

LA CONSTRUCCIÓN DEL *HABITUS* PEDAGÓGICO Y LABORAL DE LOS MEDIADORES PARA EL EMPLEO*

Antonio Martínez López**
Universidad de Granada

RESUMEN

En las últimas décadas asistimos a transformaciones fundamentales en diferentes ámbitos sociales de los países de la Unión Europea. La ampliación sin precedentes históricos de los sistemas educativos bajo el influjo del Estado del Bienestar, ha propiciado, especialmente en España, una generación de trabajadores jóvenes cuya cualificación está sin duda entre las más altas de la historia nacional. Al mismo tiempo, tanto la cantidad como la calidad de los trabajos disponibles ha evolucionado en términos negativos, dándose la paradoja de que estos jóvenes, cada vez más formados, tardan más tiempo y encuentran más dificultades para insertarse en los mercados laborales flexibilizados. En este contexto de alejamiento de las esferas educativa y laboral aparecen nuevas figuras de intervención sociolaboral, como serían los monitores de formación profesional ocupacional o los orientadores laborales, cuyo proceso de formación analizamos en este artículo.

PALABRAS CLAVES: Sociología de la Educación, Orientación laboral, Trabajo Social, Cursos de Formación Profesional Ocupacional

ABSTRACT

«The construction of labour and pedagogical habitus for the mediators of employment». In the last decades we have been presented fundamental transformations in different areas of the social life that characterizes the countries of the European Union. An extension of the educational systems under the influence of the Keynesian Welfare state has generated in these countries, especially in Spain, a generation of young workers whose qualification seems to be among the highest of the national history. Nevertheless, at the same time, both the quantity and the quality of the available works on the market have evolved in negative terms in the same period. It is just in this context of progressive separation of the two areas, that we must understand the emergence of a new figure in the field of the socio-pedagogical work: the mediators for employment, where we have to an example of such figures would be the monitors for training courses or the work counsellors, whose process of learning and acquisition of pedagogic attitudes for the performance of his daily activities we analyze in this article.

KEY WORDS: Sociology of Education, Labour Counselling, Social Work, Training Courses.



1. INTRODUCCIÓN

Existen una serie de dispositivos que suponen la objetivación de las políticas activas de empleo¹ en medidas concretas de intervención sociolaboral, como son las dos siguientes: los cursos de formación profesional ocupacional (FPO) y los servicios y medidas de orientación laboral.

Por lo tanto, los cursos de Formación Profesional Ocupacional, dirigidos a la población parada, como son el curso de «formador de formadores», el de «metodología didáctica», han funcionado en los últimos quince años, fundamentalmente, y que actúan como barrera de entrada al campo laboral de un nuevo tipo de agentes en políticas sociales y de empleo, que en este artículo denominamos como: *mediadores para el empleo*². En un contexto laboral de inflación de los títulos, donde tenemos a una de las generaciones más formadas de la historia de nuestro país, a la par que una de las tasas de paro más altas de Europa, en el momento en el que se ultima este texto para su publicación, existen numerosas titulaciones de ciencias sociales, donde la consecución del título no da acceso a un mercado laboral que guarde algún tipo de relación con lo estudiado en la universidad, y ni siquiera da garantías de acceder a trabajos bien remunerados en otras áreas del mercado.

Estos agentes median entre dos situaciones vitales de los individuos con los que interactúan en el desempeño de su función: la situación de desempleado y la situación de empleado y persona en formación, y también median entre dos esferas o ámbitos centrales de la vida social: la esfera educativa y el mercado de trabajo.

Podemos entender el mercado laboral español como tendente al mantenimiento de una tasa de paro³ relativamente alta en épocas de bonanza, y excepcionalmente alta en situaciones de crisis económica global y nacional; se ha generado un nicho de empleos, relacionados con la formación de los parados para su inserción en lo que Castells llama la Sociedad del Conocimiento, donde encuentran su lugar laboral los *mediadores para el empleo*.

Por lo tanto, se parte en este artículo de la idea de que existe un doble movimiento de alejamiento de la esfera educativa y de la esfera laboral, que ha contribuido a la generación de un contexto educativo y un mercado de trabajo

* Fecha de entrada: 5/03/2010. Fecha de aceptación: 29/07/2010.

** Profesor de Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, e-mail: antmart@ugr.es.

¹ Forma preferente de la intervención sociolaboral impulsada especialmente por la Comisión Europea entre los estados miembros, de manera especial a partir del Consejo de Amsterdam de 1997.

² Con el término de *mediadores para el empleo* vamos a designar a un conjunto de agentes diversos que realizan funciones en el ámbito de las políticas activas de empleo, y cuya función encuentra su justificación y su sentido en un contexto de alejamiento y desequilibrio relativos entre dos esferas esenciales para la reproducción y la cohesión de las sociedades: *el sistema educativo y el mercado laboral*. Estas figuras serían las siguientes: monitores de cursos de formación ocupacional y orientadores laborales.

³ Paro que llamaríamos estructural, tal y como lo hacen los economistas.

como el actual, donde los mecanismos de socialización a través de lo pedagógico se extenderían del sistema educativo reglado a un conjunto de dispositivos como son los cursos de FPO o la orientación laboral, por el efecto de alargamiento de las trayectorias vitales en el paso de la escuela al trabajo, como han estudiado bien autores como Joaquín Casal o Antonio Santos para el caso de España, o Jérôme Gautier, Serge Ebersold o Gérard Mauger en el caso de la sociología francesa. Es necesario, por lo tanto, conocer bien cómo se constituyen estos espacios de socialización en el empleo, que son las políticas activas, de cara a comprender cómo nuestras sociedades están interviniendo sobre la cuestión social central de nuestro tiempo: el paro estructural de masas y la vulnerabilidad social de las clases medias. Y esto en lo que han trabajado los autores anteriormente citados de los que partimos.

Sin embargo, pocos o ningún estudio del que nosotros hayamos tenido constancia, tienen por *objetivo el que se plantea este trabajo: desentrañar los mecanismos concretos por los que los mediadores para el empleo desarrollan una serie de disposiciones, de formas y visiones de ver el mundo, que a la postre constituyen el habitus (que aquí denominaremos habitus flexible) sobre lo laboral y lo pedagógico con el que se enfrentan posteriormente a la formación de sus públicos en el desarrollo de sus carreras profesionales.* Por lo tanto si la mayoría de los trabajos sociológicos (por otra parte, no muy numerosos, como se ha dicho) toman por axioma que los formadores, los monitores de cursos de formación profesional ocupacional, o los orientadores laborales, actúan con sus públicos partiendo de estos o de aquellos principios, axiomas, etc., lo que haremos aquí consistirá en reconstruir de manera empírica el proceso por el cual creemos que se forman esas disposiciones conformadas a modo de *habitus* (siguiendo siempre el sentido que estos conceptos adoptan en la terminología del autor francés Pierre Bourdieu), y en dar cuenta de cuáles son esas disposiciones que muchas veces son tomadas como punto de partida en las ciencias sociales concernidas en este asunto⁴.

2. CONCEPTOS Y MÉTODO DE TRABAJO

La naturaleza de este artículo obligaba a partir del análisis de lo que sucede en los cursos de FPO donde se forman los mediadores para el empleo, y sobre todo

⁴ Conviene destacar, antes de dar paso a la explicación metodológica del artículo, que éste emana de la Tesis Doctoral de su autor, que lleva por título: «Trayectorias de paro, acceso al empleo y orientación laboral a partir de un marco local», leída en la Universidad de Granada en el año 2008. Por lo tanto el artículo se beneficia de la naturaleza general de este trabajo de fuerte componente etnográfica, en el que el autor pasó más de dos años inmerso en el campo de las políticas activas de empleo de la Ciudad de Granada, donde realizó más de 18 entrevistas en profundidad a orientadores laborales, y una docena de entrevistas a usuarios de la orientación, además de grupos de discusión y técnica Delphy con agentes sociopolíticos encargados de la implantación y desarrollo de estas políticas en la ciudad granadina. También resaltar que, partiendo y delimitando ese marco local, la tesis obtiene conclusiones que son universalizables para estas políticas de empleo y para la relación entre políticas sociales y mercado de trabajo.



obligaba a entender, tal y como hemos avanzado, el concepto de disposición en el marco de la acción de los agentes. Por ello entramos directamente a la explicación de este concepto nuclear.

