
PERSPECTIVAS DE ANALISIS Y PRIMEROS RESULTADOS DE UNA INVESTIGACION SOBRE

and similar papers at core.ac.uk

provided by Diposit

Y EMPLEO

Andreu Lope, Carlos Lozares y Faustino Miguélez

Universidad Autónoma de Barcelona

RESUMEN

Este artículo sobre la relación entre formación e inserción laboral se refiere a una investigación en curso y, en consecuencia, las conclusiones presentadas son parciales y por tanto provisionales. Por ello se insiste sobre todo en los planteamientos generales, en los objetivos, en la aproximación metodológica. La orientación mantenida, y ésta es su originalidad e interés, consiste en proponer y analizar el fenómeno de la relación entre formación e inserción laboral dentro de una perspectiva más amplia que la de las teorías habituales, tanto desde el punto de vista del contexto social como del conjunto de dimensiones con que se define la formación. Así, y con relación a la inserción laboral dentro de una crisis estructural y mantenida del empleo, pueden ser importantes los aspectos curriculares y de la experiencia laboral, pero también otros ligados a la socialización, a las redes sociales, a los diversos acontecimientos de la biografía, a la propia estrategia del trabajador y a otros más vinculados a comportamientos y actitudes.

1. INTRODUCCION AL PROBLEMA E HIPOTESIS DE INVESTIGACION

La investigación a la que se refiere este artículo, todavía no finalizada¹, quiere analizar críticamente un lugar común dominante que señala que la falta

¹ Esa investigación la está desarrollando el «QUIT» (Grup d'Estudis Sociològics sobre la Vida Quotidiana i el Treball) y está financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia

de empleo se relaciona con la falta de formación y que, en consecuencia, sugiere a la administración y a los actores sociales la necesidad de efectuar grandes esfuerzos en formación, como parte de la política de empleo. De dicho convencimiento parecen participar los diversos niveles de la administración pública, las organizaciones patronales y sindicales (basta recordar la creación de la FORCEM), los empresarios y los comités de empresa. Pero también la opinión pública en general y las familias, particularmente cuando se plantean el futuro laboral de sus miembros y, más aún, si entre ellos hay parados.

Esto suscita un problema de naturaleza sociopolítica, que es el verdadero problema de fondo que aborda la investigación de la que el presente artículo es fruto. ¿Es la falta de formación uno de los factores explicativos de la alta tasa de paro que registra nuestro país desde hace veinte años? ¿Cabría pensar que con más formación el paro disminuiría? El hecho de que en los últimos veinte años, como es bien conocido, el nivel educativo de la población haya aumentado notablemente y que, al mismo tiempo, sean los jóvenes —es decir, el colectivo de más alto nivel educativo— los más firmes candidatos al desempleo puede responder en una primera aproximación a las preguntas formuladas. Con otras palabras, el nivel de formación no reduce el paro; por tanto, no parece que se halle en la falta de aquella la adecuada explicación al crecimiento de éste.

Pero las cosas no sólo son de cantidad y nivel. Puede tratarse también de que la formación no sea la adecuada, dado que las transformaciones en los procesos productivos —las nuevas tecnologías y formas organizativas— pueden requerir nuevos saberes y habilidades. Por tanto, la pregunta podría ser: ¿es la inadecuada formación o, dicho de otra manera, la inadecuada adaptación a los cambios lo que provoca que muchas personas queden sin empleo? Formulado de otro modo, ¿una formación adecuada a las nuevas necesidades supondría una importante disminución del paro? Por tanto, la cuestión ya no es de nivel de formación, sino de adecuación de la misma.

A nuestro entender, cuando hablamos de la relación formación-empleo, no podemos olvidar que se trata de una relación de segundo nivel. Es decir, el empleo es resultado del trabajo necesario para crear bienes y servicios. Ese empleo puede tener distintas características, en función de las peculiaridades de la mano de obra, entre éstas la formación; pero en un primer nivel responde a la antedicha exigencia de trabajo. El trabajo necesario y las formas sociales que adquiere —a tiempo pleno o parcial, estable o inestable— son las razones de fondo del empleo o desempleo y de sus particularidades.

En cualquier caso, no presuponemos que la formación esté desvinculada del empleo. Para empezar, habría que decir que la formación no es solamente una cualidad individual de las personas o de éstas en cuanto fuerza de trabajo.

(DGICYT). También participan en ella Antonio Martín, Pedro López, Clara Llorens, Joel Martí y Joan Miquel Verd. Y aunque la responsabilidad de este artículo es de quienes lo firman, su contenido es reflejo de los trabajos que derivan de dicha investigación.

La formación es un fenómeno social y como tal, en su relación con el trabajo, tiene una gran diversidad de prismas y funciones y está sujeta al vaivén de los contrastes sociales como cualquier otro fenómeno de esa índole. Además, estamos hablando de la formación en un contexto muy peculiar, el de crisis del empleo; es decir, la creación de bienes y servicios requiere, en los países llamados desarrollados, mucho menos empleo que en el pasado (Rifkin, 1996). Esta disminución es la verdadera razón del paro, que, a todas luces, es ya estructural y puede seguir creciendo. En ese contexto, la formación para el empleo adquiere otro significado. Ya no se trata de formarse para una u otra ocupación de las que pueden existir abundantemente, como sucedía hace veinte o treinta años. Se trata de ver qué función tiene la formación en un horizonte de «reparto» de empleos escasos o, lo que sucede ahora, de «disputa» por los pocos empleos. Se trata, también, de ver cuál es la función que debe tener la formación en el empleo, para permitir la adaptación a los cambios en el trabajo².

Las teorías existentes hasta los años ochenta sobre la relación formación-empleo partían de la base del pleno empleo como de un dato indiscutible. En ese panorama, tres han sido las formas prevalentes de explicar dicha relación. La teoría del capital humano suponía que la formación era un acervo de conocimientos y habilidades que se convertía, gracias al apoyo del Estado, en una fuente de recursos de la que podían disponer los ciudadanos. El que más capital de este tipo acumulaba, antes de ir al mercado de trabajo o ya estando en él, más opciones tenía para escoger los empleos más adecuados a sus intereses o expectativas o para desarrollar una carrera profesional. La educación era vista como un instrumento igualatorio de oportunidades. Sin embargo, ese punto de vista no explicaba por qué, a lo largo de décadas, la formación-educación no lograba romper la sólida relación que seguía existiendo entre la jerarquía de ocupaciones y la jerarquía de clases en los países desarrollados, aunque con ciertas diferencias entre ellos.

Por su parte, el enfoque de la reproducción de base marxista asume precisamente que, aun existiendo el mencionado acervo de formación-educación garantizado públicamente y muy superiores posibilidades educativas en relación con el pasado para una gran mayoría de gente, el factor clase social sigue siendo fuertemente discriminador. Es decir, la educación está jerarquizada y las clases altas tienen, debido a factores económicos y culturales —por ejemplo, la socialización familiar para el estudio o para determinadas carreras o una determinada concepción de la educación en la vida—, más acceso a los niveles educativos altos que las clases medias o las clases trabajadoras. De esta manera, la educación se convierte en un factor más de reproducción de la estructura de clases; asignando empleos de distinta calidad a personas pertenecientes a diferentes grupos sociales, en un proceso en el que el origen social presenta una

² Véase Lope y Martín (1996) para un desarrollo de la idea de formación «para» el empleo y «en» el empleo; así como para un análisis más detenido de los diversos temas que contempla la formación y de nuestra perspectiva al respecto.

notable influencia. El enfoque de la segmentación del mercado de trabajo da cuenta de este acceso diferencial al empleo en términos de clase social, así como de las diferencias que establece el sexo o la etnia³.

La teoría credencialista quiere situarse equidistantemente entre los dos anteriores. La educación ofrece a las personas unas credenciales (titulación) con las que éstas se presentan en el mercado de trabajo. Sin negar el peso de la clase, se supone que cualquier persona que logre hacerse con credenciales relevantes accede a una ocupación considerada elevada, gracias precisamente a esa educación.

