en cuenta el tipo de adulto hacia el que está orientado.

Por otro lado, el cuestionamiento de la psicología como mera ciencia experimental-objetiva, y tomar en cuenta su necesaria contextualización en la historia individual y colectiva (Lutte, 1984) supuso que algunos autores como Nesselroade y Baltes (1974:1-79) comprobaran, que algunos cambios en la personalidad de los adolescentes no se debían a la edad, sino a la evolución de la sociedad. Nace así el nuevo concepto de «cohorte de edad», asumiendo en él la influencia del tiempo histórico concreto. Gergen va incluso más allá y demuestra que:

la difusión de los conocimientos psicológicos pueden tener un efecto liberador porque aumentan las posibilidades de cambiar el comportamiento de modo que ya no corresponda a lo que espera la teoría y así permite evitar el control social que los descubrimientos psicológicos hacen posible (Gergen, 1973: 309-315).

Por su parte Freeman señala que:

la no predictibilidad del desarrollo humano depende no solamente de la multiplicidad de las variables personales, sociales e históricas, sino también de los acontecimientos casuales y de la intencionalidad de las personas, de sus proyectos, del hecho de que son productores de su historia y no unos productos solamente (Lutte, 1991:57).

En la perspectiva de la psicología dialéctica, Riegel propone una fase dialéctica del desarrollo después del estadio del pensamiento formal de Piaget.⁶ Para él, sólo la comprensión secuenciada de los acontecimientos permite comprender el significado de la vida de los individuos y las sociedades. Desde esta perspectiva, la crisis y los conflictos son los motores del desarrollo.

Por último la sociología, asumiendo el concepto de generación como «cohorte de edad» ha comenzado a analizar a los jóvenes como un elemento de cambio social desde su consideración como clase explotada (Rowntree, 1968:401-435) o desde su posicionamiento con las clases explotadas (Alberoni, 1970).

La crisis global del sistema, ya analizada, representa un fracaso radical de la racionalidad social y plantea a las nuevas generaciones

6 Aspecto que hoy está investigado y comprobado. Cfr. Corral, I. (1998): *De la lógica del adolescente a la lógica del adulto*. Trotta, Madrid.

un reto. Las nuevas generaciones son un vehículo imprescindible para el cambio social en la medida en que se realiza a través de su interpretación personal de la realidad social preexistente y su decisión hacia el futuro. Es el posicionamiento y la acción de los jóvenes desde sus actitudes, estilo de vida, sus condicionamientos socioeconómicos, lo que determina la variedad de grupos de jóvenes.

A la hora de concluir esta revisión nos resulta evidente que todas las teorías aportan elementos interesantes y útiles para la comprensión global de la adolescencia-juventud, y de hecho debemos tenerlas en cuenta a la hora de las políticas de juventud; pero como señala Lutte (1991:63), la mayoría de ellas se han utilizado para justificar la subordinación y marginación de los jóvenes. Sólo las teorías de orientación histórica y cultural analizan la adolescencia-juventud como período de marginación y subordinación que deriva de unas estructuras socioeconómicas basadas en el provecho y el poder de unas minorías privilegiadas. El rasgo fundamental de todas las adolescencias a lo largo de la historia y las culturas es:

la marginación social, la subordinación prolongada, la privación de los derechos humanos fundamentales que se le reconocen a los adultos.

[...] La idea de la adolescencia como preparación para la edad adulta es sin embargo ambigua porque, si se le entiende como aprendizaje de un estado adulto más evolucionado y privilegiado, sólo puede aplicarse a una minoría de adolescentes y no a la masa de los jóvenes condenados al paro o a un trabajo precario de bajo nivel. Sin embargo, la adolescencia es funcional al estado adulto en el sentido de que las diversas adolescencias preparan para unos estados adultos diferenciados y sirven para reproducir en los jóvenes las desigualdades y las discriminaciones sociales.

[...] Basándome en mi experiencia y en muchas investigaciones yo más bien me sentiría inclinado a creer que el joven madura más de prisa y mejor cuando asume responsabilidades en la sociedad. Me parece que las teorías sobre los beneficios de la moratoria atribuyen a la marginación unos efectos que se deben a la pertenencia a unas clases privilegiadas (Lutte, 1991:64).

También nosotros, desde nuestra experiencia y la reflexión podemos confirmar que nos resulta evidente que la marginación a la que se somete a los jóvenes populares, fracasados escolares y en una situación de cesantía; no es comparable con la de aquellos jóvenes que, desde una situación socioeconómica desahogada transitan y maduran en las universidades.

En la actualidad las condiciones en las que la juventud se inserta en la sociedad adulta han cambiado. Los agentes de socialización de los niños y jóvenes influyen en la aptitud de éstos para vivir en la

sociedad, no tanto por sus proyectos pedagógicos explícitos, cuanto por la forma en que están organizados y en que funcionan de hecho. La alta especialización y complejidad de nuestra sociedad hace que los agentes y organismos que actúan simultáneamente sobre los jóvenes sean diversos y sin coordinación. Por lo que, además del efecto negativo propio de la burocratización y clientización de las relaciones sociales, se añaden los efectos secundarios de la intervención sobre una parte o característica aislada del adolescente sin considerarle como un todo, ni como un sujeto. En este contexto los jóvenes buscan y crean sus propios ámbitos para descubrirse a sí mismos, «practicar» la relación «humana» de reciprocidad y neutralizar la angustia de la desorientación.

Se han realizado en los últimos decenios infinidad de estudios para intentar analizar la inserción de los jóvenes en la sociedad. De todas ellas parece inferirse que «las diferentes condiciones en las que se efectúa aquella tienen una influencia sobre las relaciones entre el adolescente y el agente de la inserción» (Coleman-Husen, 1985:45). La reflexión sobre el conflicto generacional lleva a afirmar que no es esencialmente un conflicto entre jóvenes y adultos, ni siquiera una dificultad específica de la juventud, «sino que es preciso ver en ello expresión de dificultades y tensiones no superadas en el propio seno de toda la sociedad» (Coleman-Husen, 1985:46).

Tres son los ámbitos fundamentales o agentes de socialización e inserción social de los jóvenes: la familia, la escuela, el trabajo. Pero quizás también convenga citar las propias organizaciones juveniles formales e informales. La escuela y el trabajo los abordaremos a continuación, ahora nos referiremos someramente a la familia. Las organizaciones y grupos juveniles no son objeto de este trabajo.

Es evidente que la familia ya no ejerce sus funciones tradicionales. Ya no es lo único que garantiza la socialización del adolescente, ni siquiera es lo más importante. Ha perdido gran parte de su función educadora. Los hijos no aprenden de los padres ni el oficio, ni las destrezas intelectuales; incluso los valores morales transmitidos en la familia entran en contradicción con los transmitidos por la escuela, los compañeros y la televisión. De todas formas la familia no ha muerto, se ha convertido en el último refugio de la intimidad. Es cada vez más poderosa al constituirse en el lugar por excelencia de los lazos afectivos. Aquí puede radicar una de las principales causas de las dificultades de los adolescentes. La familia es para ellos refugio y prisión. Le piden que responda a su necesidad de ser reconocidos, al deseo de

comunicación íntima; pero al mismo tiempo desean que sea respetuosa de su autonomía, y rechazan la imposición de los estilos de vida de sus padres.

En esta ambigüedad contradictoria los padres experimentan una confusión que resuelven; unos con accesos de autoritarismo o incluso violencia, otros al contrario dimiten de su tarea. Sin embargo no es posible formular afirmaciones generales sobre lo que sucede en las familias.

El adolescente debe volver a fundamentar su personalidad sobre la autonomía, hallar en sí mismo la propia estimación, la seguridad interior, y elegir sus valores; debe lograr una autonomía no sólo exterior sino interior. Pero la familia no suele ponerlo muy fácil, y recurriendo al chantaje afectivo suscita sentimientos de culpabilidad y de ansiedad que en definitiva dificultan la autonomía,

El conflicto no es necesariamente negativo, es un signo de que el adolescente busca su autonomía. El proceso de resolución del conflicto es lo que puede ser positivo o negativo. En este proceso de resolución intervienen factores muy diversos de la propia estructura interna de la familia: distribución de roles padre/madre, ausencia de uno de ellos, presencia de otros adultos, los hermanos, las características psicológicas de los padres, elementos culturales, jerarquía de valores. Pero intervienen igualmente factores de configuración socioeconómica: trabajo/cesantía, éxito/fracaso en la escuela.

Como bien señalan Coleman y Husen en su informe de la OCDE (1985), las transformaciones sufridas en las funciones de la familia en el contexto de una sociedad post-industrial, hacen que ésta manifieste menos interés por sus hijos, delegando sus funciones en el Estado, o en la televisión y la calle. La misma configuración estructural del reparto de los ingresos en la sociedad incide en la imposibilidad de que la familia sea el principal agente de distribución de los mismo. Por lo que los niños y los adolescentes constituyen cada vez más una categoría minoritaria cada vez más desfavorecida (Coleman-Husen, 1985:87-97) y pobre.

Evidentemente, si esto acontece en el conjunto social, todavía es más acusado en los adolescentes y jóvenes de aquellas familias que, padeciendo los ajustes de la crisis económica y global, se encuentran lanzadas a la exclusión social.

b) El empleo y la cesantía juvenil

El fenómeno del paro juvenil es un problema complejo que Frey (1980:14-16) propone analizar como un conjunto articulado de problemas diversos:

- La situación general de los jóvenes que al final de la secundaria quieren trabajar.
- La situación de los jóvenes que por situaciones familiares y sociales tienen especiales dificultades para adquirir las cualificaciones básicas.
- Las dificultades de orientación de los jóvenes de las clases medias y altas ante la actual coyuntura.
- Los estudiantes que necesitan trabajar a tiempo parcial o estacionalmente.