El concepto de *habitus*⁵ es la piedra angular de la teoría de la práctica bourdiana y la base conceptual sobre la que se construye este artículo. Entender cómo se forma el *habitus* de los mediadores para el empleo, es entender cómo son capaces de desempeñarse después en sus tareas cotidianas, de tal forma que inculcan en sus públicos una serie de valores que, sin haber sido sometidos a un adoctrinamiento ideológico, representan un determinada ideología en la actual relación de fuerzas entre el capital y el trabajo en los mercados laborales.

Pierre Bourdieu formula el concepto de *habitus* para distanciarse de manera simétrica tanto del objetivismo como del subjetivismo, quedando explicado por el sociólogo francés en su definición más completa y esclarecedora del concepto, de la siguiente forma:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente «reguladas» y «regulares» sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta (BOURDIEU, 1991: 92).

Con la definición anterior comprendemos cómo es en la necesidad de resolver problemas prácticos (confrontación del *habitus* con una serie de posibilidades y constricciones de acción) para sacar adelante su trabajo diario, y para dar sentido a ese trabajo, que desde el punto de vista objetivador del «savant» podría verse privado de éste, como los *mediadores para el empleo intervienen*, y juegan, aunque modesto, su papel, en el campo de la generación de representaciones sobre lo que es la *categoría legítima de parado* en el momento actual. Es también, el concepto de *habitus*, el que nos ha llevado a la reconstrucción de las disposiciones (formas de ver, entender, comunicarse y actuar en relación con los mercados laborales y la relaciones laborales) que estos actores van adquiriendo en su proceso de profesionalización (para poder explicar sus prácticas desde una apoyatura suficientemente empírica), y que hemos analizado y denominado, siguiendo el concepto de Gérard Mauger (2002), como de *habitus flexible*. En definitiva, los formadores para el empleo, como vemos en las conclusiones de este trabajo, adquieren una serie de

⁵ Sin duda por ser el centro neurálgico de la teoría de la acción de Pierre Bourdieu, este concepto ha sido sometido a numerosas críticas, como dice Mauger (2004: 97), que no han impedido su vigencia y la larga tradición de trabajos en sociología que sobre la base disposicional se vienen efectuando.

disposiciones en los cursos de FPO en los que se forman, cuyas características y proceso de adquisición reconstruimos con todo detalle en este artículo, que les llevan a tener una posición acomodaticia con respecto al discurso empresarial en lo tocante a la formación y a la búsqueda de empleo. Se predica la necesidad de flexibilidad de la mano de obra, se educa a los usuarios de las políticas activas en la idea de que lo fundamental es la obtención de un trabajo con independencia de la calidad y la negociación de los derechos laborales vinculados al mismo, se informa de la necesidad de tener movilidad laboral, de adaptarse a las condiciones de cada empresa particular, de evitar los aspectos que tengan que ver con el carácter reivindicativo de los buscadores de empleo en cuanto a la relación salarial. Cuestiones éstas que, si conocemos por otros estudios, se están dando de manera efectiva en los mercados de trabajo; los mediadores para el empleo, desde sus trabajos como formadores de los parados y como orientadores laborales, se convierten en epicentro de su reproducción.

Por lo tanto, si el concepto de *habitus* está compuesto por un conjunto de *disposiciones*, como observamos en la definición mencionada, resulta central entender qué es una predisposición para comprender el *habitus* de un conjunto de actores, y en el caso que nos ocupa, el objetivo del trabajo consiste primordialmente en desentrañar el proceso de construcción y la naturaleza de las disposiciones que configuran el *habitus flexible* de los mediadores para el empleo.

De modo que, siguiendo la definición que aporta el sociólogo de la educación francés Bernard Lahire (2002: 18):

Una disposición es una realidad reconstruida que, en tanto que tal, no se observa nunca directamente. Hablar de disposiciones supone, por lo tanto, que pueda llevarse a cabo un trabajo interpretativo para rendir cuentas de los comportamientos, de las prácticas, de las opiniones. Se trata de hacer aparecer el o los principios que han engendrado la aparente diversidad de prácticas.

Las acciones, las prácticas y los discursos de los actores se convierten, en sociología, en indicadores que nos permiten rastrear, según el autor, desde las homologías y abstracciones observadas y deducidas de los comportamientos, hasta las disposiciones que han cultivado los sujetos y que están en la base de la acción social.

Éste sería exactamente el caso que nos ocupa. Por lo tanto necesitábamos una herramienta de investigación capaz de permitirnos comprender los procesos de formación de las disposiciones de los agentes a estudiar.

Esa herramienta metodológica central es la observación directa (Arborio y Fournier, 1999), que es definida por los autores franceses de la siguiente forma: «En oposición al tratamiento de los objetos sociológicos mediante herramientas cuantitativas, la observación directa se interesa por el análisis de situaciones sociales circunscritas examinadas intensivamente con la intención de establecer una serie de hechos sociológicos de naturaleza práctica, de entender las constricciones contextuales en el seno de las cuales se desarrollan... Esto lleva a la reconstrucción sociológica de las lógicas de los actores, a conceder a sus comportamientos sociales la coherencia que les es propia, a revelar la relación con el mundo social que cada actor manifiesta a través de las prácticas que le son observables».





De esta forma la observación directa ha sido empleada de manera que las conclusiones obtenidas por ella han sido corroboradas y complementadas con otra herramienta de investigación cualitativa como es el grupo de discusión, tal y como recomiendan Beaud y Weber (2002: 142), de tal suerte que el trabajo realizado puede adjudicarse al concepto de método⁶ con el que Alonso (1998: 45-47) denomina al *enfoque cualitativo o análisis cualitativo* en sociología. Muy cercano también el enfoque metodológico adoptado en este trabajo a lo que Beaud y Weber (2002) denominan *trabajo etnográfico*.

La observación directa se concretó en la asistencia del investigador en calidad de alumnado a dos cursos de formación dedicados a los mediadores para el empleo, en la ciudad de Granada. Un curso de *Formador de formadores* de 330 horas de duración impartido por el Centro Fijo de Cartuja, dependiente del Servicio Andaluz de Empleo (SAE) de la Junta de Andalucía, y otro curso de 50 horas de duración que llevaba por título: *Didáctica de la orientación*, impartido en una academia privada concertada con el SAE (Forja XXI).

El grupo de discusión se realizó con personas que se postulaban al campo de los mediadores para el empleo, justo cuando se encontraban precisamente en esa fase de sus trayectorias de acceso al empleo (de sus *carreras morales*, diríamos con Erving Goffman), en las que realizan cursos para trabajar después como monitores de cursos de FPO u orientadores laborales. Lo avanzado de la investigación doctoral en la que se insertaban estas herramientas llevó a una plena redundancia cognoscitiva⁷ entre los resultados del grupo de discusión y las conclusiones obtenidas mediante la observación directa, lo que hacía redundante el haber realizado un segundo grupo de discusión en este sentido, situación que creemos propia de una investigación de fuerte calado etnográfico, donde el autor ha pasado más de dos años inmerso en el campo objeto de estudio.

