Por una Pedagogía del Precariado. Reflexiones en torno a la educación de los jóvenes y la precariedad

David Abril, Grup Inter-UNED

Presentación

Abundan los estudios de sociología del trabajo sobre jóvenes y precariedad. Sin embargo, existen pocas referencias sobre cómo plantear la educación de jóvenes -sea formación obligatoria, postobligatoria, para el empleo u otras formas- frente a la falta de perspectivas de futuro: ¿cómo puede un docente motivar a sus alumnos y alumnas sabiendo que tanto si estudian como si no lo hacen, están condenados a un futuro incierto? ¿Para qué formarse si los referentes sociales hegemónicos se basan en “Operaciones Triunfo” [1]? ¿Puede la educación ser una herramienta útil todavía para devolver el sentido a las vidas de las y los jóvenes frente a la precariedad y ejercer su agencia para transformar el presente y construir un futuro sin precariedad? ¿Qué papel puede jugar la educación de personas adultas en este proceso?

1. Jóvenes y precariedad: los oprimidos del siglo XXI

Aunque la palabra precariedad se asocia a las transformaciones acontecidas en las últimas décadas en el mundo laboral, y que afectan a la manera en que se desarrollan las relaciones entre las empresas y las y los trabajadores, en detrimento de los segundos, lo cierto es que su alcance transciende lo estrictamente laboral, y afecta de forma integral a las vidas de muchísimas personas, y especialmente de las más jóvenes.

Según un informe de la Unión General de Trabajadores (UGT), en 2016, la tasa de paro en España de los menores de 25 años se situó en el 43%, el triple que la de los mayores de 55 años, y el doble de la tasa media de la población. Más de 1,6 millones de jóvenes sin trabajo, de los cuales 137.500 son menores de 19 años, 476.400 de 20 a 24 años y 998.500 de 25 a 34 años. Además, la primera experiencia laboral de las y los jóvenes se produce siempre a partir de unas condiciones de trabajo precarias, con cifras escandalosas de temporalidad (más de un 50% de los contratos de los menores de 35 años son inferiores a los 6 meses de duración); un abuso importante de la rotación de los contratos, y de figuras de

 · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

contratación como el tiempo parcial que favorecen el fraude y la explotación; y una brecha salarial intergeneracional importante, independientemente del nivel de estudios de las y los trabajadores (VVAA, 2017).

Una radiografía reciente que nos muestra sólo algunas de las consecuencias de un proceso de precarización que hunde sus raíces en las políticas neoliberales y de desregulación aplicadas sobre todo a partir de los años ochenta del siglo pasado (Alonso, 2014), en una transición que ha volatilizado la idea del trabajo como posibilidad de proyectarse en la vida, destruyendo el sentido social y jurídicamente construido del mismo, y lo ha sustituido por el empleo precario y su maraña de posibilidades (y frustraciones) basadas en la precariedad.

A estas consecuencias hay que añadir la construcción desde los años noventa de un imaginario social de la juventud basado en representaciones banales y superficiales, pero que remiten a la estructura social que genera esta condición juvenil contemporánea, una condición contradictoria entre las posibilidades de consumo, familiarmente sostenido o financiado con muchos malos trabajos y las escasas garantías sociales ofrecidas a los diferentes grupos juveniles en lo que se refiere a sus formas de logro, de autonomía de decisión, de suficiencia económica o de independencia inmobiliaria con un proyecto de futuro (Alonso, op.cit.: 6).

Como sugiere González (2013: 161), para comprender cómo afecta esta situación a las y los jóvenes en nuestro país basta con preguntarle a uno al azar qué imagina que estará haciendo y dónde imagina que estará viviendo dentro de un año.

El precariado, concepto acuñado por el sociólogo Guy Standing (2014b), es la nueva clase social, que aunque no sustituye a categorías históricas como clase trabajadora o clases populares, permite una mejor auto-representación de amplios sectores de la sociedad [2] afectados por un proceso de precarización que en las últimas décadas ha afectado a millones de personas y que conlleva la subordinación de sus expectativas vitales a un empleo inestable y a una vida incierta.