Las conclusiones de un estudio en la ciudad de Barcelona,⁷ son esclarecedoras:

- Hay una larga permanencia en el sistema escolar caracterizada por ser desigual, en función de la clase social y no del sexo ni de los resultados escolares. De todas formas la gran diferencia es la de aquellos alumnos que abandonan el sistema escolar con carencia de logros y demasiado pronto respecto al resto.
- Hay una intersección muy amplia entre estudio y trabajo. Los jóvenes se buscan la vida y el «trabajo».
- El trabajo precario es el «empleo dominante».
- Existe una segmentación del empleo según sexo.
- Existe un tránsito muy desigual de la escuela a la vida activa en función de muchos aspectos diversos.

Evidentemente el grupo de más riesgo es el de los jóvenes sin cualificación que ni estudia ni trabaja; este grupo procede de las clases sociales más bajas y,

pone de manifiesto el círculo vicioso de la reproducción social del tipo de trabajo, por medio del cual el trabajo que realizan los jóvenes tiene poco de

⁷ Casal, Masjuan y Planas (1991): *La inserción social y profesional de los jóvenes*.

fenómeno aleatorio y mucho de condicionamiento social, de tal manera que, cuanto más baja sea la categoría profesional del padre más probable es que el joven desarrolle un trabajo no cualificado (García Ferrando, 1984:23-25).

La inserción en el mundo del trabajo es sobre todo un proceso de búsqueda y de actividades transitorias desde la ocupación ocasional en economía sumergida a trabajos eventuales. Es una búsqueda de trabajo cada vez más larga y que una vez encontrado dura menos que lo invertido en buscarlo. Como señala Sanchís (1991) existe un desajuste entre la oferta y demanda de trabajo, no sólo en número, sino también, en calidad. Aunque hay multitud de análisis que quieren cargar sobre los jóvenes la «culpabilidad» de la cesantía, la realidad es que la causa más objetiva es la escasez de empleos (OCDE, 1984:11), igual que para la cesantía adulta. Pero en el caso de los jóvenes influyen algunas otras causas.

Por una parte la existencia de mercados internos que valoran no adecuada la contratación de jóvenes inestables para puestos cualificados. Por otra, el tipo de empleos que se ofrecen a los jóvenes son de tipo secundario, informal, no cualificado y donde lo que ofrecen los jóvenes coincide con lo que requieren los empleadores: cobrar poco y no crear problemas. Hasta tal punto que sólo se oferta mercado secundario como única posibilidad de trabajo. Detrás de esta actitud de los empleadores Piore (1983:27) señala que la causa es el aumento de la incertidumbre ante la coyuntura socioeconómica global desde el 1968 hasta hoy. Esta opción estratégica está causando una consolidación de lo que algunos autores denominan «mercado de trabajo juvenil» al margen de los requerimientos legales y sindicales, y muy desarrollado en la economía sumergida.

No es que los empleadores quieran discriminar a los jóvenes como opción, sino que para competir en el mercado internacional necesitan «la particular utilización que hacen las empresas de este tipo de mano de obra, explotando las oportunidades de flexibilidad que les ofrece» (Gallaud; Sanchís, 1991:65).

Algunos han pretendido salir al paso de esta situación señalando que el coste salarial del joven respecto al adulto no compensa. De hecho los jóvenes sufren importantes diferencias salariales, pero los estudios realizados no indican que el hecho de reducir los salarios para los jóvenes sea una buena terapia contra la cesantía juvenil (OCDE, 1984:17).

Tampoco es cierto que el joven sea menos productivo, esta idea es más bien fruto de un prejuicio social.

Las medidas de inserción articuladas a través de los contratos de empleo-formación, prácticas de empresa, etc.; benefician sobre todo a las pequeñas empresas, como un mecanismo indirecto de abaratar costes, ya que de hecho son vías de acceso a empleos no cualificados.

Esta precarización y descualificación del empleo disponible para los jóvenes tiene efectos distintos sobre los propios jóvenes dependiendo de su «capacidad escolar y social». Puede ser vivido como un duro comienzo para transitar a otro porvenir profesional; o, en el caso de los más desfavorecidos, convertirse en su futuro más cierto. Sus primeras experiencias en el trabajo, cursos de formación, prácticas, contratos temporales, etc., están marcadas por la inseguridad y la cesantía. Están permanentemente en un proceso descualificador. Es más, no son sólo los jóvenes desfavorecidos los que permanecen en ese lugar social de empleo precario, sino que acompañan a todos los marginados y excluidos sociales.

Michon ha propuesto una explicación global basada sobre la marginalidad de los jóvenes, que se manifiesta, no sólo en la cesantía, sino, también en el trabajo. En efecto, la abundancia de mano de obra juvenil permite un ajuste casi instantáneo a las necesidades de la actividad económica. Los despidos dan la posibilidad a los empresarios de elegir a los trabajadores más eficientes y de ponerlos en los puestos en que rinden más. El trabajo y la cesantía de los jóvenes están pues en función de un sistema económico fundado sobre el beneficio y en los derechos de la propiedad (Lutte, 1991:191).

Es precisamente la actual organización social del trabajo la que ha creado la generalización de la adolescencia-juventud en las sociedades occidentales y su prolongación indefinida. El trabajo es muy importante en la vida de las personas ya que entre otras cosas se le dedica un gran número de horas. Sobre todo es el que determina el estatuto socioeconómico, la clase social y en definitiva las posibilidades de vivir y desarrollarse. Estructura además el tiempo de cada día y une a la realidad. Pero junto a esto es fuente de alienación, hastío, estrés, y muchos problemas psíquicos y físicos.

Los motivos que llevan al trabajo, aparte de la subsistencia, son, en el adolescente, el deseo de independencia, salir de la marginación, formarse una identidad en el mundo de los adultos. Las actitudes y valores ante el trabajo se forjan en la familia, y en la escuela. La «capacidad» de someterse, de soportar realizar tareas no deseadas, de concentrarse; son hábitos necesarios para poder ser admitidos en el mundo del trabajo.

La mayoría de los jóvenes que realizan trabajos no cualificados o semicualificados se ven obligados a trabajar por motivos de pura subsistencia. Como carecen de formación profesional y de títulos académicos se ven obligados a aceptar los trabajos mal remunerados, muy degradantes y sin perspectiva de cualificación. Son muy conscientes de esta realidad pero la «asumen» situándola en un contexto en el que, al mismo tiempo, el trabajo les permite: ser alguien, ser independientes de la familia, dinero para consumir los mismos productos que el resto de los jóvenes en sus diversiones, encontrar «amigos».

De todas formas se perciben distintos que los otros jóvenes, sobre todo, que los estudiantes.

De alguna manera viven al margen, se limitan al presente inmediato, aceptan lo que les ocurre sin poder concebirlo diferente, sufren un malestar indefinido que controlan gracias al consumo.

Bastantes autores han señalado, en las décadas de los 80 y 90, que el trabajo estaba perdiendo su centralidad en la existencia humana. Que especialmente los jóvenes preferían realizarse en su autonomía y en su personalidad en el tiempo de ocio y en las relaciones interpersonales, y abandonaban la ética del trabajo. Pero la realidad es bastante más compleja. Achacar a los jóvenes de forma general e indiscriminada este cambio de valores y de actitudes ante el trabajo ha servido de coartada explicativa para justificar el aumento de la cesantía juvenil. Serían las elevadas exigencias de unos jóvenes más formados, su rechazo de la disciplina laboral y su escasa motivación hacia el trabajo lo que los excluye del empleo.

Que los jóvenes rechazan el trabajo es esencialmente falso, así lo demuestran los estudios realizados; a lo más el trabajo (el trabajo disponible para los jóvenes ya descrito más arriba) ha dejado de ser considerado el aspecto central de la existencia para los jóvenes, y ha adquirido un mayor sentido instrumental o de medio para otras cosas. Pero incluso esta afirmación es dudoso que pueda ser aplicada a todos los jóvenes, como veremos más adelante. Ante el trabajo parece que los jóvenes han asumido no la ideología formulada explícitamente por los adultos, sino la implícita: nadie o casi nadie trabaja a gusto. El trabajo es vivenciado más frecuentemente como una obligación que como una «satisfacción».

Esto no es nuevo, ya que desde siempre los trabajos alienantes han exigido una actitud instrumental ante ellos. Si ahora a los jóvenes sólo se les ofrecen trabajos descualificados y alienantes no es de extrañar que crezca esta filosofía de instrumentalidad del trabajo, que

sólo decayó durante los años dorados de la expansión keynesiana y de la quimera de la realización humana mediante la cualificación profesional y la realización del trabajo bien hecho, pero del que se apropiaba el capital.

El famoso informe Schwartz sobre la inserción social de los jóvenes (Schwartz, 1984) ya señalaba que los jóvenes no rechazan el trabajo, sólo lo desmitifican explícitamente. Cuestionan el trabajo que se les ofrece y aspiran a un trabajo con sentido; pero eso no les lleva a no «conformarse con lo que les sale, con tal de encontrar algo» (Moncada, 1977:12). Este rechazo «matizado» del trabajo quizás tenga más que ver con las contradicciones internas del sistema capitalista que requiere al tiempo consumidores desaforados y trabajadores ejemplares (Bell, 1977:112). En el caso de los jóvenes además ocurre que acceden demasiado pronto al consumo y demasiado tarde a la producción. Por otra parte la escuela desanima al trabajo manual y genera expectativas ideales de tipo de trabajo (autónomo, realizador de la propia personalidad e inventiva), incluso en los jóvenes menos cualificados, que carecen de caminos para insertarse adecuadamente en el empleo al haber desaparecido la tradicional institución del aprendizaje.

Rechazar el valor del trabajo alienador en un contexto de consumo y de ausencia de empleos puede ser un mecanismo de salud psicológica. En la actitud ante el trabajo podríamos hablar de cuatro categorías de jóvenes, (Lutte, 1991:187):

i) Aquellos para los que el trabajo es el valor central de su existencia.

Están por una parte los excluidos del mercado de trabajo y de la sociedad, a los que la falta de trabajo les refuerza su exclusión. Son los que desean trabajar en lo que sea.

Es particularmente grave la situación de estos individuos ya que a su breve preparación y cualificación laboral que les impide encontrar trabajo estable, se añade su situación familiar en donde el «valor trabajo» lo es todo (Ayerdi-Taberna, 1991:93).