El grupo de discusión estuvo formado por cinco personas que habían participado, al menos, en un curso de FPO de las características descritas, y cuya participación en éste no se había producido en un intervalo de tiempo superior a un mes y medio, entre el final del último curso de FPO realizado y el momento de la realización del grupo de discusión. Se primó buscar a personas que no se conociesen entre sí, y que hubiesen estado en cursos de similar naturaleza, pero diferentes, siguiendo básicamente las enseñanzas de Alonso (1998: 102-103).

Siendo centrales los conceptos de disposición y *habitus*, tal y como los hemos explicado, es sin embargo necesario destacar aquí también otros materiales concep-

⁶ Una explicación de la diferencia entre método y técnica de investigación se puede encontrar en Pierre Bourdieu (2001: 13).

⁷ En este sentido es importante recordar que el presente artículo emana de la Tesis Doctoral del autor, constituyendo un capítulo de ésta, lo que explica que los resultados obtenidos con el grupo de discusión resultaran redundantes y ratificadores de las conclusiones provisionales que se fueron elaborando al hilo de las entrevistas en profundidad realizadas a 14 orientadores laborales, donde se hicieron preguntas retrospectivas sobre sus procesos de profesionalización y el paso por cursos de FPO.

tuales que han servido a urdir la trama cognoscitiva de este artículo. En este sentido, dos libros de Erving Goffman resultan centrales en cuanto a la posibilidad de utilizar muchos de los conceptos que en ellos se exponen en el marco de este trabajo de investigación: *La presentación de sí en la vida cotidiana*, e *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Los conceptos de interacción propios de este autor, el concepto de *fachada*, *tacto*, *regiones de la conducta* y *carrera moral*, en su sentido sociológico propio, junto con los vitales conceptos de *escena*, *establecimiento social*, *consensos de trabajo*, *actuante* y *auditorio*, se prueban en este trabajo de gran utilidad para la explicación sociológica del fenómeno que abordamos⁸.

Y por último, digamos que los términos anteriores se combinan también de forma fructífera con algunos de los conceptos centrales de la obra de Pierre Bourdieu, como serían, sobre todo, el concepto de *habitus* y el concepto de *capital*, así como los conceptos fundamentales de *violencia* y *capital simbólico* y los términos *autoridad pedagógica* y *acción pedagógica extraordinaria*, este último que ha sido ya mencionado con anterioridad⁹. También el concepto de *acciones pedagógicas extraordinarias* (Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, 1981) resulta muy adecuado para entender lo que significan en sí los cursos de FPO.

3. LA OBSERVACIÓN DIRECTA

3.1. RELACIONES PROFESOR-ALUMNO O ACTUANTE-AUDITORIOS. CUESTIONES DE AUTORIDAD PEDAGÓGICA

Una de las cuestiones que se presentan como claves a partir de las cuales se estructura la metodología y lo que sucede en estos cursos de formación (cuestión que se pudo comprobar en los cursos en los que se hizo observación directa así como en muchos de los testimonios de orientadores entrevistados, que confirman esta observación) es la cuestión de la débil autoridad pedagógica con que los *actuantes* o el *equipo de organización del curso* (que puede ser una sola persona, el docente, o un equipo, en la medida en que puede estar ayudado por su entidad, se puede hacer entre varios docentes, etc.) tienen que enfrentarse a sus auditorios. Todo parece indicar que esta falta de *autoridad pedagógica* (Bourdieu y Passeron, 1981), que va a condicionar el desarrollo de estos cursos, se fundamenta en *una falta de asimetría entre el capital escolar del docente y el de sus auditorios*, como vamos a explicar con profundidad. En estos cursos de FPO y debido al proceso de inflación de los títulos,

⁸ No explicaremos aquí el contenido de dichos conceptos, por harto conocidos en las ciencias sociales, y a efectos de respetar las características de extensión que un artículo demanda.

⁹ Tampoco nos detendremos en explicar el significado de una conceptualización, que como la de Pierre Bourdieu, puede considerarse entre las más influyentes de la sociología europea de las últimas décadas del siglo XX, sólo apuntar que puede profundizarse en estos conceptos en algunos de sus libros como *Poder, derecho y clases sociales*, *La reproducción...*, o también en el texto de Gérard Mauger (2004) que, junto con los anteriores, exponemos al final en forma de cita bibliográfica.



es muy habitual que entre los alumnos que tiene un docente en el curso, que normalmente son quince, haya siempre al menos cuatro o cinco personas que tienen más capital escolar que el profesor. Por ejemplo, en el curso de *formador de formadores* el docente era maestro de escuela, y la mayoría de los alumnos que allí había eran licenciados, y hasta había una persona con un doctorado, personas con varias carreras, etc. Lo mismo sucedía, con diferentes titulaciones, en el segundo curso observado, el de didáctica de la orientación. También en muchos otros relatos de orientadores, se nos ha contado la existencia de situaciones similares.

Pero además, falto de la legitimidad clásica del docente magistral cuyo capital escolar está muy por encima del de sus alumnos, los docentes de estos cursos de formación también se ven huérfanos de otro factor que podría dotarles de una especie de legitimidad por delegación: el *capital simbólico de la institución para la que trabajan*. De hecho la mayoría de estos cursos se imparten en entidades colaboradoras, como academias privadas, cuyo *capital simbólico* (Bourdieu, 2000) entre los usuarios no parece ser muy elevado. Tanto es así que podemos afirmar que existe, en el ámbito de estos cursos de FPO y en cuanto a las representaciones que de ellos se hacen los usuarios, una jerarquía institucional sobre la calidad de los docentes y de los cursos que situaba a los pocos que daba la Junta de Andalucía directamente en la cúspide del capital simbólico, en cualquier caso *devaluado en general frente a otro tipo de enseñanzas como las regladas, las universitarias o los másteres de pago*.

Habría varios indicadores donde se certifica la validez del postulado que aquí defendemos: la relación entre la escasa autoridad pedagógica de los docentes y la propia organización de estas actividades.

El primer asunto a resolver por el docente sería el de la propia consolidación de los cursos en cuanto a establecimiento de un grupo suficientemente homogéneo de usuarios que asista con regularidad¹⁰, y que además es abordado como una de las problemáticas centrales que tendrán que aprender a resolver los usuarios de los cursos (auditorios) en su futura confrontación con públicos usuarios. En relación con lo anterior, los docentes hacen llamamientos insistentes a la puntualidad en el curso, llegando a conseguir una división del auditorio en este sentido, que favorece la autodisciplina de los alumnos.

¹⁰ Todo indica, por lo que se pudo comprender en los cursos efectuados y en el posterior grupo de discusión, que existen cursos en el ámbito de la FPO que fracasan, por no conseguir el asentimiento y la asistencia del número suficiente de alumnos para poder llevarse a cabo, al mismo tiempo que es muy común en estos cursos que se produzcan «arreglos» entre los monitores y los organizadores y algunos de los usuarios absentistas para que estos últimos obtengan sus diplomas, salvando la fachada estadística del curso y el mantenimiento de su existencia y subvención para futuras convocatorias, eso sí, al coste de la generación de quejas y conflictos con los asistentes regulares a estos cursos, como pudo observarse que sucedió en el curso de *Didáctica de la orientación*, donde la monitora no pudo mantener la asistencia dentro de unos cauces normalizados, ya que de 15 personas oficialmente inscritas, eran raras las sesiones en que asistieron más de 9 o 10 alumnos.

