

Los cursos de formación profesional ocupacional. Sobre cómo se forman los formadores

ANTONIO MARTÍNEZ LÓPEZ
Universidad de Granada, España

1. Introducción y objetivos del trabajo

En principio, decir que en España existen una serie de cursos de FPO (formación profesional ocupacional), como son el curso de *formador de formadores*, el de *metodología didáctica*, y otros cursos más centrados en las cuestiones de la orientación laboral como el de *gestión de empleo*, que han aparecido en estos últimos años, y que funcionan como barrera de acceso al campo laboral de los monitores de cursos de FPO o de los orientadores laborales, y que les forman de alguna forma para el ejercicio de sus funciones y el desarrollo de sus carreras laborales en esta materia. En estos cursos comienzan a formarse de manera específica este tipo de agentes que a partir de ahora llamaremos en este documento como: *mediadores para el empleo*.

Con el término de *mediadores para el empleo* vamos a designar a un conjunto de actores diversos que realizan funciones en el ámbito de las políticas activas de empleo, figuras como serían las siguientes: monitores de cursos de formación ocupacional, u orientadores laborales, por traer a colación las que quizás sean las dos figuras centrales que pueden acogerse bajo ésta denominación que venimos de formular. El trabajo de este tipo de agentes entraría dentro del desarrollo tan espectacular en los últimos decenios, como poco estudiado (tanto cuantitativa como cualitativamente), de toda una serie de dispositivos que vienen a intentar cubrir los desequilibrios que se han producido entre dos esferas esenciales para la cohesión social: *el sistema educativo y el mercado laboral*. La democratización y la expansión sin precedentes históricos del primero en países como el nuestro (a pesar, y precisamente, por sus debilidades y los importantes problemas de exclusión educativa y absentismo escolar que preocupan a los estudiosos del sistema educativo y la sociología de la educación), ha generado, simplificando mucho, un proceso de inflación de títulos como lo bautizara Jean Claude Passeron (1982), que no deja de tener sus importantes consecuencias en las estrategias de reproducción social de las familias y de los individuos en el actual escenario.

2. Objetivos y metodología

Parece que existen pocos estudios que tengan 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* sobre lo laboral y lo pedagógico con el que estos agentes se enfrentan posteriormente a la formación de sus públicos en el

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 47/4 – 10 de noviembre de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



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 éstos o de aquellos principios, axiomas, etc., lo que haremos aquí consistirá en reconstruir brevemente y de manera empírica el proceso por el cuál 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 asunto.

La herramienta metodológica central que se ha usado para el trabajo que se presenta es la observación directa. Para su realización nos hemos apoyado esencialmente en las enseñanzas de cuatro libros al respecto: El libro de Stephanie Beaud y Florence Weber, titulado: *Guide de l'enquête de terrain*, la obra de Anne Marie Arborio y Pierre Fournier: *L'enquête et ses méthodes: l'observation directe*, el libro de Henri Peretz que lleva por título *Les méthodes en Sociologie: l'observation*, y el libro de Luis Enrique Alonso Benito: *La mirada cualitativa en sociología*. En definitiva, creemos que el trabajo realizado puede adjudicarse al concepto de método¹ con el que Alonso (1998, pp. 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.

El material empírico concreto del que se parte resulta de las notas del cuaderno de campo donde se registraban de manera sistemática todos los intercambios producidos y observados en dos cursos a los que se asistió como alumno: un curso de Formador de formadores de 330 horas de duración impartido por el Centro Fijo de Cartuja en la Ciudad de Granada, dependiente del SAE de la Junta de Andalucía, y otro curso de 50 horas de orientación que llevaba por título: Didáctica de la Orientación, impartido en una academia privada de la mencionada ciudad. A estos cursos se asistió íntegramente como alumno y se elaboró un cuaderno de notas de campo como resulta preceptivo en un trabajo de naturaleza cualitativa o etnográfica como el presente. Esto se ha triangulado a su vez con el resto de los materiales de observación y las entrevistas en profundidad efectuadas a orientadores laborales y a monitores de cursos de FPO en el transcurso del trabajo doctoral del que emana este texto².