Por otra están aquellos que han interiorizado el valor del trabajo y buscan una ocupación acorde a su cualificación.

ii) Aquellos para los que el trabajo es un valor importante entre otros. Asumen el trabajo como una actividad en la que poder realizarse, pero no la única. Quizás es la más extendida y puede coincidir

en gran medida con una tendencia a una valoración instrumental del trabajo.

iii) Aquellos que lo consideran un mal inevitable al no poder integrarse socialmente desde el tipo de trabajo marginal que realizan, o desde la imposibilidad de encontrar un trabajo acorde con la cualificación, o incluso desde ver bloqueadas sus posibilidades de futuro. Tratan de estructurar su identidad al margen del trabajo, adaptándose a la evolución de la sociedad hacia una dualización estructural del mercado de trabajo.

iv) Por último, minoría, los que rechazan el trabajo y buscan su identidad en la desviación y marginalidad social.

En definitiva, los jóvenes buscan en el trabajo lo que perciben que puede darles, sólo aquello que perciben que puede darles. Los jóvenes, en el fondo, distinguen «trabajo» y «empleo». Desearían un trabajo en el que trabajar por algo más que por dinero; pero asumen un empleo del que no hacen el centro de su vida, como medio de subsistencia. Contra todos los pronósticos de los adultos, los jóvenes se comportan como muy realistas.

Esta concepción más utilitarista del trabajo encaja en una cosmovisión ética más post-industrial. De todas formas «sería conveniente pasar del examen de los actores al análisis de la situación y del sistema económico; reconocer que sólo hay que buscar una explicación secundaria e incluso marginal a la conducta de los jóvenes que apenas tendría una relación remota con la explicación de un desempleo que afecta más a los jóvenes que a los demás, pero que ante todo tiene causas económicas generales» (Touraine, 1988:12). Pero este análisis ya lo realizamos en la sección primera. Más oportuno resultará tener en cuenta la vivencia que del desempleo tienen los jóvenes que lo padecen.

No tener trabajo o perderlo va unido a trastornos emotivos (depresión, estrés, inestabilidad, ansiedad, tristeza, desesperación), a pérdida del propio control y de autonomía. Problemas de salud, psiquiátricos, de abuso de drogas, de delincuencia, tienen su origen de fondo en la cesantía juvenil. En definitiva la cesantía prolongada levanta un muro ante los proyectos de futuro; hasta tal punto que podemos hablar de la generación joven actual, especialmente la más desfavorecida, como «la generación sin futuro» (Lutte, 1991:195).

Nuestra sociedad está generando «nuevos pobres». Los jóvenes no tienen nada y, para muchos, no son nada. Willis describe a los

jóvenes cesantes como ciudadanos empobrecidos. Tienen una reducida movilidad geográfica, están excluidos del ocio-consumo aunque disponen de mucho tiempo libre, viven aislados en sus hogares con poco intercambio interpersonal. En definitiva, viven en una condición social caracterizada por:

La alineación, la depresión y el pesimismo con respecto al futuro; desconfianza frente al Estado, al cual se le contempla como una instancia de control y regulación, más que como una instancia de ayuda y apoyo; pobreza cultural y exclusión de una sociedad trabajadora cada vez más consumista; relativo aislamiento social en el hogar y en el barrio; indecisión, sentimientos de culpabilidad y falta de uso de los bienes públicos de los que dispone la comunidad; planes de matrimonio pospuestos o abandonados; sospecha de que los demás pueden acusarles de ser ellos mismos los responsables de su situación; creciente importancia subjetiva de la ética del trabajo (Willis, 1986:163).

Los que buscan su primer empleo sienten que la sociedad los rechaza y pierden la confianza en su propia valía, interiorizando una desvaloración de sí mismos y de sus capacidades que bloquea la búsqueda de identidad y de integración social, y la reorienta hacia la marginalidad y la autoexclusión.

¿Qué hace la escuela en este contexto? Intentar responder a esta pregunta es el objetivo que pretendemos en el apartado último de este pretexto.

c) **El fracaso escolar**

Analizar el llamado fracaso escolar requiere abordarlo desde un enfoque que incluya al mismo tiempo una perspectiva macro, meso y micro. El nivel macro hace relación al análisis de las funciones estructurales del sistema escolar en la sociedad actual; el nivel meso se refiere a las dinámicas que acontecen al interno de las instituciones escolares; y el micro a los sujetos llamados fracasados escolares. Aquí sólo vamos a desarrollar el análisis macro.

La escuela en la sociedad capitalista democrática se ha convertido en escuela de masas porque durante la etapa de crecimiento económico (1948-1968) ha resultado funcional tanto a la acumulación capitalista fruto de la expansión económica keynesiana, como a la legitimación social de la democracia a través de la llamada «igualdad de oportunidades».

En la coyuntura actual la escuela sigue siendo escuela de masas y se amplía su cobertura (prolongación de la escolaridad obligatoria, masiva afluencia a la escuela post-obligatoria), pero a nadie se le escapa la percepción de que se hace no tanto por su «utilidad» al actual proceso de acumulación internacional de capital, cuanto por la necesidad de mantener la legitimidad. Así se la utiliza como alternativa a la cesantía, aun cuando ya es evidente que no garantiza la igualdad de oportunidades, sino que, en la mayoría de los casos reproduce las desigualdades de origen. De esta forma es más una institución de control social de los jóvenes reducidos a consumidores pasivos, sumisos y disciplinados, que oportunidad para «aprender a ser» (Faure, 1972).

Pero analicemos con algún detenimiento distintos aspectos y ángulos del problema planteado. La escuela trata de cumplir dentro del sistema social tres grandes funciones (Page, 1977:24) que responden a los requerimientos de los tres subsistemas centrales en los que podemos articular la realidad social: el tecno-económico, el socio-político y el cultural-ideológico. Para el tecno-económico la finalidad de la escuela es adaptar la formación, permanentemente, a las necesidades de la economía y a su lógica de acumulación. Para el socio-político la finalidad es integrar en el orden social democrático, legitimándolo. Para el cultural-ideológico se trata de motivar para aprender y salvaguardar la herencia cultural, fundamentalmente articulada en «valores».

Es adecuado esperar que cuando el equilibrio inestable y conflictivo entre los tres subsistemas se resquebraja de forma manifiesta e incontrolable, como ocurre en las últimas décadas, la escuela entra en crisis, y es objeto de «críticas» desde todos los ámbitos y en todas sus funciones.

Que la escuela es de hecho prioritariamente funcional al subsistema económico-tecnológico, no debería ser motivo de desgarramiento hipócrita de las conciencias, sino asunción de las prioridades materiales en la construcción objetiva de la realidad humana. Lo problemático es su unilateralidad, así como la legitimidad política y ética del modelo económico y tecnológico actual.

Como bien analiza Fernández Enguita en su libro *La cara oculta de la escuela*; la escuela ya a finales del siglo XVIII asume la necesidad de preparar, no tanto en el terreno cognitivo y de contenidos sino sobre todo en el de «actitudes» y «hábitos», a las clases populares para los requerimientos de la incipiente industrialización. Es por ello

que recomienda una revisión de la historia de la pedagogía y de la escuela para, sin dejarse llevar por las formulaciones ideológicas articuladas en los discursos, analizar las prácticas y constatar la auténtica función social de la escuela en su proceso histórico occidental.

No es que la función prioritaria de la educación sea ser funcional al subsistema tecno-económico; sino que por efecto de la reducción, operada por la modernidad: de lo real a lo racional, de lo racional a lo eficiente, y de lo eficiente al máximo rendimiento; la educación se reduce a escuela, la escuela a normas (normalización), y las normas a pura disciplina (Foucault, 1976).

De forma que Joel Sprig, refiriéndose en particular a la expansión y generalización de la escuela secundaria, es más categórico:

el propósito de esta organización es producir lo que Wilhelm Reich ha llamado la «coraza caracterial», una serie de rasgos caracteriales tipificados por amor hacia, y deseo de autoridad, orden, seguridad, sumisión y burocracia; y un sentido compulsivo del deber (Fernández Enguita, 1990:161).

Es por la escuela, en sus prácticas disciplinadas, como se adquiere y ejerce la ideología dominante. No es por tanto extraña la conversión de la escuela elitista en escuela de masas por los Estados democráticos capitalistas: es una necesidad. El modo de hablar, escribir, pensar, relacionarse, etc., que se ejercita y aprende en la escuela configura el modo de hablar, escribir, pensar y relacionarse en el empleo, en la calle, etc. «Por lo tanto, puede realmente decirse de la escuela que es una preparación para la vida, pero no en el sentido habitual que los educadores dan a esa consigna» (Jackson, 1968:167), sino para una vida social alienada.

Por otra parte, si los objetivos y fines escolares fueran sola y prioritariamente los que formula como «educativos», relacionados con el aprendizaje de «contenidos» cognoscitivos, hace tiempo que la escuela habría sido sustituida por otros medios más eficaces, e incluso más baratos.

Son pues, las relaciones sociales de la escuela las que resultan, han resultado hasta ahora, funcionales al sistema tecno-económico; mucho más que los aprendizajes científicos, técnicos o profesionales.

Intentando hacer un breve resumen de los contenidos de estas relaciones sociales en la escuela y en el empleo, referidos por Fernández Enguita (1990), podríamos señalar los siguientes:

- i) Importancia del orden, la autoridad y la disciplina en un contexto de relación no voluntaria.

