

TREBALL FINAL DE MÀSTER



Títol-

Transiciones juveniles escuela-trabajo en la perspectiva de la equidad y oportunidades de intervención desde el ámbito local.

Autor-

Juan Manuel Patón Casas

Tutor-

Joaquim Casal

**Data presentació-
setembre de 2009**

Universitats organitzadores:



Universitat de Girona

UAB

Universitat Autònoma de Barcelona



UNIVERSITAT DE BARCELONA



Universitat de Lleida



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Amb la col·laboració:



Generalitat de Catalunya
Departament d'Acció Social i Ciutadania
Secretaria de Joventut



agència catalana
de la joventut

1. Introducción

Este artículo es una adaptación del marco teórico elaborado para el estudio “Joves en transició Escola-Treball: El Maresme 2009”, que fue desarrollado durante las prácticas de investigación del *Màster Interuniversitari en Joventut i Societat* para la *Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia*. El estudio se planteó como objetivo general proporcionar a la administración local referencias de utilidad para el conocimiento de los procesos de transición juvenil escuela-trabajo. Los objetivos específicos del estudio fueron: (a) conocer los itinerarios de transición de las personas jóvenes residentes en la comarca del *Maresme* y que finalizaron la etapa obligatoria de la educación secundaria en el año que se tomó como referencia; (b) detectar qué recursos de apoyo a las transiciones escuela-trabajo conocían, cuáles utilizaban y qué impacto tuvieron –en su caso- en la toma de decisiones sobre los futuros itinerarios; (c) evaluar qué necesidades presentaban estas personas jóvenes y proponer alternativas para facilitar su cobertura mediante intervenciones impulsadas desde el ámbito local.

Aún cuando el marco teórico debió responder a un encargo específico del *Consell Comarcal del Maresme* –y tuvo que ajustarse a las particularidades metodológicas del estudio- pensamos que las reflexiones y propuestas que en él se recogen pueden ser de utilidad para dar cobertura teórica a otros estudios de similares características. Las referencias bibliográficas incorporadas al marco teórico cumplieron –en su momento- con la función principal de proporcionar apoyo y reforzar algunos de los argumentos que aquí se sostienen de nuevo, proporcionando datos y recursos documentales principalmente referidos al ámbito territorial de Cataluña. Hemos optado por mantener la mayor parte de estas referencias y, sin embargo, aportar además algunas otras que puedan contribuir a ampliar –en su caso- el alcance de los argumentos que defendemos. Esperamos haber sabido cumplir con nuestro objetivo y que esta aportación resulte efectivamente útil más allá del ámbito territorial para el que fue inicialmente concebida.

2. Dos niveles de análisis complementarios

Partiremos del punto de vista según la cual las transiciones juveniles escuela-trabajo no deberían ser abordadas de manera aislada –como un momento o un período puntual de la trayectoria vital de las personas- sino sobre la base de la idea más amplia y extensa de biografía. Sostenemos, con otros, que los itinerarios formativos y la definición

profesional de las personas jóvenes tienen lugar en el marco de trayectorias *biográficas* que es necesario tener siempre presentes. Así, la escuela juega –ya desde la primera infancia- un papel clave en la fijación de las oportunidades sociolaborales, dado que la educación y la formación son factores clave para la concreción de la empleabilidad durante la edad adulta. En un sentido amplio, pues, podemos afirmar que las transiciones juveniles escuela-trabajo comienzan en la etapa preescolar y de educación infantil, puesto que algunos de los condicionamientos más importantes para el desarrollo curricular de las personas operan desde el mismo momento en que estas nacen. En un sentido estricto –y hasta cierto punto reduccionista- solemos sin embargo referirlas a las personas jóvenes que son portadoras del *output* del sistema educativo, en especial a los/las adolescentes que dan lugar al fenómeno del llamado “fracaso escolar” una vez finalizada la etapa de escolarización obligatoria. Así, por un lado, parece claro que la escuela –la institución escolar globalmente considerada- es un factor de capital importancia en el proceso de definición de las expectativas juveniles, puesto que incide cotidianamente sobre la conciencia autorreferencial del éxito y el fracaso, ya incluso desde la primera infancia. Por otro lado sabemos, sin embargo, que la toma de decisiones de mayor relevancia curricular tiene principalmente lugar durante los últimos cursos de la escolarización obligatoria, siendo la adolescencia una etapa vital en la que decidir entre cursos de acción alternativos se presenta como una tarea especialmente difícil. Nos referiremos, pues, a dos niveles diferentes de análisis que –en nuestra opinión- han de ser tenidos simultáneamente en cuenta al abordar el tema que nos ocupa.

El primer nivel apunta a la institución y la administración educativa, atendiendo a la medida en que ésta presenta resultados más o menos satisfactorios en su función –a nuestro parecer, clave- de compensación de las desigualdades sociales (en concreto, las de origen familiar). Y permite constatar hasta qué punto contribuye a reproducir estas desigualdades, traduciéndolas –más o menos directamente- en resultados académicos y trayectorias educativo-formativas diferenciales. No todas las personas nacen, de entrada, disponiendo de las mismas oportunidades para el desarrollo de sus biografías. Y esto tiene un impacto determinante sobre las posibilidades futuras de desarrollo académico, formativo y profesional. En un contexto socioeconómico marcado por la reproducción de las desigualdades, la estratificación y la división social del trabajo –al sostenimiento del cual contribuye en gran medida la institución escolar- un buen predictor del éxito

académico, formativo y profesional de las personas jóvenes es precisamente la posición relativa de la familia de origen en la estructura social (en términos de clase, renta, estatus, etnia, nacionalidad, nivel de estudios y otras variables relacionadas).

El segundo nivel apunta al hipotético margen de maniobra de que disponen los diferentes agentes educativos –entre los cuales contamos la administración pública local- para intervenir a partir del momento en que se hace explícito el problema del llamado “fracaso escolar”. Las políticas públicas en este ámbito –donde las haya- se dirigen precisamente a las personas jóvenes que son víctimas de este “fracaso”, aún cuando pudiera ser entendido como resultado de la debilidad de la administración educativa en el ejercicio de su función compensatoria de las desigualdades sociales. Aún cuando centraremos nuestra atención en este segundo nivel de análisis, no dejaremos de tener presentes, en ningún momento, los factores estructurales. Efectivamente, las conclusiones finales pretenderán mostrar el margen efectivo de maniobra de que disponemos para la intervención desde el ámbito local y sobre la etapa vital de la adolescencia. Pero es obligado, primero, reconocer el papel (determinante) de los factores institucionales y sistémicos bajo los cuales se han venido desarrollando las biografías de esos sujetos a los que llamamos “jóvenes” y a los que vamos a dirigir nuestra batería de acciones y programas específicos.

3. Fracaso escolar personal y expectativas profesionales individuales

Se puede constatar, de entrada, que la administración educativa y la propia institución escolar son responsables de la fijación de los parámetros generales para la determinación del éxito y el fracaso académico. Y que cada escuela tiende a operar –en aplicación combinada de regímenes disciplinarios, metodologías de evaluación y criterios de segregación por grupos- la clasificación de los/as alumnos/as individuales en una de estas dos categorías. Ciertamente es que, mediando entre el éxito y el fracaso, se recurre invariablemente a determinadas pautas de gradación. Pero también lo es que, finalmente, éstas remiten siempre a la categorización dual finalista representada por el aprobado y el suspenso. Así, los/las alumnos/as que no superan con éxito la etapa obligatoria de la educación secundaria, más que compartir un mismo déficit de aprendizaje, lo que tienen en común –lo que *viven* en común- es una etiqueta que los define –implícita o explícitamente- como “fracasados escolares”. Y esto ocurre,

precisamente, cuando el margen para la intervención es ya muy limitado. Si este etiquetaje –general e indiferenciado- se interpreta desde una perspectiva credencialista, toma entonces un carácter básicamente funcional, puesto que se trata de personas que habrán de afrontar similares dificultades de inserción laboral y profesional. Y si atendemos a la percepción subjetiva de la situación por parte de estas mismas personas jóvenes, lo que vemos en común es una rebaja prematura en las expectativas de desarrollo formativo y profesional, que en gran medida es resultado del propio proceso de categorización escolar y que impactará de forma grave sobre el abanico de oportunidades a su alcance. Se trata de personas jóvenes que, sin ser demasiado conscientes de las razones últimas del “fracaso”, comparten una renuncia a las aspiraciones de “éxito”. Renuncia que se hace normalmente explícita como alejamiento –fáctico y a la vez emocional- respecto de los procesos institucionalizados de aprendizaje necesarios para el desarrollo curricular profesional. Por supuesto, este proceso es resultado de la incidencia combinada de diversos factores, y es necesario tenerlos todos en cuenta: familia, grupos de iguales, medios de comunicación de masas, etcétera. Pero es la institución escolar la que los cristaliza en credenciales educativas, facilitando la estigmatización *autoreferencial* (cuando la persona joven se percibe a sí misma como fracasada) y a la vez *heteroreferencial* (cuando la sociedad y la administración pública pone en marcha mecanismos genéricos e indiferenciados de etiquetaje y, en su caso, de exclusión correlativa).