No se trata de entrar ahora en los méritos o deméritos de cada una de las teorías. Sin embargo, sí cabe decir que todas ellas se desarrollan en un período, entre los cincuenta y los setenta, de pleno empleo, en el que la teoría lo que principalmente pretende explicar es por qué unas personas siguen unos caminos de empleo y otras siguen otros caminos, pero existiendo empleo para todos. De ahí el surgimiento de enfoques que tratan de recoger las aportaciones más significativas de las teorías anteriores, junto a las que resultan de otros avances en este terreno, desde una perspectiva multidimensional (véase Casal, 1993) del papel de la formación.

La crisis del empleo cambia las cosas en manera bastante radical, puesto que ahora ya no podemos ver la formación educativa como un factor que permite competir por diversos tipos de empleo, sino también y sobre todo por el escaso empleo existente. La pérdida de valor de las titulaciones como mecanismo de acceso al empleo se constata incluso desde el análisis credencialista (Collins, 1989). De parte de los trabajadores esto puede significar que la formación o un tipo de formación frente a otro puede dar más oportunidades que en el pasado. Pero no podemos olvidar la elevación general de la educación, de las credenciales, antes señalada. Por tanto, parece que puede haber una amplia proporción de personas en posibilidad de competir por empleos de todo tipo. Es aquí donde se requiere introducir el otro polo, las empresas, preguntándonos qué exigen las empresas de su fuerza de trabajo que podamos calificar como formación.

Una primera respuesta, que con todo se quedaría en lo inmediatamente observado, podría contentarse con constatar que las empresas exigen cada vez más alto nivel de formación educativa para cualquier ocupación: COU para ser cajera o vendedor/a en unos grandes almacenes, FP II para ser repartidor de *pizzas*, o licenciatura de derecho o económicas para el puesto de mando intermedio en una empresa, y así sucesivamente. El fundamento teórico de esta respuesta podría estar en que a mayor nivel educativo, mayor puede ser la disponibilidad de los trabajadores frente a los requerimientos de las empresas, por ejemplo, en términos de polivalencia. Pero esta respuesta resulta insatisfactoria o insuficiente, porque cuanto más elevados son los conocimientos, más pueden ser también las exigencias de los trabajadores en cuanto a salarios y condiciones de trabajo.

³ Véanse, al respecto de este enfoque, Piore (comp.) (1983) o Doeringer y Piore (1985). Una concreción de la segmentación laboral para Catalunya puede verse en Miguélez y Torns (1992).

De esa posible contradicción nacen las principales hipótesis de la investigación que estamos llevando a cabo. En una primera hipótesis nos hemos replanteado el concepto mismo de formación, proponiendo en él cuatro dimensiones. La dimensión curricular, reglada o no, que se vincula a otros recursos formativos que proceden de la socialización, de la trayectoria profesional o de aspectos biográficos; la dimensión relacional, que implica capacidad para relacionarse con otros y facilita jugar diversos papeles (jefe-subordinado, compañero, etc.), al tiempo que ofrece oportunidades diferenciadas de acceso a un empleo y la dimensión comportamental, que supone disposiciones hacia el trabajo, la forma de trabajar, la sociedad en la que vivimos y su relación con la producción. Estas dos últimas dimensiones pueden adquirir gran relevancia en tiempos de crisis del empleo y tienen también relación con factores sociales externos a la formación como tal. Por ejemplo, la clase puede predisponer a tener más capacidad relacional dominante o dominada; o bien el género, por condicionantes culturales históricos, puede afectar a aspectos comportamentales en manera muy diferenciada en hombres o mujeres (en términos generales). Finalmente, la última dimensión tiene que ver con lo que puede denominarse «construcción simbólica» de la formación, refiriéndose a las representaciones y valores que comporta.

La segunda hipótesis es que las personas (o las familias) realizan sus estrategias formativas en parte pensando en el empleo, aunque obviamente en relación con otros aspectos simbólicos o fácticos de la vida. Así haciendo, tienen en cuenta también los aspectos relacionales y comportamentales a los que nos referíamos, los cuales pueden adquirir una importancia primordial. Por ejemplo, cuando mucha gente tiene COU o diploma universitario, las cualidades relacionales pueden ser decisivas. Pero esa estrategia juega un papel muy importante, sobre todo, de parte de las empresas, pues dado que tienen más garantizada que nunca por el Estado una mano de obra instruida, pueden poner el acento sobre las otras dimensiones de la formación, en particular cuando llevan a cabo ésta dentro de la empresa o en estrecha relación con instituciones educativas a las que pueden sugerir los programas y enfoques a realizar.

Si es posible realizar dichas estrategias complejas y diferenciadas —ésta es la tercera hipótesis— es porque existe una «construcción social» de la formación que subraya aspectos que van más allá de los conocimientos como tales. La formación es prestigio, símbolos, actitudes, relaciones. Cuando se siguen unos estudios, se hace un curso, se escoge una carrera o cuando las empresas optan por diversas formaciones, en diversas instituciones o bien organizan su propia formación, están teniendo en cuenta toda la complejidad de la formación. En el límite es muy difícil poner la frontera entre formación y socialización.

Tanto las estrategias formativas de oferta y demanda como la construcción social sobre la que se basan tienen que ver con la crisis del empleo. Esto es lo que provoca que la relación formación-empleo pase por una situación excepcional, aunque camino de convertirse en estructural, que es la que conviene

tener en cuenta. Por tanto —ésta es la cuarta hipótesis—, en la situación de crisis del empleo van a encontrarse en mejor posición ante los requerimientos de las empresas quienes, además de una buena primera dimensión (conocimientos), tengan en la formación una segunda (relaciones) y una tercera dimensión (actitudes) afines a las necesidades que la empresa exprese en esa coyuntura. O, dicho con otras palabras, la crisis del empleo hace prevalecer las estrategias de formación de la demanda sobre las de la oferta, contrariamente a lo que podía suceder en el pasado, cuando las empresas tomaban del mercado lo que había entre las diversas formaciones. Ahora, por el contrario, diseñan su propia formación, en función de sus necesidades, pero poniendo el acento sobre las dimensiones que pueden ser las más adecuadas a las exigencias laborales que buscan subrayar.

En el apartado siguiente describiremos los criterios metodológicos utilizados en la investigación, así como la funcionalidad de las diversas técnicas empleadas y que se desprenden de aquellos criterios. En el tercer y último apartado se significan algunos de los primeros resultados, forzosamente provisionales, del estudio que estamos desarrollando.

2. LA APROXIMACION METODOLOGICA Y EMPIRICA A LA INVESTIGACION

2.1. *La concepción multiestratégica de la investigación*

En la primera parte de este apartado nos detendremos en unas reflexiones metodológicas de la propuesta de D. Layder (1993), denominada por él mismo aproximación multiestratégica, y que han constituido las orientaciones que, en gran parte, han guiado esta investigación. Layder propone un modelo y un proceso metodológico que trata de captar y analizar el hecho social investigado como una totalidad a partir de las distintas pertinencias que lo componen sin que sea reducido o segmentado en su identidad por los efectos de modelo y método de análisis utilizado. Su enfoque pretende tener presente en la investigación, a partir de la naturaleza articulada del hecho social, los diferentes planos/dimensiones que lo componen desde los aspectos más individuales e interaccionales hasta los contextos sociales estructurales e institucionales más amplios además de las vinculaciones mutuas que se dan entre estos niveles además de establecer puentes y vías de acceso entre diferentes tipos de explicación/comprensión. Estos intentos se corresponden a muchos otros esfuerzos realizados en la década de los ochenta, y con más intensidad en la actualidad, en la dirección de una reflexión teórica por encontrar síntesis entre las perspectivas micro y macro y/o entre aquellas que se centran más en los análisis estructurales y/o contextuales y las que se inclinan más hacia el análisis de la (inter)acción social: Ritzer, Coleman, Collins, Cicourel y Knorr-Cetina, Giddens, Bourdieu, Alexander y Burt, por no hablar más que de teóricos.