- ii) Relaciones sociales impersonales y burocratizadas, donde la persona se reduce al rol y su juego.
- iii) La alienación del trabajo escolar para poderlo adaptar al trabajo-empleo capitalista o burocrático. El producto de la escuela es el título y no tanto el aprendizaje; un título que sólo vale en el mercado (si vale). El proceso de la escuela (qué, cuándo, para qué, etc., aprender) lo determinan otros. Tanto el método, el horario, etc.; vienen determinados y en función de conformar (formar con) a los individuos a los requisitos de un trabajo alienado en sus fines, procesos y medios en el sistema capitalista.
- iv) Selección de los rasgos caracteriales que son reforzados y castigados. «La actitud de sumisión a la autoridad se mostró tan buen predictor del rendimiento como el test verbal y mucho más que el C.I.» (Fernández Enguita, 1990:210).
- v) Motivación mediante recompensas extrínsecas. No se aprende a trabajar sino en función de un título o un salario. De donde resulta una necesidad compulsiva de buscarse a sí mismo y la satisfacción de las propias necesidades en otro ámbito: el consumo.
- vi) La competencia insolidaria. «El éxito de otro es mi fracaso, y su fracaso mi éxito» (Fernández Enguita, 1990:220).
- vii) División del trabajo. Especialmente división entre trabajo intelectual digno y trabajo manual indigno. Pero ambos meros trabajos de ejecución, con renuncia a la creatividad.
- viii) Sometimiento a una evaluación ajena que determina el valer de la persona; el valer y el valor desde los criterios de valor de uso y de cambio del mercado laboral y social capitalista. Evaluación que clasifica por el rendimiento escolar: otra forma de llamar en la escuela a la productividad (valor de uso por el capital de la fuerza de trabajo). En función de esta evaluación se reparten las recompensas, pero de forma desproporcionada, ya que se trata de potenciar la desigualdad de resultados que haga crecer en los individuos el afán de valer más.

- ix) Selección y estratificación social basada en la propia auto-conciencia estratificada. La escuela elige a los mejores (ya elegidos por su clase de partida), pero justifica con su elección el rechazo de los peores (ya rechazados por su clase de partida). Y en esto, como en todo, las excepciones confirman y justifican la regla.

Pero no concluye ahí, «la escuela consigue que cada cual se sienta único responsable de su suerte» (Fernández Enguita, 1990:241), matando en su origen toda posible conciencia de «clase social oprimida».

Es más, parece que los que tienen éxito, no lo atribuyen a sus capacidades o dones naturales, sino a su esfuerzo personal (Masjuan y Codina, 1991:105). Quizás sólo ellos saben el esfuerzo que les ha costado el someterse para tener éxito. Quizás es esa capacidad de sumisión confirmada por el título escolar la que demanda el mercado de trabajo.

Tener más títulos educativos no es una consecuencia de una mayor inteligencia, sino simplemente una recompensa por soportar más tiempo el poder que se padece en ella (la escuela) (Feito, 1990:292).

De la lectura de lo señalado hasta aquí parecería derivarse un ajuste, si no entre educación y trabajo, sí entre sus *bonsais* escuela y empleo, pero la realidad de la economía es más compleja que la simple definición de capitalista. En la sociedad de los actuales Estados democráticos capitalistas conviven y compiten cuatro modos de producción: el capitalista (MPC), el mercantil (MPM), el burocrático (MPB) y el doméstico (MPD) (Fernández Enguita, 1987:21-36).

La escuela en cuanto reflejo y reproducción de las relaciones sociales de producción se caracteriza por lo ya señalado en el apartado anterior en cuanto al MPC, también en cuanto a la ideología individualista del MPM (pequeña burguesía, clases medias profesionales (Lereña, 1976)). Pero al mismo tiempo se rige por pretendidos criterios igualitarios y de participación democrática propios del sector público (MPB). Es decir, «puede decirse que la escuela reúne la ilusión meritocrática del modo de producción mercantil, las relaciones sociales en el proceso de trabajo características del modo de producción capitalista y los criterios distributivos pertenecientes al modo de producción burocrático».

Esta complejidad, en el momento actual se hace crítica por efecto de la crisis de crecimiento económico, la masificación de la cesantía, etc. Y la escuela resulta disfuncional por generar más expectativas democráticas que las que ofrece el MPC, más necesidad de empleos asalariados que los que ofrece el mercado y la administración (MPB), y sustituir progresivamente en su avance a la familia (MPD), desanimando por otra parte la libre iniciativa (MPM).

Junto a todo lo descrito, la revolución tecnológica está generando un cambio en las cualificaciones laborales. Por una parte las nuevas tecnologías requieren mayor cualificación técnica en un porcentaje cada vez más reducido de empleos; pero al mismo tiempo, mayor porcentaje de empleos ofrece un trabajo cada vez más degradado (Sanchís, 1991:138-145). Aunque sobre esto nos extendimos anteriormente, quisiéramos ahora señalar, por su importancia, que estos procesos no son en modo alguno aleatorios y que en su articulación social suponen un conflicto de clases y de grupos que se salda con un discurso ideológico que justifica opciones políticas, y no por determinaciones tecnológicas y/o económicas. Son posibles otras salidas a la actual crisis que las que se están ejecutando.

Ante esta realidad, nuevamente compleja, es evidente que la escuela tiene también su influencia en el futuro de la economía, ya que ésta depende de la preparación de los efectivos laborales provenientes de aquella. «La educación no sólo responde a las necesidades del trabajo, sino también tiene el poder de transformarlas» (Lewin-Rumbenger, 1987:128). De aquí que el aumento de la escolarización y el gasto público en educación no es sólo una opción de política social del Estado sino una opción de política económica.

La resolución de las contradicciones internas de las escuelas e internas de la sociedad no es algo ya determinado por la inercia de los acontecimientos, sino, que va a depender de la capacidad de los jóvenes de entender y actuar en este marco complejo sin desvincular los aspectos más técnicos de los más políticos o de sus repercusiones económicas y culturales. Se demanda una educación, por la que la escuela debe optar, que posibilite un «pensar global y un actuar local», sin refugiarse en el localismo estrecho, ni perderse en la impotencia de la globalidad inabarcable.

La escuela además de servir a las necesidades de la economía, está situada en la esfera de los servicios públicos que realiza el Estado. La escuela realiza una legitimación simbólica del orden socio-político mediante la pretensión de la igualdad de oportunidades; la libertad de

elección de centro educativo; la formalización de la participación democrática en la gestión de las instituciones educativas; y el énfasis, en sus discursos legales y curriculares, en un desarrollo educativo integral de los alumnos, y no meramente capacitación técnico-profesional o enseñanza propedéutica para el ingreso en las universidades.⁸

De esta forma, las pretensiones de la escuela desde esta funcionalidad entran en conflicto con las señaladas anteriormente referidas al empleo. Como señalan Carnoy y Levin:

[...] La relación entre la educación y el trabajo es dialéctica —compuesta de una perpetua tensión entre dos dinámicas, los imperativos del capitalismo y los de la democracia en todas sus formas—. Como producto y factor conformador, a la vez, de la discordia social, la escuela está necesariamente atrapada en los grandes conflictos inherentes a la economía capitalista y un Estado capitalista y la base democrática del Estado capitalista liberal (Fernández Enguita, 1987:49).

Bowles y Gintis llegan a conclusiones semejantes según recoge este texto:

La contradicción central de los sistemas educativos en las sociedades de capitalismo avanzado se deriva de dos aspectos de su localización en la totalidad social. Primero: forma generalmente un subsistema de la esfera del Estado y, por tanto, está directamente sujeta al principio de los derechos otorgados a la persona. Segundo: la educación desempeña un papel central en la reproducción de la estructura política del proceso de producción capitalista, que a su vez está legitimado en los términos de los derechos otorgados a la propiedad. Así pues, la educación está directamente involucrada en la articulación contradictoria de las esferas en el capitalismo avanzado, lo que se expresa en términos de la dicotomía propiedad/persona: la educación reproduce los derechos de la propiedad, mientras que está en sí misma organizada en los términos de los derechos de las personas (Fernández Enguita, 1987:50).

Pero la realidad es algo más compleja, ya que cada ámbito está sometido a sus propias contradicciones. Si las propias del ámbito tecno-económico ya las hemos señalado en el apartado anterior, ahora debemos centrarnos en las del ámbito socio-político.

El propio subsistema socio-político está sometido a fuertes contradicciones entre su pretendido discurso democrático liberal de igualdad y participación, y su realidad perversa de burocratización,

8 Cfr. «Objetivos transversales de la educación básica y media de la actual reforma educativa chilena».

autoritarismo y representación. La escuela asume esta contradicción interna y, al interiorizarla, la transforma en un conflicto interno propio: entre la participación de la comunidad (los padres y la comunidad local) y la autoridad de la administración pública (modelo burocrático). El proceso de descentralización administrativa y curricular trata de resolver este conflicto de forma constructiva.

Pero también existe conflicto entre la participación de los jóvenes en su propio proceso y la autoridad docente. Aquéllos exigen el cumplimiento de los discursos participativos y democráticos que formulan las leyes, éstos exigen la autonomía y las competencias de su cualificación profesional (a modo de profesionales liberales o catedráticos); y la relación entre ambos está sometida a los requerimientos contradictorios de la burocracia (incluso de la propia dirección de las escuelas y de los municipios) y de la economía.

La escuela, en cuanto burocratizada, tiende a determinar ella misma las necesidades que trata de satisfacer; y al mismo tiempo pretende responder a las necesidades de la economía y a las de las personas, a sus derechos. Al intentarlo, asume las mismas perversiones del sistema democrático en la sociedad capitalista y que podríamos resumir en: enseñar a delegar la responsabilidad, la iniciativa, la propia conciencia, etc. Existe pues una contradicción esencial en la escuela que le impide realizar verdadera «educación», «los objetivos proclamados por los textos legales y por los programas de estudio son incompatibles con los reglamentos administrativos» (Coleman-Husen, 1985:62-63).

Por otra parte tampoco puede, a un tiempo, conseguir instaurar la igualdad de los resultados y servir a la estratificación social y laboral. Por lo que su resultado sólo puede ser lo que es: éxito y fracaso. Éxito para unos y fracaso para otros.

En esta compleja realidad la que genera permanentemente la necesidad de fundamentar la legitimidad de la escuela, del gasto público en escolarización, y a través de él de la democracia; con reformas.

Todas las demandas coinciden: más escuela. Más escuela para reducir las desigualdades, según la óptica mítica de las clases populares. Más escuela para un ajuste mejor y más eficiente entre escuela y empleo (el de alto nivel) según los intereses de la clase media (titulados) y alta (demandantes de títulos). Más escuela para ser más modernos según el mito político actual.