Es importante prestar una atención especial, en este punto, al hecho de que la estigmatización *autoreferencial* no aparece necesariamente vivida como un “fracaso” por las propias personas jóvenes, sino que muy a menudo se expresa en positivo, a través de un complejo fenómeno de ajuste psicológico que da como resultado la percepción normalizada del proceso de contención de –o rebaja en- las propias expectativas. La característica común a estos “fracasos implícitos” es el hecho de que la hipotética opción por determinadas profesiones no suele incorporar proyección vocacional alguna, sino más bien la voluntad de encajar las aspiraciones personales a las oportunidades percibidas como reales. Claramente, una autoestima que se expresa como muy alta es perfectamente compatible con un universo de expectativas limitado y a la vez limitante.

4. Fracaso escolar personal y oportunidades de desarrollo profesional

Por otro lado, la estigmatización a la que nos hemos referido como *heteroreferencial* se ve reforzada por las barreras institucionales que impone la propia administración educativa, a través de procesos de evaluación finalista, particularmente en la medida en que tiende a cerrar las puertas a la continuación de los estudios reglados. El abandono de la educación, una vez finalizada la etapa de escolarización obligatoria, da normalmente lugar al refuerzo y la consolidación de los déficits educativos y formativos, sobretodo cuando conduce a una inserción laboral temprana (prematura) en empleos caracterizados por bajos (o nulos) requerimientos de cualificación profesional. Estos déficits pueden ser analizados en la perspectiva de determinadas pautas de “normalidad” cultural, entendida como el umbral formativo necesario para una integración regular –y no marginal- en la sociedad. Pero es necesario atender aquí, también, a las necesidades de cualificación mínimas para una incorporación estable a las estructuras productivas de la economía. Las personas jóvenes que se incorporan prematuramente al mercado laboral son casi siempre víctimas de la sobreexplotación laboral. Inician trayectorias precarias, encadenando indefinidamente empleos caracterizados por requerir un repertorio muy limitado de aptitudes personales o capacidades profesionales, todo lo cual conduce a una interpretación del trabajo como medio instrumental y a desincentivar la realización de los esfuerzos necesarios para desarrollarlas. Esto impacta de manera grave sobre las oportunidades de profesionalización, sobre la futura empleabilidad y, por lo tanto, sobre las condiciones en que tendrá lugar la inserción laboral durante la edad adulta. En general, la pérdida de referencias para el desarrollo profesional –que se da como resultado del abandono prematuro de los itinerarios formativos- tiende a consolidar en el tiempo las mismas bajas expectativas sobre la base de las cuales se tomó la decisión de no continuar estudiando. En este sentido, las oportunidades limitadas y las bajas expectativas se retroalimentan en una relación de preocupante sinergia mutua.

A todo ello se suma el hecho de que la recuperación académica se hace más difícil a edades más avanzadas, esto es, a medida que las personas jóvenes se ven progresivamente sometidas a las muy imperativas responsabilidades que comporta el acceso a la vida adulta: el empleo como medio instrumental para el sostenimiento financiero de la unidad doméstica, el coste de oportunidad de estudiar frente a la necesidad de atender el hogar y la familia, etcétera. Se contribuye así, de manera

determinante, a la reproducción de las desigualdades sociales –tanto las de origen familiar como las étnicas y las de género- mediante su fijación en el sistema de estratificación laboral. Así, el abandono prematuro de la formación –y la desventaja relativa que comporta- comúnmente se solapa con otros factores determinantes de situaciones de desigualdad y desventaja relativa (el género, la etnia, la nacionalidad o el lugar de nacimiento), potenciando las situaciones de vulnerabilidad social y pérdida de autonomía. Desde una perspectiva de género, la traducción de las desigualdades sociales en déficits de empleabilidad tiende a reforzar el *rol reproductivo* de las mujeres jóvenes en el seno de la familia. Y, en la perspectiva de la cohesión social, nos parece particularmente preocupante la *etnificación* de la estratificación laboral y de las oportunidades diferenciales de inserción profesional.

5. División social y división funcional del trabajo

Llegados a este punto –y en relación con la cristalización de las desigualdades sociales en las dinámicas de estratificación laboral- parece del todo necesario distinguir entre la división *funcional* y la división *social* del trabajo. Referimos la primera a una necesidad que es inherente a las estructuras productivas de la economía (adecuar cualificaciones y funciones profesionales). E interpretamos la segunda, en cambio, como la orientación *biográfica* de unas u otras personas –desde el nacimiento y a través de la contención de las expectativas y el bloqueo de las oportunidades- con el fin de facilitar su encaje específico en las estructuras socioeconómicas. Es decir: la ubicación tendencialmente *permanente* de determinados grupos poblacionales en unos u otros segmentos del mercado de trabajo, para mantener un equilibrio (estratificado) entre la oferta y la demanda de “mano de obra”. Es la cristalización de los déficits formativos en grupos sociales específicos la que da lugar –hoy en día, pero también en el pasado- a una división social del trabajo que recluye a las personas sin cualificación en la rueda tendencialmente definitiva de la vida precaria. Los *outputs* del sistema educativo en términos de “fracaso escolar” condenan a una parte importante de la población joven – en Cataluña, aproximadamente una quinta parte- a recluir su biografía en la rueda de la precariedad. La división social del trabajo de que son víctimas estas personas jóvenes aparece –y obviamente no se trata de un fenómeno nuevo- como la antítesis más clara del principio de igualdad de oportunidades, declarado formalmente como referencia por virtualmente todos los sistemas educativos democráticos.

En la perspectiva de la equidad existe, pues, una contradicción irresuelta entre la necesidad de estratificación *funcional* de los empleos en las estructuras productivas de la economía y una segmentación *social* del mercado de trabajo que tiende a enquistar las trayectorias vitales de determinadas personas en posiciones de relativa subordinación. La contradicción se expresa en el hecho de que la disponibilidad *subjetiva* de personal para ocupar posiciones laborales subordinadas –la predisposición a ocupar lugares de trabajo precarios y con bajos requerimientos de cualificación- sólo puede resultar de la combinación de dos procesos simultáneos que –como ya hemos apuntado- operan en relación de mutua sinergia: la contención de las expectativas y el bloqueo de las oportunidades.

Claro está que, en la perspectiva del mercado de trabajo realmente existente, muchas empresas precisan de personas predispuestas a ocupar empleos poco “funcionales” desde el punto de vista de una inserción laboral “digna”, esto es, susceptible de facilitar la edificación normalizada de proyectos de vida. Y, si bien es cierto que la disponibilidad de estos puestos de trabajo puede facilitar la inserción laboral de las personas jóvenes sin cualificación en momentos expansivos de la economía, también lo es que el hecho de ocuparlos en ningún caso garantiza el desarrollo de la empleabilidad en el medio o el largo plazo. Al contrario, determina una situación permanente de vulnerabilidad, una vida en extremo condicionada por los ritmos de la economía y muy frágil frente a las crisis periódicas inherentes a la dinámica del sistema capitalista. Además, aún en situación de expansión económica, se trata de empleos que contribuyen a la reproducción de las desigualdades sociales: son marginalizadores, están muy segmentados en términos de género y muestran una persistente tendencia hacia la etnificación de las estructuras y posiciones laborales.