Siguiendo con las cuestiones que sirven a paliar los déficits de autoridad pedagógica, *todo indica que el docente cuenta con un aliado natural en estos cursos* y que resulta de las propias *metodologías participativas* con las que se imparten, que se mostrarían como las más adecuadas a la transmisión y aprendizaje del conjunto de disposiciones que básicamente podemos agrupar con el concepto de *competencias comunicacionales*. Las metodologías participativas del aprendizaje parecían adaptarse muy bien a las necesidades y las estrategias de unos y otros actores (actuales-docentes y alumnos-auditorios) en la escena del curso, ya que muchos de los alumnos que integran estos cursos, agotadas sus posibilidades de progresión en la vía académica, llegan a estos escenarios con un discurso bastante anti-universitario que tiende a valorizar los contenidos prácticos por encima de la teoría de la que parecen salir cansados del sistema educativo reglado. En este sentido podemos comprender cómo los alumnos de estos cursos llegan hastiados de una *pedagogía unidireccional*, como muy claramente explica y ejemplifica Feito (2000: 60), que resulta de un proceso de vaciado de la participación y de la creatividad de los alumnos en el sistema de enseñanza que encuentra en el propio sistema universitario su estadio culminante desde ese punto de vista.

Utilizando el lenguaje del autor mencionado, los egresados universitarios encontrarían en estos cursos pedagogías bidireccionales e incluso pluri-direccionales, que aunque, como veremos, no les enseñen nada o casi nada a nivel teórico, por lo menos funcionan a modo de compensación o consolución con respecto a los costes que se han pagado por los excesos pedagógicos unidireccionales de los sistemas reglados de enseñanza, como el universitario. Ésta es una cuestión central a entender sobre la forma en que se traban estas metodologías participativas en los escenarios de la FPO: no sería tanto la imposición de una metodología por un tipo de docentes que encuentra razones objetivas para defenderlas en base a sus propias estrategias de mantenimiento de su rol, sino que se produce, todo indica, un acuerdo implícito entre docentes y discentes con respecto a la idoneidad y la conveniencia de estas metodologías de trabajo, lo que permite el establecimiento de *consensos de trabajo* (por supuesto siempre en el sentido de la conceptualización de Erving Goffman), que en definitiva constituirán el desarrollo de los cursos.

Para el docente, la metodología participativa resulta muy acorde con sus necesidades de cara al mantenimiento del sentido del curso y de su fachada. Y por otra parte estas metodologías participativas parecen muy efectivas en la transmisión de valores y de competencias comunicacionales para agentes cuyo trabajo va a tener un núcleo central: *enfrentarse a otras personas, a otros auditorios en el desarrollo de sus funciones*.

Es conveniente adelantar aquí, para señalar la relación entre la adquisición de disposiciones y el trabajo cotidiano de los mediadores para el empleo, el énfasis que los actantes-docentes ponen en la *«performance» individual*, y en la responsabilidad de cada uno para encontrar el empleo que busca. Éste será uno de los argumentos casi universales con los que los orientadores laborales, por ejemplo, defienden la orientación laboral: ésta no tiene por qué proporcionar empleo, sino *empleabilidad*, que es la mejora, el ajuste de las condiciones y capitales de los individuos a los requerimientos del empleador y el mercado de trabajo.



El actuante-docente en los cursos de formación no se presenta como un profesor que sabe unos contenidos que tiene que transmitir al alumnado-auditorio, sino como un dinamizador de los propios recursos de aprendizaje del auditorio. Se tratará sobre todo de extraer la confianza en sí mismos que deben de tener los alumnos para aprender. Hay herramientas pedagógicas concretas de estos cursos que se solidarizan con este proceso que describimos, como es, por ejemplo, el *trabajo en grupo*, o también la *organización del tiempo escolar* de forma que cada alumno o parte del auditorio se convertía, cada día, en docente, es decir, tenía que representar el papel del docente (esto además se justifica estructuralmente en base a uno de los principios de la enseñanza de la FPO: los contenidos prácticos del aprendizaje, menos teoría y más práctica...).

3.2. LAS METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS Y LA ORDENACIÓN DE LOS ALUMNOS-AUDITORIOS EN LOS CURSOS DE FPO

La organización del tiempo formativo está estructurada de tal forma, esto en los dos cursos que se frecuentaron, que durante la mayoría del tiempo se invertían los papeles a representar: el auditorio tenía que comportarse como actuante-docente y al revés.

Más allá de los contenidos, que son escasos, y aunque hay unos mínimos supuestamente definidos por las entidades subvencionadoras que varían mucho en función de la discrecionalidad de los docentes, en estos cursos se aprenderían una serie de cosas: fundamentalmente se aprenden varias facetas de la *presentación de sí*, (Erving Goffman, 1981), que luego resultan útiles en el campo de la profesión de los mediadores laborales. *Una cuestión clave que tiene que irse desarrollando es aprender a hablar en público sin ponerse nervioso*. Existen en estos cursos muchas técnicas donde se hacen, por ejemplo, simulaciones de actuaciones docentes, que muchas veces se graban, etc., que funcionarían a modo de *escenificación o simulación* de lo que será después una aula, u otro tipo de auditorios donde uno tiene que vender un producto que depende de la presentación que haga de sí mismo: una entrevista con un posible empleador, etc.

Es muy interesante destacar que la representación de los alumnos que fomentan los docentes, y esto ha sucedido en todos los espacios visitados y observados, es la que se correspondería con un estatus no presente, sino con el estatus al que se les promete a los alumnos que van a acceder. Es decir, los docentes se refieren a las personas del auditorio como docentes también, o como profesionales de la mediación para el empleo, como si ya formaran parte de la profesión en la que teóricamente les están formando, en virtud de esa escenificación que constituye el curso.

Avala este enfoque la existencia de toda una serie de homologías que se dan entre la situación de estatus de cursillista y las condiciones en las que se daría un estatus laboral en el ámbito de los mediadores en el empleo. De hecho el curso está dispuesto para que pueda vivirse por parte del auditorio como una representación de lo que puede ser el estatus futuro en el mundo laboral. La escenificación de los cursos implica toda una serie de condiciones que asemejan el disponer de un trabajo

asalariado, salvo en una condición fundamental: *en el curso no hay sueldo*. Pero se dispone de dos días al mes en los que se puede faltar al curso, lo que asemeja a los dos días de asuntos propios de que gozan los funcionarios y los agentes que luego consiguen acceder al estatus de mediadores para el empleo en activo. Se firma una especie de contrato con la Junta de Andalucía al inicio del curso, en el cual se incluye, y recalca por parte de los docentes, el hecho de que se va a disfrutar de un seguro médico durante su realización, algo que puede funcionar a modo de pagar cuotas a la seguridad social en el imaginario de los que realizan el curso, etc.

Pero sobre todo, existe una constante apelación que podría tener efectos ideológicos por parte de los docentes al papel *fundamental*, que los mediadores para el empleo (el auditorio de futuribles docentes y orientadores) van a realizar en la sociedad. Se recalca que los alumnos tendrán como misión futura el *encargarse de formar y de atender a los más débiles, etc., de forma que los propios docentes difunden la ilusión entre el alumnado de que la pertenencia al curso de formador que se realiza¹¹ implica ya en cierto modo el haber entrado en la profesión de «mediador para el empleo». Ilusión¹² que es alimentada continuamente en el desarrollo de estos cursos, y hasta en la propia forma en que el docente se dirige al auditorio, siempre en un sentido en el que se simula o teatraliza que los alumnos son ya «profesores», cuando en realidad se encuentran ubicados en el estatus real de parados cursillistas.*

Como microcosmos simulado de lo que habrá de ser el mundo laboral en el campo de la intervención sociolaboral, sostenemos que ya se encuentran presentes en el propio escenario (simulacro) de los cursos de FPO, muchos de los ingredientes de ese mundo: *solidaridad por un lado* (los monitores de cursos de FPO o los orientadores laborales tienen que mantener lazos de cooperación sobre información de plazas, criterios sobre capital simbólico de entidades para orientarse en sus carreras, etc., pero esto no se hace de manera general sino que se van creando grupos donde hay más elementos a favor para la solidaridad que para la competencia, grupos que no compartirán todo lo que saben con otros grupos o personas, etc.). Pero también de *competencia por otro, y por lo tanto de exigencia de unas reglas del juego que rijan esa competencia* (todos tenemos que pagar el mismo coste para llegar a la meta), *y de exclusiones incluso*.