Todas estas diversas demandas, sin embargo, son incompatibles entre sí, y por ello producen reformas que jamás cumplen todos sus objetivos, que son siempre insuficientes y que llevan por tanto a más reformas. Es la reforma educativa permanente (García, 1991:141).

Pretender a un tiempo servir a la acumulación y a la legitimación llevará a una pérdida progresiva de confianza en la escuela.

[...] El sistema educativo se ve compelido a efectuar dos tareas difícilmente compatibles entre sí: la producción de las habilidades, y capacitaciones necesarias a la reproducción ampliada del sistema; y la neutralización, destrucción y gasto improductivo de las capacitaciones sobrantes (García, 1991:144).

La política de seguir invirtiendo en escolarización cuando es sabido que «el gasto y la calidad de la escuela no tienen efecto sobre la calidad de la enseñanza» (Carabaña, 1991:69), parece obedecer a una búsqueda compulsiva de legitimación por parte de los Estados en una coyuntura que desacredita continuamente sus propias premisas igualitarias (Offe, 1977:192). Como ha analizado Boudon (1978:55-57), aun cuando es deseable una permanente disminución de las desigualdades en la enseñanza, no es cierto que esto implique una disminución de otras formas de desigualdad social.

Más escuela supone más títulos y más desigualdad, pero al mismo tiempo menos valor de los títulos. Es decir, menos confianza en la escuela y menos integración social. Ante esto la única receta que parece aplicarse es la misma que deriva de la lógica de acumulación, más de lo mismo: más escuela y más reformas.

Y al llegar a este punto, pasamos a analizar las funcionalidades de la escuela para el subsistema cultural-ideológico.

El concepto «cultura» es demasiado amplio. Casi todo en la realidad humana está teñido, o es simplemente cultura. Hay poco de «natural» en lo que llamamos «naturaleza humana». Quizás sea el ser capaz de «cultura» lo que constituye la verdadera «naturaleza humana», con las consecuencias que de ello se derivan. Pero no vamos a detenernos en esto.

La política es cultura política; la economía es cultura económica. ¿Qué queremos expresar con esto? Sencillamente que detrás de las formulaciones políticas, económicas, científicas o educativas, existe una cultura que define los medios (formas) y los fines (contenidos) en función de unos «valores». Son los valores articulados en fines y medios los que definen una cultura.

Reflexionar sobre la función de la escuela como trasmisora-educadora de valores es abordar su funcionalidad cultural-ideológica. Siempre y cuando no reduzcamos los valores a meras ideas, sino que aceptemos que un valor se articula necesariamente en planteamiento (idea-cognición), actitud (afecto-inclinación) y opción (decisión-volición), y se manifiesta en conductas. A veces incluso estas dimensiones no son congruentes.

Lenguaje y pensamiento se articulan y se generan desde los actos sociales cargados de cultura. Hasta tal punto que podríamos decir que «adquirimos» nuestros valores (no los «elegimos») en las relaciones sociales significativas. Podemos decir que tenemos un valor cuando lo hemos experimentado y es activo en nuestra conducta.

Hall, estudiando la evolución humana desde los trabajos de Maslow, Erikson y Kohlberg concluye que «el desarrollo de los valores coincide con el de la conciencia» (ICE, 1993:15).

Si todo esto es así; es claro que cada individuo tiene sus propias experiencias y sus propios valores. Y que las primeras experiencias vitales en la familia, el barrio, etc., configuran un lenguaje y unos valores iniciales cargados de «cultura».

Por otra parte la escuela tiene su propia cultura articulada en lenguaje, valores, conductas premiadas, metas, etc.; y que, como ya indicamos anteriormente, corresponden a la clase media. Por ello, todos aquellos niños y jóvenes que viven otra cultura, valores, lenguaje; están «condenados» a experimentar un conflicto que pueden resolver como rechazo de la escuela o como asimilación-acomodación a la escuela, bien de forma real o sólo aparente. Y esto no determinado por las llamadas «capacidades cognitivas» que pretende desarrollar la escuela.

Pretender desarrollar valores como la dignidad de la persona humana y la justicia social o la igualdad mundial basándolos en el desarrollo de la autocompetencia lograda para y en el trabajo-empleo es hacer depender estos valores del mercado y declinar las posibilidades de la escuela como «ámbito» generador de valores para el cambio social.

No es extraño, desde estas opciones, que se hable cada vez más a nivel mundial de «analfabetismo funcional». No tanto porque haya disminuido el nivel de instrucción, que no lo ha hecho (Welch-Freebody, 1990:259). O porque las exigencias formuladas para insertarse en la sociedad, cada vez más compleja, hayan aumentado; que sí lo han hecho (Welch-Freebody, 1990:266), aunque no tanto por los

requerimientos implícitos de los puestos de trabajo (Fernández Enguita, 1990), sino por el efecto «mal del diploma».

Es decir, la función de criba y selección domina sobre la tradicional de «educación» (de ahí nuestro reparo constante de llamar al sistema escolar sistema educativo). La crisis de alfabetización es pues una creación social, no tanto en función de los requerimientos de la economía directamente, cuanto en relación a la función legitimadora de la escuela.

Lo que realmente puede decirse que se ha perdido de los intentos del pasado en cuanto a la alfabetización es el ideal democrático tradicional: la alfabetización, a este respecto, es menos importante como clave para unas habilidades técnicas que como el «sine qua non» de un Estado democrático moderno. Por ello Appel (Lankshear-Lawler, 1987) añade: «Cuando los grupos dominantes declaran que hay una crisis, debemos preguntarnos ¿qué crisis es ésta? y ¿qué beneficios se obtienen de las soluciones propuestas?». Las recientes declaraciones de una crisis de alfabetización en cierto número de naciones no son inmunes a estas preguntas. Es posible alegar que debido al cambio de la atención pública hacia los problemas de la educación, las fuentes reales de la crisis actual se dejen sin analizar. Esto es, la crisis de la economía política del capitalismo se traspasa de la economía al Estado. El Estado, entonces, traslada a su vez la crisis hacia la escuela. Así, cuando existe un grave desempleo, la desaparición de pautas tradicionales de autoridad, etc.; la culpa recae en la falta de habilidad de los alumnos, en sus actitudes, en su analfabetismo funcional. La cultura implica poder; la posesión del capital cultural sobre el que se basa el poder (Bourdieu, 1970) se hace accesible de forma distinta a los diversos grupos de la sociedad. Los ataques a los niveles generales de alfabetización en la sociedad intentan ocultar este proceso. Por otra parte, su función es precisamente la de establecer esta conexión entre algunas formas privilegiadas de alfabetización y la perpetuación del poder económico y cultural de la sociedad (Welch-Freebody, 1990:275).

Así situado el problema, podemos adentrarnos adecuadamente en el análisis de los mecanismos internos de la escuela que operan en la desigualdad y el fracaso de los colectivos desfavorecidos y marginados, y que ya hemos desarrollado en otro lugar.⁹

La dinámica escolar actúa, en general, transformando las diferencias en desigualdades. Los tres aspectos más destacables de esta dinámica son: las expectativas sociales de los sujetos (especialmente las de los profesores), el diseño de las tareas escolares, y la evaluación normalizadora y no basada en criterios.

9 J. M. Redondo (1997 y 1998).

Esta dinámica hace a que los sujetos que fracasan en las escuelas experimenten que son ellos los culpables de su fracaso y desde esa culpabilización acepten su lugar social; es lo que se conoce como la psicologización de los problemas sociales (Torres Santomé, 1991), una de los grandes méritos de la modernización de la educación y de las reformas escolares de las últimas décadas en todo el mundo.

4. UN SOLO ACTOR. ALGUNAS CONSECUENCIAS PARA LAS POLÍTICAS DE JUVENTUD

Es la conjunción de ser joven y el estar en una situación como ésta: fracasado en la escuela y cesante; lo que genera la pregunta: ¿tránsito hacia dónde?

Hemos analizado la coyuntura actual de nuestra sociedad occidental. Hemos percibido la aguda incertidumbre actual y la dificultad de alumbrar caminos de futuro para el conjunto social. Hemos tratado de descender a la complejidad de la cesantía juvenil; al tiempo que abordábamos una reflexión sobre el fracaso de la escuela y sobre la condición juvenil.

Si en cada uno de estos aspectos hemos tratado de asomarnos a su complejidad y hacerla más lucida; ahora, al intentar fundirlos en la situación histórica y concreta de los individuos en los que convergen todos estos fenómenos, la sensación es de perplejidad, impotencia. Creo sinceramente que este es uno de los problemas-retos centrales de la sociedad actual. En nuestro país la coyuntura actual nombrada como «consecuencias de la crisis asiática», está situando este mismo problema en el centro de la preocupación nacional.

En la «Conferencia europea sobre la transición de los jóvenes sin cualificación», celebrada en París en diciembre de 1989, se era consciente de este problema. En ella se avanzaba el dato de un 15% de los jóvenes europeos sin cualificación y en dificultades de inserción, con un fuerte riesgo de marginalización. Se planteaba la necesidad de priorizar políticas sociales dirigidas a estos jóvenes. Se aportaban dos grandes líneas de abordaje: una preventiva reformando los actuales sistemas escolares; otra de urgencia dirigida a los post-escolarizados, desescolarizados y cesantes sin cualificación profesional.

Para estos últimos se propugnaban dos grandes opciones:

- La motivación: mediante proyectos personalizados de formación.

- El papel solidario de instituciones públicas, organizaciones no gubernamentales y empresas (partenariado).

Pero fue la CES (Confederación Europea de Sindicatos) la que «puso el dedo en la llaga» con dos serias advertencias:

- «Sólo formación ocupacional lleva al empleo eventual y a un paro adulto».
- «Hay que analizar qué mundo del trabajo queremos».

Reflexionar sobre esto, como venimos haciendo a lo largo de esta exposición, nos lleva a concluir que no estamos ante un problema sólo de cualificación profesional; sino de IDENTIDAD y de VALORES; esta es la verdadera dimensión de la crisis (Küng, 1991:17).