6. Sociedad del conocimiento, equidad y cualificación excedente

Desde cierto punto de vista, se puede argumentar que la apuesta por un proceso de elevación de expectativas juveniles de desarrollo profesional –y el fomento, por tanto, de itinerarios formativos de ciclo largo- puede dar lugar a resultados disfuncionales –o socialmente ineficientes- en relación con los requerimientos efectivos de cualificación

demandados por las estructuras económicas realmente existentes. Así, una expansión generalizada de las credenciales educativas y formativas daría lugar a un exceso *social* de formación, al fenómeno de la sobrecualificación y a la correlativa subocupación de los individuos. En coherencia –y dejando de lado el impacto que esto pueda tener en términos de equidad- la contención de expectativas y el bloqueo de oportunidades aparece como una necesidad sistémica del todo ineludible. En el extremo, el fenómeno del llamado “fracaso escolar” podría incluso ser también considerado como un requerimiento funcionalmente necesario. Este punto de vista es el que suele yacer en los planteamientos favorables a la necesidad de promover –operando simultáneamente sobre las predisposiciones subjetivas y las posibilidades efectivas de desarrollo profesional de las personas jóvenes- un ajuste máximo entre el sistema educativo y el mercado de trabajo. Y puede advertirse también –casi siempre implícito- en determinadas interpretaciones relativas a lo que deberíamos considerar “excelencia” del sistema educativo.

Nuestro punto de vista es otro. No hay lugar para negar –contra toda lógica, al menos si atendemos al actual contexto socioeconómico- la necesidad de promover un cierto ajuste entre la distribución social de las cualificaciones y los requerimientos funcionalmente necesarios para la producción de bienes y servicios en la economía capitalista. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que nuestras sociedades han perdido su carácter eminentemente industrial, entreviéndose ya lo que se ha convenido en llamar “sociedad de la información” o “sociedad del conocimiento”. La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a los procesos de producción constituye la infraestructura material sobre la cual se está desarrollando esa sociedad “inmaterial” del conocimiento. No es lugar aquí para extendernos en reflexiones sobre el impacto que una revolución de tal magnitud –hasta cierto punto comparable con la Revolución Industrial- seguramente tendrá sobre las estructuras y las estratificaciones sociales. Sí cabe destacar, sin embargo, el hecho de que las sociedades actuales –a las que se ha llamado “postmodernas”- se encuentran inmersas en un proceso de cambio de gran relevancia para el estudio de las transiciones juveniles escuela-trabajo. Se trata de un contexto en el que disponer de alguna formación y cualificación profesional adquiere una importancia cada vez mayor desde el punto de vista de la inserción eficaz de las personas en las estructuras productivas de la economía. Por supuesto, las desigualdades y la estratificación social tienen todavía hoy perfecta cabida bajo los conceptos

abstractos de “ciudadano”, “votante”, “cliente” o “consumidor”. Pero los nuevos requerimientos de la producción –una mano de obra tendencialmente cualificada, flexible, adaptable, participativa y susceptible de aportar alto valor añadido a los procesos productivos- son en mayor medida compatibles con –e incluso precisan de: (a) una distribución de las cualificaciones más equitativa, conducente a la progresiva superación de la división social del trabajo; (b) una institución escolar más igualitaria, esto es, más atenta a las potencialidades de cada uno de los individuos; y (c) unas pautas de orientación vocacional en mayor medida dirigidas a la elevación de las expectativas juveniles de desarrollo profesional.

Las nuevas tendencias socioeconómicas deberían conducirnos, pues, a considerar la formación y la cualificación profesional como una necesidad prioritaria, referida –en la perspectiva también del mantenimiento de la empleabilidad subjetiva- a toda la vida laboral activa (profesional) de las personas. Los/las jóvenes que no dispongan en el futuro de esta capacidad de adaptación –aquellos/as que hoy presentan limitadas competencias y cualificaciones profesionales, así como una muy baja predisposición para la continuación de la trayectoria formativa- estarán sometidos/as un riesgo permanente de inadaptación ante las nuevas exigencias laborales. Si en las sociedades industriales –y sobre la base del común denominador del trabajo manual- la formación y la acumulación de experiencia curricularmente relevante contribuían a facilitar la movilidad social ascendente, en la actualidad la capacidad de actualización formativa representa mucho más. Es, cada vez en mayor medida, un requisito para la plena integración social y laboral de las personas. El mínimo común denominador de esta nueva sociedad tiende a ser –por supuesto, aún sólo como tendencia- la predisposición personal hacia el conocimiento y la cualificación profesional, más allá de la disposición abstracta e indiferenciada a “trabajar”.

Nótese que nuestra perspectiva adopta un enfoque eminentemente estratégico y que, en todo caso, apunta hacia el medio y el largo plazo. Y, si bien es cierto que nos referimos principalmente a tendencias –sólo hasta cierto punto constatables como realidad hoy en día-, también lo es que el desarrollo profesional de las personas puede extenderse a un período de aproximadamente cincuenta años, que son los que median entre la finalización de la etapa de escolarización obligatoria y la jubilación definitiva. Insistimos, pues, en la necesidad de adoptar una aproximación *biográfica* a las

transiciones juveniles escuela-trabajo. Una aproximación que nos legitima para apuntar ciertas tendencias sociales históricas, las cuales –según opinamos- deben ser tenidas en cuenta a la luz de los conceptos de empleabilidad y desarrollo profesional.

7. Transición escuela-trabajo *versus* tránsito a la vida activa

En coherencia con lo apuntado hasta el momento, las transiciones escuela-trabajo no deberían ser interpretadas por más tiempo como el acto genérico e indiferenciado de “transitar des de la escuela hacia el mundo del trabajo”, sino como un proceso complejo en que la educación y la formación –las *trayectorias* educativo-formativas- adquieren centralidad en el seno de un proyecto específico de profesionalización. Proponemos distinguir, en este punto, entre la inserción laboral, ocupacional y profesional. Y cabe hacerlo, atendiendo a las oportunidades diferenciales que cada una de estas alternativas ofrece para la definición de un proyecto curricular dotado de coherencia. Entendemos por inserción *laboral* el mero acceso al empleo remunerado, en línea con la interpretación del trabajo como medio instrumental. Apuntamos a la inserción *ocupacional* como la incorporación a puestos de trabajo ajustados –en mayor o menor medida- a las competencias profesionales personales derivadas de la trayectoria curricular. Y nos referimos a la inserción *profesional* como la conquista de posiciones sociolaborales funcionalmente coherentes con una determinada proyección vocacional, pautada por objetivos relativos al desarrollo de cualificaciones y competencias *específicas*. En los extremos, podemos identificar un contraste evidente entre la aportación de mera fuerza de trabajo –indiferenciada, intercambiable, sustituible- y la aportación de cualificaciones profesionales individuales –personales, concretas, específicas y acumulativas. Y entre uno y otro extremo podemos referirnos, por supuesto, todo un abanico –un *continuum*- de diferentes oportunidades laborales, ocupacionales y profesionales.

En todo caso, es necesario tener presente el hecho de que, tanto el abandono de la formación como la inserción laboral prematura de las personas jóvenes, son a menudo el resultado de una rebaja de expectativas tan radical que dificulta en extremo la continuación de cualquier proceso de profesionalización. En este contexto, la inserción (meramente) laboral representa en muchos casos un verdadero obstáculo para la definición de trayectorias coherentes e itinerarios acumulativos. Esto es así porque, en ausencia de un proceso –y de un proyecto- de profesionalización, la inserción laboral

hace muy difícil la acumulación de experiencia curricularmente relevante. En particular, cuando es resultado de una elección de las propias personas jóvenes sobre la base de la interpretación del trabajo como medio instrumental. Ciertamente es que el mero tránsito a la vida activa puede ofrecer algún valor desde el punto de vista del desarrollo curricular. Puede capacitar para la asunción de responsabilidades, contribuir a modificar positivamente la autopercepción, promover mejoras en la autoestima, facilitar la asunción de dinámicas de autodisciplina, etcétera. Pero puede también limitarse –en exclusiva- a transmitir la aceptación incondicional de ciertos regímenes disciplinarios o interiorizar ciertos roles de subordinación ante posiciones sociolaborales subalternas. Y, en todo caso, los aprendizajes resultantes no conducen hoy –como sí era posible en el pasado, cuando la figura del aprendiz sin cualificación tenía un mayor sentido socioeconómico- al desarrollo de competencias profesionales específicas.