Por supuesto lo que permite el establecimiento de un consenso básico de trabajo¹³ en el sentido expresado es la coincidencia de ciertos intereses de manteni-

¹¹ No hay que olvidar que debido a la presión de la inflación de los títulos, no resulta nada fácil acceder como alumno a uno de estos cursos de formación, por ejemplo en el curso de formador al que yo asistí como alumno, tanto yo como el resto de los quince participantes fuimos seleccionados de entre un total de ciento veinte personas que pretendían realizarlo.

¹² En el sentido que le otorga Pierre Bourdieu a este concepto en sus obras, y que viene a ser un concepto capaz de suplir el simplismo del concepto de inversión en su sentido estrictamente económico.

¹³ El concepto de *consenso de trabajo* es otro de los centrales de la obra de Erving Goffman en su libro *La presentación de sí en la vida cotidiana*, y que se utiliza aquí en un mismo sentido.





miento de la figura del docente en su intento de conseguir que no se devalúe su escasa legitimidad pedagógica de partida, con la tendencia «natural» del auditorio a explorar vías de división de éste, que podrían considerarse como pequeñas fracturas lógicas en grupos donde a pesar de que se recree el lazo convivencial y la solidaridad, existen situaciones objetivas de competencia por recursos escasos como los futuros empleos cuyos rumores pueden circular en el propio ámbito de la escena.

En definitiva, todo parece indicar que el empleo de las que hemos llamado *metodologías participativas* en el desarrollo de estos cursos (es decir, utilizadas en estos marcos formativos específicos que describimos, como son los cursos de FPO) favorece un proceso en el que los auditorios, o el alumnado, se van confrontando con situaciones en las que tienen que aprender a resolver problemáticas de tipo comunicativo con los demás, que si bien todos conocemos ya de alguna forma por nuestro paso por la familia o el sistema educativo, *en estos espacios se convierten en objeto específico de cultivo.*

La gran preeminencia que se concede a la actividad, a lo práctico frente a la teoría, la teatralización y a la simulación en el espacio de la clase, frente a los contenidos teóricos normalmente tachados por todos como pesados y aburridos, resultan el meollo pedagógico de estas *escenas sociales*, cuestión que por otra parte juega muy a favor del *mantenimiento del rol y de la fachada* de los propios docentes. *Digamos que la metodología participativa es el consenso de trabajo que docente-actuante y alumnado-auditorio encuentran para darle un sentido a la interacción, se establecen así, no tanto como imposición de la parte actuante-docente, sino como un elemento estructurador de los consensos de trabajo sobre el sentido de las interacciones que se dan en los cursos.*

No hay que olvidar que, efectivamente y como hemos adelantado, se aprenden algunas cosas en estos cursos, cuestiones que no dotan al alumnado de conocimientos específicos para enfrentarse a puestos de trabajo concretos. No se aprende, por ejemplo, qué herramientas habría que desplegar para orientar a parados de larga duración frente a parados procedentes de otras situaciones, o para enfrentarse a una clase con alumnos reales y sus problemáticas específicas (cuestiones que creemos que los agentes aprenden básicamente con la práctica de la profesión), pero sí se adquieren unas disposiciones de tipo general, que hemos denominado *competencias comunicacionales*, y que ofrecen estrategias a los mediadores para después desarrollar el contenido de sus puestos de trabajo concretos. Estas disposiciones, cuyo proceso de constitución a modo de *habitus* en los agentes hemos estudiado como objetivo específico de este artículo, se exponen a continuación.

4. REPERTORIO DE DISPOSICIONES QUE CONFORMAN EL *HABITUS* DE LOS MEDIADORES PARA EL EMPLEO

Entonces podemos preguntarnos, sobre todo, ¿qué tipo de disposiciones adquieren estos agentes en los cursos en los que se forman como mediadores para el empleo?

Entre las disposiciones que se cultivan resulta muy destacable la casi necesidad, que se insufla en estos cursos, de ser *positivos*. Enfrentados a un auditorio que en muchos casos presenta situaciones de frustración en la trayectoria de búsqueda de empleo (oposiciones suspendidas, doctorados truncados, etc.), la necesidad de ser *positivos* es un eslogan que se repite hasta la saciedad en estos espacios o escenas formativas. Los docentes difunden que si bien la situación laboral es compleja hay que «mantener la fachada», ser positivos, tener paciencia, y de esa forma, el trabajo llegará.

En definitiva, podríamos decir que *en estos espacios se cultivan distintos aspectos de la presentación de sí, a modo de disposiciones, que podríamos estructurar en dos categorías fundamentales: los componentes verbales y los no verbales de la expresión, modales, formas de estar en público y con respecto a los otros* (empleadores o usuarios del futuro trabajo).

Creemos que entre los componentes verbales también puede estructurarse el aprendizaje entre *lo que se puede* y *lo que no se puede decir*, cuándo hablar y cuándo callarse, qué aspectos de la presentación de uno mismo resultan interesantes para dar a conocer en estos espacios de solidaridad-cooperación, y qué aspectos no, etc. Parece que podríamos agrupar estos componentes en dos vectores: 1) saber venderse, hacer ver los aspectos positivos y los puntos fuertes que se poseen, en función de las demandas de los auditorios a los que uno se enfrenta, y minimizar y ocultar los que puedan ser perjudiciales para esa imagen, y 2) cultivo del tacto goffmaniano, que aunque pueda parecer que va de sí, nada más lejos de la realidad, ya que en estos cursos se ve perfectamente hasta qué punto el tacto es algo que siempre resulta insuficiente y poco conocido cuando se está en espacios problematizantes que lo demandan. Creemos que de alguna forma se cultivan unas *competencias verbales* expresivas útiles en el manejo de situaciones que implican el trabajo con persona: aprender a manejar a los demás, y a manejarse con los demás, cuestiones que, aunque de alguna forma estamos aprendiendo desde que nacemos, aquí en estas *acciones pedagógicas extraordinarias*, se dan unas condiciones y unas restricciones que obligan y hacen necesario el cultivo o la intensificación del uso y conocimiento de estas destrezas.

Entre los componentes no verbales de la expresión o de la dramatización de la presentación de sí hay un elemento que es esencial, y en el que se hace un especial énfasis: *la agresividad*. Es fundamental como requisito para pasar con éxito en estos cursos, para ser apreciado por los demás, y no convertirse en el que juega el papel de individuo negativo (parece que en casi todos los grupos hay algún individuo o individuos que acaba cargando con ese estigma, el de ser *negativo*, el de no confiar en sus propias posibilidades, «*tú mismo te echas tierra encima*», etc.) como hemos dicho. Se trata de controlar los aspectos de la expresión no verbal de uno mismo que muestren un ímpetu excesivo, que en el fondo pudieran estar delatando frustración por el fracaso con el que se vive el proceso de inserción en la vida laboral. Evidentemente, en algunas personas estos aspectos no pueden ser convenientemente manejados, de modo que queden ocultos en sus estrategias de presentación de sí. En este sentido estas acciones pedagógicas extraordinarias son escenarios que suponen oportunidades de oro para comprobar que se estaría fallando en el aspecto descrito, y se recibirían represiones, castigos y pistas en la dirección de corregirlos.



En definitiva, un comportamiento bien manejado del alumnado consiste en: controlar la frustración y hacer que quede confinada a la *región posterior* de la actuación, Erving (Goffman, 1981: 123). Desde luego las muestras de agresividad, tanto verbal como acompañadas con gestos que implican fuertemente el uso del cuerpo, mover las manos con fuerza¹⁴, etc., harán muy complejo el paso por estos cursos. Paso que es probable predecir asociado a la posesión de algún estigma, y puede hasta cierto punto predecir lo que podría suceder después con estas personas en su intento de inserción en el mercado laboral: fracaso y muerte social, al menos en esa vía de mediación para el empleo que el postulante estuviera ensayando.