Esta realidad afecta, sobre todo, a los jóvenes, ya que afecta al sentido de la vida y a la viabilidad de un proyecto de vida. Al autoconcepto más profundo (identidad) capaz de imaginar y proyectar sí-mismos posibles en este horizonte de desorientación, caos, crisis. Y afecta específicamente a los jóvenes más desfavorecidos de los barrios de las ciudades occidentales; ya que la desproporción entre lo ofrecido por el consumo-TV y las posibilidades reales de acceso desde sus capacidades y su situación socio-económica-cultural genera la imposibilidad de imaginar un futuro, con todas las consecuencias que esto trae consigo (Redondo, 1992:15).

El reto que estos jóvenes en esta situación plantean a la sociedad supone interrogarse sobre:

¿Cuál es el estatuto de los jóvenes en la sociedad postmoderna?

Entre el fracaso en la escuela y el empleo hay un hueco de bastantes años (!y qué años!) sin identidad social. ¿Qué hacer para evitar el precipicio de la marginalización y la exclusión social?

¿Qué medios articular?, ¿cómo hacerlo?

Y quizás la más importante ¿por qué hacer algo, y no dejar que simplemente mueran estos excedentes de jóvenes inútiles víctimas del SIDA, la droga, la carretera, la locura o la cárcel?

Todas estas preguntas requieren un planteamiento ético y jurídico del que derive el tipo de sociedad que queremos construir, pero sin dobles mensajes, sin apariencias y sin transiciones eternas.

En esta dirección parece pertinente señalar la necesidad de una política integral de juventud orientada hacia la garantía social. ¿Por qué una política integral de garantía social para los jóvenes?

En primer lugar, como hemos podido apreciar, la situación de

los jóvenes desfavorecidos tiene una causalidad no reducible a sus incapacidades personales o sociales, sino a la forma social de organización de la sociedad en sus aspectos tecno-económicos, políticos y culturales.

En concreto, el sistema escolar burocratizado y segregado (clasista), el mundo del trabajo precarizado y en extinción, y el joven expropiado de su derecho (oportunidades), como persona y como ciudadano, a la responsabilidad y a la solidaridad en un proyecto de vida; conducen a la crisis de civilización a la que hemos aludido insistentemente.

La incapacidad de la democracia, formalizada e institucionalizada en un modelo estatista y burocrático, para resolver las agudas contradicciones entre legitimación y acumulación, entre valores éticos y dualización social, y entre consumismo y desarrollo personal; empujan hacia la necesidad de plantearse alternativas.

Circunscritos a los jóvenes desfavorecidos debe reconocérseles el derecho a políticas y programas de garantía social; se impone una alternativa que no sea un mero parcheo ineficaz del modelo social que se resquebraja; sino que, en la medida de lo posible, sirva para acompañar la transición de estos jóvenes en el contexto de una sociedad en cambio.

En esta dirección, las estrategias que mejores resultados están consiguiendo en el contexto europeo son aquellas que integran servicios y competencias administrativas diversas en una unidad de acción o programa a escala local.

Las políticas y las ideas suelen establecerse mejor a escala nacional e incluso internacional pero, cuando su éxito depende de mezclas de orientación, educación, formación profesional y experiencia laboral complejas y sofisticadas, sólo pueden aplicarse eficazmente como consecuencia de la planificación y la gestión a nivel local (CEDEFOP, 1986:VII).

Al mismo tiempo, y junto a la dimensión local, es fundamental que los agentes socio-educativos posean una clara vocación para la acción, se impliquen personalmente y vivan con convencimiento los valores y en coherencia las actitudes que proponen.

Por otra parte, una acción integral es consciente de la necesidad de conseguir una buena calidad con el más bajo coste.

Los jóvenes sufren en grado desproporcionado las penurias resultantes del desempleo en masa; penurias que originan dificultades sociales y psicológicas además de problemas económicos y profesionales.

A escala internacional, nacional y local se vienen realizando considerables esfuerzos, casi siempre faltos de coordinación, por mejorar la gama de servicios de carácter educativo, formativo, asesor y social que se ofrecen a los jóvenes en el período de transición entre la escuela y la vida adulta y laboral. Por muy bien que se dirijan a las necesidades de los jóvenes en esos años, si este tipo de esfuerzos carecen de coordinación resultan menos eficientes y menos eficaces en términos de costes que si estuvieran claramente relacionados entre sí y basados al mismo tiempo en el conocimiento común de las necesidades y las oportunidades locales.

Siempre que se analizan a fondo las necesidades reales de los jóvenes se pone de manifiesto que guardan una compleja relación con los problemas de índole educativa, profesional, social y personal. No es siempre posible separar estas necesidades y es invariablemente mejor hacer el máximo por integrar soluciones para ellas. A menudo resulta imposible resolver eficazmente un problema sin prestar a la vez ayuda a otro (CEDEFOP, 1986:3-4).

Todos estos aspectos quedan muy bien reflejados en el diagrama 1 (CEDEFOP, 1986:10).

En este contexto, impartir hoy educación y formación para el futuro supone articular adecuadamente lo que está permitiendo (leyes), con lo que es posible (individualmente, culturalmente, económicamente).

La creencia de que todo joven posee capacidades y puede adquirir cierta especialización es esencial.

Si un joven aparenta carecer de capacidades sobre las que basar la formación, ello se debe casi con toda certeza a que el profesor es incapaz de encontrarlas o a que los recursos disponibles para la formación son insuficientes o inadecuados.

Los buenos resultados académicos (o la falta de ellos) no denotan siempre la capacidad de conseguir una especialización en un entorno laboral adulto.

Existen numerosos ejemplos de profesores que demuestran satisfactoriamente a los jóvenes que las desventajas (e incluso las minusvalías) no afectan necesariamente a la capacidad de enseñar y trabajar. Hay también casos de profesores que demuestran a los jóvenes la forma de convertir las aparente desventajas en ventajas.

Los profesores que triunfan son aquellos capaces de trabajar con cada estudiante como persona: identificando capacidades, enseñando técnicas y encontrando un trabajo...

Los programas de formación que obtienen éxito son los concebidos para adaptar las nuevas ideas a los valores aceptados, la innovación a las ideas y métodos familiares; y todo ello dentro de los límites de lo que está permitido y lo que es posible.

Los programas de formación que obtienen éxito son aquellos que se centran más eficazmente en las necesidades a medio plazo.

Los programas locales que obtienen éxito se centran en las necesidades de formación y en las necesidades de índole social y personal. Los jóvenes só-

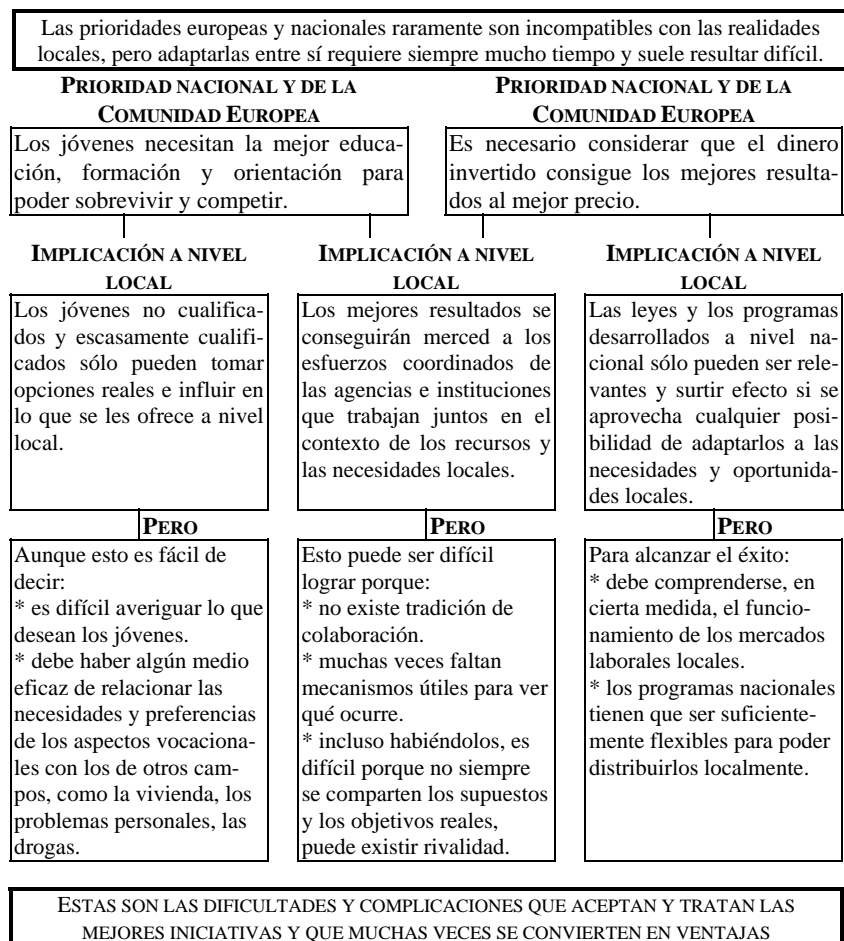
lo pueden aprender eficazmente si sus circunstancias personales y sociales les permite concentrarse de forma adecuada.

Lo que es posible depende asimismo económicamente de las opiniones que adoptan personas, grupos o agencias responsables de los programas respecto a un amplio abanico de cuestiones que afectan a los jóvenes y a su lugar en la sociedad y, asimismo, dependen de una serie de principios referentes al tratamiento que deben recibir y a su participación a la hora de determinar su propio futuro.

[...] Deben tener oportunidades para co-determinar qué contienen esos programas y para autogestionar, en la medida de lo posible, su propia participación en ellos (CEDEFOP, 1986:23-29).

Diagrama 1

Integración de soluciones a las necesidades de los jóvenes en el ámbito local



Es por todo ello por lo que creemos que sólo políticas integrales de garantía social pueden ser eficaces y responder satisfactoriamente a las necesidades a medio plazo de los jóvenes desfavorecidos, a la eficacia de las inversiones en programas de transición, y a la decisión de caminar hacia una sociedad de personas más responsables y solidarias.