Las y los jóvenes, junto con muchos otros millones de personas del precariado, son ciudadanas y ciudadanos de inferior categoría, a los que se niegan los derechos habitualmente asociados a la condición de ciudadanía, en particular los derechos ligados a un “Estado del bienestar” en proceso de desmantelamiento.

Lo que Standing (Íbid.) denomina *denizens* (frente a *citizens*, ciudadanos de pleno derecho) y que dificulta la asunción e identificación con la propia clase social y de

alguna forma, con la condición de oprimidos. Y son los jóvenes la punta de lanza de esta estrategia de aceptabilidad creciente frente a las mutaciones del sistema económico: “Con unas prioridades tendencialmente orientadas al estatus social, a través del consumo, alienados por el dogma de la flexibilidad y la adaptabilidad a los nuevos tiempos, se impone la revisión a la baja de las expectativas vitales y ocupacionales en favor de la subsistencia y el acceso a una vida digna” (Zubiri-Rei, 2010).

Por todo ello, es importante como nos recordaba Paulo Freire en su-nuestra *Pedagogía del Oprimido*, en primer lugar pronunciar el nombre de la opresión y en este caso, de esas nuevas (y viejas) formas de opresión que la precariedad sintetiza de alguna manera, definiendo las condiciones laborales y de vida del precariado, sus experiencias. Y en segundo lugar, que desde la educación seamos conscientes de la magnitud del fenómeno al que nos enfrentamos, porque la precariedad además de deshumanizante desde una perspectiva ontológica, implica la invasión cultural de los oprimidos, la asunción de la cultura de la dominación (Freire, 2005: 55), y por tanto condiciona nuestra aprehensión del mundo.

2. El sistema educativo frente a la precariedad

En paralelo a los procesos globales de desregulación de las normas laborales y la flexibilización de los procesos de contratación, y al proceso de precarización laboral y social, y en los márgenes del sistema escolar, surgieron primero en los años noventa los Programas de Garantía Social (PGS) y más recientemente, los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) [3], desde una lógica garantista tanto del derecho a la educación como de las posibilidades, al menos, de “inserción” en el mercado laboral de los jóvenes que se han ido quedando en el camino, paradójicamente atraídos por un mercado en el que es tan fácil ser contratado como despedido, pero que facilita el acceso a bienes de consumo que satisfacen nuevas “necesidades” materiales, actuando como mecanismo de adaptación social.

Porque la otra cara del ciclo neoliberal, y los cambios en el modelo productivo, son las elevadas tasas tanto del denominado “fracaso escolar” (jóvenes que finalizan la educación obligatoria sin haber conseguido los objetivos) como de abandono escolar temprano (jóvenes que antes de finalizar la educación obligatoria, abandonan el sistema escolar). Sin entrar en el terreno de las responsabilidades y conscientes como Freire, de nuevo, de la importancia del lenguaje (de quién es el fracaso y de quién abandona a quién y en qué momento), según Eurostat [4],

España es el segundo país de la Unión Europea en tasa de abandono escolar (19%, el doble de la media europea), con porcentajes aún más preocupantes en regiones como Balears o el País Valenciano, con economías fuertemente dependientes del turismo y los servicios, y con mayores índices de precariedad laboral.

Muchos de esos jóvenes constituyen hoy en día buena parte de la actividad de los centros e instituciones de Educación de Personas Adultas (EPA) en España, que en estas décadas ha visto en paralelo a la transformación de la sociedad cómo se han ido sustituyendo las aulas de alfabetización y lectoescritura para adultos por PGS primero, de PCPI más tarde, junto con otras actividades de formación para el empleo que conviven con las clases para conseguir el graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de aquellas personas que, también en su mayoría jóvenes, retoman estudios a partir de su paso por alguno de los programas mencionados.

Esto, en lo que respecta a los que van quedando en el camino y con suerte son reincorporados al sistema, ya que el porcentaje de alumnos que pasa por espacios como los PCPI en la actualidad, o la incipiente Formación Profesional Básica (FPB), a pesar de la leve disminución de los porcentajes de abandono como consecuencia de la crisis económica de los últimos años, sigue siendo muy bajo en relación al conjunto de adolescentes que abandonan o no consiguen los objetivos de la ESO.