Hay un conjunto de presupuestos que conviene poner de relieve en la perspectiva de Layder. La aproximación multiestratégica se sitúa, como objetivo metodológico, entre (o relacionando) dos perspectivas claramente diferenciadas en la investigación tradicional sociológica: para decirlo de una manera genérica, entre la visión y los tratamientos macro y microsociales. Desde este punto de vista, lo importante en la investigación no consiste en que los hechos sociales se analicen bajo una sola (o ambas) de dichas perspectivas, bajo un prisma estructural, institucional, etc., o desde una perspectiva situacional, etc., a partir y desde la vinculación entre ambas: p. ej., no sólo un análisis del funcionamiento de una organización o de cualquier otro fenómeno social desde sus funciones generales, desde su ideología o cultura institucional, sino la vinculación y los mecanismos de tal vinculación entre dichos aspectos con las actividades, situaciones, representaciones o imaginario simbólico e interacciones de los individuos y de los actores sociales (D. Layder, 1993: 197-201). Más concretamente, Layder concibe y define la aproximación multiestratégica con relación a dos precisas orientaciones metodológicas, la Teoría de Rango Medio de Merton (J. Goldthorpe, 1980) y la Teoría de Base, *Grounded Theory* (B. Glaser y A. Strauss, 1967; L. Lofland, 1971; A. Strauss, 1987).

El camino alternativo y realista de Layder no consiste en generar procesos metodológicos ambivalentes o ambiguos, sino en construir un objeto de estudio a partir de «múltiples cortes analíticos o metodológicos para llevar a cabo una cobertura empírica y teóricamente densa del área investigada». Ello supone la construcción del objeto de estudio con la posibilidad de establecer cortes analíticos; la consideración de que la actividad social no puede analizarse fuera del contexto espacio-temporal y social, y, por fin, la integración de los rasgos macro y micro en el hecho social. Supone también una gran apertura estratégica en la recogida y tratamiento de los datos: métodos y estrategias que han de permitir una gran flexibilidad para maximizar la generación de teoría y, más concretamente, la seguridad de que «son usados directamente al servicio de la comprensión de los vínculos que ligan el mundo interpersonal de la vida de cada día con el mundo más impersonal de las instituciones sociales» (D. Layder, 1993: 107-109; 205-206). Por ello, aunque dentro de esta perspectiva no se imponga *a priori* una teoría rígida que se haya de validar, sino que más bien su objetivo consiste en facilitar su emergencia, hay que añadir a las consideraciones sobre los cortes analíticos que la investigación ha de hacerse en un contexto de supuestos lo más especificados posible sobre la naturaleza de los vínculos entre los aspectos macro y micro de la realidad social analizada y sobre los contenidos y las relaciones entre los diversos niveles a que dan lugar los cortes analíticos: no hay rigidez inicial del modelo, pero se ha de tener muy clara la construcción y contenido de los distintos niveles del hecho social y su vinculación.

Sobre la naturaleza nivelada del objeto de análisis (que se supone corresponde a la del fenómeno estudiado, al menos como hipótesis), Layder presenta una especie de «mapa» que da cuenta de dichos niveles y de la consiguiente

integración de los mismos: el «sí mismo» (que incluye las relaciones que el individuo mantiene con el entorno social así como la interiorización socializada de las mismas: se trata de la intersección de la experiencia biográfica y dicho entorno); el de la «actividad situada» (que se refiere a los aspectos dinámicos emergentes de la interacción social); el del «marco o composición» (que comprende las formas intermedias de organización social como escuelas, hospitales, fábricas, etc.); el del «contexto» (que se refiere al marco general macrosocial como forma que proporciona el más amplio entorno de la actividad social: género, categoría social, edad, etc.); y el del «poder». Además de estos niveles que constituyen la dimensión vertical o sincrónica del mapa, Layder introduce la dimensión horizontal temporal, la «historia, que opera y contiene los aspectos dinámicos y diacrónicos (D. Layder, 1993: 8-11; 205). Pero tan importante como señalar analíticamente estos cortes, planos o niveles es establecer unas hipótesis de relación o ligazón entre ellos que restablezcan la unidad perdida del objeto social. Las exigencias de método y técnicas pueden ser diferentes en cada uno de los niveles, incluso pueden ser pertinentes métodos y técnicas diferentes según los diferentes niveles, planos o cortes en los que realizamos el análisis (C. Lozares *et al.*, 1988; C. Lozares, 1991).

2.2. *Exigencias de los objetivos e hipótesis y los métodos y técnicas de análisis utilizados*

Veamos cómo las hipótesis y objetivos de la investigación, tal y como se ha visto en la primera parte de este artículo, plantean una serie de exigencias metodológicas y técnicas que abocan hacia una perspectiva de análisis como la multiestratégica. Esta investigación tiene un objetivo general que consiste en el examen de la inserción laboral según los recursos formativos de las personas, del tipo de empresa, de las políticas formativas de la misma y las condiciones de los diferentes puestos de trabajo. Si pretendemos elaborar una perspectiva teórica que permita, al mismo tiempo, poner de manifiesto las deficiencias de las teorías citadas y dar pistas y explicar mejor una situación como la actual de inadecuación, cuantitativa, cualitativa y estructural entre formación y el empleo, se plantean una serie de exigencias en la misma construcción del modelo de análisis. La primera consiste en extender el concepto mismo de formación y no circunscribirlo solamente a la formación curricular, reglada o no, ampliándolo a otros tipos de capacidades como las actitudes, comportamientos, valores simbólicos, representaciones, etc.; la segunda, en no reducir la idea de formación a una visión exclusivamente centrada en las capacidades y/o conocimientos individuales, sino contextualizarla, p. ej., por los procesos de socialización, por las capacidades relacionales, por los aspectos sociobiográficos y por la posición sociofamiliar, entre otros; la tercera, en no limitarse a analizar exclusivamente la correspondencia entre niveles (situación profesional, tipo de contratación) de los puestos de trabajo y recursos formativos, sino ana-

lizar también los mecanismos de contratación y las estrategias correspondientes; la cuarta, en hacer intervenir tanto las estrategias de los trabajadores en la utilización de sus recursos con relación a su inserción y contratación como las de los empresarios; quinta, en hacer intervenir no sólo las exigencias formativas del empresario con relación a los puestos de trabajo analizados, sino también las observadas y derivadas del mismo puesto de trabajo; y sexta, en situar este análisis en un contexto más amplio como la empresa como totalidad o la comarca en la que éstas se localizan. Todo ello nos ha conducido a construir y manejar un modelo de análisis relativamente complejo: diversas unidades de análisis y actores en presencia, diferentes tipos de exigencias explicativas, de morfologías, de hipótesis, de validación y de generalización, así como distintos métodos y técnicas de análisis.

1. Las hipótesis, por ejemplo, han de presentar distintas formas: unas son descriptivas y persiguen dar cuenta de la existencia de un tipo de formación en la población analizada; otras son de carácter tipológico cuyo objetivo consiste en articular una serie de elementos, p. ej. los que constituyen los niveles formativos; y otras más explicativas al tener que dar cuenta, p. ej., de la relación entre los distintos niveles formativos y el tipo de contratación. Unas hipótesis son de tipo contextual al estudiar la situación comarcal donde se localizan las empresas estudiadas; otras más centradas en las empresas tomadas como unidad de análisis; y otras en que los individuos son tales unidades.