3. Las relaciones profesor alumno o actuante-auditorios. Cuestiones de autoridad pedagógica

3.1. Teoría disposicional para el análisis de los formadores

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

¹ Una explicación de la diferencia entre método y técnica de investigación se puede encontrar en Pierre Bourdieu (2001, p. 13).

² El texto que se presenta supone la profundización de un capítulo de la tesis doctoral leída por su mismo autor en el año 2008. Dicho trabajo doctoral consistió en un estudio sociológico sobre la profesión de los orientadores laborales desde un enfoque multidisciplinar que implica a la sociología de la educación, la sociología del trabajo, la economía, la psicología social y el trabajo social. Por lo tanto es necesario indicar aquí que el artículo se beneficia de la metodología general de corte cualitativo empleada en la tesis doctoral, lo que significa que aunque en este trabajo no se hagan citas expresas a los discursos producidos por los agentes en el marco de las entrevistas en profundidad realizadas, los resultados expuestos conocen de la triangulación de la observación participante con el conocimiento del objeto de estudio proporcionado por el conjunto de técnicas de investigación desplegadas.

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 libro de Bernard Lahire³ que lleva el título de *Portraits Sociologiques, dispositions et variations individuelles*, es una de las obras donde se ha podido encontrar una reflexión profunda acerca de la sociología disposicional, defendiendo metodológicamente su validez y su necesidad de cara a poder dar cabal explicación de la acción individual en sociedad, e intentando prevenir al mismo tiempo sobre las problemáticas que implica el trabajar con el *concepto de disposición*. La tradición disposicionista en sociología tiene una marca distintiva en teoría de la acción social: se intenta tomar en cuenta el peso del pasado, de la historia, a la hora explicar la acción. Ni más ni menos que eso, es lo que pretende hacer, recordémoslo, el concepto de *habitus* en la obra de Pierre Bourdieu. Historia incorporada, el *habitus* es principio generador y resultado (no exclusivo), a un mismo tiempo, de la acción de los sujetos, y el *habitus* en última instancia es un conjunto más o menos coherente de disposiciones. Pero la obra de Bernard Lahire (2002) pretende afinar, experimentar, y poner a prueba los propios límites del concepto de *disposición*, las posibilidades y formas metodológicas para indagar en su génesis, los límites heurísticos del concepto, etc.

El autor define el término de la siguiente forma: "*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*", Bernard Lahire (2002, p. 18). Las acciones, las prácticas y los discursos de los actores se convierten, en sociología, en indicadores que nos permiten rastrear, según el autor, de las homologías y abstracciones observadas y deducidas de los comportamientos, hacia las disposiciones que han cultivado los sujetos y que están en la base de la acción social.

Pero al igual que las disposiciones no pueden verse, hemos entendido en este trabajo que tampoco puede entenderse su génesis si no es confrontándose al análisis cualitativo de los espacios donde tienen lugar sus procesos de génesis: en este caso los *cursos de formación profesional ocupacional*. Las entrevistas en profundidad a monitores de cursos de formación y a orientadores laborales que constituyen el corpus más amplio del que se desgaja este artículo, nos permitían rastrear y reconocer la existencia de estas disposiciones pedagógicas (y también laborales, en la medida en que son también representaciones acerca del mundo del trabajo que se incorporan en la acción de estos agentes con sus públicos), pero no entender cómo se forman y se conforman a modo de un *habitus* pedagógico y laboral específico. Por lo tanto, conscientes de esa restricción y de esa necesidad, que casi emana de la atenta lectura de la definición de disposición apuntada, se decidió usar la herramienta sociológica central de este trabajo: la observación directa (y en este caso, observación participante).

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*. De ahí extraemos, aplicando la integridad de su significado, buena parte del entramado conceptual que sirve con eficacia a explicar el contenido de los cursos de formación profesional ocupacional como *acciones pedagógicas*

³ Bernard Lahire es uno de los sociólogos de la educación más eminentes que existen en la actualidad en el campo académico francés.

extraordinarias (Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, 1981), que pueden entenderse a modo *escenas* en el sentido Goffmaniano de este término. 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 éste trabajo de gran utilidad para la explicación sociológica del fenómeno que abordamos. No explicaremos aquí el contenido de dichos conceptos, por hartos conocidos en las ciencias sociales, y a efectos de respetar las características de extensión que un artículo demanda.