Los otros jóvenes, aquellos que consiguen el supuesto “éxito educativo”, accediendo a la universidad, o a una formación profesional incluso de grado superior, y finalizando sus estudios postobligatorios, tampoco están libres de precariedad, y de hecho la sobrecualificación afecta a un tercio de los titulados superiores que trabajan (González, 2013: 163), a lo que habría que sumar fenómenos como los becarios en precario, las trabajadoras y trabajadores autónomos económicamente dependientes o “falsos autónomos”, situaciones personales y laborales que sólo se sostienen por el papel que ha estado jugando el apoyo de las familias, que ya no solo amortiguan una emancipación más que aletargada, sino que contribuyen al sostenimiento económico de muchos “jóvenes” que ya no lo son tanto.

En definitiva, nos encontramos ante un fallo generalizado de un sistema educativo orientado a facilitar la inserción laboral de las y los jóvenes en un mercado que sobre todo y en cualquier caso, presenta tremendas incertidumbres sobre el futuro laboral y sobre las vidas de los jóvenes.

3. ¿Es posible educar sin proyectos de vida?

Llegados a este punto, es necesario que nos preguntemos: ¿es posible como pretende el sistema educativo, insertar a las y los alumnos en el mercado laboral, sin que el sistema cuestione la lógica y las reglas de ese mercado que invalida los resultados del propio sistema? ¿Es posible, como se pretende también, construir ciudadanas y ciudadanos libres, y autónomos (como por otra parte, plantean las leyes educativas), sin cuestionar un modelo social y económico que los condena a la precariedad independientemente de su esfuerzo? ¿De qué libertad y a qué autonomía nos referimos, si estas quedan claramente condicionadas por la precariedad?... Y la pregunta tal vez más importante: ¿es posible educar sin proyectos de vida?

Guichard (1995: 64-66), en el contexto francés de los años noventa, nos recuerda la importancia educativa del proyecto, como herramienta esencial para la construcción de la identidad de los jóvenes en el marco escolar, a partir de representaciones del yo que permitan dar sentido a su vida y al mundo. Si bien es cierto que esa imagen que se proyecta del yo del futuro adopta “la forma de una adhesión a ídolos e ideales como guardianes de la identidad final”, y que esos referentes en la actualidad son ídolos de triunfo material e inmediato, sin necesidad alguna de tener estudios, no es menos cierto que la precariedad como horizonte siembra la incertidumbre en pleno proceso de construcción de esa identidad juvenil.

Los proyectos profesionales y vitales de la juventud deberían ser los dadores de sentido de la educación, a la finalización de la etapa obligatoria y en los estudios de transición y superiores, de la misma forma que la educación que ofreciéramos debería servir para dar sentido a las vidas y las aspiraciones de las y los jóvenes en el proceso de construcción de su autonomía, de su ser adultos.

En este sentido, y volviendo a la *Pedagogía del Oprimido*, sería un primer paso necesario partir de las experiencias de precariedad de los propios jóvenes y de su entorno (de otros jóvenes y de familiares que también viven experiencias y situaciones de precariedad), para construir un sentido que desnaturalice la ausencia de perspectivas, una ausencia de proyecto vital que deshumaniza a las y los jóvenes y nos deshumaniza también a los docentes, que tampoco podemos caer en la resignación. Y que revalorice de nuevo a esos jóvenes como sujetos de su presente y su futuro, y no solo como futura mercancía de un mercado laboral que hay que transformar si queremos avanzar en términos de dignidad.

Sí, es cierto que el sistema escolar no es en su organización tan flexible como lo es el mercado de trabajo, pero como nos recuerda Dewey (2010: 94): *Con frecuencia es acertado estudiar los problemas de la educación empezando por ignorar momentáneamente la existencia de la escuela y pensando en otras situaciones humanas. Yo admito que nadie negará que el buen ciudadano ordinario está realmente sometido a una gran cantidad de control social y que una parte de este control no se siente como una restricción de la libertad personal*.