2. En la investigación, y en una primera fase, hemos tenido que realizar estudios contextuales de tipo estructural básicamente a partir de datos secundarios pero también primarios, que dan cuenta de la estructura y tendencias de la formación, del empleo y del paro en la comarca del Vallès Occidental con relación a los discursos y estrategias de los agentes sociales, la estructura del empleo y del paro, los niveles formativos, etc. (Llorens, Martí y Verd, 1996). El objetivo consiste en disponer de un estudio para mejor contextualizar, escoger y generalizar la explicación del fenómeno estudiado en las empresas elegidas.

3. Hemos escogido en dicha comarca, guiados por los resultados contextuales, dos empresas que por su volumen de mano de obra, su tipo de producción, sus formas de organización productiva y gestión pudieran tener una mayor incidencia en nuestra problemática. En ellas hemos procedido a un análisis contextual de las mismas con el objetivo de estudiar de una manera más específica la organización de la producción, la gestión, la política de empleo y formación y la relación entre formación y los diferentes puestos de trabajo, así como la visión que de todo ello tienen los agentes sociales de la empresa, en particular el comité de empresa y la dirección. La información proviene de entrevistas, de la observación directa y de datos secundarios con una finalidad básicamente descriptiva. Evidentemente, ambas empresas no representan estadísticamente ni a las empresas de la comarca ni mucho menos a las de Catalunya. Han sido elegidas en tanto que «ejemplares o testigos cualificados» de

nuestro problema con la idea de continuar en el futuro nuestro estudio a otras empresas de la comarca. En las dos empresas hemos llevado a cabo, tomando ahora como unidad cada uno de sus trabajadores, una encuesta exhaustiva a todos ellos. El contenido de dicha encuesta tiene que ver directamente con los objetivos de obtener información y análisis sobre distintos temas de nuestro objeto de estudio:

Sobre las diferentes dimensiones formativas: niveles y contenidos formativos, reglados o no; la formación adquirida en el trabajo y las categorías y contratos en su experiencia laboral; la posición social y formativa de origen familiar y las redes sociales que como recursos formativos pueden ser utilizadas tanto en la información como la inserción laboral; los aspectos comportamentales y actitudinales de la formación; y la construcción simbólica de la misma formación. El objetivo consiste en identificar y analizar los recursos formativos disponibles por el trabajador previos al primer contrato de la empresa actual.

Sobre las condiciones y los resultados del primer contrato en la empresa actual. Estos datos provienen también de la encuesta y se refieren a las estrategias del trabajador y de la empresa con relación al primer contrato según la visión del trabajador. El objetivo consiste en relacionar los recursos formativos disponibles en vistas al primer contrato, es decir, la estrategia utilizada por el trabajador con relación a dicho contrato y la acción de la empresa. Como resultado de ambas estrategias se analiza el tipo de contrato y la situación profesional.

Sobre la formación adquirida en la empresa desde el primer contrato hasta la situación actual y más extensivamente cualquier otro tipo de formación adquirida según dimensiones o criterios similares a los descritos. En particular, nos interesa tener datos sobre la influencia de las redes en la participación en la formación y de los conocimientos adquiridos en la empresa. El objetivo es similar al enunciado con respecto a la formación previa al primer contrato, pero ahora en vistas a la situación actual de contratación o situación laboral.

Sobre las condiciones laborales y las estrategias utilizadas por el trabajador y la empresa para llegar a la situación actual. En este sentido, los objetivos se confunden con los correspondientes al primer contrato pero aplicados al momento presente de nuestra intervención.

La encuesta, como se ha anunciado, va dirigida, en principio, a todos los trabajadores de la empresa. Perseguimos un triple objetivo: primero, tener un conocimiento extenso de todos los miembros sobre la problemática tratada y facilitar una elección cualitativamente orientada y tipificada de las unidades, pocas (trabajadores/puestos de trabajo), a las que se ha aplicado un análisis más intensivo y detallado, como veremos a continuación; segundo, realizar un estudio de redes completas de relaciones creadas en la empresa a partir de la transmisión de conocimientos entre los trabajadores y que constituyen una dimensión de la formación en tanto que saberes reticulares compartidos; y tercero, conocer la estructura formativa y ocupacional y la vinculación entre ambas en las empresas. Los métodos y técnicas son de naturaleza cuantitativa vinculados a los análisis de encuestas y de los *Social Networks*.

4. Por fin, otro de los momentos y fases decisivos de nuestra investigación, y que ha consumido el máximo de nuestro tiempo en cuanto a diseño, puesta en marcha, trabajo de campo y análisis, consiste en la recogida de información y en el análisis de unos 8 a 10 trabajadores/puestos de trabajo, 4 y 5 por empresa, y otras 10 personas vinculadas directa o indirectamente a dichos trabajadores pero que no trabajan con el objetivo de llevar a cabo análisis sobre los recursos, condiciones y requisitos formativos de las personas analizadas; sobre las exigencias de la empresa en dichos puestos y de dichos puestos en sí y sobre la construcción tanto subjetiva como objetiva de la formación por parte del trabajador y de las otras personas allegadas que no trabajan en este momento. Concretamente y correspondientemente, se trata de observaciones sistemáticas y sistematizadas al trabajador en el puesto de trabajo; de entrevistas a la empresa y de análisis de los protocolos, si existen, sobre las exigencias de dicho puesto de trabajo y de entrevistas a los trabajadores elegidos y a otras personas próximas a ellos. El objetivo de esta fase o momento es de naturaleza intensiva, tomando las unidades (trabajadores individuales/puesto de trabajo) como tipos o casos suficientemente significativos de la mano de obra de la empresa como para poder inferir alguna generalidad en la misma empresa. Los procesos analizados son de naturaleza microsocia.

Con relación a la observación, los métodos y técnicas han consistido en la observación sistemática del trabajador en su puesto de trabajo tomando como unidad de observación una acción o un conjunto de acciones realizadas por él con un sentido mínimo y con un determinado grado de autonomía; dichas unidades han sido descritas y analizadas por pautas de referencia que obedecen a criterios de exigencias formativas sobre las funciones desarrolladas por tales unidades, sobre las cualidades comportamentales exigibles al desarrollarlas y sobre sus contenidos cognitivos y comunicativos del puesto de trabajo. El trabajo de análisis, una vez constituidas y descritas las unidades, ha sido inferencial interpretativo partiendo de una definición estricta de las pautas de referencia y de un material informativo muy objetivo y recogido de manera sistemática. El objetivo fundamental ha sido el de disponer de resultados sobre las exigencias formativas del puesto de trabajo.

Con relación a la entrevista realizada a la dirección de la empresa y a miembros del comité de empresa y al examen de documentos como, p. ej., los protocolos, caso de existir, sobre los puestos de trabajo observados, así como otros tipos de documentación, el objetivo perseguido consiste en disponer de información y resultados sobre las exigencias de la empresa con relación a los puestos de trabajo/trabajador observados. El análisis de las entrevistas ha sido temático cualitativo, y el de los protocolos un análisis de tipo documental similar al análisis de contenido.

Con relación a las entrevistas, los trabajadores elegidos han sido de 4 ó 5 por empresa y de otros 4 ó 5 miembros de su familia. El objetivo general perseguido ha sido el de examinar e interpretar la construcción simbólica y las estrategias utilizadas por el propio trabajador en particular en algunas de las

dimensiones de más difícil acceso vía encuesta, como, por ejemplo, las representaciones y valores simbólicos de la formación, de otros aspectos de la vida cotidiana y de los acontecimientos o trayectorias de vida y redes sociales en la medida que pueden ser recursos formativos. Pero también la entrevista nos ha servido para completar informaciones ya anunciadas en las encuestas sobre otras dimensiones formativas: niveles, medios, marcos utilizados de formación y sus contenidos conseguidos de tipo curricular, reglado o no; la formación adquirida en el trabajo y las categorías y contratos en su experiencia laboral; la posición social y formativa de origen familiar y las redes sociales que como recursos formativos pueden ser utilizadas tanto en la información como la inserción laboral; las condiciones y estrategias del primer contrato en la empresa actual; la evolución formativa, la movilidad laboral y la situación laboral actual. El tipo de análisis ha sido temático cualitativo a partir de unidades mínimas de sentido en el texto, infiriendo los resultados a partir de pautas de referencia formativa. La entrevista es de tipo biográfico, tomando como temas las fases temporales desde la formación inicial y la trayectoria de vida hasta el primer contrato o trabajo en una empresa, ídem hasta el primer contrato en la empresa actual insistiendo más en la trayectoria profesional, las circunstancias que rodean al primer contrato en la empresa actual, la evolución vital, laboral y formativa en la empresa y la situación actual.

Objetivo(s), modelo(s) de análisis y/o hipótesis, niveles de tratamiento, fases, métodos y técnicas de análisis (desde los más cuantitativos a los más cualitativos) componen un todo que trata de circunscribir y dar mejor cuenta de la complejidad de las relaciones entre formación y empleo. Posiblemente, y de ello hemos partido, esta relación no se puede explicar si solamente redujéramos la idea de formación a su dimensión reglada y/o curricular, o solamente a una de sus fases de historial formativo de la persona, o si sólo tuviéramos en cuenta la capacidad y los recursos formativos de la oferta de mano de obra y no las exigencias de la demanda, o si sólo trabajáramos con los niveles objetivos y medibles de la formación sin tener en cuenta las dimensiones intencionales, proyectos y valores simbólicos perseguidos con la formación o la confrontación entre exigencias que provienen tanto de la empresa como del puesto de trabajo. Nuestro objetivo y nuestros supuestos básicos han consistido en no caer en simplificaciones que sesguen de entrada unos resultados y la explicación de un fenómeno social constituido precisamente por la relación entre formación y empleo.

La simple descripción realizada del proceso metodológico nos hace ver que la perspectiva adoptada, enunciada al principio como multiestratégica, parece pertinente en nuestra investigación. Pero, además, hay temáticas y campos de investigación en que esta perspectiva parece más eficaz (iremos recorriendo como ejemplo de aplicación los aspectos y rasgos esquemáticos ya desarrollados) siempre que se tenga como condición general que el objeto analizado presente la posibilidad de encontrar en él diversos cortes analíticos y que el fenómeno analizado consista precisamente en la relación entre ellos.

Es una metodología apropiada para identificar y/o estructurar los conceptos, concretamente el de formación, tal y como lo hemos definido, y su relación con la inserción laboral. Se puede llegar a una organización provisional de los datos y sugerir otras ideas o conceptos más elaborados y más aproximados al objeto buscado. En este sentido es particularmente adecuada cuando se albergan, dentro de los contenidos y conceptos, rasgos objetivos y subjetivos, implícitos o explícitos: p. ej., construcción y dimensiones objetivo-materiales y subjetivo-simbólicas.

Es apropiada en el análisis comparativo de situaciones de interacción entre individuos, grupos o entre individuos y grupos siempre que se inscriban en contextos más amplios; p. ej., la interacción en el puesto de trabajo entre trabajadores, redes cognitivas en la empresa, interacción del trabajador con el agente/máquina/puesto de trabajo, estrategias del trabajador a partir de sus recursos formativos con las de la empresa y con las exigencias del puesto de trabajo.

Se puede también ir más lejos elaborando y desarrollando tipologías o modelos que clasifican o dan cuenta de tipos de grupos, situaciones o relaciones más amplias como, p. ej., la manera de vertebrar todas las dimensiones de la formación.

Se pueden hacer análisis comparativos más sistemáticos indicando la caracterización de los fenómenos comparables, sus altas similitudes o diferencias existentes: p. ej., entre dos o más empresas, entre exigencias de dos puestos de trabajo o entre las características formativas de diferentes posiciones en la segmentación laboral.

Se pueden contextualizar los fenómenos más micro en estructuras más amplias: las empresas en la comarca y los puestos de trabajo y trabajadores concretos en la empresa.

Por fin, dentro de esta aproximación, pueden albergarse diversas formas de complementariedad entre métodos y técnicas si el objeto de análisis lo requiere: p. ej., la observación del puesto de trabajo, la entrevista; pero puede ser imprescindible el uso de métodos cuantitativos para «socializar» dichas situaciones en un contexto más estructural y/o institucional: encuesta a los trabajadores de la empresa y de indicadores de la comarca (D. Layder, 1993: 127-128).

3. PRIMEROS AVANCES DE RESULTADOS

En tanto que nos encontramos en una fase inicial de la explotación de los resultados de la investigación, los avances que aquí exponemos son limitados. En particular, no podemos abordar todavía las representaciones, estrategias y acciones sobre la formación de las personas cuyas trayectorias hemos analizado. En cualquier caso, y a la espera de completar el análisis de las encuestas y de las

entrevistas realizadas y de vincularlo a la observación de los puestos de trabajo, resumimos en tres apartados alguno de esos avances.

3.1. *La importancia de la formación «para» el empleo y «en» el empleo*

La importancia de la formación «para» el empleo y «en» el empleo la subrayan todos los agentes sociales. Administración, organizaciones empresariales y sindicales, así como directivos y empresarios, afirman que una formación educativa lo más alta posible es importante para acceder al empleo. Igualmente, enfatizan la relevancia de la formación en el trabajo para adecuarse a los cambios que hoy se presentan en la empresa.

En las empresas estudiadas también domina ese discurso a pesar de ser muy distintas entre sí: una industria de acabados textiles de carácter familiar, con poco más de 50 trabajadores, casi todos varones; y una gran superficie, multinacional, que emplea a algo más de 300 personas, de las que casi un 70 por 100 son mujeres⁴. Sin embargo, en el terreno de las actuaciones prácticas la realidad es distinta.

La firma de acabados sólo exige titulación a los técnicos que ha contratado en los últimos años y que, además, son los únicos a los que facilita formación. Para el resto de puestos de trabajo no demanda requisito alguno. En el *hiper* se exige una licenciatura a los jefes de sección (menos del 10 por 100 de la plantilla). Pero es sólo un instrumento de selección ya que, como afirma el director de Recursos Humanos, «*cualquier persona con BUP podría hacer ese trabajo*». Para otros puestos, entre los que destacan las cajeras (30 por 100 del personal), reponedores y vendedores (otro 30 por 100 entre ambos), no se pide ningún nivel educativo. Una vez en la empresa se desarrollan políticas de formación para todos los empleados, aunque su importancia y finalidad es muy desigual para los distintos colectivos.

Por lo que atañe a los asalariados, con la excepción de los técnicos de la firma de acabados, todos coinciden en que su titulación ha tenido poco (cuando actúa como factor de selección) o nada que ver con el acceso al empleo. Por lo que respecta a la formación «en» el empleo, a los técnicos y mandos de una u otra empresa les sirve para el desarrollo de sus funciones y, a veces, como factor secundario de promoción. El grueso del personal, o no la recibe (en la de acabados) o apenas incide en un trabajo que se considera (en el *hiper*) que no precisa conocimientos particulares. Veamos estas cuestiones más de cerca abordando, primero, la filosofía con que cada empresa afronta la formación y sus acciones formativas. Más adelante se analiza su funcionalidad para los diversos colectivos y se significa la importancia de factores que no suelen contemplarse como integrantes del concepto formación.

⁴ Como muestra de su posición subordinada en el trabajo, no alcanzan el 20 por 100 de los niveles inferiores de mando (jefe de sección).

3.2. *Perspectiva empresarial sobre la formación y acciones emprendidas*

a) *La empresa de acabados* ha introducido niveles importantes de innovación tecnológica para aumentar la productividad y la calidad. Entiende la calidad como un factor estratégico de competitividad y a ella se asocia su perspectiva sobre la formación: se precisa una plantilla formada para producir y trabajar con calidad. Esa perspectiva se concreta en dos aspectos y sobre un único colectivo: los técnicos.

Así, por una parte, en los últimos años ha contratado a 4 personas para el control y programación de la producción, el desarrollo de la calidad o el estudio de nuevos productos y procesos⁵. Para ello se les requirió titulación: en ingeniería técnica, química, o los más modestos estudios en tintorería y colorimetría realizados en una Escuela de Artes y Oficios. Por otra parte, esas personas y el director de Producción han sido las únicas destinatarias de la formación proporcionada desde la empresa. Han seguido unos pocos cursos fuera del centro de trabajo, sobre calidad, organización de la producción o técnicas de comunicación, respectivamente.

No se facilita más formación; lo que tiene que ver con lo que en otros estudios calificamos de «*políticas selectivas de formación*» (Martín y Lope, 1994) y contradice las afirmaciones sobre la necesidad de que el personal esté más formado. Para el grueso de la plantilla, la obtención de calidad tiene como guía la motivación a través de complementos salariales: se fijan primas de productividad que elevan sustancialmente los salarios (hasta 150.000 ptas/mes para los trabajadores de producción) y que consideran los errores y las devoluciones de clientes. Respecto a la filosofía sobre la formación, es significativo que la calidad no comporte un esfuerzo formativo para toda la plantilla. Al observar los puestos de trabajo, comprobamos que se imponen funciones de autocontrol de calidad a los trabajadores que amplían las tareas a ejecutar (entre otras, anotar los parámetros de producción y los errores). Esas tareas no comportan aplicar nuevos conocimientos o capacidades de alguna entidad. Y, lo que es más relevante, al igual que la adaptación a nuevos equipos o procedimientos, se aprenden sobre la marcha y sin una formación específica.

Aclaremos que cuando nos referimos a la formación en la empresa pensamos en mecanismos sistematizados, conducidos por personal preparado para ello, y que permiten adquirir una serie de conocimientos o aptitudes: lo que suele denominarse formación «*formal*». Pero existen vías de formación «*informal*» que pueden ser importantes. En este orden, el procedimiento básico de adaptación a los cambios en las tareas consiste, como se constata en otros estu-

⁵ Ese hecho muestra un cambio en la estructura ocupacional tendente al aumento del número de técnicos en detrimento de los trabajadores de producción (véase al respecto Cacace, 1994). En los últimos años el cambio no ha sido grande: se han eliminado 9 ó 10 puestos de producción (lo que induce a realizar muchas horas extras) y se han creado menos aún para técnicos. Pero en una empresa de poco más de 50 personas es significativo.

dios (véase Lope, 1996), en la «*formación a pie de máquina*». Pero se trata en realidad de fórmulas sencillas de aprendizaje más que de formación.

Así, puede ser un directivo o un técnico quien indique los procedimientos a seguir. La observación de las acciones de otros compañeros, o la colaboración entre éstos, son otras vías informales con las que los trabajadores intentan afrontar las exigencias del trabajo. Pero lo más habitual es que sea el encargado quien instruya a las personas a su cargo (Dy, 1992, señala canales similares en empresas de servicios). Pero esos encargados tampoco han recibido formación. Su adaptación a las nuevas tecnologías o sistemas se basa en la explicación de la firma suministradora sobre su funcionamiento. Eso tiene grandes limitaciones y supone un simple aprendizaje operativo, como reconocen los propios encargados. Ese aprendizaje es, como máximo, lo que traslada el encargado a los trabajadores. Por ese motivo, fórmulas como las indicadas resultan válidas solamente para la enseñanza de operaciones sencillas.

En definitiva, el interés de la empresa se centra en contar con unos pocos titulados para funciones técnicas y en dedicar unos limitados recursos para aumentar su formación formal. Para el resto de la plantilla, no se prevé la puesta en marcha de instrumentos sistematizados que sirvan para aumentar sus conocimientos o aptitudes.

b) *En el hiper* la formación educativa actúa como mecanismo de selección sólo para los jefes de sección. La formación «en» el empleo se vincula con las exigencias laborales, en especial la facilitada a mandos y directivos. Pero, además, es un elemento de una política de gestión de los recursos humanos que busca obtener un buen clima laboral y propiciar la colaboración e integración de los asalariados con los objetivos de la empresa. Para ello se utilizan dos métodos fundamentales: la formación y un sistema sofisticado de incentivos salariales.

Tales incentivos adquieren relevancia ya que el grueso de la plantilla fija y a plena jornada⁶ apenas supera las 80.000 ptas/mes de ingresos. Se basa en tres mecanismos. Uno de ellos, la «prima de progreso», supone un pequeño importe variable según la categoría que se calcula en base a los resultados de la empresa. Los otros dos son más importantes.

En el denominado «sistema SDP», el jefe de sección valora el cumplimiento laboral de los trabajadores a su cargo, a partir de entrevistas y rellenando un cuestionario cuyos ítems valoran las exigencias en las tareas para cada nivel. Hay cuatro niveles por puesto aunque, por la reciente aplicación del sistema, pocas personas han rebasado el nivel 1, que supone poco más de 3.000 ptas/mes para el 80 por 100 del personal. El número y complejidad de los

⁶ El personal con esas condiciones de empleo supone el 60 por 100 de la plantilla, un 20 por 100 son fijos a tiempo parcial y otro 20 por 100 son temporales a tiempo completo o parcial. Esta última proporción se eleva de modo considerable en períodos tales como las campañas de Navidad.

aspectos valorados aumenta en cada nivel. Ante ello, delegadas de UGT critican la subjetividad de los criterios de valoración y subrayan que a la empresa le resulta más barato pagar el SDP que subir la categoría.

El SDP quiere servir como instrumento de motivación. La gestión por objetivos, que conlleva complementos salariales elevados y se aplica sólo a los mandos, también tiene ese fin. Se trata de un sistema sofisticado similar al que describe De Arcenegui (1996) para Continente, otra multinacional del sector. Cada jefe de sección fija sus objetivos anuales en diálogo con sus superiores. A partir de ahí, él mismo responde de su propia cuenta de explotación; que controla a través de los *ratios* de 48 variables cuya evolución consulta de forma informatizada. Del cumplimiento de los objetivos depende la retribución complementaria. Para apoyar el logro de los objetivos, los jefes realizan reuniones con sus subordinados para mejorar las *ratios* de las variables (*stocks*, material defectuoso, etc.). Las reuniones les sirven, también, para tratar cuestiones relativas a la SDP de los trabajadores y se quiere que actúen como factor de integración. Finalmente, la gestión por objetivos se convierte en un instrumento de la gestión de los recursos humanos y se relaciona con la formación que se imparte a los mandos.

El grueso de la formación se destina a los mandos. Entre ella destaca la que se da a quienes se contrata como jefes de sección: se les forma durante 6 meses, combinando cursos en la sede central de Madrid (de dos a cinco días) con otros en el *hiper* y prácticas en él. Esa formación incluye: cursos de informática y sobre el uso y evaluación de la cuenta de explotación⁷; funcionamiento de la sección que comandarán; prácticas de gestión de una sección; y formación sobre gestión de recursos humanos y liderazgo. Una vez que actúan ya como jefes de sección, se integran en los cinco cursos diseñados para ellos, que se imparten en Madrid a lo largo de tres o más años. Por su parte, mandos superiores, como los jefes de sector, siguen un total de once cursos durante varios años. Hay también un curso de «Formación de Formadores» para aquellos jefes que imparten cursillos a las personas a su cargo.

Para el grueso de la plantilla las acciones formativas son de menor calado, se imparten en el *hiper*, en horas de trabajo y habitualmente por parte de un mando. Al igual que el resto de formación facilitada por la empresa, tales acciones cuentan con la subvención del FORCEM.