8. Credenciales educativas: currículum material y currículum formal

Las personas jóvenes no sólo han de ser empleables sino que, a la vez, deben poder ser reconocidas como tales. Así, pues, proponemos distinguir entre el *currículum vitae* material y el *currículum vitae* formal. Con el primero nos referimos a la acumulación fáctica de competencias y cualificaciones –laborales, ocupacionales o profesionales- que se da como resultado del tránsito y la circulación en el mercado de trabajo. Y con el segundo pretendemos destacar la importancia de las credenciales que son formalmente demostrativas de la capacidad para la asunción de funciones y la realización de tareas específicas. Así, es un hecho que el sistema educativo formal –la regulación de los itinerarios formativos- y también el mercado laboral –la percepción por parte de las empresas de la empleabilidad subjetiva de las personas- operan según la lógica credencialista. Esta lógica otorga un valor especial a las titulaciones formales como prueba de las aptitudes y las competencias de sus poseedores. Es por ello que consideramos claramente necesario priorizar –y atribuir un valor especial- a la educación y la formación *regladas*, acompañando la lógica de reconocimiento de méritos implícita en la exigencia social de credenciales.

En el sentido apuntado, la obtención de la titulación que acredita la “superación” de la etapa educativa obligatoria es una condición necesaria, aunque no suficiente, para la continuación de los itinerarios de formación. Es una condición *sine qua non*, pero no

una garantía, para la continuación de la trayectoria académica dentro de las instancias de educación reglada. Así, en la perspectiva de las transiciones juveniles escuela-trabajo, el llamado “fracaso escolar” no debe considerarse circunscrito al “rendimiento” académico resultante de la etapa de la educación obligatoria. La definición de itinerarios de profesionalización –la inserción propiamente profesional- hace necesaria la aportación de credenciales adicionales, demostrativas de la capacidad para la asunción de funciones ocupacionales o profesionales específicas. Por todo ello, cuando hablamos de “fracaso escolar” hemos de tener siempre presentes las trayectorias vitales de las personas jóvenes y centrar nuestra atención en la posibilidad –y la probabilidad- de continuación de los itinerarios de formación postobligatoria, ya sea ésta académica o directamente profesionalizadora.

La formación ocupacional y otras alternativas de profesionalización no reglada –en particular, aquellas específicamente diseñadas para las personas jóvenes- deberían incorporar incentivos para la continuación de los estudios, fomentar la toma de conciencia sobre la necesidad de actualización permanente de las competencias y cualificaciones, así como promover una debida valoración de las credenciales educativas formales. En ningún caso deberían ser ofrecidas a las personas jóvenes como una alternativa (de carácter finalista) a la formación reglada, sino más bien como instancias para la exploración o el descubrimiento vocacional y, en su caso, como instrumentos para la cualificación profesional *inicial*.

9. Itinerarios curriculares y trayectorias lineales de profesionalización

Si bien es cierto que la linealidad no es una característica definitoria de las transiciones juveniles escuela-trabajo contemporáneas, también lo es que permanece como una característica tendencialmente común a las trayectorias de profesionalización conducentes al éxito. La importancia de la linealidad en las trayectorias de éxito viene dada por el contraste entre –de un lado- las dinámicas de acumulación de recursos curricularmente valiosos y –del otro- la precariedad inherente a las trayectorias erráticas caracterizadas por la dispersión, la incoherencia en los itinerarios de formación, el desorden en las experiencias de movilidad en el empleo y el carácter aleatorio de las entradas y salidas del mercado laboral. A causa del carácter acumulativo del desarrollo curricular, todas las referencias a los procesos de profesionalización remiten siempre e

invariablemente al concepto de linealidad, a través de ideas tan explícitas como las de itinerario, rumbo o trayectoria.

Por otro lado, la identificación de un proceso creciente de individualización de itinerarios y diversificación de trayectorias –es decir: de ruptura con la estandarización en cierta medida característica de etapas históricas anteriores- no debería dar lugar a un desplazamiento de nuestra atención respecto de los factores que inciden en la segmentación social y la reproducción de las desigualdades. Tampoco debería conducir a ello la percepción –o la comprobación fáctica- de que se mantienen en el tiempo –o incluso desarrollan- importantes desigualdades sociales intergeneracionales. Así, si bien es cierto que la juventud puede considerarse globalmente en situación de relativa desventaja –tanto en la estructura social como en la estratificación laboral- también lo es que son sobretudo las diferencias curriculares *intrageneracionales* las que dan cuenta de la reproducción de las desigualdades.

El abandono prematuro de los estudios es probablemente consecuencia de –por un lado- la reducción de confianza de los sectores más desfavorecidos en el funcionamiento efectivo del sistema meritocrático; y –por otro- de una atracción prematura de las personas jóvenes por el mercado de trabajo y por el empleo como medio instrumental. En un contexto de fuerte presentismo juvenil y alta valoración del ocio derivado del consumo, los/las jóvenes –en general y como tendencia- se ven hoy en día en mayor medida seducidos/as por las expectativas salariales derivadas de la inserción laboral. El hecho es que este fenómeno opera como factor clave para la reproducción de las desigualdades sociales. El mercado aparece como una fuente insustituible de recursos *sólo* en relación con aquellas personas jóvenes cuyas familias no disponen de capacidad financiera suficiente para garantizarles ciertos estándares mínimos de consumo que son, en gran medida, impuestos por aquellas formas y pautas culturales de ocio socialmente dominantes. Esta es la razón principal –aunque no la única- por la que las personas jóvenes procedentes de familias en situación de desventaja relativa son más vulnerables a la interpretación del trabajo como mero medio instrumental. Mientras tanto, otras personas jóvenes –procedentes de familias bien posicionadas en cuanto a recursos y/o nivel de instrucción- gozan de condiciones mucho más favorables para la transmisión del valor del trabajo como factor de autorrealización, en coherencia con una

determinada proyección vocacional y en línea con la definición de itinerarios de profesionalización coherentes, lineales y acumulativos.

10. Breve referencia a los factores estructurales: el sistema educativo

Debemos tener siempre en cuenta la posibilidad –real y no sólo teórica- de incidir sobre los factores estructurales, sobretodo los institucionales y –muy en particular- sobre el sistema educativo. El contexto en el que nos movemos –y el punto de partida, por lo tanto- es una institución escolar que tiende a traducir las desigualdades familiares de origen en resultados académicos diferenciales, proyectándolas sobre los itinerarios juveniles de educación postobligatoria y sobre las futuras oportunidades de inserción laboral, ocupacional y profesional. Esto se hace bien explícito en los procesos de etnificación de las desigualdades –sociales, profesionales, académicas- y en la consolidación de los roles de subordinación género. Se trata de fenómenos que difícilmente pueden permanecer ocultos bajo la abstracción conceptual del principio meritocrático tradicional, tras la categorización de los alumnos como buenos/malos o sobre la base de la individualización culpabilizadora del llamado “fracaso escolar”. Cuando los resultados académicos y los itinerarios de profesionalización aparecen etnificados o segmentados en términos de género, se hace más difícil desvincularlos de las dinámicas de reproducción de las desigualdades sociales. Y se hace más difícil recurrir a la legitimación meritocrática estricta, puesto que se pone de manifiesto la inexistencia de una correlación invariable entre los méritos personales y los logros académicos, formativos, laborales o profesionales.

Identificamos en primer lugar, pues, la necesidad urgente de actualizar la institución escolar para facilitar una mejor atención a la diversidad. En su disposición organizativa y procedimental la escuela es todavía hoy, en esencia, un recurso clave para la socialización de las personas en la (contrafáctica) ideología meritocrática. De hecho, tanto los procesos de evaluación de los conocimientos como de sanción de los comportamientos se siguen articulando sobre la base de un principio formal de “igualdad” que deriva directamente del concepto liberal –por lo tanto, abstracto- de ciudadanía. Y, sin embargo, sabemos que la aproximación uniforme a una realidad social inherentemente diversa en ninguna medida contribuye a promover –sino más bien al contrario- la igualación de las condiciones necesarias para el desarrollo (personal,

curricular) de cada persona joven. Da lugar de hecho –al contrario y casi siempre- a las condiciones más propicias para la traducción de las desigualdades de origen familiar en resultados del proceso educativo. Esto se hace, muy a menudo, mediante la segregación de los/as alumnos/as en grupos-aula creados *ad hoc* sobre la base de su rendimiento diferencial, la separación en una doble red educativa (pública y privada/concertada) o la aplicación uniforme (ciega) de los regímenes disciplinarios. Una aproximación a la diferencia como esta conduce, en la práctica, a la segregación de los/las alumnos/as más “problemáticos” –que son, en toda lógica, precisamente aquellos/as que arrastran y acumulan más problemas. Y contribuye a la consolidación de la ideología meritocrática, tanto entre los/as profesionales del ámbito educativo como entre el alumnado, impactando gravemente sobre las expectativas de desarrollo profesional de las personas jóvenes procedentes de familias en situación de desventaja relativa.