Y es, volviendo a Guichard (Op. Cit., pp. 143-146) en la organización del sistema escolar, que más allá de otras influencias sociales, mediáticas, o familiares, donde se producen las representaciones de futuro de la mayoría de los jóvenes. Por tanto, si organizamos la escuela de forma diferente, las y los jóvenes podrán estructurar representaciones de futuro diferentes al horizonte determinista -pero no determinante- de la precariedad.

4. Por una pedagogía del precariado.

Coincidimos con Standing (2014a) en que el precariado no es un concepto "espurio", y desde la defensa de la naturaleza política de la educación, es obvio que la primera tarea de una pedagogía del precariado debería consistir en la construcción de las y los sujetos precarios como sujetos políticos, como actores de sus propias vidas, más allá de su situación o sus perspectivas laborales.

La educación también se está precarizando, y con ella su organización y sus actores, ya que el marco que genera la precariedad como aquí la hemos expuesto es el mismo marco en el que las políticas de desregulación llevan a la consideración de la educación como un servicio más que un derecho, y esto afecta tanto a las normativas, como la LOMCE [5], que contribuyen a incrementar las desigualdades, también en el ámbito escolar [6], como también contribuye la masificación en las aulas (que indica infradotación de docentes y de infraestructuras), o una evaluación por lo general orientada a resultados sin tener en cuenta ni el proceso de aprendizaje ni la diversidad de las y los alumnos.

La precariedad y el capitalismo, actualizando los planteamientos de Freire, nos condicionan pero no nos determinan, y por tanto deberíamos también como docentes ser conscientes de ello, y no asumir los discursos mercantilistas que impregnan la educación y pretenden orientarla sobre todo, al mundo laboral (sin cambiarlo), como en la precarización de la educación y, con ella, de la profesión docente, a todos los niveles, incluyendo también en esta reflexión y de forma clara

la academia, como instancia que también se ha ido instituyendo en los últimos años a partir de la precariedad de las y los jóvenes docentes e investigadores que se han incorporado a las universidades.

Es a partir de las características de la precariedad y del proceso de precarización que podemos identificar, de la mano de las pistas que Freire nos ofrecía en la *Pedagogía del Oprimido*, una pedagogía del precariado.

En primer lugar, hay que retomar el sentido político de la educación, su consideración como práctica de libertad, y no como mera adaptación a las dinámicas de la precariedad dictadas por el *status quo*, aunque los sistemas educativos cumplan esa doble función social que ya nos recordaba Durkheim: de reproducción del sistema, pero a la vez de posibilidad de formar a ciudadanas y ciudadanos que puedan cambiarlo.

Formar a ciudadanas y ciudadanos críticos y comprometidos implica la apuesta por una pedagogía crítica, que reequilibre los discursos dominantes que sitúan como máxima prioridad de la educación la inserción o la integración laboral, sobre todo cuando si no cambiamos ese mundo laboral y las políticas y las relaciones de poder que lo hacen posible, las y los jóvenes no van a poder proyectarse. Se trata de formar a muchas y muchos que son o van a ser *denizens*(ciudadanas y ciudadanos con menos derechos) para que sean *citizens*, y que además, se comprometan con el cambio.

En tanto que los proyectos profesionales coinciden con los proyectos vitales con los que se culmina el paso por el sistema escolar -entendidos como proyecciones de futuro de las y los jóvenes- y siendo conscientes de las incertidumbres laborales y vitales que genera la precariedad, el mundo laboral debe ser abordado no solo como una cuestión de competencias y cualificación, sino de derechos y agencia (*empowerment*), ligados al concepto de dignidad en el trabajo y en la vida, y de adquisición de herramientas de análisis y lucha frente a las situaciones de injusticia que van a encontrarse.

Ante una precariedad que en cierta forma nos deshumaniza (y esta también era una de las preocupaciones de Freire en el capítulo I de la *Pedagogía del Oprimido*), la educación no puede ser adaptativa, y por tanto la precariedad debe ser enunciada, analizada y desnaturalizada. Una propuesta que requiere de una educación problematizadora y en la que las y los docentes se tomen también su trabajo como una investigación permanente que facilite la relación entre las

experiencias presentes y futuras de las y los educandos y los contenidos educativos.