Entendemos por políticas integrales de garantía social, aquella acción socio-educativa realizada en el ámbito local y gestionada por entidades no lucrativas que intenta responder a la problemática global de la transición de los jóvenes desfavorecidos.

Las razones, de todo tipo, que fundamentan esta afirmación responden fundamentalmente a tres criterios: i) Eficacia en la actuación, en base a los objetivos; ii) Eficiencia en la relación costes/resultados; iii) Apuesta por una nueva sociedad.

El programa integral de garantía social supone el acuerdo interinstitucional de las administraciones públicas de ámbito central y local, y la delegación de su gestión en entidades no lucrativas que actúan en el entorno local, mediante concierto, contrato, convenio o concesión administrativa.

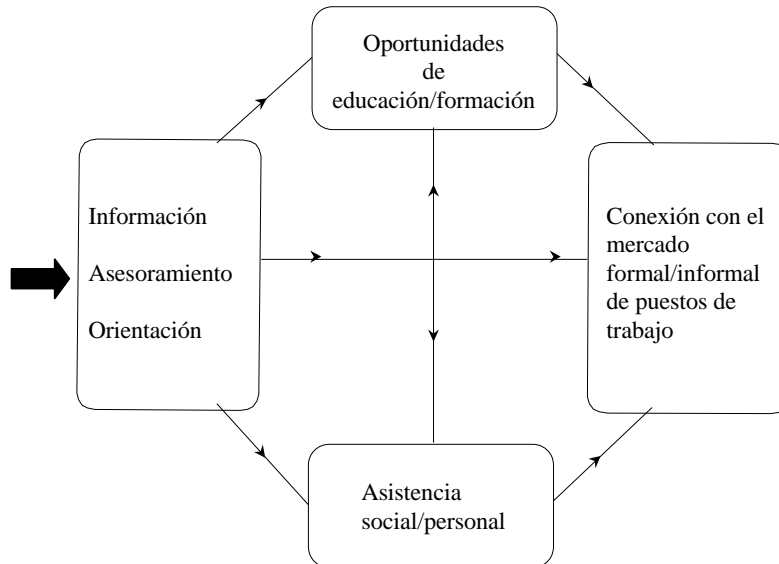
Las administraciones públicas necesariamente implicadas en este programa deben ser, a nivel central: Educación, Trabajo, Justicia y Planificación y, en alguna medida, Sanidad; y a nivel local el Municipio y las Regiones.

Se trata de crear en cada ámbito local un servicio integrado de atención a los jóvenes desfavorecidos en todas sus necesidades personales, sociales, formativas, laborales, etc. No tiene porqué ser un servicio que elimina todos los otros servicios para los jóvenes, sino que atiende específicamente a los jóvenes desfavorecidos para hacer efectiva la «garantía social».

En unos casos la atención consistirá en información o en asesoramiento, en otros en actuaciones formativas o educativas; en otros en conexión con el mundo del empleo; en otros en asesoramiento personal y orientación hacia servicios especializados de asistencia social o a servicios educativos reglados, etc.

El siguiente diagrama 2 puede expresar bien el marco básico de una intervención integral (CEDEFOP, 1986:65).

Diagrama 2
Una intervención integral



En esta perspectiva, un programa integral de garantía social es un centro o servicio permanente que acoge a los jóvenes en cualquier circunstancia y les orienta hacia las diversas posibilidades que se les ofrecen. Pero no tiene porqué ser una oficina o centro «pasivo», a la espera de que acudan los jóvenes; sino que puede ser un centro «activo» que busca a los jóvenes a través de iniciativas plurales. Unas de tipo institucional, intentando detectar a los jóvenes que han abandonado los sistemas reglados y se encuentran sin «garantía social», ociosos y en riesgo de aislamiento social o marginación. Otras de tipo más informal, saliendo a las calles, a la búsqueda de grupos de jóvenes desorientados y necesitados de ámbitos de encuentro para restablecer sus vínculos sociales y descubrir su identidad.

Pero no se limita a ser un centro de orientación e información, sino que genera y ofrece recursos formativos y educacionales específicos, adaptados a las necesidades, capacidades e intereses de los jóvenes desfavorecidos (iniciación profesional en un oficio). Al mismo tiempo genera los vínculos sociales y dinamiza el asociacionismo de los jóvenes al ponerlos en relación con voluntarios (jóvenes) que comparten con ellos tiempo, colaboración, experiencias significativas;

y juntos inician procesos de utilización alternativa del tiempo libre; de intercambio de competencias y ayuda mutua, experiencias de solidaridad social, etc.

Por último integra también la conexión con el trabajo, de forma que no se abandona al joven a su suerte después de participar por un tiempo determinado en los servicios de orientación o de formación del centro; sino que se generan iniciativas de trabajo, búsqueda de empleo, contratos de aprendizaje, y otras múltiples formas de insertarse progresivamente en la vida activa.

Las finalidades de estos programas pretenden responder a las necesidades de los jóvenes desfavorecidos en su transición a la vida activa, intentando garantizar su derecho a la educación, trabajo, participación, etc.

Para ello consideramos imprescindible articularlos de tal forma que puedan cubrirse los siguientes *aspectos de la transición* (CEDEFOP, 1986):

- *Autodesarrollo*: Se trata de estimular, animar y posibilitar a los jóvenes los recursos de relación interpersonal, materiales y de toda índole que les suscite el reconocimiento, la búsqueda y la realización de sus propias aspiraciones y capacidades. Una búsqueda y realización probada en la realidad de la educación, la formación profesional, los itinerarios de inserción socio-laboral, y en su vida social y personal.
- *Cambio*: Se trata de ofertar experiencias significativas que preparen al joven a saber sacar el mejor provecho a nivel personal y social de las situaciones de cambio que se suceden permanentemente en todos los aspectos de su vida personal, familiar, social y laboral.
- *Transición*: Se trata de asumir, en la ejecución práctica del proyecto, que el protagonista del proceso de transición es el joven. Tenemos que rechazar la idea de que somos los profesores, educadores, burócratas o asesores sociales los que le hacemos «transitar». O cada joven hace su proceso, o no hay tal proceso.
- *Elección*: El acento principal debe recaer en favorecer experiencias y procesos educativos donde la variedad de opciones haga a cada joven capaz de elegir y de configurar su propio itinerario.

- *Familia y amigos*: La participación en un programa integral de garantía social no es una exclusión del entorno, sino una inclusión de la familia, el grupo de amigos, los grupos y organizaciones sociales locales de todo tipo como recursos y como partícipes de la transición de cada joven.
- *Organización*: La mera suma de elementos no consigue resultados. Es la interrelación sistémica de los mismos la que es capaz de integrarlos en un proceso adecuado que garantice los objetivos.

Desde estos aspectos, los *objetivos generales* de un proyecto integral de garantía social pueden ser:

- Ser, de una forma significativa y eficaz, agente y cauce de cambio social al servicio de la comunidad, para modificar o eliminar aquellas realidades que impiden la transformación de la realidad social del entorno local y que inciden de manera especial en el desarrollo de los jóvenes desfavorecidos de ese mismo entorno.
- Posibilitar la maduración global e integral del joven desfavorecido de una manera armónica, a fin de que pueda ser sujeto de su propia vida y experiencia; capacitándolo para una participación como ciudadano, adulta, crítica, responsable y solidaria con sus vecinos y su entorno.
- Promover desde la propia sociedad, los mecanismos y recursos necesarios para hacer efectiva la igualdad de oportunidades y resultados de los jóvenes desfavorecidos del entorno local, respecto al resto de jóvenes del mismo entorno, como derecho de garantía social que les asiste (Taleia, ADSIS, 1990).

Desde estos objetivos generales, las *características* más destacables de un proyecto integral de garantía social son:

- El ámbito de actuación del proyecto es un entorno local concreto.
- Su actuación se circunscribe, prioritariamente, a los jóvenes desfavorecidos (sin cualificación escolar o profesional, sin trabajo-empleo).

- La actuación se inserta en una actuación de Desarrollo Global Comunitario en el entorno concreto y junto con todos los agentes sociales del mismo.
- Opta por intervenir de forma globalizada en todas las dimensiones de los jóvenes.
- Prioriza la intervención en el aspecto «trabajo» (orientación al; formación para; inserción en) como el aspecto o dimensión que mejor posibilita o impide la integración social de estos jóvenes; pero englobándola en una actuación socio-educativa integral.
- No es un servicio social o educativo, sin más; sino que se vincula directa y permanentemente a la calle, como el ámbito donde acontece la problemática de la transición de los jóvenes desfavorecidos.
- Es un proyecto profesionalizado en su diseño, planificación, gestión y realización; de forma que se garantiza la calidad, efectividad y permanencia del proyecto. Pero, al mismo tiempo, incluye la participación de diversos voluntarios del mismo entorno (jóvenes y adultos) para potenciar las dimensiones de responsabilidad y solidaridad, más allá de lo «formalizado».
- Es un proyecto gestionado y realizado por una entidad no lucrativa que está inserta en el entorno local concreto.
- Es un proyecto planificado, financiado y evaluado por las administraciones públicas.
- Es un proyecto que se realiza mediante un programa socio-educativo que integra diversas dimensiones, procesos, fases y currículos; y que requiere diversos recursos (humanos, institucionales y materiales).
- Es un proyecto que se evalúa permanentemente, optando por la investigación-acción-participativa como mejor metodología para el desarrollo del mismo.

Los programas de garantía social integral deben necesariamente contemplar, dando la importancia precisa, las tres grandes dimensiones socio-educativas que los jóvenes desfavorecidos requieren desarrollar: La dimensión humana-personal, la dimensión socio-cultural y la dimensión trabajo-laboral.

La disección de la realidad única de cada joven en estas tres dimensiones, es más un procedimiento de método para explicitar intencionalidades socio-educativas que una opción por compartimentar la realidad integral de cada persona. La acción educativa requiere actuar siempre teniendo en cuenta la influencia de cada experiencia y reflexión en la totalidad de la vida de cada joven, en todas las dimensiones; es por ello que no pueden transformarse necesariamente en áreas de intervención sino de forma forzada.