Un asunto *fundamental es el ponerse en contacto con las fuentes oficiales de donde emana el supuesto empleo en las profesiones a que se quiere aspirar*, y que forma parte de las disposiciones y aptitudes que han de cultivarse para pasar con éxito por ellos, y desembocar en un empleo efectivo.

Todos los miembros de los cursos se encuentran en una misma o muy similar posición con respecto al mercado laboral, con un estatus muy similar, lo que favorece que estos espacios se conviertan muchas veces en espacios de convivencia, al mismo tiempo que son espacios de competición, donde las personas toman sus primeros contactos con información sobre lugares de interés para acceder al empleo, con personas influyentes (posibilidad, aunque reducida, de cultivo y acrecentamiento de *capital social*), entidades que contratan, etc. El aprender a preguntar por estas cuestiones, a dar información a otros, y a intentar obtenerla, también se convierte en una cuestión clave de la *adquisición de disposiciones* a modo de competencias comunicacionales, que formarán parte del *habitus flexible*.

En estos cursos de formación de los mediadores para el empleo, se ofrece toda suerte de listas sobre ETTs, empresas o entidades que contratan formadores, bolsas de empleo, etc. Estos materiales los suministran de manera burocratizada los docentes de los cursos. De hecho, como se corrobora en los resultados del grupo de discusión estos espacios formativos *se muestran así, como lugares donde sobre todo se intenta fabricar capital social*, se compite y se colabora a la vez, ya que todos están inicialmente en una misma posición, y suele haber intereses lo suficientemente diversos como para que esto permita compartir información.

5. EL GRUPO DE DISCUSIÓN: LAS REPRESENTACIONES DE LOS ALUMNOS-AUDITORIOS

La primera pregunta que nos formulamos, cuando abordamos el grupo de discusión con alumnos postulantes al campo de la mediación para el empleo, era la de comprender una pregunta simple pero esencial: *¿por qué las personas hacen cursos de FPO como los que hemos expuesto?*

¹⁴ Cuestiones que muchas veces pueden tener que ver con las culturas de origen (Pierre Bourdieu, 1991).

Las cinco personas que constituyen el grupo de discusión¹⁵, cuyos resultados aportamos aquí, habían finalizado con éxito, y en fecha inferior a los dos meses frente al día de realización del grupo de discusión, alguno de los siguientes cursos: *metodología didáctica, formador de formadores y gestor de empleo*. Aunque sin ser una variable relevante para las conclusiones de este estudio, se buscó que hubiese un número similar de mujeres y hombres, y de hecho el grupo estuvo constituido por dos hombres y tres mujeres.

Todo indica que en un contexto de inflación de títulos, las personas intentan diferenciarse del resto, diversificar el currículum de forma que puedan tener alguna especialidad, diferenciarse de los demás. Lo que parece ocurrir es que los alumnos de los cursos comprueban en el transcurso de su desarrollo que la diferenciación a través de estos itinerarios basados en los cursos de FPO es difícil. *La paradoja: que la formación complementaria se devalúe no lleva a que la gente la abandone, al revés: menos valor de cambio tienen los cursos, más cursos hay que hacer, tanto para asegurarse la entrada, como para permanecer en el ámbito laboral, y justificar la permanencia en éste*. Preguntados por el motivo que les lleva a hacer estos cursos de FPO, que hemos relatado, nos encontramos con respuestas como las siguientes:

PEDRO: «lo primero es que el curso es el título, y lo primero que te van a exigir en una academia de formación es el título, el currículo para que tú puedas trabajar..., pero dentro de eso es lo que dice Sandra: se supone que sería como para actualizarse y prepararte en la especialidad que sea, y la verdad es que muchas veces tampoco te sirve, y luego es que te piden otro más especializado... y así...».

SANDRA: «entonces... ahora todo el mundo está igual, entonces lo que tú quieres es discriminarte del resto para que puedan decir: pos esta persona tiene esto... pero es que ahora todo el mundo tiene los cursos de FPO, entonces no creo que sirvan para la función que...».

Otra de las funciones latentes que hemos encontrado en estos cursos de formación complementaria, y que están en la base de la adquisición de disposiciones a modo de *habitus* pedagógico y laboral, es la de funcionar como espacios de *tranquilización psicológica*, donde las personas apaciguan, en cierto sentido, su ansiedad ante el estatus de parado, tal y como expresan con unanimidad los entrevistados. Esto podría estar indicando que este tipo de políticas activas tiene que ver, en muchos de sus contenidos, *más con el trabajo social, con la creación de espacios de*

¹⁵ El autor Luis Enrique Alonso ofrece una definición de grupo de discusión en la que entran algunos de los elementos clave de la particularidad de su constitución: la necesidad de una homogeneidad entre los miembros (lo que se busca es la representación colectiva de un grupo o conjunto de personas que puedan de alguna forma vincularse socialmente a la tenencia de alguna característica o interés compartidos sobre los que emerge un discurso), al mismo tiempo que la existencia de una heterogeneidad interna de individualidades que permitan un diálogo que, sin conflictos, haga emerger los diversos ángulos de una realidad a contrastar (Alonso, 1998: 102-103).



recreación de la convivencialidad, que con las políticas laborales en sí mismas, considerando las dificultades que tienen para conseguir la inserción laboral de sus usuarios, y los resultados, hasta ahora poco contundentes en ese sentido (Fina, 2001).

SANDRA: «pero es que..., yo lo digo en mi caso..., está parao, y no lo haces muchas veces por algo..., sino por estar ocupao... porque es que el estar desocupao en tu casa, es que... te machaca la mente... y yo creo que también, aparte de tener algo, es que lo haces por tener algo de currículo o por las oposiciones, lo haces por estar ocupao, y allí también ves a otros, piensan también que la cosa está... así como tú...».

EL RESTO DEL GRUPO: «responde afirmativamente a la cuestión que plantea Sandra...».

Como ya explicamos, los alumnos incorporan sobre todo una serie de competencias comunicacionales en estos espacios formativos, y lo hacen como sabemos en la medida en que funcionan a modo de escenas donde han de simularse comportamientos que luego van a derivar en *habitus* adaptados al campo de la función profesional a realizar como mediadores. No vamos a extendernos sobre la naturaleza de estas competencias por haberlas tratado con suficiente detalle con anterioridad. Pasaremos por tanto a mostrar algunos ejemplos provenientes de los alumnos entrevistados en el grupo de discusión.

MARÍA: « es que hay que ir de positivos por la vida, no es por que lo digan en los cursos sólo, que claro, es que es la realidad, y yo veo muy bien que salgas con ánimos, que muchas veces tú estás en baja forma y te crees..., pero no, siendo positivo, se consigue todo mejor...».

MARÍA: «es todo trabajos en grupo... no se hace cansao, es muy ameno..., y es fenomenal... y ya está..., por lo menos en éste fenomenal, y el que hice de formador ocupacional igual...».

E: «y ¿tú, por ejemplo, qué opinas de la comparación de esta metodología con el ámbito universitario?».

SANDRA: «no se puede comparar... es todo práctica, no hay teoría, y..., aprendes más..., por lo menos en el curso que nosotros hemos estao dando de metodología didáctica, pues teníamos que aprender a dar una clase, utilizar los medios didácticos, saber para qué... a mí me parece mucho más interesante que el método expositivo universitario que es el que se usa siempre...».