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 ya ha sido mencionado con anterioridad ⁴.

3.2. Cuestiones de autoridad pedagógica en los cursos de formación profesional ocupacional

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 participante 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 *actuales* 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 que va a condicionar el desarrollo de estos cursos se fundamenta en dos factores centrales: por un lado existiría *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, donde se forman estos agentes, y debido al proceso de inflación de los títulos, 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* observado 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 en cursos 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 entre los usuarios no parece ser muy elevado. Tanto es así que pude comprender en mi asistencia a los dos cursos mencionados, que existía una especie de jerarquía

⁴ 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.

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 masteres de pago*.

En relación con y como parte de una estrategia que podría tender a compensar esa falta 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 con las que los alumnos se hacen a lo largo del desarrollo de esta formación y que básicamente podemos agrupar con el concepto de *competencias comunicacionales*, como se explicará más adelante. Las metodologías participativas del aprendizaje parecían adaptarse muy bien a las necesidades y las estrategias de unos y otros actores (actuantes-docentes y alumnos-auditorios) en la escena del curso ya que: como se pudo corroborar también con las entrevistas a orientadores laborales, 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 como los alumnos de estos cursos llegan hastiados de una *pedagogía unidireccional* como muy claramente explica y ejemplifica Feito (2000, p. 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.

Siguiendo 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 consolación con respecto a los costes que se han pagado por los excesos pedagógicos unidireccionales de los sistemas reglados de enseñanza, como el universitario. Ahí 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 conveniencias de estas metodologías de trabajo, lo que permite el establecimiento de *consensos de trabajo*, 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, ya que es una excelente muleta para proteger su fachada. Dar la primacía a la participación del alumnado en el desarrollo de la clase, ocultar, en muchos casos, su figura docente convirtiéndose en uno más del auditorio, y sobre todo la posibilidad de desplazar el tratamiento de los temas espinosos para el mantenimiento de su rol docente, como sería el abordar los contenidos teóricos en profundidad, le facilita el sostenimiento de su actuación dentro de los límites objetivos por los que se ve constreñido (escaso capital escolar para mantener autoridad pedagógica...). 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*. De hecho la participación activa del auditorio en la actuación pedagógica, significa en estos cursos que los alumnos son los *responsables* de su propio aprendizaje. Esto se subraya mucho verbalmente por parte de los docentes-actuantes, donde además es permanentemente ensalzada la figura del individuo y la responsabilidad individual

Esto implica por parte del auditorio, de los alumnos, la necesidad de ir aprendiendo una serie de lecciones, dentro de las competencias y disposiciones que van a desarrollar en estos cursos, y que les resultaran de gran utilidad para su posterior trabajo de *mediadores para el empleo*. El *cultivo del tacto*, en el sentido que Erving Goffman (1981) le da a ese término, resulta una cuestión central, tanto en la medida en que siempre existen compañeros que presentan situaciones delicadas en lo laboral, ante las que hay que ir aprendiendo a posicionarse a lo largo del curso, como frente al propio papel devaluado del docente. *El tacto sería aquí: el respeto al papel que el otro desempeña, a su situación, aunque uno piense que su situación no es completamente legítima.*

3.3. Las metodologías participativas y la ordenación de los alumnos-auditorios

La organización del tiempo formativo está estructurada de tal forma, esto en los tres espacios de socialización 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. El *trabajo en grupo*, además, es un recurso que se usa de manera general, en todos los espacios de profesionalización a los que se ha asistido. El trabajo en grupo es muy útil a los intereses del actuante-docente, porque invierte los papeles en el sentido que se ha expresado antes, y además permite dividir al auditorio, proporcionando por tanto oportunidades para su análisis y para prevenir ciertas situaciones en las que miembros del auditorio pueden sufrir llamadas al orden (es clave, por ejemplo, no poner en cuestión la autoridad pedagógica del docente).