Nos parece también urgente actualizar la relación entre la escuela y la sociedad en la perspectiva del progreso social. Es necesario promover una educación más abierta y en mayor medida conectada con los otros agentes y factores de socialización que, juntos, pueden incidir determinadamente en el proceso educativo y en la reducción de las desigualdades (así como en su reproducción o profundización). En este sentido, una cuestión es que hagamos recaer sobre la institución escolar la responsabilidad de evitar la traducción de las desigualdades en resultados académicos. Y otra, bien diferente, que las escuelas –o los/las profesionales del ámbito educativo- puedan –con los recursos puestos a su disposición- hacer frente con éxito a la estratificación, a la descohesión social o a todo un conjunto de dinámicas de conflicto y desigualdad que ultrapasan con creces su capacidad de intervención. Ciertamente es, pues, que la administración educativa tiene una responsabilidad importante en lo referente a la dotación de medios y la disposición organizativa o procedimental de la institución escolar. Y también es cierto que las escuelas pueden ampliar su propia capacidad de intervención mediante la apertura de espacios para la incorporación de otros agentes de socialización en el proceso educativo. Pero esta apuesta por las dinámicas de implicación comunitaria en la función educativa –y la redistribución de papeles que comporta- en ningún caso debería dar lugar a una dispersión –o difuminación- de las responsabilidades de los diversos agentes, particularmente en cuanto se refiere a la responsabilidad *pública* que la sociedad encomienda a la administración educativa, más que a cada una de las escuelas.

Es necesario atender, finalmente, al incremento sin precedentes de la capacidad de los medios de comunicación –y significadamente Internet- para intervenir e interferir en los procesos de socialización. Así, lo importante hoy en día no es tanto la transmisión de información –disponible a través de otros medios aparte de la escuela- sino la capacitación para su filtrado y procesamiento, desde el reconocimiento de la necesidad de aproximación diferencial a las dinámicas de aprendizaje de cada uno de los individuos (condicionamientos, expectativas, incentivos, intereses, etcétera). Y, para ello, parece fundamental potenciar –y a la vez actualizar- el papel de la ciencia pedagógica y de los/las profesionales de la educación.

No nos extenderemos más aquí en estas cuestiones, puesto que pretendemos centrar la atención del resto del artículo en las oportunidades de intervención sobre los/las jóvenes durante la etapa de la adolescencia y desde las administraciones locales. Pero debemos tener siempre presente el hecho de que las decisiones juveniles tienen lugar en el marco de biografías específicas, que surgen en un determinado contexto socioeconómico y que operan bajo un conjunto de factores institucionales concretos sobre los cuales es *prioritario* intervenir. Y la referencia principal para todo ello es una escuela más abierta, más igualitaria y más atenta a las potencialidades individuales de cada alumno/a, ya desde la infancia.

11. Referencias generales para la intervención

Podemos pasar ahora a explorar el margen de maniobra de que disponemos para hacer frente –en la medida en que nos sea posible- a la reproducción de las desigualdades sociales, contribuyendo a evitar su cristalización en las trayectorias de profesionalización de las personas jóvenes. Referiremos nuestras propuestas a la etapa vital de la adolescencia, dado que el momento clave para las transiciones escuela-trabajo es –si las entendemos en un sentido restringido- precisamente aquél en el que las personas jóvenes han de tomar decisiones en cuanto a la continuación (o no) de sus estudios. Las dos referencias principales para nuestras propuestas serán –en coherencia con lo visto hasta ahora- la ampliación del abanico de oportunidades y la elevación de las expectativas de desarrollo profesional, en la perspectiva del descubrimiento vocacional, la centralidad de la formación como factor de empleabilidad y la aproximación al trabajo como factor de autorrealización.

De entrada es necesario advertir que descartamos –como criterio general, por contribuir en gran medida a promover la inserción laboral prematura de muchas personas jóvenes- las iniciativas relacionadas con la intermediación en el mercado de trabajo. Y consideramos como medidas erróneas –en el sentido de contradictorias con el planteamiento que aquí defendemos- la puesta a disposición de bolsas de trabajo específicas para personas jóvenes, su instrucción en las llamadas “técnicas de búsqueda de empleo” o el fomento (prematureo) de la opción por el autoempleo. La razón principal tiene que ver con la proyección estratégica que hemos tomado como referencia, que apunta a la elevación generalizada de las expectativas juveniles de desarrollo profesional y, por lo tanto, también al fomento de la continuación de los itinerarios formativos. Pero podemos adicionalmente recurrir a un argumento –de orden práctico o pragmático- que derivamos del propio concepto de empleabilidad. Este concepto es comúnmente utilizado por los/las profesionales de la intermediación laboral. Y remite a los dos factores principales de entre los que configuran el *curriculum vitae*: la formación y la experiencia. Por un lado, sin formación –o con la formación resultante de la etapa de educación secundaria obligatoria- y sin apenas experiencia –laboral, ocupacional o profesional- las personas jóvenes “no son empleables”. Por otro lado, el capital educativo/formativo, el capital social/relacional y la competencia profesional han de ser interpretados hoy en día como inversiones rentabilizables en el seno de los proyectos de autoempleo. La formación y la experiencia son factores que impactan de manera relevante sobre la viabilidad de los proyectos empresariales. Son dos de los activos más importantes que las personas emprendedoras pueden aportar a sus ideas de negocio y, además, condicionan la previa generación de ideas empresariales viables. Y, claramente, ambos factores –formación y experiencia- son siempre resultado de la acumulación biográfica a lo largo de trayectorias de profesionalización. En conclusión, tanto para acceder a empleos que permitan gozar de una experiencia laboral curricularmente relevante como para impulsar las eventuales potencialidades emprendedoras de las personas jóvenes, la formación es casi siempre un requisito previo.

Alternativamente, pues, propondremos intervenciones relacionadas con una función que consideramos clave, como es la orientación académica, formativa y profesional (y no meramente “laboral”) de los/las jóvenes adolescentes. La importancia capital de la

función orientadora tiene que ver con la manera específica –a la que ya nos hemos referido como sinérgica- en que tiene lugar la relación entre las expectativas y las oportunidades. Así, de la misma manera que un aumento en las oportunidades educativas y formativas da normalmente lugar a una elevación de las aspiraciones personales de las personas jóvenes –laborales, ocupacionales y profesionales-, una rebaja en las expectativas de desarrollo profesional tiende a conducir a una correlativa reducción en el abanico de posibilidades efectivas a su alcance. Cuando la rebaja de expectativas es prematura –y este es el caso de las personas jóvenes que abandonan los estudios justo después de la etapa de educación secundaria obligatoria, a veces incluso habiendo obtenido la titulación correspondiente- se hace muy difícil edificar una trayectoria de profesionalización coherente en el medio y el largo plazo, así como garantizar una futura inserción laboral digna y estable. La incidencia sobre las expectativas es, por lo tanto, una de las responsabilidades más importantes de la función orientadora. Y la orientación ha de ser vista –según pensamos- como la función clave de las políticas dirigidas al acompañamiento de las personas jóvenes en sus transiciones escuela-trabajo.

12. La función orientadora: información, orientación y asesoramiento

Podemos referirnos a la función orientadora como un continuo que va desde la mera provisión de información –por ejemplo, relativa a la oferta formativa disponible- hasta una completa implicación en procesos de acompañamiento y seguimiento durante el proceso de toma de decisiones. Interpretarla de esta manera facilita una aproximación más precisa a las necesidades específicas de cada persona joven, modulando la intervención en función del grado de apoyo requerido en sus transiciones escuela-trabajo. Así, la mayoría de las personas jóvenes puede estar recibiendo apoyo suficiente mediante la provisión de información y ciertas pautas generales para la toma de decisiones: publicación de pasquines, guías, materiales de difusión de servicios de apoyo, programación de acciones grupales de orientación, realización de talleres, etcétera. Otras personas jóvenes, sin embargo, precisan de una mayor implicación de los/las profesionales de la orientación –principalmente, pero no sólo, los/las del ámbito educativo. Precisan de acciones personalizadas, tutorías individuales, programas de acompañamiento a la toma de decisiones e intervenciones de seguimiento en el proceso

de definición de los itinerarios. Tanto en uno como en otro caso, consideramos prioritario tomar como referencia la necesidad de:

1. Facilitar el conocimiento y la toma en consideración de los diversos factores (objetivos y subjetivos) determinantes de la empleabilidad individual. Capacitar para la identificación y distinción de los factores subjetivos, promoviendo la interiorización de la centralidad de la educación/formación como factor clave y la asunción de su papel (insustituible) como recurso para hacer frente a la precariedad laboral y la subordinación socioeconómica de los individuos.
2. Promover la elevación de expectativas de desarrollo profesional y, en caso necesario, contribuir al desarrollo positivo de la autoestima de las personas jóvenes en situación de desventaja. Facilitar la continuación de la educación reglada más allá de la etapa obligatoria. Y garantizar, siempre y en todo caso, el acceso al nivel formativo mínimo necesario para la continuación de la trayectoria en las instancias de educación reglada. Incentivar, en la mayor medida posible, la inmersión en procesos formativos de ciclo largo.
3. Garantizar la comprensión del concepto de *currículum vitae* en relación con la propia biografía. Instruir en la identificación de la experiencia curricularmente relevante, distinguiéndola de la que no lo es (o de la que lo es menos). Facilitar la toma de conciencia en relación con el valor curricular de las credenciales educativas formales y promover una adecuada valoración de las titulaciones de formación reglada.
4. Promover la interpretación del trabajo como factor de autorrealización y no sólo como medio instrumental. Promover un equilibrio razonable entre la cultura del trabajo y los deseos/aspiraciones de consumo. Facilitar la comprensión del concepto de “coste de oportunidad” en relación con la trayectoria biográfica, capacitando para su toma en consideración, tanto en el corto como en el medio y el largo plazo.
5. Facilitar la identificación de posibles proyecciones vocacionales, impulsando su desarrollo. Apoyar en la definición de objetivos *personales* en que se asienta el propio desarrollo *profesional*. Promover la interiorización de la idea de proyecto

profesional. Instruir en las herramientas y métodos necesarios para la planificación curricular.

Estas propuestas relativas a la función orientadora cobran todo su sentido en el marco de una determinada estrategia de intervención en políticas de juventud, a la que haremos referencia en los apartados que siguen.

13. Transiciones juveniles y estrategias de intervención en materia de juventud

Según opinamos, el carácter nuclear o periférico de unas u otras intervenciones en el ámbito de las políticas de juventud guarda mayor relación con la estrategia de referencia –en la que eventualmente se incardinan– que con la tipología específica de las acciones o la materia sobre la que incidan. Así, ciertas actuaciones públicas comúnmente clasificadas como “periféricas”, pueden adquirir nuclearidad a la luz de los objetivos desde los que se promueven, o del impacto que lleguen a tener sobre las trayectorias –y sobre las biografías– de las personas jóvenes. Un ejemplo recurrente es el de las intervenciones en materia de ocio juvenil. De entrada, podríamos considerar que –en la perspectiva de las trayectorias juveniles– son una muestra paradigmática de las políticas llamadas “periféricas”. Y, sin embargo, desde cierto punto de vista –y atendiendo a un determinado enfoque estratégico de las transiciones juveniles– nos parece importantísimo tenerlas en cuenta. En este sentido, la promoción de un ocio desmercantilizado –ya sea mediante la provisión de alternativas no consumistas o mediante la financiación pública de formas estandarizadas de ocio juvenil– puede contribuir en gran medida a reducir el coste de oportunidad inherente a la continuación de los itinerarios formativos. Puede servir de punto de apoyo para debilitar la tendencia de algunas personas jóvenes a insertarse prematuramente en el mercado laboral (y acceder así –en línea con la interpretación del trabajo como mero medio instrumental– al poder adquisitivo necesario para el seguimiento de determinadas pautas de ocio). Al contrario, podemos referirnos a las políticas de empleo como invariablemente “nucleares” en relación con las transiciones juveniles escuela-trabajo. Y podemos seguir considerando el paro –erróneamente, a veces incluso desde los propios sindicatos– como el principal problema laboral/profesional de las personas jóvenes. Y, sin embargo, hemos argumentado ya suficientemente sobre el coste biográfico, en términos de empleabilidad, de la inserción laboral prematura. De la misma manera, podemos

considerar la emancipación juvenil residencial como una de las prioridades de las políticas de juventud; y, en coherencia, considerar también nucleares las políticas de acceso a la vivienda (de compra o de alquiler). Pero, si estas prestaciones no se vinculan a una estrategia de intervención que garantice la continuidad de los estudios –y la acumulación de recursos formativos- se corre el riesgo de promover el acceso a la “vida adulta” en condiciones de flagrante precariedad. En otro lugar nos hemos referido ya a la posibilidad –puesta en práctica con éxito por algunos países europeos- de promover una emancipación juvenil sólida mediante el condicionamiento de determinadas prestaciones sociales –por ejemplo, facilitadoras de la independencia residencial- a la continuidad de las trayectorias educativo-formativas. La beca-salario es, por supuesto, también un buen recurso para obtener un resultado similar.

Todo lo anterior apunta a la necesidad de promover una intervención transversal –en los contenidos materiales, en los mecanismos formales y en las estrategias de referencia- desde la cual abordar las transiciones juveniles escuela-trabajo.

14. Transversalidad de las políticas de apoyo a las transiciones juveniles

Un enfoque transversal como el que proponemos no debería comportar –de ninguna manera- el solapamiento en las intervenciones de las diferentes áreas consideradas relevantes para el tema que nos ocupa. Así pues, nos parece un error claro la asunción de responsabilidades directas, por parte del sector de las políticas de juventud, en la gestión de programas relacionados con el empleo juvenil (ya sea mediante bolsas de trabajo u otros servicios de intermediación laboral específicos para jóvenes). Y proponemos, en cambio, la definición *compartida* de una estrategia global *común* a todas las áreas. El objetivo de referencia debería ser –en nuestra opinión- contribuir desde *diferentes frentes* a: (a) neutralizar la contención –o la rebaja- de las expectativas juveniles de desarrollo profesional; (b) desincentivar el acceso –prematureo- al mercado laboral; y (c) promover las condiciones para una mejora generalizada de la empleabilidad otorgando un papel central a –las credenciales derivadas de- los itinerarios de formación reglada.

Corresponde pues identificar, como mínimo, aquellas áreas de política pública que puedan ser consideradas más relevantes para las transiciones juveniles escuela-trabajo.

Estas áreas –nosotros destacamos: políticas educativas, políticas de empleo, servicios sociales y políticas de juventud- han de comprometerse en una estrategia conjunta que garantice la coherencia global de las respectivas intervenciones. El grado de implicación de cada una de estas áreas en las transiciones juveniles depende, por supuesto, tanto de su margen operativo de maniobra como de los recursos disponibles y la distribución de competencias característica de cada sistema político-administrativo. Pero no es de recibo por ejemplo que, mientras desde la administración educativa se promueve la continuidad de los itinerarios formativos en la educación reglada, desde las políticas de juventud se apueste por mecanismos de intermediación laboral específicos para jóvenes (bolsas de trabajo) o desde las políticas de empleo se los instruya en las llamadas “técnicas de búsqueda de empleo”. La necesidad de intervención transversal no debería ser nunca predicada en abstracto, sino justificada mediante argumentos de carácter funcional y en relación directa con una determinada referencia estratégica. Sin la referencia última de una buena estrategia –esto es: con objetivos claros y funciones bien definidas- se hace bien difícil discriminar entre las intervenciones que puedan ser consideradas nucleares o periféricas.

15. Centralidad –o nuclearidad- del ámbito educativo

La apuesta por la transversalidad en el marco de una estrategia, no obsta a la identificación de los ámbitos en que nos parece prioritario intervenir. Y no nos ha de impedir señalar aquellos sectores de política pública que nos parecen más relevantes. Ya hemos hecho referencia, por un lado, a la importancia de los factores estructurales e institucionales Y hemos destacado aquellos que tienen que ver con la disposición organizativa y procedimental de la institución escolar. Hemos defendido, también, cómo las condiciones en que las personas jóvenes abordan su eventual profesionalización están fuertemente condicionadas por el proceso educativo globalmente considerado y hemos explicado porqué nos parece preciso atender al impacto determinante de la institución escolar –ya desde la primera infancia- sobre las futuras posibilidades de desarrollo personal y profesional a partir de la adolescencia. Pero hay, además, consideraciones de orden práctico que nos conducen a reclamar centralidad para el ámbito educativo en el tema que nos ocupa. Y es que nos parece un espacio privilegiado para la intervención de los otros diversos agentes, principalmente desde la administración local. Se trata de un espacio óptimo desde el que abordar las transiciones

juveniles escuela-trabajo en su sentido más restringido (es decir, referidas en exclusiva a la adolescencia y al inicio del proceso de profesionalización). En primer lugar, porque constatamos que la toma de decisiones durante la etapa juvenil tiene un impacto mucho más importante para el desarrollo profesional que la que se produce durante la edad adulta (cuando el margen de maniobra se ha visto ya en extremo reducido como consecuencia del aumento de los costes de oportunidad). En segundo lugar, porque constatamos que esta toma de decisiones tiene que ver, sobretodo, con la continuación (o no) de los itinerarios formativos; y porque esta se da, principalmente, en relación con el ámbito educativo para el que reclamamos centralidad en el marco de una estrategia.