Es interesante cómo las personas coinciden y destacan en señalar (en perfecta consonancia con lo que se pudo detectar en la observación efectuada) el aspecto eminentemente práctico de estos cursos (que los comparan con la universidad masificada y teórica) asociado a lo que consideran una de las características principales de estos cursos: *el compañerismo que se vive y se experimenta en ellos*. Esto es lo que nosotros hemos definido como convivencialidad o recreación del lazo social.

MARÍA: «hombre, el aprendizaje, también, pero yo es que creo que..., las relaciones interpersonales..., es la diferencia que hay... que es una cosa de la FPO, el trabajo en grupo... es fundamental..., para mí es fundamental...».



OMAR: «más cercano al mercao laboral..., que así es como se va a tratar a la gente cuando llegues al mercao laboral, de tú a tú, más cercano, con tu jefe..., o... mientras que la universidad es más frío, y más a largo plazo, pero esto es más cercano, más real...».

MARÍA: «y un seguimiento del alumno también... es como decía Pedro, le han dicho una oferta de trabajo... he visto en internet esto..., me consultáis lo que queráis... que se hace como un seguimiento dentro del proceso de inserción del alumno... que creo que también es importante...».

PEDRO: «entonces pos en el grupo pos te encuentras pos tos los roles clásicos, el pesimista, el optimista, el listillo, el falsete... y entonces hay mucha ayuda entre compañeros, pos mira: has visto las listas de tal...».

En primer lugar se trata de espacios donde no es tan importante la adquisición de una serie de teorías, el «*aprendizaje*», como lo llama María, como la adquisición de destrezas comunicacionales, como se ve cuando se habla de la importancia del trabajo en grupo. En el segundo párrafo, Omar sintetiza bien la naturaleza de estos cursos, que podemos concebir como acciones pedagógicas extraordinarias, que actúan como simulacros de lo que después va a ser el enfrentarse al mercado real, y el trabajo real de orientador.

En última instancia, los cursos, espacios contradictorios donde se compite y a la vez se coopera, son lugares que en principio reproducen, a grandes rasgos, la diversidad de públicos con los que va a verse confrontados un futuro orientador laboral, o un técnico en formación ocupacional, dentro del ejercicio de *simulacro* que hemos definido. Las distintas actividades, en las que más que compartir un aprendizaje o corpus teórico lo que se comparte es un estar juntos, hacen que una de las utilidades de estos cursos sea el ser un lugar donde se comparte información sobre ofertas de trabajo, sobre lugares donde es conveniente dirigirse o no en la búsqueda, información general sobre el estado del sector laboral al que se accede, etc. Información que resulta de utilidad a las personas que optan a ello, tal y como explica bien Pedro en el último párrafo.

Preguntados sobre los docentes, los monitores de los cursos, tanto en los que habían seguido recientemente como en otros que pudieran haber realizado, siempre dentro del ámbito de la FPO, se obtuvieron también algunas respuestas que permiten inferir el sentimiento ambivalente que presentan frente a este tipo de formación.

SANDRA: «bueno, sí... eso es que es un tema muy complicaao, es que en el curso que hice de metodología, el primero, pues, es verdad que... vamos... que yo no es por que yo quiera decir nada, pero que a veces decía uno que cómo puede ser que haya una carrera como la mía, que yo he estao cinco años estudiando psicopedagogía, y luego resulta que puede ser profesor cualquiera... que a tos nos ha pasao... ¿ no?...».

MARÍA: « pues yo creo que en esto es como en to, es tener suerte, hay gente mu apañá, que sabe mucho porque lo ves que sabe lo que hace, y otros, que sabemos que están ahí porque fulanito es su primo, y es el que montó la



academia, y que se nota que ni sabe, ni le interesa, yo es que ya..., como he hecho unos cuantos... cursos de estos, pos es que he visto de to... y cosas..., sí, pa que nos vamos a engañar...».

Con el objeto de indagar sobre las disposiciones que se fomentan en estos espacios, hemos preguntado a los participantes del grupo de discusión por el tipo de competencias, actitudes, habilidades que piensan que debe desarrollar un mediador en el empleo para ser un buen profesional. Y nos hemos encontrado con un conjunto de respuestas, en primer lugar muy homogéneas entre sí, lo que demostraría que en cierto modo estos cursos fomentan el que se tienda a adquirir un conjunto de disposiciones entre los mediadores, que constituyen en cierto modo un acervo profesional. Se comprueba que las respuestas indican que la «acción pedagógica extraordinaria»¹⁶, que suponen los cursos de FPO, facilitan, al menos en el caso de los *mediadores para el empleo*, la incorporación de un conjunto de visiones y disposiciones que tienen más que ver con el trabajo social, y con la «reparación psicológica», y el propio *trabajo pedagógico* de la primera parte del trabajo social, de la que habla Castel (1998), y también Autés (1998), que con cuestiones relacionadas con el empleo o lo laboral. Así la *empatía* con el usuario, y la *escucha activa*, ejes centrales del trabajo social, son señalados en primer lugar y con mucha rotundidad por todos los participantes del grupo. Hemos podido comprobar, en la tesis doctoral de la que emana este artículo, como en entrevistas a orientadores en ejercicio, y sobre todo a usuarios de la orientación, que son estas actitudes las que facilitan la creación de una relación de servicio de orientación fecunda. En definitiva, *competencias comunicacionales, que resultan de utilidad en profesiones donde la materia prima del trabajador, por decirlo de algún modo, son otras personas*.

Un conjunto de competencias comunicacionales que recogen los entrevistados con la categoría de *habilidades sociales*, que como muy bien explica Sandra en el tercer párrafo, se utilizan mucho en estos cursos, y que se aprenden más en el desarrollo de una serie de actividades cotidianas de los cursos (podemos intuirlo cuando ella dice: «*pero que ya, uno mismo se obliga...*») en el propio proceso de verse confrontado a los demás, y en el ejercicio de una serie de prácticas, que a modo de simulaciones, sirven para ello, y donde se va fraguando una incorporación de disposiciones sin necesidad de que haya inculcación teórico-ideológica específica.

E: «¿y qué competencias creéis que hay que poner en marcha para ser un buen profesional...?».

MARÍA: «¿pues que seas un buen comunicador... la escucha activa... que me parece fundamental, no? Aunque sean tópicos, por ejemplo lo de la asertividad...

¹⁶ Como ya hemos dicho en otros lugares, se mantiene la hipótesis de que los cursos funcionan como una *acción pedagógica extraordinaria* (Bourdieu y Passeron: 1981), que constituye una suerte de universo de consolación, mientras las personas se preparan para acceder a otro estatus, al tiempo que se dotan de una serie de disposiciones que luego serán parte de sus herramientas para enfrentarse al trabajo práctico.

E: «y ¿qué es la asertividad?».

MARÍA: «pues es defender tus ideas respetando las de los otros también».

PEDRO: «y sin dañar, sin dañar al otro...».

SANDRA: «sí bueno, es que antes alguien ha dicho, no sé quién ha sido, que en estos cursos si eres tímido tienes que dejar de ser tímido, porque si son tan pocos y no participas..., pos... esa serie de habilidades pos si que te las trabajas, pero que ya, uno mismo se obliga, en esos cursos..., a decir... yo creo que se trabaja mucho eso de habilidades sociales..., de comunicación..., ese tipo de cosas son fundamentales... en estos cursos, porque claro en la universidad si no quieres preguntar no preguntas, pero es que aquí..., estás casi... como obligao a hablar...».

PEDRO: «pues saber comunicar es clave..., y la empatía, saber hablar a cada persona... según su personalidad, su cultura... entonces tú aprendes a equilibrar el grupo de esa forma, todo son prácticas..., metodología...».