Todo el personal de nuevo ingreso recibe una formación de acogida que incluye la entrega de un manual descriptivo de la empresa y de sus normas. Durante dos horas se instruye en esas cuestiones y en temas de Seguridad Laboral. Las instrucciones (más que formación) necesarias para el desempeño laboral inmediato las da el jefe de sección a «pie de máquina», o, mejor aquí,

⁷ Todos esos cursos son a nivel de usuario y de escasa complejidad. Así, por ejemplo, con la observación de puestos de trabajo hemos comprobado que el uso del ordenador para el análisis de la cuenta de explotación es extremadamente sencillo, ya que el programa está estandarizado y siguiendo su menú se obtienen todos los datos necesarios.

«de pasillo». Las cajeras suponen una excepción, se las forma durante tres meses. El primer mes sólo reciben cursos (sobre formas de evitar y solventar descuadres, uso de los lectores de códigos, detección de billetes falsos, etc.) y los otros dos los alternan con prácticas en su función.

Por otra parte, en 1996 toda la plantilla ha seguido tres cursillos: «Accionariado», «Ser empresario» y «Visión de la empresa». Su abstrusa denominación esconde dos objetivos. El primero es que actúen como factor de integración, aleccionando sobre la cultura de la empresa y los problemas que enmarcan el quehacer empresarial. El segundo es instrumental: el curso de «Accionariado» busca que los trabajadores se interesen en la compra de acciones que la empresa piensa proponerles. Además, durante 1996 se ha proporcionado formación que sí se vincula a las tareas ejecutadas por algunos colectivos; han implicado sobre todo a vendedores, cajeras y a trabajadores de la sección de productos perecederos.

Finalmente, la formación destinada a los mandos mejora el desempeño de sus funciones y los conocimientos que aplican. Apenas sucede así para el grueso de la plantilla. Los cursos concretos a algunos colectivos sirven para atender nuevas campañas o productos sin que varíen significativamente las tareas ni las capacidades para ejecutarlas. La más intensa formación destinada a las cajeras tiene como fin recalcar el cumplimiento de unos procedimientos que ya conocen y que, como hemos podido observar, son estandarizados y poco complejos. En las tareas de la cajera, el escáner lee códigos y precios de los productos, indica el monto a pagar y, en su caso, el cambio a facilitar. La otra tarea básica es colaborar con el cliente para introducir los productos en las bolsas. Todo ello, eso sí, con rapidez y amabilidad.

La evolución del trabajo de las cajeras en este tipo de empresas permite hablar de descualificación (Ritzer, 1996: 136). Hobsbawm (1995: 521-522) indica que sus tareas exigen «cierta atención y capacidad de tolerancia al aburrimiento. Ni siquiera requieren alfabetización». Un trabajo así apenas precisa formación, y las cajeras son conscientes de ello cuando señalan, por ejemplo, que «para lo que hago ya sé bastante, no hacen falta cursos». Esos cursos cumplen, pues, otra función: subrayan la importancia del seguimiento de las normas y quieren servir como factor de motivación y de integración. Esa última función de la formación se corrobora con el tipo de cursos ofrecidos en 1996 a todo el personal, para hacerlo proclive a la problemática empresarial y a la cultura y objetivos de la empresa.

Como se ha visto hasta ahora, la formación en la empresa puede cubrir objetivos poco vinculados con las exigencias de las tareas, mientras que con frecuencia el nivel educativo que se exige tampoco se vincula a aquéllas. Para finalizar, vale la pena apuntar otros factores que se tienen en cuenta en el momento de la contratación o al valorar el rendimiento. No suelen considerarse formación y, sin embargo, dotan a algunas personas en mayor medida que a otras de capacidades y actitudes que pueden serles útiles en términos de empleo.

3.3. *La importancia de factores comportamentales y relacionales*

La importancia de factores comportamentales y relacionales en la obtención de un empleo y el desempeño de las funciones laborales no suele valorarse en su justa medida, pese a que el *management* los tiene siempre en cuenta. Probablemente, la fuerza del discurso que vincula directamente la formación, especialmente la formal, con el empleo sirve para esconder esa importancia (véase Lope y Martín, 1996).

Hemos visto cómo para el acceso al empleo ambas empresas exigen titulación a una porción reducida de la plantilla. Esa titulación se vincula con las tareas técnicas a desempeñar en la de acabados. En el *hiper* sirve sólo como mecanismo de selección de los mandos, siendo la formación «en» el empleo la que los adecúa a sus funciones. Para la gran mayoría del personal, no se requiere nivel educativo alguno y son otros los elementos que se valoran. La empresa de acabados considera entre ellos una mínima experiencia en el textil, pero sólo para puestos de cierta complejidad entre los que apenas han habido ingresos en los últimos años. En el *hiper*, para algunos puestos se valoran factores que responden al estereotipo de las capacidades reconocidas socialmente a las mujeres: atender a los demás, en este caso al público.

Así, por ejemplo, a cajeras y recepcionistas lo que se les demanda fundamentalmente es simpatía. Más aún, se entiende como una tarea específica el «sonreír, dar los buenos días, decir adiós y dar las gracias» al cliente. Esas acciones se han formalizado como una exigencia laboral. Se valoran en el SDP e, incluso, se realizan cursos de ¿formación? bajo el título de «Recuérdame: soy tu cliente» para quienes se estima que no cumplen debidamente ese requerimiento. No es, pues, una cuestión baladí. Tampoco es exclusiva del *hiper*. Como señala Ritzer (1996: 168), una de las normas a cumplir en todo el mundo por los empleados de Burger King impele a «sonreír continuamente». Los trabajadores deben parecer amables y felices. Se les pide un comportamiento concreto, independiente de los conocimientos y habilidades, que pueden ser casi nulos, exigidos por su trabajo. Se les demanda, en fin, una actitud que se valore por encima de otras capacidades.

En el plano de las aptitudes comportamentales existe, sin embargo, un elemento que es el más valorado en ambas empresas. Los directivos lo denominan «buena disposición» en el trabajo y lo hemos encontrado en otros estudios (Lope, 1996). Como tal se entiende la identificación con el trabajo, el hacer más de lo exigido; como el reponedor que sigue ubicando productos cuando su jornada ha acabado porque se ha vendido mucho. Esa disposición difiere con las personas; y niveles educativos altos pueden comportar una mala adecuación a puestos poco acordes a ellos. De ahí que la relación formación-empleo no sea en absoluto unidireccional ni clara, y menos aún si restringimos el concepto de formación a la titulación.

Los directivos son conscientes de ello. En la de acabados se quejan de que hay trabajadores sin estudios, pero reconocen que no los precisan en su traba-

jo. En el *hiper* se nos ponen ejemplos de cajeras que son licenciadas y que al poco tiempo están hartas de ese trabajo; llegándose a afirmar que «*las casadas con hijos y con pocos estudios son las más rentables*». Los asalariados entrevistados también indican la importancia de esa buena disposición. A veces les supone una capacidad comportamental que aumenta sus posibilidades de renovar el contrato o de promocionar. Pero con frecuencia se convierte en un elemento que avala las políticas de motivación, o muestra una sobre(y auto)explotación en el trabajo como medio de afrontar un futuro laboral incierto.

Desde luego, existen otras dimensiones comportamentales que guardan relación con las tareas a desarrollar. Hay puestos en la empresa de acabados que requieren una cuidadosa atención en el trabajo. A los reposidores del *hiper* se les demanda cierta iniciativa y orden en la disposición de los productos. O, por no extendernos más, a numerosos trabajadores se les exige la capacidad de cambiar de puesto de trabajo o de tarea de forma rápida; si bien en casi ningún caso tal capacidad comporta realizar funciones más complejas y ni siquiera demasiado distinguibles de las habituales.

Por otro lado, también hemos encontrado factores de tipo relacional que coadyuvan a explicar la mayor o menor facilidad para encontrar empleo, mantenerlo o mejorarlo. Como las capacidades comportamentales, las relacionales varían a tenor del contexto social en que se han desenvuelto las personas y de experiencias vitales significativas. En este terreno, nos resta explotar las entrevistas y las encuestas realizadas, a fin de verificar la existencia de redes en el trabajo que sirvan como elemento explicativo de cuestiones vinculadas al mismo. Pueden, empero, apuntarse aspectos de interés.