La responsabilidad principal recae pues –según opinamos- sobre la institución escolar; y, por ende, sobre los/las profesionales del ámbito educativo. No pretendemos decir con esto que –vista la persistencia del “fracaso escolar”- debamos denunciar la incompetencia de estos/as profesionales, puesto que operan en el contexto global de la institución escolar y con los (demasiado a menudo, escasos) medios que la administración educativa pone a su disposición –incluyendo aquí los recursos formativos relacionados con la orientación profesional. Mediante la atribución de responsabilidad al ámbito educativo pretendemos destacar, en cambio, la necesidad de subordinar la intervención de los otros agentes relevantes –los profesionales de las políticas de empleo, de los servicios sociales y de las políticas de juventud- a la función compensatoria de las desigualdades sociales declarada por la institución escolar y formalmente asumida por la propia administración educativa. Y consideramos importante, pues, entender el ámbito educativo como un espacio abierto a la intervención coordinada de los diferentes agentes, incluidos/as los/las profesionales de la administración local.

BIBLIOGRAFIA

Albaigés, B. (2003). *Crisi del treball i emergència de noves formes de subjectivitat laboral entre els joves*. Barcelona: Secretaria General de Joventut de la Generalitat de Catalunya. En línea: <http://www20.gencat.cat/docs/Joventut/Documents/Arxiu/aporta11.pdf>

Albert, C., Davia, M. A., Toharia, L., (2004, noviembre). *Finding the first 'significant' job in Italy and Spain: The clues for success*. Ponencia presentada en la conferencia Quality in Labour Market Transitions: A

- European Challenge, Amsterdam, Holanda. En línea:
http://www.siswo.uva.nl/tlm/confbuda/papers/papers_files/WP4%20ALbert%20Davia%20Toharia%20-%20Finding%20the%20first%20Significant%20job.PDF
- Albert, C., Davia, M. A., Toharia, L. (2008). To find or not to find a 'significant' job: the case of Spain. *Revista de Economía Aplicada*, vol. XVI, 46, pp. 37-60. En línea:
http://www.revecap.com/revista/numeros/46/pdf/albert_toharia_davia.pdf
- Balibar, E. & Wallerstein, I. (1991). *Raza, Nación y Clase*. Madrid: Iepala.
- Bell, D. (1983). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid: Alianza.
- Cachón, L. (2002, junio). *Las políticas de transición: entre las biografías individuales y los mercados de trabajo*. Ponencia presentada en la "Conferencia Europea para Investigadores y Responsables Políticos: Jóvenes y Políticas de Transición en Europa", Madrid, España.
- Cardús, S. (2009), Educar en temps d'incertesa. *Walk In*, n. 2, pp. 8-17. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. En línea: <http://walkin.uoc.edu/pdfs/walkin02Cardus.pdf>
- Cardús, S. (2001). *El desconcert de l'educació*. Barcelona: Edicions La Campana (Col·lecció Obertures, 7)
- Casal, J., García, M., Merino, R., & Miguel, F. J. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers Revista de Sociologia*, n. 79, p. 21-48. En línea: <http://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n79p21.pdf>
- Casal, J., Garcia, M., Merino, R., et al. (2004). *Enquesta als Joves de Catalunya 2002*. Barcelona: Secretaria General de Joventut de la Generalitat de Catalunya. En línea:
<http://www20.gencat.cat/docs/Joventut/Documents/Arxiu/00Introducci%20i%20index.pdf>
- Casal, J., Garcia, M., Merino, R., et al (2003). *Enquesta als Joves de Catalunya 2002. Avançament de resultats*. Barcelona: Secretaria General de Joventut de la Generalitat de Catalunya. En línea:
<http://www20.gencat.cat/docs/Joventut/Documents/Arxiu/enquesta.pdf>
- Casal, J. (2002). TVA y políticas públicas sobre juventud. *Revista de Estudios de Juventud*, n. 59, pp. 1-13. Madrid: Injuve. En línea:
<http://www.injuve.migualdad.es/injuve/contenidos.downloadatt.action?id=2142302039>
- Casal, J. (2002). *Noves perspectives en polítiques de joventut*. Ponencia presentada en el curso "El món juvenil i les polítiques de joventut". Barcelona: Secretaria General de Joventut de la Generalitat de Catalunya.
- Casal, J. (2000). Capitalismo informacional, trayectorias sociales de los jóvenes y políticas sobre juventud. En Cachón, L. (Ed.), *Juventudes y empleos: perspectivas comparadas*, pp. 49-74. Madrid: INJUVE.
- Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, pp. 295-316. En línea: http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_075_13.pdf

- Ferrer, F., Castel, J. L., Valiente, O. (2009). *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. En línia: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/Informe%20provisional%20complet.pdf>
- Flaquer, L. (2002). *Els valors familiars dels joves catalans*. Ponència presentada en el curso “El món juvenil i les polítiques de joventut”. Barcelona: Secretaria General de Joventut de la Generalitat de Catalunya.
- Funes, J. (Coord.) (1998). *Proposta de mesures davant la desigualtat d'èxit a l'ESO*. Finestra Oberta, n 3. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. En línia: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/166.pdf>
- Furlong, A. & Cartmel, F. (2001). *Els contextos canviants de la joventut*. Col·lecció Aportacions núm. 14, Barcelona: Secretaria General de Joventut de la Generalitat de Catalunya. En línia: <http://www.gencat.cat/joventut/>
- Gangl, M. (2002). *The only way is up? Employment protection and job mobility among recent entrants to European labour markets*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. En línia: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-48.pdf>
- Gangl, M. (2000). *Education and labour market entry across Europe: The impact of institutional arrangements in training systems and labour markets*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. En línia: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-25.pdf>
- Gangl, M. (2000). *Changing labour markets and early career outcomes: Labour market entry in Europe over the past decade*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. En línia: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-26.pdf>
- Generalitat de Catalunya (Espanya) (2005). *Acord estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana*. En línia: <http://www.acordestrategic.cat>
- Gregg, P. & Machin, S. (2000). Child development and success or failure in the youth labour market. En Blanchflower, D. & Freeman, R. (Eds.) *Youth Employment and Joblessness in Advanced Countries*. Chicago: University of Chicago Press. En línia: <http://www.nber.org/chapters/c6807.pdf>
- Ianelli, C. (2002). *Parental education and young people's educational and labour market outcomes: A comparison across Europe*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. En línia: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-45.pdf>
- Jones, G. (2002). *The youth divide: Diverging paths to adulthood*. York-London: Joseph Rountree Foundation. En línia: <http://www.jrf.org.uk/sites/files/jrf/1842630814.pdf>
- Kalter, F. & Kogan, I. (2002). *Ethnic inequalities and labour market entry in Belgium and Spain*. Mannheim: MZES. En línia: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-49.pdf>
- Laaksonen, H. (2000). *Young adults in changing welfare states: Prolonged transitions and delayed entries for under-30's in Finland, Sweden and Germany in the '90s*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. En línia: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-12.pdf>