Más allá de los contenidos, *la presentación de sí* es uno de los aspectos que más se trabajan en estos cursos, y se va tomando contacto con ésta desde el principio. Una técnica generalizada de dinamización de grupos es la de escenificar la presentación de los distintos alumnos que asisten al curso, en las primeras sesiones que se dan de éste, cuando la gente que lo compone aún no se conoce muy bien. Las personas se suelen colocar en círculo, lo que pretendería mostrar la no existencia de diferencias de estatus (uno más de los simulacros que se dan en esta *escena formativa*, que significan los cursos de FPO), y el profesor se suele colocar como uno más, sólo que en un lugar fijo, destacado, mientras que los alumnos, suelen ir rotando por algunos puestos distintos a lo largo del curso. Las dinámicas de presentación consisten en dar el nombre y apellidos, hacer una pequeña exposición de lo que se ha hecho con anterioridad al curso, lo que se ha estudiado, etc., y luego son ya muchas las ocasiones en que se tiene que hacer una *dramatización del personaje* (Erving Goffman, 1981).

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. En este sentido, puede sostenerse la hipótesis de que estos espacios, funcionarían como "*universos de consolación*" en el sentido de Gérard Mauger⁵, ya que te ofrecen un estatus devaluado frente al que los alumnos buscan. Los alumnos quieren

⁵ Gérard Mauger (2004) habla de *universos de consolación*, para referirse a esferas de actividad que se encuentran en la periferia de determinados campos, y en las que se ubica a individuos con la promesa implícita de que estos universos de consolación podrán actuar como trampolines para conseguir el acceso al campo deseado, en este caso el concepto de *campo* sí está empleado en el sentido de Pierre Bourdieu.

trabajar pero se les ofrece un puesto de "cursillista". Pero estos espacios de consolación, contienen una promesa implícita (a veces explícita) de que posiblemente a través de ellos se podrá alcanzar el estatus que se desea como mediador para el empleo (por ejemplo trabajar como monitor en cursos futuros de FPO, o como orientador laboral). Existen muchos indicadores en estos cursos que nos permiten definirlos como *acciones pedagógicas extraordinarias* (Bourdieu y Passeron, 1981), que tendrían un efecto de universos de consolación, tal y como defendemos.

Avalan 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 futuros docentes y orientadores) van a realizar en la sociedad, al *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 realiza*⁶ *implica ya en cierto modo el haber entrado en la profesión de "mediador para el empleo". Ilusio*⁷ *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.*

El horario, la *estricta* puntualidad para ir a la *escena* es otro tema en el que se insiste y recalca mucho, y que forma parte del conjunto de simulacros que implican el aprendizaje y el cultivo de ciertas áreas de la *presentación de sí*, con las que el auditorio se pone en contacto en estos cursos, y que actúan a modo de teatralización de los requerimientos y actitudes que luego hay que poner en marcha para enfrentarse a la búsqueda de empleo y al mercado laboral real. De hecho hemos podido comprobar en las entrevistas a orientadores en activo efectuadas en el trabajo doctoral del que emana este artículo, que la puntualidad de sus usuarios es utilizada por los mediadores para el empleo como un indicador en sus procesos de criba y de evaluación de capitales y aptitudes de las personas con las que tienen que conformar relaciones de servicio en orientación, por ejemplo. Lo importante es señalar, que este conjunto de factores que han de tenerse en cuenta en los cursos, y que se teatralizan con la insistencia del docente, no resultan azarosos, sino que luego encuentran su sentido en la configuración de una serie de disposiciones que se cultivan a

⁶ No hay que olvidar, que debido a la presión de la inflación de los títulos, no resulta nada fácil el 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 realizar el curso.

⁷ En el sentido que le otorga Pierre Bourdieu a éste 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.

modo de *habitus* y que se perciben después en la práctica, y en esto la cuestión del tiempo, del horario y la puntualidad no es nada banal.

Por lo tanto, todo parecía indicar que la puntualidad era una forma, para el docente, de asegurarse la disciplina mínima que este tipo de cursos requiere, básicamente la asistencia, que por otra parte no siempre está garantizada a priori debido al escaso capital simbólico de las entidades que ofrecen los cursos como ya explicamos. Evidentemente, una vez asumidos estos presupuestos, el proceso de represión por llegar tarde a las clases se producía por parte de los propios alumnos (división del auditorio), ya que la estrategia casa muy bien en un ámbito donde no hay que olvidar que se dan tanto solidaridades como competencias entre los asistentes. Respaldados por el enfoque del propio docente, en ambos grupos se constituyeron núcleos duros de alumnos que se mostraban muy poco tolerantes con las circunstancias personales que algunas personas esgrimían para llegar tarde a la escena (cuidados familiares y lejanía del lugar de residencia).