Una educación en la que las y los educandos se reconozcan como sujetos, y como sujetos del precariado, en un proceso de concientización que parta de las experiencias de precariedad de nuestro entorno, incluyendo las de los propios docentes y otros actores de la comunidad educativa, que pueden aportar valor al proceso de aprendizaje: todos, y también aquellos que han sido expulsados del sistema educativo, son portadores de saberes.

Una relación diferente y más horizontal entre docentes y educandos que ya está presente en muchos de los que fueron PGS y ahora son PCPI y otras iniciativas (como las llamadas “Escuelas de segunda oportunidad” [7]) en las que se pueda ofrecer una experiencia vital y educativa de aceptación y de reconocimiento por parte del mundo de los adultos, frente a la mala experiencia de un abandono y un fracaso escolar que llevan implícito (y demasiadas veces, explícito) el mensaje de que esos jóvenes “no valen gran cosa” (Guichard, 1995: 147).

De la misma forma que Freire planteaba luchar contra el “dividir para oprimir” y la “invasión cultural” entendida como imposición de una determinada visión del mundo (Freire, 2005: 183-203), es fundamental plantear una educación en valores diferentes al individualismo y al consumismo, que dificultan no solo la posibilidad de comprender el mundo más allá de “lo que hay”. Por ejemplo, entendiendo el consumo como un acto también político. O cuestionando determinadas necesidades materiales que no son necesidades básicas sino superficiales y creadas socialmente y de la mano de los intereses del mercado.

Es necesario superar un individualismo que además, mina la necesaria organización colectiva frente a la precariedad: si al final cada uno solo mira por sí mismo, no es posible salir de la precariedad. Un tema en el que los sindicatos, que también han sufrido su correspondiente crisis de representatividad (más allá del cuestionamiento de su poder de negociación a partir de las desregulaciones económicas y laborales) empiezan a reaccionar [8] al ser conscientes que sus formas de organización -reflexión que sería extrapolable a la organización escolar-, no sirve para representar y defender los intereses de las y los trabajadores en precario.

Recuperar el valor de lo colectivo -que no es solo una cuestión de valores, sino de metodologías y de opciones, como el trabajo cooperativo- frente al individualismo es necesario en el aula, como lo es también para articular propuestas más allá del

sistema escolar, propuestas incluso de organización económica y empresarial, como las cooperativas (que han sido mucho más resilientes con el empleo, por ejemplo, en los años de la crisis, que las empresas convencionales) o el aprovechamiento de internet como espacio cooperativo y de auto-organización de los jóvenes, con iniciativas como los *crowdfunding*, o los espacios presenciales o virtuales de *coworking* (González, 2013: 177), en las que mucha gente joven demuestra cada día que hay otras opciones de sobre-vivir al capitalismo desde la dignidad y la colaboración con otras y otros, de ser y de hacer en red.

Una red que empieza también en el propio entorno, y en un aprendizaje que ha de incorporar también una dimensión comunitaria, como se plantea desde los proyectos de aprendizaje-servicio, que no sólo concreta la educación para la ciudadanía en forma de compromiso con la comunidad y el entorno de los centros educativos, sino que además genera mejoras para los propios alumnos y alumnas, docentes, organizaciones sociales y comunidad de referencia.

En definitiva, una praxis que no es nueva, y que ya existe en el trabajo cotidiano de muchos docentes, especialmente en el campo de la educación de personas adultas, que como afirmaba anteriormente, se ha focalizado en los últimos tiempos en las y los jóvenes que el propio sistema educativo ha dejado en los márgenes. Prácticas con entidad suficiente como para ser transferidas al conjunto de la educación formal y no formal, y que parten de la centralidad de las y los educandos y que no se resignan a formar a futura mano de obra domesticada.