- Lope Peña, A. (et al.) (2000). *¿Sirve la formación para el empleo?*. Madrid: CES/QUIT
- López Blasco, A. & Du Bois-Reymond, M. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: Hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Estudios de Juventud*, n. 65. pp.11-29. Madrid: INJUVE. En línea: <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.downloadatt.action?id=1654961892>
- Luque, S. (Dir.), Panadero, H. & Patón Casas, J. M. (2010). *Estudi joves en transició Escola-Treball. El Maresme 2009. Informe*. Barcelona: Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. En línea: http://www.ccmasesme.cat/ARXIU/2010/JOVENTUT/Joves_en_transicio._El_Maresme_2009_tapes.pdf
- Marí-Klosé, P. (dir.). (2009). *Informe de la inclusión social en España: 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya. http://obrasocial.caixacatalunya.es/osocial/idiomes/2/inclusio_social/informe%202009_castella.pdf
- Martín Serrano, M. (2002, junio). *Las transiciones juveniles y las contradicciones de la socialización*. Ponencia presentada en la Conferencia Europea sobre Jóvenes y Políticas de Transición en Europa, Madrid (España). En línea: http://www.barcelonesjove.net/uploads/EGRIS_Serrano.pdf
- McNeish, W. & Loncle, P. (2002, junio). *State policy and youth unemployment in the European Union: Integration through training?* Ponencia presentada en la Conferencia Europea sobre Jóvenes y Políticas de Transición en Europa, Madrid (España).
- Ministerio de Educación y Ciencia (España) (2007). *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe Español*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. En línea: <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>
- Miró, D. & Ortiz, J. (2001). *Treball, valors i canvi. Les ruptures de la precarietat*. Barcelona: Secretaria General de Joventut de la Generalitat de Catalunya. En línea: <http://www20.gencat.cat/docs/Joventut/Documents/Arxiu/estudis51.pdf>
- Mora, R., Moret, L., Ezpeleta, T. (2006). *La transversalidad como impulsora de mejoras en la Administración Pública. En un contexto de desarrollo de un sistema de servicios locales*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Negri, A. (1992). *Fin de siglo*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona / Ediciones Paidós.
- Negri, A. & Hardt, M. (2007). *Multitud: guerra y democracia en la era del Imperio*. Buenos Aires: Editorial Debate.
- Offe, C. (1991), ¿Es el trabajo una categoría sociológica clave? En Offe, C. (Ed.), *La sociedad del trabajo*. Madrid: Alianza
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2010). *The high cost of low educational performance. The long-run economic impact of improving PISA outcomes*. OCDE. En línea: <http://www.oecd.org/dataoecd/11/28/44417824.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2009). *Education at a Glance 2009*. OCDE. En línea: <http://www.oecd.org/dataoecd/41/25/43636332.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2009). *PISA 2009 assessment framework. Key competences in reading, mathematics and science*. OCDE. En línea:

<http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2008). *Off to a good start? Youth labour market transitions in the OECD countries*. *OECD Employment Outlook 2008*. OCDE. En línea:

<http://www.oecd.org/dataoecd/36/20/43244351.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2006). *Informe PISA 2006: Competencias científicas para el mundo de mañana*. OCDE. En línea:

<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9807014e.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2005). *From education to work. A difficult transition for young adults with low levels of education*. OCDE. En línea: <http://www.oecdbookshop.org/>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2003). *Marcos teóricos de PISA 2003. Conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y solución de problemas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia / Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (España). En línea:

<http://www.ince.mec.es/pub/marcoteoricopisa2003.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2002). *Recent labour market developments and prospects. Special focus: A better start for youths?*. *OECD Employment Outlook 2002*. OCDE. En línea:

<http://www.oecd.org/dataoecd/36/6/17652658.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2002). *The well-being of nations: The role of human and social capital. Education and skills*. OCDE. En línea:

<http://www.oecd.org/dataoecd/36/40/33703702.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2000). *PISA: La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco para la evaluación..* Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (España). En línea:

<http://www.ince.mec.es/pub/marcoteoricopisa2003.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2000). *From Initial Education to Working Life. Making Transitions Work*. OCDE. En línea: <http://www.oecdbookshop.org/>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (1999). *Giving youth a better start*. *OECD Employment Outlook 1999 – Giving youth a better start..*OCDE. En línea:

<http://www.oecd.org/dataoecd/9/52/2079922.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (1998). *Getting started, settling in: The transition from education to labour market*. *OECD Employment Outlook 1998*. OCDE. En línea:

<http://www.oecd.org/dataoecd/8/55/2080238.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (1996). *Growing into Work: Youth and the Labour Market over the 1980s and 1990s*. *OECD Employment Outlook 1996*. OCDE. En línea:

<http://www.oecd.org/dataoecd/19/29/2080559.pdf>

- Panidura, R. (2009). *La Llei d'Educació des del Món Local*. Barcelona: Diputació de Barcelona. En línia: http://www.deprop.net/Continguts/Textos/flexv_ponencia_plandiura_lecmonlocal.pdf
- Patón Casas, J. M. (2008). Les polítiques d'ocupació juvenil de l'esquerra plural a França. *Nous serveis, ocupacions joves. Revista Nous Horitzons*, n. 189, pp. 68-73. En línia: http://noushoritzons.cat/protected_media/publicacions/587/NH_189.pdf
- Patón Casas, J. M. (2008). Políticas de Emancipación juvenil en una perspectiva europea comparada. *Anuario OBJOVI 2007*, pp. 16-28. Madrid: Consejo de la Juventud de España. En línia: [http://www.cje.org/C16/C19/Anuario%20OBJOVI%20\(2007\)/Document%20Library/00.%20Paton2007.pdf](http://www.cje.org/C16/C19/Anuario%20OBJOVI%20(2007)/Document%20Library/00.%20Paton2007.pdf)
- Patón Casas, J. M. (2007). Emancipación juvenil y políticas de vivienda en Europa. *Arquitectura Ciudad y Entorno*, n. 5, pp. 523-554. En línia: http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/3709/1/def16_paton.pdf
- Patón Casas, J. M. (2003). *Joves adults i polítiques de joventut a Europa*. Barcelona: Secretaria General de Joventut. En línia: http://www20.gencat.cat/docs/joventut/documents/arxiu/estudis15_premijoventut.pdf
- Serracant, P. & Salvadó, A. (2003, novembre). *Forever young. Vulnerabilitat social juvenil o vulnerabilitat social generacional?*. Ponència presentada en el "III Congrés de la Joventut de Catalunya". Bellaterra (Barcelona, Espanya)
- Serracant, P. (Coord) (2008). *Enquesta a la Joventut de Catalunya 2007: una anàlisi de les transicions educatives, laborals, domiciliars i familiars*. Barcelona: Secretaria de Joventut – Generalitat de Catalunya. En línia: http://www20.gencat.cat/docs/joventut/documents/arxiu/publicacions/col_estudis/estudis24.pdf
- Serracant, P. (2005). *La sobrequalificació entre els joves catalans*. Barcelona: Secretaria de Joventut de la Generalitat de Catalunya. En línia: <http://www20.gencat.cat/docs/joventut/documents/arxiu/aporta27.pdf>
- Síndic de Greuges de Catalunya (2007, setembre). *L'escolarització de 0 a 3 anys a Catalunya. Informe extraordinari*. En línia: http://www.sindic.cat/site/unitFiles/2165/53_Escolaritzacio0a3anys.pdf
- Stauber, B. & Walter, A. (2001). *Avoiding misleading trajectories: Transition dilemmas of young adults in Europe*. Tübingen: European Group for Integrated Social Research (IRIS-EGRIS). En línia: <http://www.nuffield.ox.ac.uk/projects/uwwclus/Papers/restrict/misleading.pdf>
- Subirats, J. (dir) (2009). *Polítiques de transició escola-treball. Un estudi exploratori d'instruments a Catalunya*. Barcelona: Grup de Recerca IGOP de la UAB/Servei d'Ocupació de Catalunya. En línia: http://www.oficinatreball.net/socweb/export/sites/default/socweb_ca/web_institucional/_fitxers/Avaluacions_PolitiquesTransicioEscolaTreball2.pdf
- Subirats, J. (dir) (2009). *Polítiques de transició escola-treball. Anàlisi de pràctiques significatives a la província de Barcelona*. Barcelona: Grup de Recerca IGOP de la Universitat Autònoma de Barcelona
- Subirats, J. (dir) (2009). *Desigualtats en les trajectòries formatives de l'educació postobligatòria a Catalunya*. Quaderns d'Avaluació, n. 14. Barcelona: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya – Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. En línia: <http://www.gencat.cat/educacio/>

Subirats, J. & Albaigès, B. (Coords.) (2006), *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Col·lecció Finestra Oberta, n. 48. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. En línia: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/424.pdf>

Toharia, L., Albert, C., Davia, M. A., (2003, julio). *Necesidades formativas y de cualificación en la economía española*. Ponencia presentada en el seminario Formación Continua, Competitividad y Cohesión Social. El Escorial, España. En línia: http://www2.uah.es/ltoharia/Recientes/Albert_Davia_Toaharia_Escorial_jul03.pdf

Wolbers, M. (2002). *Job mismatches and their labour market effects among school-leavers in Europe*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. En línia: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-47.pdf>