Así, en las biografías de los entrevistados, constatamos que el principal factor para acceder a la empresa actual o a empleos anteriores han sido las relaciones de parentesco o amistad. Ni canales institucionales ni anuncios en prensa. Tampoco la formación educativa. Las relaciones personales, el «*capital relacional*» (Requena, 1991), parecen el factor clave en términos de empleo. En las mismas empresas así se reconoce y, en el *hiper*, se favorece el ingreso de personas unidas por relaciones de parentesco —sobre todo— o de amistad con los empleados. Ese hecho es menos acusado para quienes ocupan puestos de relevancia, pero también se da entre ellos. Como ejemplo, el director de Producción de la empresa de acabados es hijo del recientemente jubilado director de Fábrica.

La mayor o menor capacidad relacional de las personas en el trabajo proporciona, también, distintas posibilidades en el mantenimiento y mejora del empleo. Abundan los entrevistados que aseguran que esas relaciones son vitales, en ocasiones por encima del desempeño laboral, a la hora de renovar contrato, de promocionar o de obtener mejores puestos de trabajo o complementos salariales.

Finalmente, los elementos que comúnmente se considera que configuran la formación, especialmente la titulación, influyen sólo relativamente en el acceso al empleo. En ocasiones, apenas tienen influencia. La formación que se ofrece

en las empresas estudiadas a quienes ocupan puestos destacados incide sobre las capacidades y conocimientos que aplican en el trabajo. Apenas sucede así con la que se proporciona, si es el caso, al grueso de los trabajadores. La inmensa mayoría se adaptan a sus puestos a través de medios informales de aprendizaje. La formación en el empleo, en el *hiper*, adquiere para el grueso de la plantilla una función de integración más que de aumento de capacidades y conocimientos. Un carácter que se reafirma con la existencia de mecanismos de motivación retributivos que se utilizan, igualmente, en la firma de acabados.

En ambos casos, las capacidades comportamentales y relacionales son claves tanto para acceder al empleo como para la valoración que se hace del desempeño laboral y, por ende, para su evolución futura. Tales capacidades escapan a la línea argumental del discurso dominante. Según él, a mayor formación (es decir, educación, más seguimiento de cursos formalizados), mayores posibilidades de encontrar un empleo —y mejor— y mayores oportunidades de avanzar en la trayectoria laboral. La realidad contradice esos argumentos y cuestiona el uso habitual del concepto formación. Tras los avances aquí expuestos esperamos, al finalizar la investigación, estar en disposición de proponer líneas interpretativas más acordes a la realidad de la compleja relación entre formación y empleo.

BIBLIOGRAFIA

- CACACE, N. (1994): *Nuevas profesiones y empleo en el cambio de siglo*, Bilbao, Ed. Deusto.
- CASAL, J. (1993): *L'emancipació familiar dels joves*, tesis doctoral, Dpto. Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona.
- COLLINS, R. (1989): *La sociedad credencialista*, Madrid, Akal.
- DE ARCEÑEGUI, J. L. (1996): «La gestión por objetivos como sistema de decisión, motivación y retribución», en M. Ordóñez (comp.), *Modelos y experiencias innovadoras en la gestión de los recursos humanos*, Barcelona, AEDIPE-Gestión 2000.
- DOERINGER, P. B., y PIRE, M. J. (1985): *Mercados internos de trabajo y análisis laboral*, Madrid, Ministerio de Trabajo.
- DOUGLAS (1976): *Investigative Social Research*, Beverly Hill, Sage.
- DY, F. J. (1992): «La tecnología avanzada en el comercio, en las oficinas y en los servicios de salud», en AA.VV., *Tecnologías avanzadas, microelectrónica y cambios en el trabajo: el comercio, las oficinas y los servicios de salud*, Madrid, Ministerio de Trabajo.
- GLASER, B., y STRAUSS, A. (1967): *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago, Aldine.
- GOLDTHORPE, J. (1980): *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain*, Oxford, Clarendon.
- HOBBSWAWM, E. (1995): *Historia del siglo XX*, Barcelona, Crítica.
- IBÁÑEZ, J. (1979): *Más allá de la Sociología*, Madrid, Siglo XXI.
- (1986): «Perspectivas de la investigación social», en M. GARCÍA FERRANDO *et al.*, *El análisis de la realidad social*, Madrid, Alianza Universidad.
- LAYDER, D. (1993): *New Strategies in Social Research*, Cambridge (MA), Polity Press.
- LOFLAND, L. (1971): «In the Presence of Strangers, A Study of Behavior in Public Setting», en Working Paper, 19, Michigan, Centre for Research on Social Organizations, University of Michigan.

- LOPE, A. (1996): *Innovación tecnológica y cualificación: la polarización de las cualificaciones en la empresa*, Madrid, Consejo Económico y Social.
- LOPE, A., y MARTÍN, A. (1996): «Las relaciones entre formación y empleo: ¿Qué formación para qué empleo?», en *Economía y Sociología del Trabajo*, n.º 27-28.
- LOZARES, C. (1991): «La complementarietat quantitativa i qualitativa, un cas d'anàlisi del medi popular a Suïssa», pp.17-25, y «La complementarietat quantitativa i qualitativa, un cas d'anàlisi dels temporers de Ginebra», pp. 27-36, en *Tècniques qualitatives en Ciències Socials*, Barcelona, Societat Catalana de Sociologia.
- LOZARES, C., et al. (1988): *Portrait des salariés romands*, Lausanne, Editions d'en bas.
- LLORENS, C.; MARTI, J., y VERD, J. M. (1996): «El debat social sobre la formació», en *Revista Catalana de Sociologia*, n.º 2.
- MARTÍN, A., y LOPE, A. (1994): «Dinámica de las cualificaciones y políticas de recursos humanos», en *Economía y Sociología del Trabajo*, n.º 21-22.
- MIGUELEZ, F., y TORNOS, T. (1992): «Treball, condicions econòmiques i formes de consum», vol. 2 de M. Subirats (dir.), *Enquesta de la Regió Metropolitana de Barcelona 1990*, Barcelona, Institut d'Estudis Metropolitans de Barcelona.
- PIORE, M. J. (comp.) (1983): *Paro e inflación*, Madrid, Alianza.
- REQUENA, F. (1991): *Redes sociales y mercado de trabajo: elementos para una teoría del capital relacional*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- RITZER, G. (1996): *La McDonalización de la sociedad: un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*, Barcelona, Ariel.
- RIFKIN, J. (1996): *El fin del trabajo*, Barcelona, Paidós.
- RITZER, G. (1992): *Contemporary Sociological Theory*, NY [etc.], McGraw-Hill.
- STRAUSS A. (1987): *Qualitative Analysis for Social Scientists*, Cambridge, Cambridge University Press.

PALABRAS CLAVE

- Formación.
- Inserción laboral.
- Aproximación metodológica.
- Currículum.
- Experiencia laboral.
- Estrategia.
- Comportamiento.
- Actitud.

KEY WORDS

- Training.
- Labour insertion.
- Methodological approach.
- Curriculum.
- Labour experience.
- Strategy.
- Behaviour.
- Attitude.

ABSTRACT

This paper on the relationship between training and labour insertion draws on a research study that is currently under way; consequently, the findings presented are not conclusive but provisional. In these circumstances, the author draws attention to general approaches, objectives and methodology. An original and interesting approach is taken to this subject, one that consists of proposing and analysing the aforementioned relationship from a broader perspective than those generally encompassed in the more commonplace theories, both in terms of the social context and the overall dimensions that define training. Hence, curricular factors and work experience, coupled with socialisation, social networks, various bibliographical events, worker strategies and behaviour and attitude-linked aspects, could have a significant bearing on labour insertion against a backdrop of sustained structural crisis in the field of employment.