Como *microcosmos simulado* de lo que habrá de ser el mundo laboral en el campo de la intervención sociolaboral, ya se encuentran aquí presentes 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), *competencia por otro, y por lo tanto exigencia de unas reglas del juego que rijan esa competencia* (todos tenemos que pagar el mismo coste para llegar a la meta), *exclusiones incluso*.

Por supuesto lo que permite el establecimiento de un consenso básico de trabajo⁸ en el sentido expresado es la coincidencia de ciertos intereses de mantenimiento 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 este, 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. Cabe decir que no son pocos los cursos de FPO, aunque esto se da al parecer más en otras materias, donde la falta de asistencia por un lado y la fusión de todo el auditorio por el otro ha llevado a la inviabilidad y la extinción de cursos, cuestión, que por lo que se pudo apreciar, siempre parecía estar presente como referente por parte de los docentes, especialmente en el docente del curso de didáctica de la orientación, donde la disciplina en materia de asistencia no pudo mantenerse a un nivel adecuado y hubo fuertes críticas por parte del auditorio asistente con más regularidad.

En definitiva, todo parece indicar que el empleo de las que hemos llamado *metodologías participativas* en el desarrollo de estos cursos (es decir, empleadas en estos marcos formativos específicos que describimos como son los cursos de FPO) favorecen 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

⁸ El concepto de consenso de trabajo, es otro de los conceptos 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.

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 de 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 de la posición 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 por tanto, 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 vamos a ver, 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 una 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.

4. Disposiciones centrales que conforman los *habitus* de los formadores y/o 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*. *Ser positivos, ser constantes, no desmoralizarse, formarse continuamente, son algunas de las claves con las que se tiene contacto al entrar en estos espacios pedagógicos de socialización secundaria, que servirán como requisitos útiles para entrar y funcionar en esta esfera laboral, y que formarán parte de la constitución de un "habitus flexible"*. Además, el ser *positivo* adquiere en estos espacios una significación especial con respecto a lo que puede considerarse de otros lugares donde pueden jugar igualmente valores similares. En primer lugar destaca la archirepetida presencia del propio adjetivo, que se usa hasta la saciedad en los cursos, fruto de lo cual lo hemos podido encontrar reflejado en muchos de los relatos tanto de orientadores como de usuarios efectuados.

En definitiva podríamos decir que *en estos espacios, se cultivan distintos aspectos de la presentación de sí, 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, podemos hablar de dos vectores fundamentales: 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*. Creemos que de alguna forma se cultivan unas *competencias verbales* expresivas útiles en el manejo de situaciones que implican el trabajo con personas, aprender a manejar a los demás, y a manejarse con los demás, ya que 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*”). Desde luego las muestras de agresividad, tanto verbal, como acompañadas con gestos que implican fuertemente el uso del cuerpo, mover las manos con fuerza⁹, 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 suponer lo que podría suceder después con estas personas en el 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 tema *fundamental en estos cursos, 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 convivencialidad, 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 como *mediadores para el empleo*, personas influyentes, 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*.

Es en estos cursos, de hecho (además de que también se pueden obtener por otras instancias, como a través de los orientadores en ejercicio), donde se ofrece toda suerte de listas sobre ETTs, empresas o entidades que contratan formadores, bolsas de empleo, etc. *Los cursos de FPO 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. A la vez que también surge competitividad, por la dificultad de acceso a esta área laboral, por la diferente cercanía sobre personas a las que puede presuponerseles cierto poder en el ámbito del empleo.

5. Conclusión

En definitiva, todo indica que de alguna forma estos espacios de socialización secundaria en forma de acción pedagógica extraordinaria que suponen los cursos de FPO generan unas interacciones que

⁹ Cuestiones que muchas veces pueden tener que ver con las culturas de origen (Pierre Bourdieu, 1991) que con cualquier otra variable.

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 el trabajo de un monitor de FPO, de un orientador laboral, por ejemplo). Evidentemente el auditorio (los alumnos) no llega a estos cursos 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 estas prácticas, y en el empleo de las metodologías que se dan en estos cursos, y que hemos descrito someramente 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 (y con el desarrollo de sus posteriores tareas de orden pedagógico).

La relación entre los monitores o los profesores de estos cursos de formación y sus alumnos no resulta una variable independiente de la constitución de determinadas metodologías didácticas, que en definitiva tienden a favorecer, por la vía de la práctica cotidiana, la inculcación de una serie de valores a modo de *habitus* en sus receptores. Se puede confirmar que la escasa autoridad pedagógica con la que los profesores tienen que enfrentarse a sus públicos (alumnos que en muchos casos poseen más capital escolar y cultural que los docentes), convierte a las metodologías participativas del aprendizaje en el sentido en que han sido aquí descritas, como una herramienta adecuada a los intereses y las estrategias de los docentes, pero a un mismo tiempo, también favorece el hecho de que se produzca este predominio metodológico sobre los propios contenidos teóricos de la acción pedagógica, las estrategias de los propios alumnos, que provenientes mayoritariamente de un paso por el sistema universitario reglado (donde hay un primado de lo teórico, de la clase magistral) y situados en una situación en la que no han podido convertir sus capitales escolares en capital laboral, se muestran refractarios a los discursos pedagógicos de corte universitario, y además parecen buscar vías de inserción laboral a costes educativos diferentes y a diferentes grados de inversión, de *illusio*, de los que han soportado en la enseñanza universitaria convencional, reglada. En definitiva estrategia de docente y estrategia de discentes se encontrarían en unos mismos puntos de interés que favorecen el desarrollo de los cursos en el sentido explicado.

Los cursos de FPO, por tanto, sirven como espacios de socialización y profesionalización de los futuros formadores y orientadores laborales, de los mediadores para el empleo, espacios en los que aprenden por la vía práctica una serie de disposiciones que podemos llamar como competencias comunicacionales (incorporadas a modo de *habitus* flexible como se ha explicado) que resultan necesarias y de gran eficacia para la posterior confrontación de estos agentes con sus públicos, alumnos de otros cursos de FPO, usuarios de la orientación laboral, etc., como se ha podido corroborar ampliamente en el trabajo de investigación sobre políticas activas de empleo del cuál este texto constituye una parte.

Bibliografía

- ALONSO BENITO, Luis Enrique (2007): *La crisis de la ciudadanía laboral*. Barcelona: Anthropos.
— (1998): *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.

- ARBORIO, Anne Marie, y FOURNIER, Pierre (1999): *L'enquête et ses méthodes: l'observation directe*. París: Nathan.
- BOURDIEU, Pierre, CHAMBOREDON, Jean Claude, y PASSERON, Jean Claude (2001): *El oficio de sociólogo*. Madrid: Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre, y PASSERON, Jean Claude (1981): *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BOURDIEU, Pierre (2000): *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- CASAL BATALLER, Joaquím (1996): "Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración", en: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n.º 75. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, pp. 295-316.
- FEITO ALONSO, R. (2000): *Los retos de la escolaridad obligatoria*. Barcelona: Ariel.
- GOFFMAN, Erving (1981): *La presentación de sí en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOFFMAN, Erving (2001): *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LAHIRE, B. (2002): *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. París: Nathan.
- LAHIRE, Bernard (1995): *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. París: Gallimard, Seuil.
- LOPE PEÑA, Andreu (2000): *¿Sirve la formación para el empleo?* Madrid: Consejo Económico y Social.
- MAUGER, Gérard (2004): "Capital, campo y *habitus*", en: *Cuadernos Andaluces de Bienestar Social*, n.º 11 y 12. Granada: Escuela Universitaria de Trabajo Social, pp. 91-105.
- (2002): "Las políticas de inserción. Una contribución paradójica a la desestabilización del mercado de trabajo", en: *Cuadernos Andaluces de Bienestar Social*, n.º 10. Granada: Escuela Universitaria de Trabajo Social, pp. 73-98.
- PASSERON, Jean Claude (1982): "L'inflation des diplômes", en: *Revue Française de Sociologie*, n.º 23, vol. 4. París: Centre National de la Recherche Scientifique, pp. 551-554.
- PERETZ, Henry (1988): *Les méthodes en sociologie, l'observation*. París: La Découverte.