Agradezco la oportunidad de poder expresar mis reflexiones y su paciencia y aguante para escucharlas. Espero que hayan servido para que su trabajo cotidiano con los jóvenes pueda renovarse con ilusión y el sentido.

CONCEPCIÓN, OCTUBRE DE 1999

BIBLIOGRAFÍA

- ADSI (1990): *Proyecto Taleia*. Valencia: ADSI.
- ALBERONI, F. (1970): *Classi e Generazioni*. Bolonia: Il Mulino.
- APPEL, M. (1987): «Prologo». En C. LANKSHEAR y M. LAWLER: *Literacy, Schooling and Revolution*. Londres: Falmer Press. Citado A. R. WELCH y P. FREEBODY (1990): «¿Crisis de alfabetización o crisis de Estado?». *Revista de Educación*; (293), 75.
- BELL, D. (1977): *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid: Alianza.
- BENTUÉ, A. (1999) *Cultura de hombres y Salvación de Dios*. Santiago de Chile: Ed. Tiberiades.
- BOUDON, R. (1978): «Educación e igualdad». En VV.AA.: *Política, igualdad social y educación*. Madrid: MEC.
- BOWLES, S. y H. GINTIS (1976): *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- CARABAÑA, J. (1991): «El gasto público en enseñanza y sus justificaciones». En VV.AA.: *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: CIDE-MEC.
- CASAL, J.; J. M. MASJUAN y J. PLANAS (1991): *La inserción social y profesional de los jóvenes*. Madrid: Proyecto GETAFE 90. CIDE-MEC.
- CEDEFOP (1986): *Manual para la intervención en la transición de los*

- jóvenes desde las iniciativas locales*. Berlín: Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional.
- COLEMAN, J. S. (1961): *The Adolescent Society*. New York: The Free Press of Glencoe.
- y T. HUSEN (1985): *Informe OCDE: Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. (Versión castellana en 1989) Madrid: Narcea.
- DI GIORGI, P. (1984): «L'Adolescenza: Fase Naturale e Storico-Culturale Dello Sviluppo Psicologico». *La Critica Sociologica*; (70), 84. Citado por E. SANCHÍS (1991): *De la escuela al paro*. Madrid: Siglo XXI.
- ERIKSON, E. (1965): *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Hormé.
- (1968): *Identidad: juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- FAURE, E. (1972): *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Universal.
- FEITO, R. (1990a): «Escuela y hegemonía». *Revista de Educación*; (293), 290ss.
- (1990b): *Nacidos para perder*. Madrid: CIDE-MEC.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985): *Trabajo, escuela e ideología*. Madrid: Akal.
- (1987a): *La escuela en el capitalismo democrático*. México: Universidad A de Sinaloa.
- (1987b): «Educación y modos de producción». En VV.AA.: *El fracaso de la escuela*. San Sebastián: Erein.
- (1988): «El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?». *Política y Sociedad*; (1).
- (1990a): *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo XXI.
- (1990b): *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*. Madrid: Proyecto GETAFE 90. Madrid: CIDE-MEC.
- FOUCAULT, M. (1976): *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1990): Citado en entrevista por A. JOVER (1990): *La formación ocupacional*. Madrid: Editorial Popular-MEC.
- FREY, L. (1980): *La problemática del Lavoro Giovanile e le sue Prospettive Negli Anni 80*. Milan: Franco Angeli.
- FRIEDENBERG, E. Z. (1959): *The Vanishing Adolescent*. Boston: Beacon Press.
- FROM, E. (1976): *Tener o Ser*. México: Siglo XXI.
- GARCÍA, E. (1991): «Reforma escolar, acumulación, legitimación y Estado de Bienestar». En VV.AA.: *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: CIDE-MEC.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1984): «Situación laboral de la juventud

- española». En: *Informe sociológico sobre la juventud española 60-82*. Madrid: S.M.
- GERGEN, K. J. (1973): «Social Psychology as History». *Journal of Personality and Social Psychology*; (26), 309-315.
- HORTAL, A. (1989): *Los cambios de la ética y la ética del cambio*. Santander: Sal Terrae.
- ICE UNIVERSIDAD DE DEUSTO (1993): *Los valores en la LOGSE*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- JACKSON, P. W. (1968): *La vida en las aulas*. (Edición castellana 1975). Madrid: Morata.
- KENISTON, K. (1970): «Youth-A New Stage of Life». *The American Scholar*; 2 (37), 634-635.
- KITWOOD, T. (1980): *Disclosures to a Stranger*. Londres: Rontledge and Kegan Paul.
- KÜNG, H. (1991): *Proyecto de una ética mundial*. Madrid: Trotta.
- LERENA, C. (1976): *Escuela, ideología y clases sociales*. Barcelona: Ariel.
- (1983): *Reprimir y liberar*. Madrid: Akal.
- LEWIN, H. y R. W. RUMBERGER (1987): «Requisitos educativos para el futuro mercado de trabajo». En: Congreso Mundial Vasco. Gobierno Vasco: *Planificación de la educación y mercado de trabajo*. Madrid: Narcea.
- LUTTE, G. (1984): *Giovani e Istituzioni: Storie Di Lavoro, Politica e religione in una Città di Provincia*. Roma: Janua.
- (1991): *Liberar la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy*. Barcelona: Herder.
- MASJUAN, J. M. y J. CODINA (1991): «La atribución causal del éxito o el fracaso en los procesos de inserción en la vida adulta». En: *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: CIDE-MEC.
- MATZA, D. (1961): «Subterranean Traditions of Youth». En J. BERNARD: *The annals of the American Academy of Political and Social Science*. Citado por G. LUTTE (1991): *Liberar la adolescencia*. Barcelona: Herder.
- MONCADA, A. (1977): *La adolescencia forzada*. Barcelona: Dopesa.
- MUSS, R. (1957): *Teorías de la adolescencia*. (Edición castellana de 1978). Buenos Aires: Paidós.
- NESSERLOADE, J. R. y P. B. BALTES (1974): «Adolescent Personality Development and Historical Change: 1970-1972». *Mono-graphs of the Society for Research in Child Development*; (39), 1-79.

- OCDE (1984): *El paro juvenil. Causas y consecuencias*. Madrid: Ministerio de Trabajo. Citado por E. SANCHÍS (1991): *De la escuela al paro*. Madrid: Siglo XXI.
- OFFE, C. (1977) : *Lo stato nel capitalismo maturo*. Milan: Estas Libri.
- PAGE, A. (1977): *La economía de la educación*. Buenos Aires: Kapeluz.
- PANTOJA, L. (1987): «Una visión prospectiva de la educación». En VV.AA.: *Educación, cultura y sociedad*. Vitoria: Gobierno Vasco.
- PARSONS, T. (1963): «Youth in the Context of American Society». En ERIKSON: *Youth: Change and challenge*. New York: Basic Books.
- PIORE, M. J. (1983): «Paro e inflación». Madrid: Alianza. Citado por E. SANCHÍS (1991): *De la escuela al paro*. Madrid: Siglo XXI.
- REDONDO, J. (1990): «La iniciación profesional en el País Vasco». Seminario Internacional PETRA de Transición con Jóvenes Desfavorecidos. Vizcaya.
- (1992): *Proyectos Sociales. Talleres 1*. Bilbao: ADSIS.
- (1995): «Análisis de la situación social de los jóvenes desfavorecidos y propuesta de un programa integral de garantía social». Bilbao: Universidad de Deusto. Tesis Doctoral. Edición Microficha.
- (1997): «La dinámica escolar, de la diferencia a la desigualdad». *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*.
- (1998): «La realidad de los jóvenes y la reforma de la enseñanza media». *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*.
- (1999): *Fundamentos y pautas para elaborar programas de garantía social*. ICE. Universidad de Deusto. Bilbao: Editorial Mensajero.
- y OTROS (1989): *La iniciación profesional desde los recursos locales*. Vitoria: Gobierno Vasco.
- y ——— (1990): «Iniciación profesional. Programa de transición del departamento de educación del Gobierno Vasco y los entes locales en el País Vasco». (Inédito).
- y ——— (1992): «Programa diverso. Materiales curriculares para la formación de los equipos de la orientación de la ESO». (Inédito).
- ROBERTS, K. (1983): *Youth and Leisure*. Londres: George Allen and Unwin.

- ROWNTREE, J. y M. ROWNTREE (1968): «La Gioventú Come Classe». *Problemi del Socialismo*; (10), 401-435.
- RUBIO, M. (1992): *Cristianismo hacia el siglo XXI*. Madrid: P.S. Editorial.
- SANCHÍS, E. (1988): «Valores y actitudes de los jóvenes ante el trabajo». *REIS*; (41), 148.
- (1991): *De la escuela al paro*. Madrid: Siglo XXI.
- SCHWARTZ, B. (1984): *Informe Schwartz: La inserción social y profesional de los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- SEVE, L. (1969): *Marxisme et Théorie de la Personnalité*. París: Sociales.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1991): «La reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales». En VV.AA.: *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: CIDE-MEC.
- TOFFLER, A. (1970): *El shock del futuro*. Barcelona.
- TOURAINÉ, A. (1988): «Un mundo que ha perdido su futuro». En VV.AA.: *¿Qué empleo para los jóvenes? Hacia estrategias innovadoras*. Madrid: Tecnos-UNESCO.
- WELCH, A. R. y P. FREEBODY (1990): «¿Crisis de alfabetización o crisis de Estado? Explicaciones de la actual crisis de alfabetización». *Revista de Educación*; (293), 259. Madrid: CIDE.
- WILLIS, M. R. (1981): *The Maligning of Adolescence: Why?* Citado por G. LUTTE (1991): *Liberar la adolescencia*. Barcelona: Herder.
- WILLIS, P. (1978): *Aprendiendo a trabajar*. (Edición castellana 1988). Madrid: Akal.
- (1986): «Unemployment: The Final Inequality». *British Journal of Sociology of Education*; 7 (2). Citado por R. FEITO (1990b): *Nacidos para perder*. Madrid: CIDE-MAC.
- ZARRAGA, J. L. (1985): *Informe de la juventud*. Madrid: Ministerio de Cultura.