CONCLUSIÓN

Una de las formas centrales mediante las cuales las sociedades capitalistas contemporáneas, por muchos llamadas sociedades del conocimiento, intervienen sobre las relaciones laborales, y sobre el paro y la cuestión social, es a través de políticas activas de empleo, como son la Formación Profesional Ocupacional o la Orientación Laboral. En este contexto consideramos en este artículo que está emergiendo una figura, hasta ahora escasamente profesionalizada, pero en un proceso creciente de implantación en las políticas sociales y de empleo: lo que nosotros denominamos: *mediadores para el empleo*.

Estos agentes adquieren y cultivan, en su proceso de profesionalización, un *habitus* en relación con lo pedagógico y lo laboral, que constituye la base sobre la que erigen su práctica diaria en la confrontación con un público de personas desempleadas, en el marco de puestos de trabajo donde reciben mandatos muy poco específicos sobre cómo resolver las situaciones de interacción social que se les plantean en la aulas de formación o en los puestos de orientación, al modo en que Verdes-Leroux califica el mandato que recibían los propios trabajadores sociales en sus inicios.

Este artículo se ha encaminado a explicar la forma en la que se construye este *habitus*, que hemos denominado *habitus flexible* de los mediadores para el empleo, recurriendo para ello a técnicas cualitativas de investigación como la observación directa del investigador en los cursos de FPO donde los agentes se forman, así como el empleo de un grupo de discusión de corroboración de hipótesis al respecto.

En definitiva, *todo indica que de alguna forma estos espacios que suponen los cursos de FPO generan unas interacciones que funcionan a modo de teatro, de ensayo, de operaciones de presentación de sí, y de comunicación, que abarcan diversos aspectos del trabajo que implica el tener a otras personas como materia prima del trabajador (eso es la orientación laboral, y los cursos de FPO, como también lo es el trabajo social, por*



ejemplo). Evidentemente el auditorio no llega aquí desconociendo los aspectos más elementales de estas formas de presentación de sí y de comunicación, pero reafirman el conocimiento de su validez específica en este ámbito, toman contacto con técnicas específicas de presentación de sí que desconocían con anterioridad y esto asociado además a cierto conjunto de expresiones y de dramatizaciones que parecen más específicas y propias de estos trabajos y espacios formativos, que de otros espacios con respecto a los que hubieran formado parte los auditorios hasta ese momento, como la familia o la universidad.

Es en el ejercicio de la práctica cotidiana con la que se realizan dichos cursos, y en el empleo de las metodologías participativas que se dan en ellos, y que hemos analizado con anterioridad, donde se dan las condiciones de posibilidad para el cultivo de un conjunto de disposiciones, que ya hemos llamado en varias ocasiones de *habitus flexible*, en relación con el empleo.

Es necesario resaltar aquí la idoneidad del concepto de *habitus bourdiano* para explicar los procesos de formación de los mediadores para el empleo, en la medida en que resuelven una de las grandes fallas con las que las ciencias sociales se han enfrentado históricamente: «cómo explicar los procesos de reproducción de ideología sin recurrir a explicaciones maniqueas o a teorías conspirativas». Queda bien plasmado en el artículo, cómo, una vez dadas las características de un campo como el mercado laboral, significado con los atributos de la precariedad, y de la debilidad del trabajo en relación con el capital, la formación de agentes como los mediadores para el empleo, que han de trabajar conformándose a unas prácticas marcadas por las leyes de estos campos laborales, se produce de tal forma que es en el desarrollo de los cursos de formación, y en la necesidad que tienen docentes y auditorios de resolver las interacciones en las que se ven inmersos, cómo los agentes, a través de la participación en metodologías didácticas participativas, donde se devalúa el concepto de conocimiento teórico frente a aprendizaje práctico, habilidades personales, etc., donde se va produciendo un proceso de inculcación y cultivo de ese *habitus flexible*, que acabará funcionando como una esquemas organizadores del mundo laboral y formativo, sesgados hacia los valores del ámbito empresarial, sin que la formación sea necesariamente ideológica en relación con estos valores.

Resumiendo, podríamos agrupar las disposiciones que se adquieren en estos cursos en las siguientes:

- 1) Predisposiciones asociadas a visiones tópicas y superficiales que se dan en estos cursos sobre el estado de los mercados de trabajo: hay penuria laboral, escasez de empleo, malas condiciones laborales: la predisposición que se fomenta apunta a la necesidad de buscar la inserción laboral por encima de la calidad del trabajo y de cualquier tipo de negociación sindical.
- 2) Un conjunto de competencias comunicacionales que se revelan como muy útiles en trabajos o relaciones de servicio en el sentido de Erving Goffman, que tienen a otras personas como objeto. Aquí podríamos distinguir entre dos tipos: A) técnicas verbales y no verbales de la *presentación de sí*, y B) el cultivo del tacto goffmaniano, como capacidad para aprender a respetar la *fachada* del otro.

Las características (sintetizando mucho) de un *habitus flexible* tal como exhiben los mediadores para el empleo serían las de un *habitus dócil* en la confrontación con los imperativos que marca el acceso al empleo en un mercado de trabajo básicamente marcado por el excedente de mano de obra, de oferta frente a demanda, en el mercado de trabajo en general, y especialmente en el acceso a puestos en los mercados primarios de trabajos en los que suelen postularse los agentes sobre los que ha girado este trabajo de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, L.E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- (1991). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- (1997). «Le champ économique». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 119, 48-67.
- (2001). *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2004). «Capital, campo y *habitus*», *Cuadernos Andaluces de Bienestar social*, 11 y 12, 91-105.
- (2007). *La crisis de la ciudadanía laboral*. Barcelona: Anthropos.
- ARBORIO, A.M. y FOURNIER, P. (1999). *L'enquête et ses méthodes: l'observation directe*. París: Nathan.
- AUTÉS, M. (1998). «L'insertion, une bifurcation du travail social». *Revue Esprit*, 3-4, 60-76.
- BOURDIEU, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.C. y PASSERON, J.C. (2001). *El Oficio de: sociólogo*. Madrid: Siglo XXI.
- CASAL, J. (1996). «Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: Aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, 295-316.
- CASTEL, R. (1988). «Du travail social à la gestión sociale du non travail». *Revue Esprit*, 3-4, 28-48.
- EBERSOLD, S. (2004). «L'insertion ou la délégitimation du chômeur». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 154, 94-102.
- FEITO, R. (2000). *Los retos de la escolaridad obligatoria*. Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992). *Educación, formación y empleo*. Madrid: Eudema.
- FINA SANGLAS, L. (2001). *Mercado de Trabajo y Políticas de Empleo*. Madrid: Comité Económico y Social.
- GOFFMAN, E. (1981). *La presentación de sí en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2001): *Internados*, Buenos Aires, Amorrortu.
- GOFFMAN, E. e ISAAC, J. (1989). *Le parler frais d' Erving Goffman*. París: Minuit.
- LAHIRE, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris: Gallimard-Seuil.
- (2002). *Portraits Sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris: Nathan.
- LOPE PEÑA, A. y OTROS (2000). *¿Sirve la formación para el empleo?* Madrid: Consejo Económico y Social.



- MAUGER, G. (2002). «Las políticas de inserción. Una contribución paradójica a la desestabilización del mercado de trabajo». *Cuadernos Andaluces de Bienestar Social*, 10, 73-98.
- PASSERON, J.C. (1982). «L'inflation des diplômes». *Revue Française de Sociologie*, 23, 551-554.
- PERETZ, H. (1988). *Les méthodes en sociologie, l'observation*. París: La Découverte.
- PIORE, M. (1983). *La importancia de la teoría del capital humano para la economía del trabajo; un punto de vista disidente*. En TOHARIA, L. (comp.), *El mercado de trabajo, teorías y aplicaciones* (105-115), Madrid: Alianza.
- SANTOS, A., MONTALBA, C. y MOLDES, R. (2004). *Paro, exclusión y políticas de empleo, aspectos sociológicos*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- VERDES-LEROUX, J. (1978). *Le travail social*, París, Minuit.