Prácticas que tal vez deban ser sistematizadas para ser aprovechadas en su conjunto si pretendemos una mejor educación. Prácticas que cada día nos recuerdan, como haría el maestro, que la precariedad puede condicionarnos, pero no nos determina. Las y los jóvenes precarios de hoy son los oprimidos del siglo XXI, como de alguna forma también nos adelantaba Paulo Freire:

Como marginados, "seres fuera de" o "al margen de", la solución para ellos sería la de que fuesen "integrados", "incorporados" a la sociedad sana de donde "partirán" un día, renunciando, como tránsfugas, a una vida feliz...

Para ellos, la solución estaría en el hecho de dejar la condición de ser "seres fuera de" y asumir la de "seres dentro de". Sin embargo, los llamados marginados, que no son otros sino los oprimidos, jamás estuvieron 'fuera de'. Siempre estuvieron 'dentro de'. Dentro de la estructura que los transforma en "seres para otro". Su solución, pues, no está en el hecho de "integrarse", de "incorporarse" a esta

estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en seres para sí (2005: 82).

Referencias bibliográficas:

ALONSO, L.E. (2014): “La producción política de la precariedad juvenil”, en *Boletín Ecos* nº 27, junio-agosto 2014, pp. 1-15. Madrid: FUHEM Ecosocial.

BERARDI, F. (2003): *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global.* Madrid: Traficantes de sueños.

BERNAD, J.C., MOLPECERES, M.A. (2006): “Discursos emergentes sobre la educación en los márgenes del sistema educativo”, en *Revista de Educación* nº 341, septiembre-diciembre 2006, pp. 149-169.

CUEVAS, H. (2015): “Precariedad, Precariado y Precarización”, en *Polis*[en linea], nº 40: http://journals.openedition.org/polis/10754 .

DEWEY, J. (2010): *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

FREIRE, P. (2005): *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.

GONZÁLEZ, S. (2013): “Juventud, desempleo y precariedad laboral. La red como espacio para la construcción de alternativas”, en *Revista de Estudios de la Juventud*, nº 103, diciembre 2013.

GUICHARD, J. (1995): *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes

MARHUENDA, F. (2006): “La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social”, en *Revista de Educación* nº 341, septiembre-diciembre 2006, pp. 15-34.

STANDING, G. (2014): “Por qué el precariado no es un ‘concepto espurio’”, en *Sociología del Trabajo*, nueva época, núm. 82, pp. 7-15.

STANDING, G. (2014): *A Precariat Charter: from Denizens to Citizens*. London:

Bloomsbury.

VVAA (2017): *Análisis de la precariedad en el empleo juvenil*. Madrid: UGT.

VVAA (2013): *Foro de Sevilla. Manifiesto por otra política educativa.* Madrid: Morata.

ZUBIRI REY, J.B. (2010): “Respuestas de los jóvenes ante la precariedad: propuestas para un debate urgente”. En: *Jóvenes en la red: anuario de movimientos sociales 2010*. Barcelona: Icaria.

Notas

[1] En referencia al conocido programa de televisión de jóvenes talentos y otros tantos con formatos similares que han proliferado en los últimos años.

[2] Aunque los planteamientos de Guy Standing parten de una voluntad de mirada global, su análisis es más pertinente para las sociedades occidentales, con una estructura social y del mercado de trabajo diferente, por ejemplo, a la de América Latina, aunque las categorías de precariado, precariedad y precarización también sean válidas para otros contextos, como sostiene por ejemplo Cuevas (2015).

[3] En adelante, PGS y PCPI.

[4] Datos desglosados sobre esta cuestión en: http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/overview .

[5] Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, la última ley general educativa aprobada en la última etapa política, y que ha sido muy contestada por la comunidad educativa.

[6] En el *Manifiesto por Otra Política Educativa*, del Foro de Sevilla, reseñado en la bibliografía, intelectuales y actores diversos de la comunidad educativa desarrollan ampliamente esta cuestión sobre el caso español.

[7] Para más información sobre las escuelas de segunda oportunidad, ver: http://www.e2oespana.org , portal de la Asociación española de reciente creación.

[8] Ver, por ejemplo, la campaña *Precarity War*, del sindicato CCOO:

https://www.eldiario.es/clm/CCOO-declara-guerra-trabajo-derechos_0_703079816.html .

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual