ACTÍVATE

PROYECTO PARA LA MEJORA DE LA EMPLEABILIDAD JUVENIL. EL ACOMPAÑAMIENTO A LAS TRANSICIONES Y LA INSERCIÓN LABORAL

FUNDACIÓ
FERRER i GUÀRDIA

FUNDACIÓ FERRER i GUÀRDIA

www.ferrerguardia.org

936 011 644

fundacio@ferrerguardia.org

@f_ferrerguardia

C.Avinyó 44, 1r · 08002 Barcelona

Diciembre 2019

Fundació Ferrer i Guàrdia

Coordinación
Hungría Panadero Hernández

Autoría
Oriol Alonso Alsina

Sandra Gómez Marín

Con el soporte de:

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD
SECRETARÍA DE ESTADO DE SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD

POR SOLIDARIDAD
OTROS FINES DE INTERÉS SOCIAL

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se centra en el análisis de las políticas públicas, principalmente de carácter local, dirigidas a la mejora de la empleabilidad, y en especial aquellas experiencias que promueven el empoderamiento y capacitación de las personas jóvenes, así como la inserción laboral.

En este sentido cabe destacar que se parte de la premisa que la mejora de la empleabilidad y la inserción laboral del colectivo joven, no dependen de un único actor, sino de la confluencia y la correcta coordinación de los actores del ámbito formativo, del mercado laboral, de las administraciones y de los empleadores. Es por esto que los análisis de estas políticas publicas toman en consideración tanto aquellas desarrolladas desde la Administración pública, como aquellas provenientes de agentes privados (poniendo el foco principalmente en el tercer sector).

Además, el hecho que la empleabilidad e inserción requieran necesariamente de este abordaje transversal, muestra la necesidad de sensibilizar sobre las experiencias de éxito provenientes de proyectos compartidos entre diferentes actores, que den respuesta a las necesidades de capacitación y de inserción de los y las jóvenes, así como de acompañamiento en las transiciones. Este es, pues, uno de les objetivos del estudio, la búsqueda de experiencias, casos prácticos, y el análisis de sus elementos de éxito.

Con el objetivo de fomentar la reflexión en torno los cambios que se han producido en las últimas décadas y los impactos que estos han tenido sobre las transiciones juveniles, especialmente en la etapa postobligatoria, la presente investigación ha centrado en tres grandes pilares. Por una parte, se ha reflexionado sobre las transiciones juveniles, y en especial sobre las que se dan en la etapa postobligatoria: la transición escuela-escuela y la transición escuela-trabajo.

A través de la investigación documental y de las sesiones de trabajo realizadas con expertos y expertas en las diferentes temáticas que se abordan y provenientes de diferentes esferas y ámbitos laborales y de actuación, se ha podido realizar un análisis, tanto de la realidad de las transiciones juveniles como de los principales elementos de la orientación y el acompañamiento en el ámbito educativo y laboral. Esto no solo nos ha permitido reflexionar sobre el estado de la cuestión de estas temáticas, sino que también nos ha permitido ir un paso más allá en la definición de los que podrían ser los principales retos ante los que nos encontramos en el abordaje de las transiciones juveniles y en las tareas de orientación y acompañamiento.

Pero el análisis del estado de la cuestión de estas temáticas, además de permitir la definición de unos retos, también ha descrito elementos de éxito en las prácticas que se dan en este ámbito, lo que se ha acompañado de la descripción de experiencias de éxito que, desde distintos lugares del estado, buscan dar respuestas a estos retos.

CONTEXTUALIZACIÓN

La situación laboral de las personas jóvenes

A continuación, se presentan los principales indicadores en relación al binomio jóvenes y empleo. Repasamos los principales datos disponibles sobre la situación laboral de las personas jóvenes a nivel estatal con el objetivo de revisar el estado de la cuestión.

Para ello se han revisado los últimos datos disponibles de la Encuesta de población activa (EPA) del INE para la población de 16 a 29 años, de acuerdo con la definición de juventud que realiza la Ley 33/2010, de 1 de octubre, de políticas de juventud.

Sobre la situación de actividad:

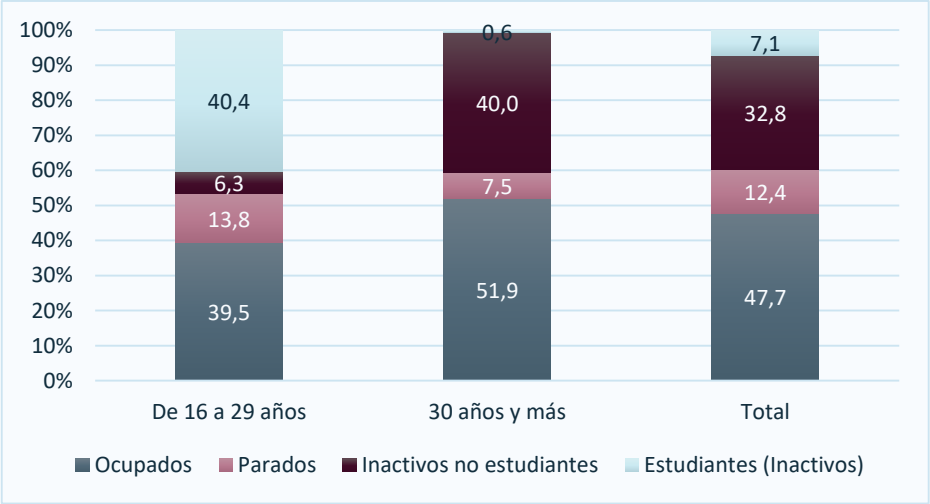
Según los últimos datos disponibles (1er trimestre de 2019) las personas jóvenes que trabajan representan el 39,5% de este colectivo. Si, además, tomamos en consideración a las personas que se encuentran en paro (13,8%), observamos que el porcentaje de población activa juvenil se sitúa en el 53,3%. Al comparar estos datos con los del resto de la población (de 30 años y más), detectamos que la tasa de actividad de la población joven es 6 puntos inferior, situándose la de la población de 30 años y más en el 59,4%. De igual manera, se observa que el porcentaje de población en paro pasa del 13,8% en el caso de los jóvenes al 7,5% para el resto de la población.

El 39,5% de los jóvenes trabaja, y el 13,8% está en paro

Las personas jóvenes inactivas que no estudian son el 6,3%

Respecto a la población joven inactiva, destaca el hecho que se trata en su mayoría de estudiantes, que representan un 40,4% del total de jóvenes entre 16 y 29 años, mientras que los inactivos no estudiantes representan el 6,3%. En cambio, en el caso de las personas de 30 años y más, sólo un 0,6% se declara estudiante inactivo.

Gráfico 1. Distribución de la situación de actividad según grupo de edad (%) España, 1er trimestre de 2019



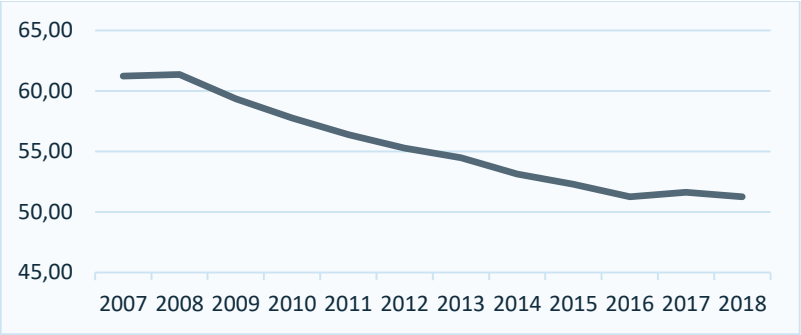
Fuente: Encuesta de población activa (INE)

Por otra parte, respecto a la tasa de actividad juvenil[1] en el primer trimestre de 2019 se encuentra en el 49,78% y se observa una tendencia de estabilización de esta que se ha mantenido entorno al 50% desde 2017. Aun así, se detecta un ligero descenso en el primer trimestre de 2019 respecto al último trimestre 2018 (50,82%).

La estabilización de la tasa de actividad que se observa desde 2016 sucede a una fase de descenso sostenido desde 2008, tal y como se puede observar en el siguiente gráfico. Así, pese al ligero repunte que se intuía a partir de 2016, durante los años de crisis económica la tasa de actividad entre la población joven se reduce considerablemente. Las crecientes dificultades en cuanto al acceso al empleo han provocado que en la última década se haya retrasado la entrada al mercado laboral de muchos jóvenes que han optado, o bien por alargar sus estudios, o bien por dejar de buscar empleo. Esta caída sostenida de la tasa de actividad supera los 10 puntos, pasando de un 61,35% en 2008 a un 51,25% en 2016.

La tasa de actividad juvenil se estabiliza

Gráfico 2. Evolución de la tasa de actividad de la población joven (%), España 2007-2018



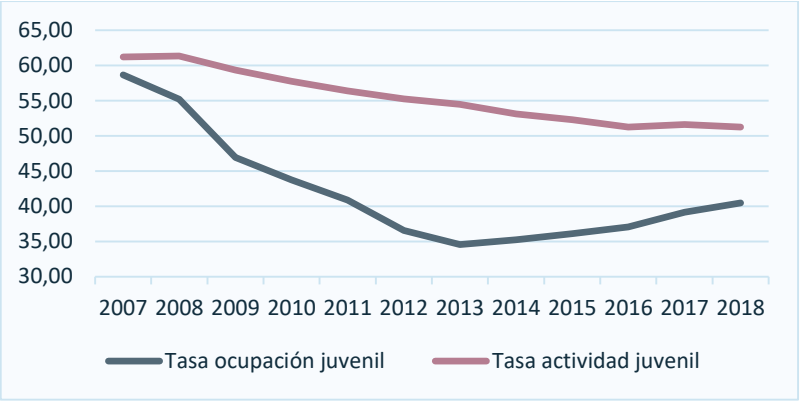
Fuente: Encuesta de población activa (INE)

Sobre el empleo:

En segundo lugar, respecto a la ocupación, los últimos datos disponibles nos muestran que la tasa de ocupación juvenil se encuentra en el 39,46% en el primer trimestre de 2019. Este dato nos muestra un ligero descenso respecto a la tasa del año 2018 que se situaba en un 40,49%. Pese a este descenso trimestral, la evolución de los últimos años muestra un incremento continuado de la tasa de ocupación juvenil que se sostiene desde 2013, pasando del 34,58% en este año al 40,49% de 2018.

[1] A diferencia del porcentaje de población activa joven que se ha presentado anteriormente, la tasa de actividad mide la relación entre la población activa respecto al total de población en edad de trabajar.

Gráfico 3. Evolución de la tasa de ocupación juvenil y la tasa de actividad juvenil (%), España 2007-2018



Fuente: Encuesta de población activa (INE)

Sin embargo, esta última etapa de incremento de la tasa de ocupación juvenil, vienen precedida de una etapa de descenso sostenido desde 2007, momento en el que la tasa de ocupación juvenil se encontraba en el 58,66%, más de 19 puntos por encima de la actual. Esta más que destacable reducción del porcentaje de jóvenes que trabajan, ofrece una idea de ñas dimensiones del impacto de la crisis económica sobre el mercado de trabajo juvenil.

Además, en el gráfico anterior se puede comparar la evolución de la tasa de ocupación en relación a la evolución de la tasa de actividad, mientras que el espacio que se encuentra entre ambas tasas corresponde a la población joven en paro. En este sentido, es interesante destacar como la reducción de la tasa de actividad juvenil, ha contribuido a que el paro juvenil haya sido menos importante, en términos relativos, de lo que podría haber sido si se hubiesen mantenido estables los niveles de actividad de 2007. De esta manera, podemos establecer que la reducción de la población joven en paro desde 2013 se debe tanto al incremento de la tasa de ocupación como al descenso de la tasa de actividad.

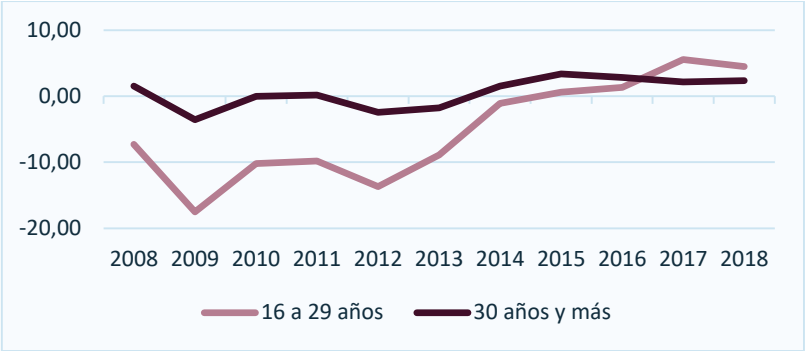
La mayor tasa de ocupación y la menor tasa de actividad, contribuyen a un menor paro

Por otra parte, más allá del análisis de las tasas de ocupación y actividad, es interesante analizar la variación interanual de la población ocupada de forma que podamos observar la destrucción/creación de empleo. En este sentido, el siguiente gráfico nos muestra el efecto de la crisis sobre el mercado de trabajo, mostrando los lugares de trabajo que se crean o desaparecen en un año respecto al anterior.

De este modo, podemos observar como en los últimos años se ha invertido la tendencia de destrucción de empleo y se crea empleo neto. En 2018 el número de puestos de trabajo ocupados por jóvenes incrementa en un 4,52%, una cifra que se mantiene por encima de la del resto de población de más de 30 años (que muestra un incremento del 2,4%), pero por debajo de los niveles de 2017 cuando el crecimiento fue del 5,57%.

El colectivo de jóvenes ha sufrido una mayor destrucción de empleo

Gráfico 4. Variación interanual de la población ocupada según grupos de edad (%), España, 2008-2018



Fuente: Encuesta de población activa (INE)

Si observamos la evolución desde 2008, podemos comprobar como el colectivo de personas jóvenes sufrió la pérdida de empleo neto en primer lugar y, al iniciar la recuperación esta se produjo en una proporción menor en relación al resto de la población. Esta evolución, pone de manifiesto como los períodos 2008-2009 y 2011-2012 fueron los momentos de mayor destrucción de empleo, siendo especialmente notables en el colectivo de personas jóvenes.

Tabla 1. Perfil de la población ocupada según grupos de edad, España 1er trimestre de 2019

	16 a 29 años		**30 años y más**	
	n[2]	%	n	%
Según sexo				
Mujeres	1.214,9	46%	7.657,1	45%
Hombres	1.407,3	54%	9.192	55%
Según nivel formativo[3]				
Población analfabeta y educación primaria	93,3	4%	1.000	6%
Educación secundaria 1ª etapa	637,9	24%	4.601,6	27%
Educación secundaria 2ª etapa	737,5	28%	3.911,4	23%
Educación superior	1.153,5	44%	7.335,8	44%
Según situación profesional				
Asalariados/as	2.442,2	93%	13.915,5	83%
Contrato indefinido	1.119,8	43%	11.004,2	65%
Contrato temporal	1.322,4	50%	2.911,4	17%
Tasa de temporalidad	54,1%		20,9%	
No asalariados/as	179,2	7%	2.926,9	17%
Según tipo de jornada				
Completa	1.938,6	74%	14.631,9	87%
Parcial	683,6	26%	2.217,1	13%
Tasa de parcialidad	26,1%		13,2%	
Según tipo de ocupación[4]				

[2] Los datos indican miles de personas
[3] Los datos por nivel formativo siguen la clasificación CNED-2014
[4] Los datos por tipo de ocupación siguen la clasificación CNO-2011

1 y 2. Directores/as, gerentes, técnicos y profesionales científicos e intelectuales	528,5	20%	3.891,3	23%
3. Técnicos/as y profesionales de apoyo	291,5	11%	1.786	11%
4. Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina	242,2	9%	1.737,9	10%
5. Trabajadores/es de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores	763,1	29%	3.523,6	21%
6 y 7. Trabajadores/as actividades agrícolas, ganaderas y pesqueras, artesanos, trabajadores/as industrias manufactureras y construcción	261	10%	2.337	14%
8. Operadores de instalaciones y maquinaria, y montadores	167,3	6%	1.331,2	8%
9. Ocupaciones elementales	349,7	13%	2.144,7	13%
0. Ocupaciones militares	18,8	1%	97	1%

Fuente: Encuesta de población activa (INE)

En la tabla anterior se realiza un análisis del perfil de la población ocupada, contrastando los datos de la población joven con los de la población de más de 30 años. En este sentido, observamos en primer lugar que, tanto en el caso de la población joven como en el resto de la población, no podemos hablar de un perfil de población ocupada paritario, sino que en ambos casos los hombres ocupados representan un porcentaje mayor.

En segundo lugar, cuanto al nivel de formación alcanzado, observamos un menor porcentaje de ocupados/as con una formación hasta la educación primaria en el caso de los jóvenes (4%) que para el resto de la población (6%), y un mayor peso de los/las que han alcanzado la educación secundaria de segunda etapa.

El perfil tipo del joven ocupado es el de una persona asalariada, con un contrato temporal, con educación superior, que trabaja a jornada completa principalmente en el sector servicios.

En tercer lugar, destaca el hecho que el porcentaje de población asalariada entre los y las jóvenes (93%) es 10 puntos superior respecto al resto de la población (83%), y la tasa de parcialidad es más de del doble, un 54,1% en el caso de la población joven frente a un 20,9% del resto de la población.

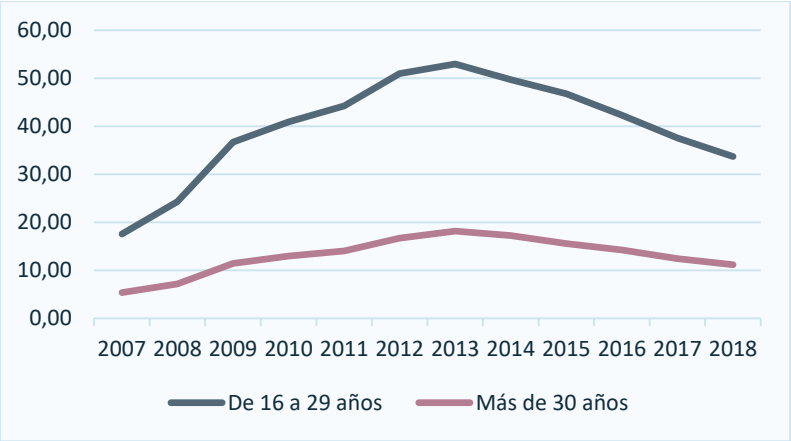
En cuarto lugar, en relación al tipo de jornada, de nuevo se observa una tasa de parcialidad de la población joven (26,1%) que prácticamente duplica la del resto de la población (13,2%).

Finalmente, cuanto al tipo de ocupación, el grupo profesional que ocupa a más población joven es el de trabajadores de restauración, personales y vendedores (29%) seguido por de directores/as, gerentes, profesionales científicos e intelectuales (20%).

Sobre el desempleo:

En tercer lugar, respecto al desempleo, en el primer trimestre de 2019 se estima que 3.354.200 personas se encuentran en paro en España, de las cuales, 914.900 son jóvenes, que representan un 27% del total de la población en situación de desempleo.

Gráfico 5. Evolución de la tasa de paro según grupo de edad, España 2007-2018 (%)



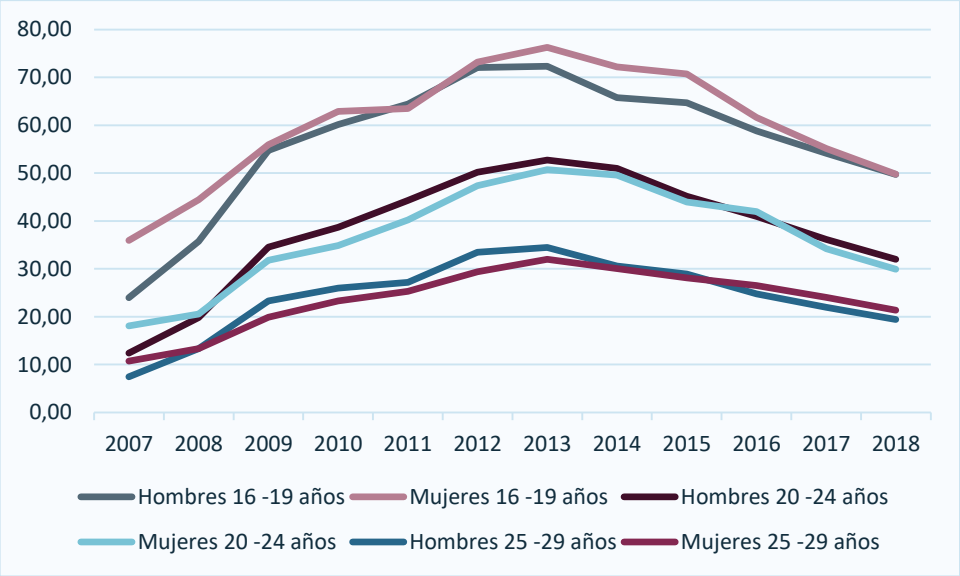
Fuente: Encuesta de población activa (INE)

A través del gráfico anterior es posible observar la evolución de la tasa de paro juvenil, así como la del resto de la población. Tal y como nos muestra, la tasa de paro juvenil es siempre superior en todo el período analizada, incrementándose la distancia respecto a las tasas de paro de la población de más de 30 años especialmente en los períodos marcados por la crisis económica.

La tasa de paro juvenil es del 33,7%, la más baja desde 2008

En 2018 la tasa de paro juvenil se situaba en un 33,71, siendo esta la más baja desde 2008. Para el resto de la población la tasa de paro en este mismo año se situaba más de 22 puntos por debajo (11,13%).

Gráfico 6. Evolución de la tasa de paro juvenil según sexo y grupo de edad, España 2007-2018 (%)



Fuente: Encuesta de población activa (INE)

Si hacemos referencia a las diferencias en las tasas de paro juvenil según el sexo, observamos que las principales diferencias se concentran entre los jóvenes de 16 a 19 años, entre los que las tasas de paro son más destacables para las mujeres. En cambio, entre los jóvenes de 20 a 24, y los jóvenes de 25 a 29 años, si bien las diferencias no son tan destacables, destaca el hecho que durante los años de crisis económica las tasas de paro de las mujeres eran sensiblemente inferiores a las de los hombres, mientras que a partir de 2013 esta situación se vuelve a revertir.

Los y las jóvenes de 16 a 19 años sufren mayores tasas de paro y mayores desigualdades de género

Además, el gráfico anterior nos permite detectar que, entre el colectivo de jóvenes, aquellos/as que se encuentran entre los 16 y 19 años son los que sufren tasas de paro más elevadas en todo el período analizado, mientras que estas descienden conforme se incrementa la edad. Así, por ejemplo, llegamos a observar tasas de paro de más del 76% en 2013 entre las mujeres de 16 a 19 años.

Por otra parte, en la tabla siguiente se realiza un análisis del perfil de la población parada, comparando el de la población joven con el de la población de más de 30 años.

Observamos, así, una distribución por sexos más igualitaria en relación a los parados jóvenes (51% son hombres y 49% son mujeres), mientras que entre el resto de la población la diferencia es más destacada y se produce en una situación inversa, siendo el 55% de las personas paradas mujeres, frente a un 45% de hombres. La mayor parte de personas en situación de desempleo cuentan con estudios secundarios, principalmente de primera etapa, tanto en el caso de jóvenes como para el resto de la población.

Según la duración de la demanda de empleo, la mayoría de jóvenes de 16 a 29 años están hasta 6 meses inscritos como demandantes de ocupación (48%), mientras que para el resto de la población la proporción desciende hasta el 31%. Por contrapartida, solo el 18% de los y las jóvenes presenta más de 2 años de duración de la demanda, frente a un 41% para el resto de la población.

El perfil tipo del joven parado es el de una persona con estudios secundarios, que lleva seis meses como demandante de empleo y que no está cubierto/a por una prestación por desempleo

Finalmente, en lo que respecta a la cobertura a través de subsidios o prestaciones por desempleo, observamos que tan solo un 24% de los y las jóvenes demandantes de ocupación es beneficiario/a de una prestación por desempleo, mientras que para el resto de la población la cobertura alcanza el 67%.

Tabla 2. Perfil de la población parada según grupos de edad, España 1er Trimestre de 2019

	16 a 29 años		30 años y más	
	n[5]	%	n	%
Según sexo				
Mujeres	447,7	49%	1.336,2	55%
Hombres	467,2	51%	1.103,3	45%
Según nivel formativo[6]				
Población analfabeta y educación primaria	86,3	9%	319,9	13%
Educación secundaria 1ª etapa	343	37%	960,8	39%
Educación secundaria 2ª etapa	258,1	28%	566,6	23%
Educación superior	227,5	25%	591,8	24%
Según duración de la demanda de empleo				
Hasta 6 meses	395,1	48%	679,7	31%
De 6 a 12 meses	154,8	19%	285,8	13%
De 1 a 2 años	122,7	15%	339	15%
Más de 2 años	144,5	18%	909,4	41%
Según cobertura de subsidios y prestaciones				
Beneficiarios/as de prestaciones por desempleo	217,7	24%	1.638,2	67%
No beneficiarios/as	697,2	76%	801,3	33%
% de cobertura	24%		67%	

Fuente: Encuesta de población activa (INE) y Estadísticas de empleo del SEPE

[5] Los datos indican miles de personas

[6] Los datos por nivel de formación siguen la clasificación CNED-2014

Las políticas públicas de emancipación juvenil

El proceso de emancipación se podría definir como la consecución progresiva de aquellos retos y características que permiten o facilitan el paso a la edad adulta. Así pues, cuando hablamos de emancipación, hablamos necesariamente de juventud y de las transiciones que se suceden hacia la autonomía personal, económica y social.

Según Miret, la emancipación es el cambio que se produce en el paso de la dependencia de la juventud a la autonomía de la vida adulta, mientras que la emancipación residencial es la transición que implica el abandono del hogar familiar por la formación de un hogar independiente y el inicio de la vida adulta.[7]

En una línea similar, François de Singly destaca que al hablar de emancipación debemos distinguir entre las dos fases sucesivas que marcan los umbrales determinantes de esta. En primer lugar, se debe producir el acceso a la autonomía personal, fuera del ámbito familiar, aunque sea en condiciones que se podrían considerar precarias. En segundo lugar, y sólo después de este tiempo de maduración experimental se alcanza la emancipación que, según el autor, se caracterizaría por la adquisición de independencia económica suficiente, cierta estabilidad laboral i profesional para sustentar un domicilio fijo y estar en disposición de formar familia propia.[8]

El proceso de emancipación en la actualidad se caracteriza por la incertidumbre en la consecución de unos retos que han ido cambiando, que se han ampliado y que se han dilatado en el tiempo. Esta situación de incertidumbre se relaciona con el incremento de situaciones intermedias y poco definidas que marcan el período de juventud. Es decir, debemos tomar en consideración el hecho que el proceso de emancipación es multicausal y un lugar de segmentaciones, es decir de desigualdades sociales.[9]

Así pues, las políticas públicas de emancipación juvenil tienen como objetivo facilitar la realización del proyecto de vida de las personas jóvenes atendiendo a la diversidad de formas y modelos de vida.

Dado que los itinerarios y las transiciones hacia la vida adulta han dejado de ser lineales y se caracterizan por una creciente diversidad, la disparidad se refleja también en una disparidad de formas de emancipación. Aún y así, es posible destacar algunas tendencias clave que nos permiten situar las trayectorias juveniles de emancipación en la actualidad. En este sentido cabría destacar que, pese a las mejoras relativas al ámbito formativo y el incremento

---

[7] Miret, P. (1997) "Pasado y presente de las pautas de emancipación juvenil en España" en *Seminaris Urbans I: La edad de emancipación de los jóvenes.* Barcelona: Centre de Cultura Contemporània de Barcelona.

[8] De Singly, F. (2005) "Las formas de terminar y no terminar la juventud", *Revista de Estudios de Juventud,* núm. 71, pp. 109-119. Madrid: INJUVE

[9] Casal, Q. (2007) "L'emancipació dels joves com a qüestió social, sociológica i política" en *Joventut i polítiques de joventut. 25 aportacions.* Diputació de Barcelona. Servei de Cultura. Oficina del Pla Jove [coo.], Montes, P. [et altri]. pp. 77-84

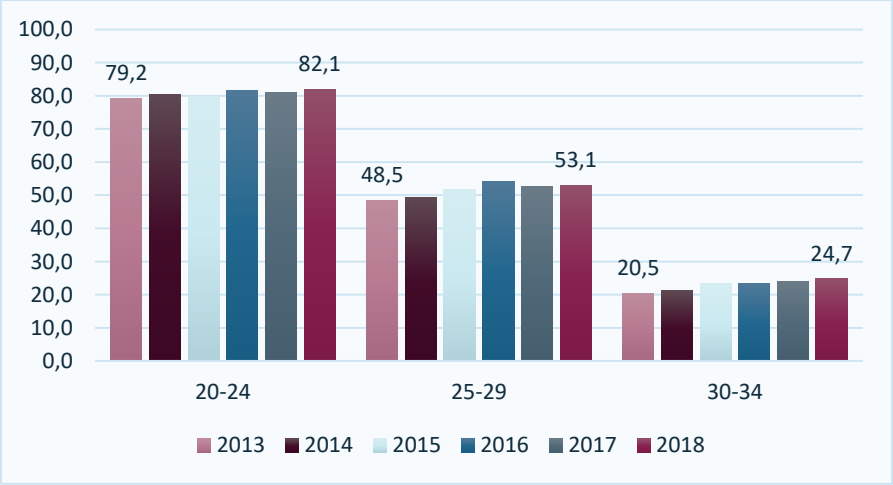
generalizado en cuanto a las expectativas de realización personal y profesional, el mercado laboral no ofrece una integración fácil y duradera, sino que más bien se caracteriza por la precarización del empleo juvenil. Así, tal y como expone Pappámikail, "la condición social de los jóvenes continúa condicionando significativamente su acceso a los recursos (principalmente académicos y económicos) vitales para la construcción de su trayectoria de vida. Y incluso en el caso que no subestimemos las capacidades individuales de construcción y obtención de capital por otras vías, la familia, dado que es uno de los principales (o quizás el único) apoyo material de los jóvenes, constituye un importante factor modelador de las posibilidades a partir de las cuales los jóvenes deciden qué opciones escoger"[10]. A estos aspectos, se debe añadir las dificultades en el acceso a la vivienda.

A continuación, repasamos algunos de los principales datos disponibles para caracterizar estas tendencias en la emancipación.

Según los últimos datos disponibles, en 2018 el 53,1% de las personas jóvenes entre 25 y 29 años vivía con sus padres o con alguno de ellos. Se trata de un porcentaje que se ha incrementado en 4,6 puntos desde 2013.

Tal y como podemos observar en el siguiente gráfico, es entorno a los 25-29 años cuando, de una forma más destacada, se empiezan a producir los procesos de emancipación, emancipándose en esta franja de edad alrededor de la mitad de los y las jóvenes. Entre los 30-34 años las personas emancipadas representan cerca de un 75%. Aún y así, en el gráfico podemos observar una tendencia al alza del porcentaje de jóvenes no emancipados que se reproduce en las distintas franjas de edad analizadas, lo que nos indica que la edad de emancipación no deja de incrementarse.

Gráfico 7. Jóvenes de 15 a 34 años que viven con sus padres (%) España, 2013-2018

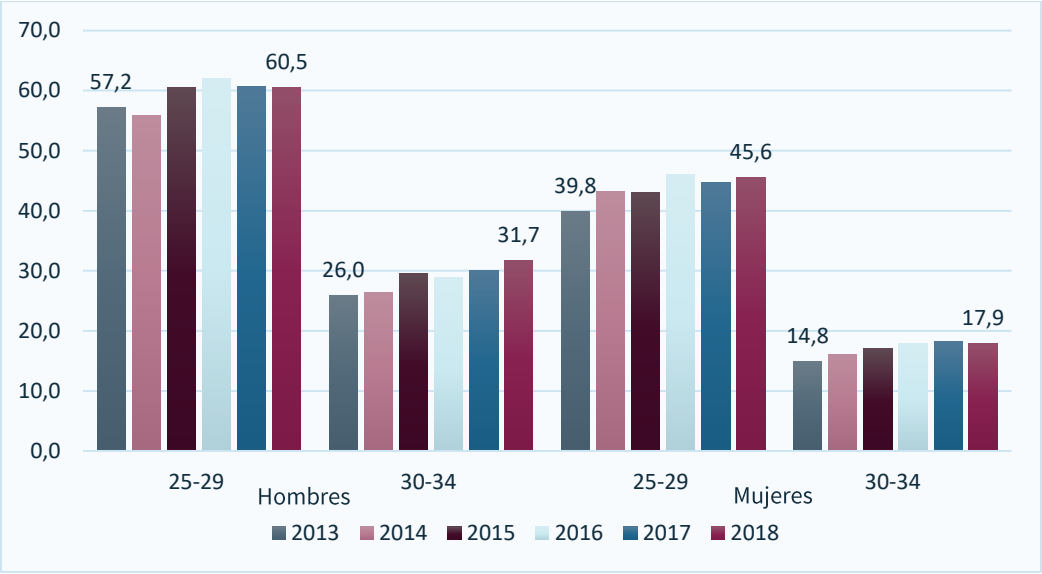


Fuente: Encuesta continua de hogares (INE)

[10] Pappámikail, L. (2007) "Emancipació, autonomia i joventut als països de l'Europa del sud: claus per a un debat". en *Joventut i polítiques de joventut. 25 aportacions*. Pág. 94. Diputació de Barcelona. Servei de Cultura. Oficina del Pla Jove [coo.], Montes, P. [et altri].

Si tomamos en consideración el sexo, podemos observar que los hombres se emancipan en menor medida que las mujeres. En 2018 el porcentaje de hombres de 25 a 29 años no emancipados representaban el 60,5%, mientras que en el caso de las mujeres este porcentaje era casi 15 puntos inferior, un 45,6%. Entre las personas de 30 a 34 años estas diferencias según el sexo se mantienen, mientras que en el caso de las mujeres el porcentaje de no emancipadas se encuentra en el 17,9%, en el caso de los hombres éste asciende casi 14 puntos hasta alcanzar el 31,7%.

Gráfico 8. Distribución según sexo de las personas jóvenes de 25 a 34 años que viven con sus padres (%) España, 2013-2018



Fuente: Encuesta continua de hogares (INE)

Por otra parte, si tomamos como referente el entorno europeo, observamos que la edad de emancipación española es tardía. Según datos del barómetro europeo Eurostat de 2018, los y las jóvenes en España se emancipan de media a los 29 años, mientras que los más precoces en abandonar el hogar familiar son los suecos (21 años), seguidos de daneses y luxemburgueses, situándose la media europea en los 26 años.

Entre las principales causas que se apuntan para esta diferencia, se destacan los aspectos relacionados con la ocupación y la vivienda, en tanto que definen las condiciones de vida y los procesos de transición de la población joven hacia la vida adulta. En este sentido, entre las causas más destacadas de la baja emancipación de los y las jóvenes en España, o del cada vez más pronunciado retraso en el tiempo, se apuntan el paro juvenil; la inseguridad laboral y temporalidad de los contratos, es decir la precariedad laboral; los bajos salarios y el encarecimiento continuado de la vivienda, tanto de propiedad como en alquiler. Unas diferencias que se acentúan también por cuestiones culturales.

A continuación, repasamos algunos elementos clave de las distintas causas apuntadas.

En primer lugar, en lo que respecta a las causas imputables al ámbito laboral, encontramos que, pese al aumento de la ocupación y la reducción del desempleo entre las personas menores de 30 años, la tasa de paro juvenil se situaba en el 33,71% en 2018, 22 puntos por

encima de la tasa de paro del resto de la población. Siendo esta tasa de paro, además, la más baja desde 2008.

Sin embargo, pese al aumento de la tasa de actividad, el empleo joven en términos de calidad dista de ser valorable en positivo, sino que se destacan los niveles de precariedad. Según los últimos datos disponibles del Observatorio de Emancipación del Consejo de la Juventud de España (referentes al segundo semestre de 2017) se mantienen altos índices de parcialidad, subocupación y temporalidad; la sobrecualificación alcanza a casi la mitad de la población joven con estudios superiores que no estaba estudiando.

Cuanto a los elevados índices de parcialidad y subocupación, se observa, por una parte, según los últimos datos disponibles, que la tasa de parcialidad en el primer trimestre de 2019 entre las personas jóvenes de 16 a 29 años se encuentra en el 26,1%.[11] También destaca un crecimiento importante de las personas jóvenes ocupadas a tiempo parcial que trabajaban menos de diez horas a la semana, un 15,6% en el segundo semestre de 2017, habiéndose incrementado esta condición un 2,26% respecto al mismo periodo del año anterior.[12]

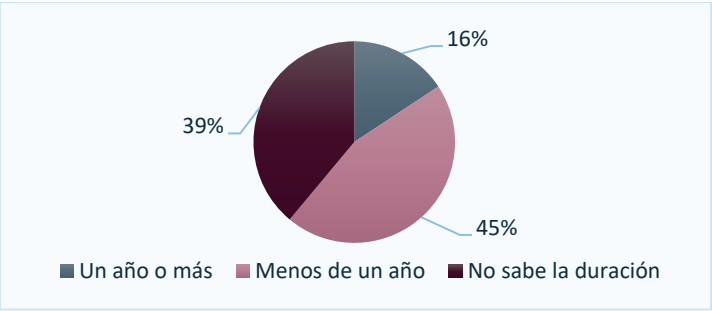
Por otra parte, se observa que el 16,5% de las personas jóvenes ocupadas en el segundo semestre de 2017, se encuentran en una situación de subocupación.

Respecto a la temporalidad, los últimos datos disponibles indican que la tasa de temporalidad entre los jóvenes de 16 a 29 años en el primer trimestre de 2019 se encuentra en el 54,1%.[13] Estas cifras indican un leve descenso de la temporalidad que en el segundo semestre de 2017 se situaba en un 57%.[14] Pese a esta leve mejora, la temporalidad entre los y las jóvenes continúa siendo muy elevada.

Cabe destacar, también, que la temporalidad viene acompañada de una reducción del tiempo de permanencia en la empresa entre las personas menores de 30 años. En el segundo semestre de 2017 los contratos temporales que tenían más de un año de duración entre las personas jóvenes, se reducen representando un 15,7% del total; mientras que los contratos con duración entre 4 meses y un año se incrementaron en un 23,68%.[15]

[11] Encuesta de población activa (INE)
[12] Consejo de la Juventud de España (2017) Informe del segundo semestre de 2017 (número 15). Disponible en: http://www.cje.org/es/publicaciones/novedades/observatorio-de-emancipacion-n-15-segundo-semestre-2017/
[13] Encuesta de población activa (INE)
[14] Consejo de la Juventud de España (2017)
[15] Ídem

Gráfico 9. Distribución de la población asalariada de 16 a 29 años con contratos temporales, según la duración del contrato (%). España, 2n semestre de 2017



Fuente: Consejo de la Juventud de España (2017)

Tanto en términos de parcialidad, como de subocupación y temporalidad, las mujeres jóvenes constituyen el colectivo que sufre en mayor medida estas condiciones. Cuanto a la parcialidad, la tasa alcanza el 34,8% en el segundo semestre de 2017, más de 14 puntos superior a la de los hombres jóvenes.

Del mismo modo, en el caso de la subocupación, la tasa de subocupación de las mujeres jóvenes alcanza el 19,2%, frente al 14% de los hombres menores de 30 años.[16]

Y en el caso de la temporalidad, de nuevo se reproducen los mismos patrones. Las mujeres jóvenes presentan una mayor tasa de temporalidad, en el segundo semestre de 2017 esta se encontraba en un 57,9%, 1,7 puntos por encima de la de los hombres jóvenes, y presentando un mayor incremento interanual.

En lo referente a la sobrecualificación, este se destaca como un grave problema entre la población joven. Un 44,4% de las personas de menos de 30 años asalariadas y con estudios superiores, se encontraban en una situación de sobrecualificación en el segundo semestre de 2017. Este porcentaje, además, se había incrementado en un 16,03% respecto al mismo período del año anterior. El colectivo de jóvenes de 16 a 24 años, registra en este período la mayor tasa de sobrecualificación, un 56%.

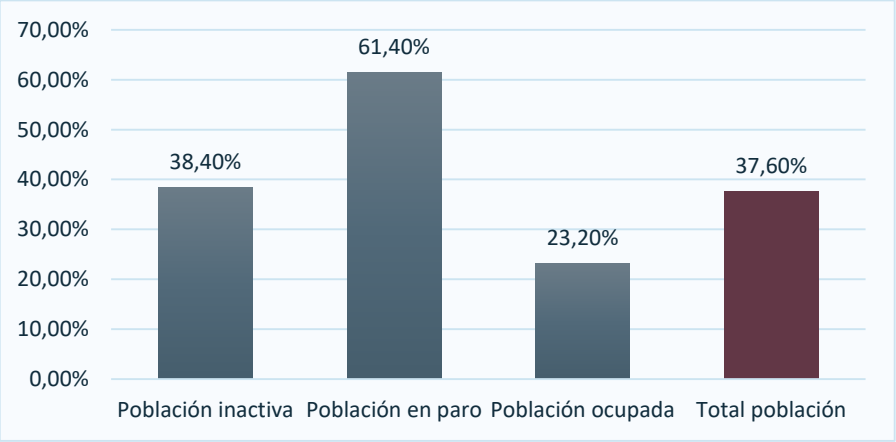
En segundo lugar, respecto al acceso a la vivienda, según datos del Observatorio de Emancipación, se observa un aumento del precio de la vivienda, especialmente destacado en el caso del alquiler que presenta una tendencia al alza muy marcada. En el segundo semestre de 2017 el precio del alquiler incrementaba en un 18,38%, por lo que el acceso a la vivienda por esta vía se encarece un 13,68% en el caso de los hogares jóvenes y un 18,22% en el caso de las personas jóvenes asalariadas en solitario. De este modo, el coste de la vivienda para los hogares jóvenes alcanza el 49,3% de los ingresos del hogar, y el 88,8% de los ingresos de una persona joven asalariada. En el caso del acceso a la vivienda por la vía de la compra, el incremento del precio es menor, situándose el coste para los hogares jóvenes en un 33,9% de los ingresos del hogar, y un 61% de los ingresos de una persona joven asalariada.

[16] Consejo de la Juventud de España (2017)

De modo que, tanto en el caso de la compra como del alquiler, el acceso a la vivienda es prácticamente inviable en el caso de las personas jóvenes asalariadas en solitario y muy difícil en el caso de los hogares jóvenes. En este sentido, si tomamos en consideración que un 58,9% de las personas jóvenes vivían en régimen de alquiler, frente a un 19,3% que lo hacía en régimen de propiedad, la mayoría de jóvenes emancipados (en régimen de alquiler) han sufrido un mayor incremento del coste de la vivienda (4,93%). Por consecuencia el número de hogares jóvenes en régimen de alquiler que presenta sobreendeudamiento se ha incrementado un 13,24%, alcanzado el 19,6% del total.

Además, se debe considerar el hecho que la tasa de pobreza y/o exclusión juvenil se mantiene en un nivel alto. Según datos del Observatorio de Emancipación, del año 2016, esta situación alcanza a un 37,6% de la población de menos de 30 años, y al 61,4% en el caso de las personas jóvenes en situación de desempleo.

Gráfico 10. Tasa de pobreza o exclusión social de la población joven de 16 a 29 años según su situación laboral (%) España, 2016



Fuente: Consejo de la Juventud de España (2017)

Y finalmente, respecto a las cuestiones culturales, cabe destacar que más allá de las dificultades que la situación del mercado laboral juvenil y del acceso a la vivienda suponen para la emancipación juvenil, cabe considerar otros aspectos que van más allá en la búsqueda de las posibles causas. En este sentido, autores como Gil Calvo se centran en el peso de los factores estructurales (y no únicamente en los factores coyunturales de la crisis económica) del modelo de emancipación español, apuntando, por una parte, la escasa prioridad que durante años se ha venido dando a las políticas públicas de emancipación juvenil y, por otra parte, el papel de la familia y el imaginario colectivo en relación a las condiciones que se deben dar para la emancipación. En este último sentido, Moreno destaca que el caso español es uno de los más extremos dentro del modelo mediterráneo en el que la familia protege de forma excesiva a los hijos/as, por lo que se alarga el momento de considerar a estos/as como

personas independientes más allá de alcanzar la mayoría de edad, haciendo que los y las jóvenes asuman la incapacidad para ser autónomos. [17]

En esta misma línea, resulta interesante destacar el estudio realizado por la socióloga Cécile Van de Welde en el que identifica cuatro modelos europeos de emancipación juvenil: el anglosajón, el nórdico, el continental y el latinomediterráneo. El caso español encajaría en este último modelo, y se caracterizaría por una sucesión rápida de las fases de autonomía personal e independencia económica, pero sólo a edades avanzadas, de forma que los y las jóvenes pasan bastantes años bajo la dependencia de sus progenitores y en el hogar familiar. En este sentido, se evidencian como particularmente ilustrativas las diferencia entre este modelo y el modelo continental. En ambos casos los y las jóvenes continúan dependiendo de sus progenitores por periodos de tiempo dilatados, pero esta dependencia se gestiona de una forma distinta. Mientras que en el modelo continental se impulsa a los y las jóvenes a abandonar el hogar familiar (un abandono costeado por parte de los progenitores) con el objetivo de adquirir experiencias de autonomía personal; en el modelo latinomediterráneo se mantiene a los y las jóvenes en el hogar familiar impidiendo la adquisición de estas experiencias de autonomía.[18] Además, según Gil Calvo, las consecuencias de esta dependencia prolongada suelen ser destacables en términos de inmovilismo, inmadurez, falta de responsabilidad y reproducción de roles sexistas.[19]

La vulnerabilidad(es) juvenil

Tal y como se ha expuesto anteriormente, el papel de la familia es más que destacado cuando hablamos de jóvenes y procesos de emancipación. Aún y así, debemos observar que el hecho que la población joven sea considerada un colectivo vulnerable, no es un problema que afecte únicamente a estas generaciones, sino que se trata de una problemática social que afecta al conjunto de la ciudadanía. La desigualdad que afecta a la población joven, es la desigualdad del conjunto de la sociedad, en tanto que presenta consecuencias demográficas (reducción de las tasas de fecundidad en una sociedad envejecida)[20]; comporta una pérdida de talento

[17] Moreno, S. 2013. "Emancipació juvenil i nacional". Diari Ara [en línea]. Recuperado junio 2019. (https://www.ara.cat/premium/opinio/Emancipacio-juvenil-nacional_0_986301364.html)

[18] Van de Welde, C. (2005) "La entrada en la edad adulta. Una comparación europea" *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 71, pp. 55-65. Madrid: INJUVE

[19] Gil Calvo, E. (2007) "L'autonomia personal com a objectiu prioritari". en *Joventut i polítiques de joventut. 25 aportacions.* pp. 85-90. Diputació de Barcelona. Servei de Cultura. Oficina del Pla Jove [coo.], Montes, P. [et altri].

[20] Castro-Martín, T. [et altri] (2015) "Tras las huellas de la crisis económica en la demografía española" en *Panorama Social,* núm. 22. pp. 43-60.

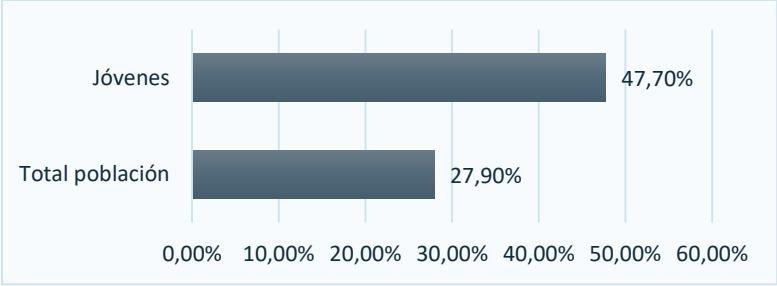
derivada de la diáspora de los y las jóvenes más preparados[21]; y representa la creación de una ciudadanía débil y un creciente riesgo de fragmentación.

Por tanto, y tal y como se expone en el Estudio sobre pobreza juvenil presentado en 2018 por el Consejo de la Juventud de España, la solidaridad en el seno de la familia no es la solución, pudiendo incluso acentuar la desigualdad social de origen y potenciar una sociedad fragmentada.[22]

Algunos autores, como Zugasti, destacan que las familias de mayor tamaño son las que se han visto más afectadas por la crisis económica, de forma que nos encontramos frente a familias excluidas en las que hay muchos niños y muchos jóvenes, en un contexto aún más grave si se trata de familias monoparentales. No es esta una cuestión menor, pues en ambos casos nos encontramos ante un "grave riesgo de dilapidar un importante capital humano para las próximas décadas, contribuyendo a una cronificación general de las situaciones de exclusión social en el futuro que actuaría como un mecanismo para su reproducción ampliada"[23].

Tal y como podemos observar en el siguiente gráfico, el porcentaje de población joven en riesgo de pobreza o exclusión social en 2016 ascendía al 47,7%. Se trata de un porcentaje destacadamente más elevado que el del conjunto de la población, que se sitúa en el 27,9%.

Gráfico 11. Población en riesgo de pobreza o exclusión social (%) España, 2016



Fuente: Eurostat 2016

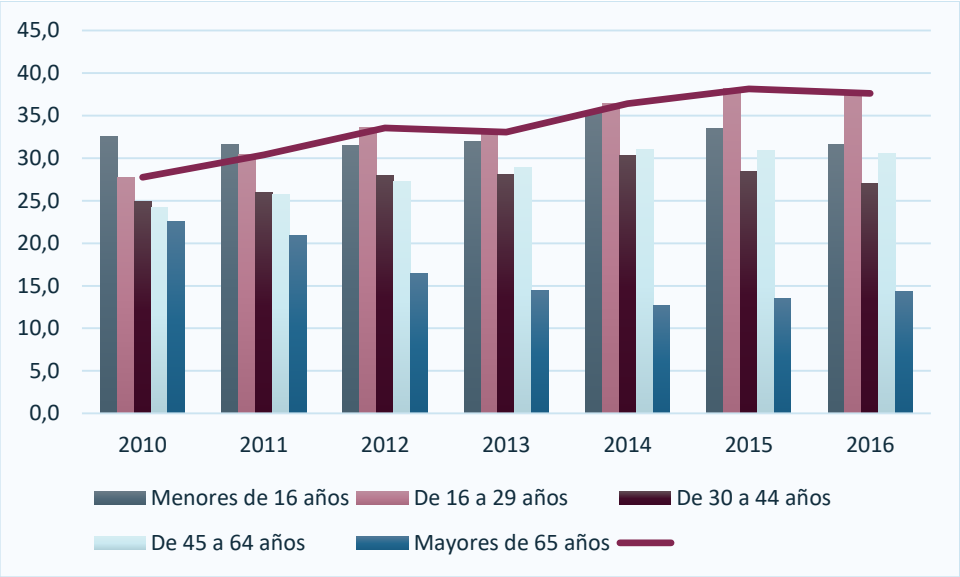
La situación actual de la población joven en España es, como ya hemos visto, el resultado de la crisis económica más destacada de las últimas décadas, pero también de la crisis social enquistada que ha mantenido condiciones de precariedad para los y las jóvenes tras el paso de la crisis económica.

En este sentido, el siguiente gráfico nos muestra que, si bien la tendencia para la población mayor de 30 años ha sido la progresiva estabilización e incluso reducción (sobre todo en el colectivo de más de 65 años) de la tasa de riesgo de pobreza y/o exclusión social, la tendencia

[21] De Marco S. y Sorando, D. (2015) *Juventud necesaria. Consecuencias económicas y sociales de la situación de la juventud en España.* Consejo de la Juventud de España.
[22] Reguera, G. [et altri] (2018) *Estudio sobre pobreza juvenil*. Consejo de la Juventud de España. Disponible en: http://www.cje.org/descargas/cje7490.pdf
[23] Zugasti, N. (2014) "La fractura social se ensancha: intensificación de los procesos de exclusión en España durante 7 años" en Lorenzo, F. (coord.) *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España.* pp. 151-256. Madrid: Fundación FOESSA

al alza para el colectivo de 16 a 29 años ha sido más destacada tal y como nos muestra la línea de tendencia.

Gráfico 12. Evolución de la tasa de riesgo de pobreza y/o exclusión social por grupos de edad y período (%) España, 2010-2016



Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida, INE

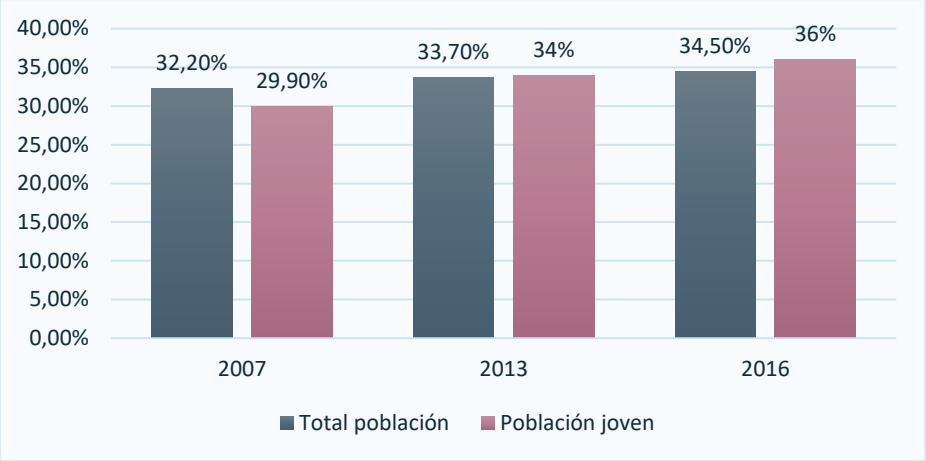
Tal y como expone Zugasti, el aumento de la tasa de exclusión entre las personas jóvenes se explica por el impacto del desempleo en las personas con trayectorias laborales cortas, sumado a los costes de acceso a la vivienda y a las limitaciones de la protección social frente al desempleo. Mientras que las personas jubiladas son las que mejor han aguantado los impactos de la crisis económica, principalmente por la protección de las pensiones de jubilación antes los efectos exclusógenos del desempleo y la precariedad, junto a la extendida situación de la vivienda pagada en propiedad.[24]

Por otra parte, a través del siguiente gráfico, podemos observar la evolución del Índice de Gini en España de la población joven en comparación al total de la población. Este indicador cuantifica la concentración de la renta de modo que, cuanto más alto es, mayor es la desigualdad observada.[25] De este modo, es posible constatar que la desigualdad es algo mayor entre la población joven y que esta presenta una tendencia de aumento en detrimento de la juventud.

[24] Zugasti, N. (2017) "El desigual impacto de la exclusión social en España (2007-2013)" Observatori Social de la Caixa

[25] El Índice de Gini es el coeficiente de Gini expresado en porcentaje y corresponde al coeficiente multiplicado por 100.

Gráfico 13. Comparativa de la evolución del Índice de Gini de la población joven respecto al total de población (%), España 2007-2016



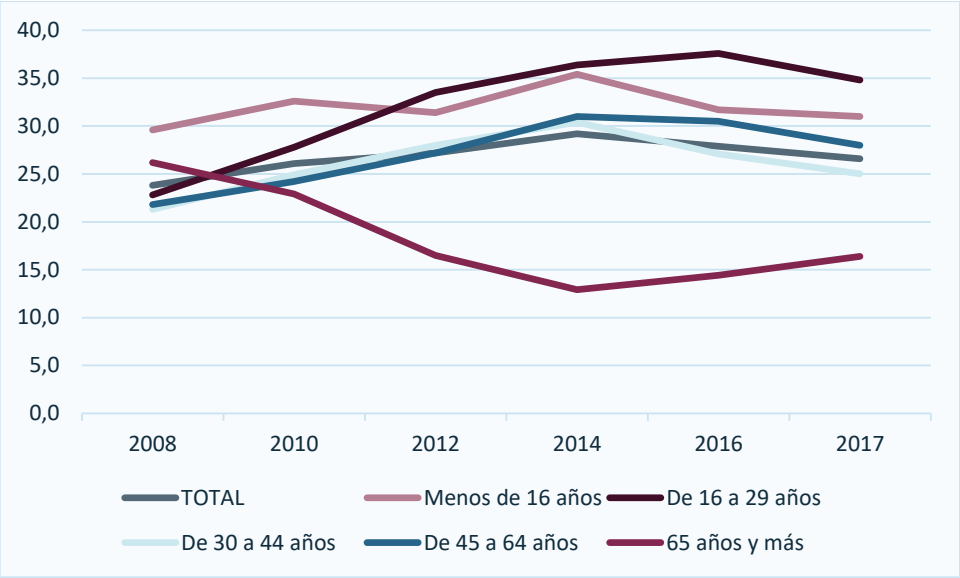
Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida, INE

En esta misma línea, el indicador AROPE (At Risk Of Poverty and/or Exclusion) mide el riesgo de pobreza y/o exclusión social tomando en consideración tres factores: la baja intensidad del empleo, la pobreza, y la carencia o privación material. Se trata del indicador utilizado en el marco de la Estrategia Europa 2020, la estrategia de crecimiento de la UE aprobada por el Consejo Europeo el 17 de junio de 2010. Este indicador, por tanto, recoge de una manera más precisa las situaciones de pobreza y exclusión social, ya que no se centra únicamente en el plano monetario.

Los datos que arrojo el indicador AROPE, y que podemos observar en los siguientes gráficos, muestran que la población joven es la que presenta el riesgo más elevado de pobreza. Además, cabe destacar que, entre la población joven, las mujeres muestran una mayor incidencia, aunque en los últimos años la situación ha tendido a equiparar-se. Tal y como expone Reguera [et altri], estos datos también sirven para visualizar que el PIB y la pobreza no van de la mano, en tanto que un mayor crecimiento económico no ha supuesto una disminución de la pobreza, lo que podría ser achacable a un nuevo modelo laboral.[26]

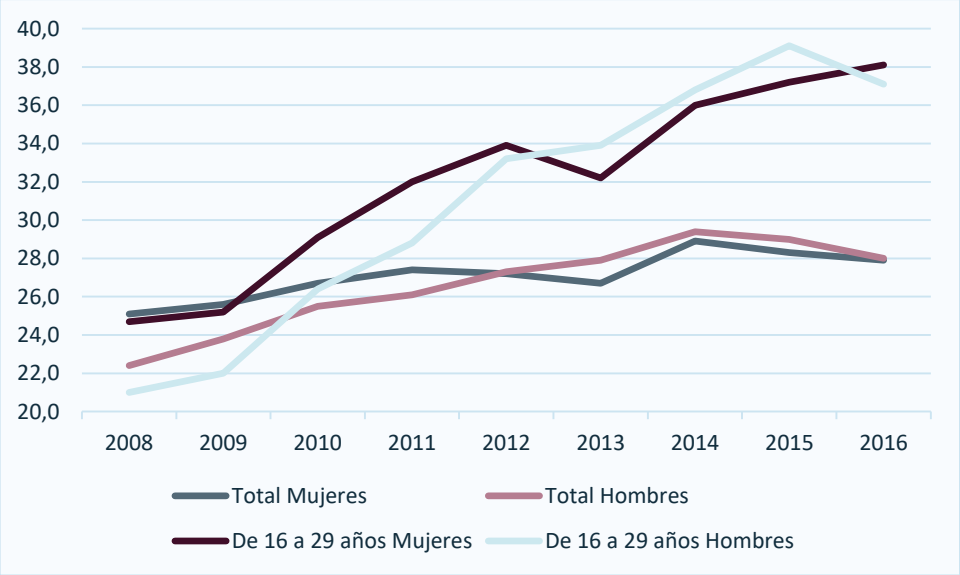
[26] Reguera, G. [et altri] (2018)

Gráfico 14. Evolución del indicador AROPE según grupo de edad (%). España, 2008-2017



Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida, INE

Gráfico 15. Evolución del indicador AROPE para el total de población y la población joven según sexo (%). España, 2008-2016



Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida, INE

Así pues, tomando en consideración los datos anteriormente expuestos, podríamos concluir que la población joven en España puede ser considerada como colectivo vulnerable. En este sentido, resulta necesario destacar qué entendemos por vulnerabilidad juvenil.

El concepto vulnerabilidad hace referencia a la situación en que se encuentra una persona o grupo, y que influye en su desarrollo y en la propia adquisición de competencias, en la

anticipación y/o implicación de las decisiones, en la prevención y en la recuperación tras el impacto de algún peligro, así como en la resistencia y satisfacción de necesidades, entendiendo que las probabilidades de exclusión del contexto de vida y desarrollo son altas.[27]

En este sentido, cabe apuntar que la vulnerabilidad es multicausal y afecta a distintas dimensiones sociales que se encuentran interrelacionadas. De este modo, tal y como apunta Jurado de los Santos [et altri] cuando un colectivo presenta factores de riesgo asociados a una de estas dimensiones, la situación de vulnerabilidad que se genera tiende a manifestarse en el resto de dimensiones, dando lugar a un proceso de relación sistémica que deteriora la situación en la que se encuentra la persona.[28]

Esta interrelación entre distintas dimensiones de vulnerabilidad conduce, a su vez, a diferentes esferas de exclusión. En este sentido, Zugasti destaca, a partir de los resultados de la Encuestas sobre Integración y Necesidades Sociales de la Fundación FOESSA, las siguientes problemáticas vinculadas a la exclusión social que afectan a la población joven:

Tabla 3. Porcentaje de población menor de 30 años afectada por las diferentes problemáticas vinculadas a la exclusión social

Dimensión de exclusión	% de población joven afectada
Empleo	52,5 %
Vivienda	36,9 %
Salud	22,6 %
Política	18,3 %
Consumo	11,0 %
Educación	8,7 %
Conflicto social	8,2 %
Aislamiento social	0,8 %

Fuente: Zugasti, N. (2017)

Teniendo en cuenta esta interrelación entre las dimensiones de la vulnerabilidad, proponemos una posible clasificación de esta situación que contemplaría las siguientes esferas: personal, familiar, económica y social.

Tomando como referencia esta clasificación, a continuación, repasamos algunos de los elementos principales que dan cuenta de esta situación de vulnerabilidad juvenil.

[27] Lange, J.M. (2012) "Education in Sustainable Development: How Can Science Education Contribute to the Vulnerability Perception?" en *Research in Education*, núm, 42. pp. 109-127

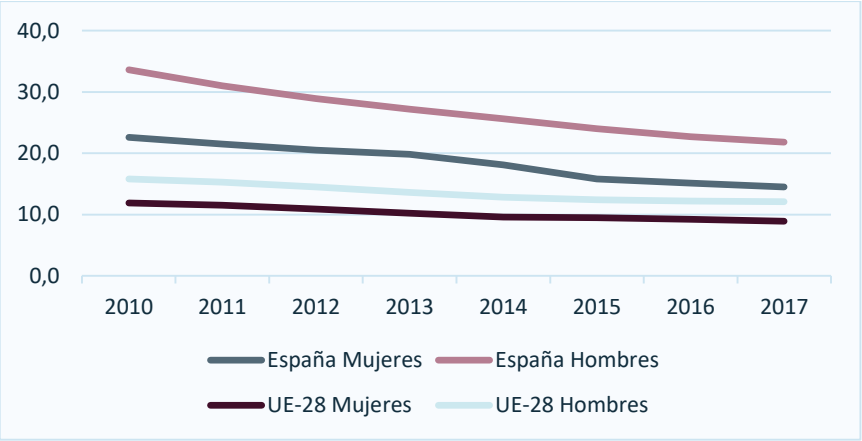
[28] Jurado de los Santos, P.; Olmos, P.; y Pérez, A. (2015) "Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo" en *Revista Educar,* Vol. 5, Núm. 1, pp. 211-224

Vulnerabilidad personal:

En la dimensión de vulnerabilidad personal, recogemos datos sobre educación, empleo, bienestar y salud.

En primer lugar, en lo referente a los factores de riesgo relacionados con la educación, observamos que el abandono escolar entre las personas de 18 a 24 años en España, si situaba en 2017 en el 21,8% en el caso de los hombres y en el 14,5% en el caso de las mujeres. En ambos casos, aunque sobretodo en el caso masculino, se trata de datos alejados del 10% que la Estrategia Europa 2020 propone, así como de la media de la UE que se sitúa casi 10 puntos por debajo en el caso de los hombres, en un 12,1%, y más de 5 puntos por debajo en el caso de las mujeres, en un 8,9%.

Gráfico 16. Evolución del abandono temprano de la educación-formación de las personas de 18 a 254 años, según sexo (%). España y UE-28, 2010-2017



Fuente: Indicadores Europa 2020, Eurostat-INE

Si ponemos los resultados educativos en relación con el empleo, podemos constatar que existe una relación entre la baja cualificación académica i los bajos niveles de empleabilidad, que conducen a situaciones de desempleo o de precariedad laboral.[29]

En esta línea, el Observatorio de Emancipación del Consejo de la Juventud de España, destaca que el mayor desempleo, tanto entre la población joven como en el conjunto de la población, se encuentra entre la población cuyos estudios se encuentran hasta la primera etapa de la educación secundaria, siendo estos porcentajes especialmente destacados entre los hombres jóvenes, tal y como podemos observar a continuación.

[29] Roulstone, A. y Warren, J. (2006) "Applying a barriers approach to monitoring disabled people's employment: Implications for Disability Discrimination Act 2005" en *Disability and Society.* Núm. 21 (2), pp. 115-131

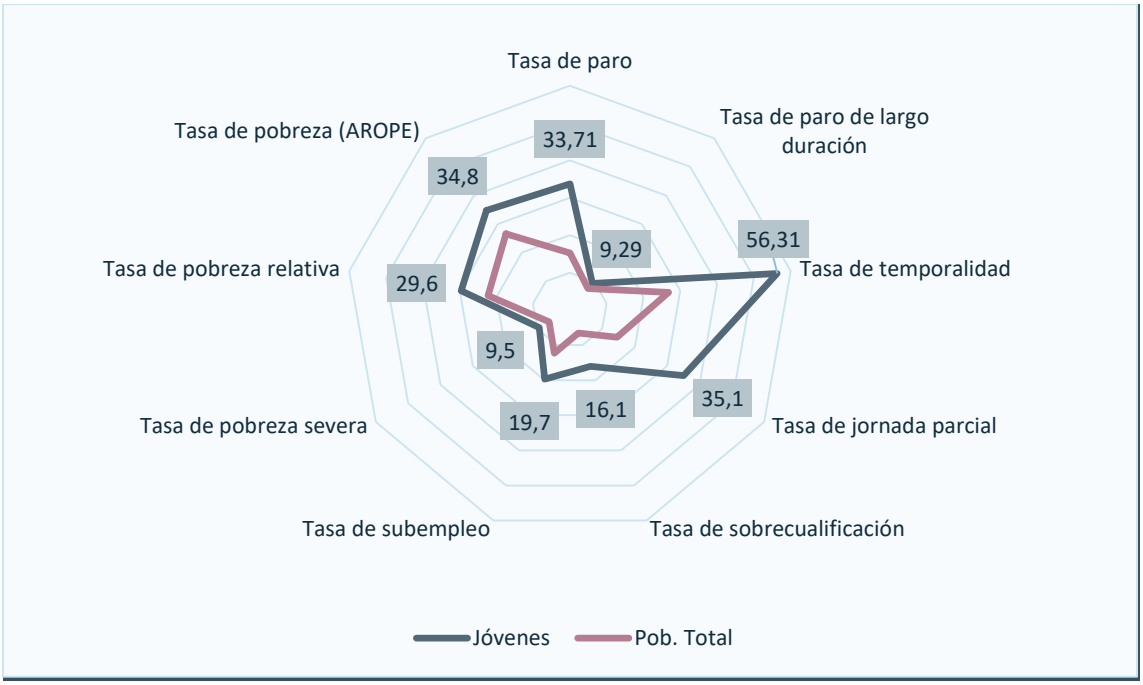
Tabla 4. Distribución de la población desempleada según nivel de estudios y sexo. Población joven y total de la población. España, 2017

	Total jóvenes	Hombres jóvenes	Mujeres jóvenes	Total población	Total hombres	Total mujeres
Hasta primera etapa de educación secundaria	49,1 %	55,5 %	42,1 %	53,9 %	59,9 %	48,2 %
Segunda etapa de educación secundaria, con orientación general	14,5 %	13,3 %	15,7 %	13,4 %	12,4 %	14,4 %
Segunda etapa de educación secundaria con orientación profesional	12,7 %	12,7 %	12,8 %	10,1 %	9,3 %	10,8 %
Educación superior	23,7 %	18,5 %	29,4 %	22,6 %	18,3 %	26,6 %

Fuente: Reguera, G. [et altri] (2018)

La baja cualificación se presenta, también, como un factor determinante para el paro de largo duración. Y, en la otra cara de la moneda, la sobrecualificación, se presenta como un problema enquistado para el empleo de calidad.

Gráfico 17. Comparativa de indicadores de vulnerabilidad entre población joven y total de población. (%) España[30]



Fuente: Adaptado de Reguera, G. [et altri] (2018) con actualización de datos a través de la EPA y la ECV del INE

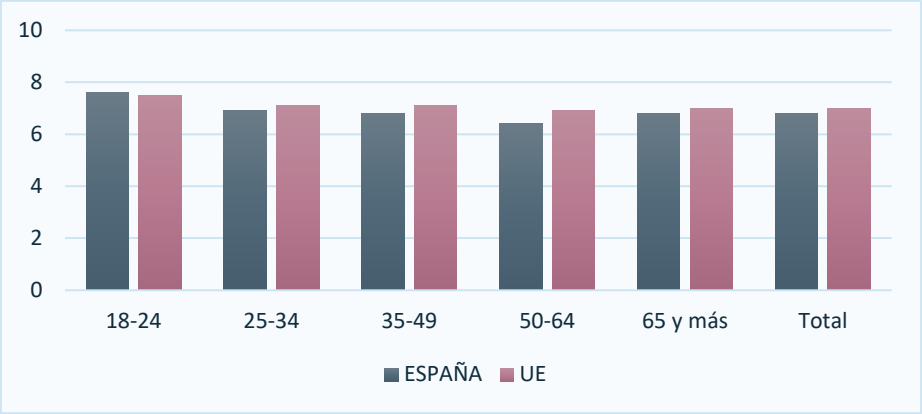
[30] En el gráfico 17, los datos de tasa de paro, paro de larga duración, temporalidad y jornada parcial son de 2018; los datos de sobrecualificación, subempleo y AROPE son de 2017; y los datos de pobreza severa y relativa son de 2016

Según Lasheras y Pérez, uno de los aspectos más destacados que acentúa la vulnerabilidad de la población joven es la ruptura de las dos direcciones de desarrollo personal y colectivo: la formación y la inserción laboral. Estos procesos han tendido a dilatarse en el tiempo, haciendo crecer la horquilla de edad de la población considerada joven. En este sentido, los autores destacan que es especialmente llamativa la dimensión subjetiva de este fenómeno, que se traduce en un fuerte sentimiento de marginación por parte de la población joven. Según datos del Eurobarómetro de 2014, el 84% de los y las jóvenes españoles de 16 a 30 años afirmaban haber sido marginados por efecto de la crisis y excluidos de la vida social y económica del país.[31]

Por otra parte, también resulta interesante destacar los aspectos relativos al bienestar y la salud.

En lo que se refiere al bienestar, según datos de la Encuesta europea sobre calidad de vida de 2016, observamos que la población joven tiende a manifestar niveles superiores de satisfacción con su nivel de vida. Los jóvenes entre 18 y 24 años manifestaban un nivel de satisfacción medio (entre 6 y 8) situado en 7,6 sobre 10, y los y las jóvenes de 25 a 34 años manifestaban un nivel de satisfacción de 6,9.

Gráfico 18. Satisfacción media con el nivel de vida según franja de edad. España y UE, 2016



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Encuesta europea sobre calidad de vida 2016

Aunque los niveles de satisfacción medios se encuentran en lo que se ha clasificado como un grado de satisfacción medio, es interesante destacar que se mantiene estable el porcentaje de jóvenes que en 2013 manifestaban un grado de satisfacción bajo (entre 0 y 5): alrededor del 12% de los y las jóvenes de 18 a 24 años, y del 16% de los y las jóvenes de 25 a 34 años.

[31] Lasheras, R. y Pérez, B. (2014) "Jóvenes, desigualdades y exclusión social" en *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2014.* Documento de trabajo 3.2, Fundación FOESSA. [online] Disponible en: http://www.foessa2014.es/informe/uploaded/documentos_trabajo/15102014151419_4914.pdf

Finalmente, en lo referente a la salud, la Encuesta nacional de salud de 2017 elaborada por el INE, muestra diversos datos relativos al estado de salud de la población que pueden resultar interesantes.

En primer lugar, respecto al estado de salud percibido por los jóvenes, observamos que un 13% de los jóvenes de 25 a 34 años consideran que su estado de salud es regular, malo o muy malo; un 9,1% en el caso de los y las jóvenes de 15 a 24 años. En este mismo sentido, si tenemos en cuenta el nivel formativo, podemos comprobar que entre los y las jóvenes de 15 a 24 años esta percepción de su estado de salud como regular, malo o muy malo supera el 10%, mientras que en el caso de contar con un nivel de estudios intermedios nos encontramos frente a un 8%, y un 6% en el caso de estudios superiores, de forma que podemos concluir que a mayor nivel de estudios mejor es la percepción sobre la propia salud. Esta misma relación se mantiene si tomamos como referencia el nivel de ingresos, de forma que entre los y las jóvenes de 15 a 24 años en hogares con ingresos inferiores a los 1.050€, más del 13% percibe que su salud es regular, mala o muy mala, frente al 7% en el caso de los y las jóvenes en hogares con ingresos superiores a los 3.600€.

En segundo lugar, en relación con los factores determinantes de la salud, recogemos brevemente algunos datos sobre el consumo de tabaco, alcohol, y patrones de alimentación.

Respecto al consumo de tabaco, observamos que el 18% de los jóvenes de 15 a 24 años son fumadores/as habituales. Entre los y las jóvenes con un nivel de estudios básico e inferior, este porcentaje se incrementa hasta el 20%; y hasta el 21% en el caso de los y las jóvenes que residen en hogares con ingresos mensuales inferiores a los 1.050€. En cuanto al consumo de alcohol, observamos que un 26% lo consume al menos una vez al mes.

Y, finalmente, respecto a la alimentación, observamos que los y las jóvenes de 15 a 24 años, a diario consumen menos fruta fresca (46%) que la media de la población (64%); más carne (13% frente al 9%); menos verduras, ensaladas y hortalizas (33% frente al 40%); más embutidos y fiambres (25% frente al 16%); más dulces (32% frente al 27%); el doble de refrescos con azúcar (18% frente al 9%); y más comida rápida (3% frente al 1%).

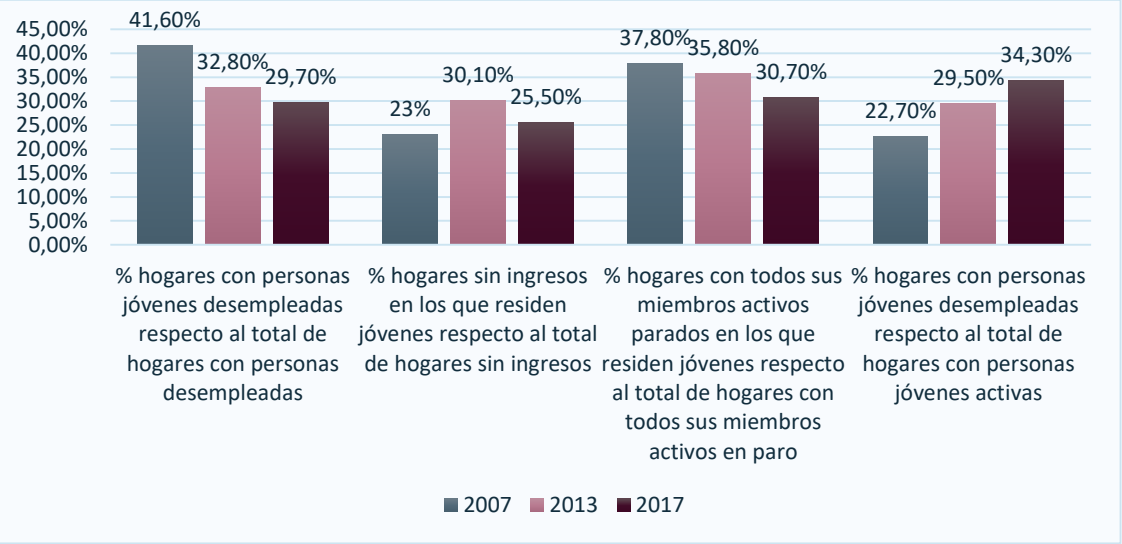
Vulnerabilidad familiar:

En la dimensión de vulnerabilidad familiar, recogemos datos del estado de los y las jóvenes en relación a las relaciones familiares con los progenitores, y en relación al estado de estos/as una vez emancipados/as. Los elementos que configuran la vulnerabilidad en esta dimensión hacen referencia a la falta de apoyo económico familiar, a la carencia de vínculos familiares fuertes, al exceso de dependencia, al aislamiento, o los hogares desestructurados o con un bajo nivel socioeconómico.

En primer lugar, según datos de la Encuesta Continua de Hogares del INE, en 2017 más de un tercio de la población total de entre 25 y 34 años vivía con sus padres o con alguno de ellos; el 52,7% en el caso de los y las jóvenes entre 25 y 29 años.

En segundo lugar, es interesante destacar que la situación en los hogares españoles ha mejorado tras una situación dramática como efecto de la crisis económica. Esta mejora se produce en cuanto ha aumentado el número de miembros de la unidad familiar que están trabajando. Sin embargo, tal y como expone Reguera (et altri), el porcentaje de jóvenes en situación de desempleo ha aumentado fruto de las mayores dificultades para este colectivo poblacional respecto al acceso al empleo, lo que puede conducir a contemplar los hogares con presencia de jóvenes como un hándicap, siendo más habituales en los hogares con jóvenes las situaciones laboral y económicamente desfavorables.[32]

Gráfico 19. Distribución del porcentaje de hogares en los que residen jóvenes según diversas situaciones (%) España, 2007-2017



Fuente: Reguera, G. [et altri] (2018) a través de datos de la EPA (INE)

En tercer lugar, también resulta interesante destacar las dificultades en relación a la emancipación, así como la formación de un núcleo familiar propio. En este sentido, y tal y como ya se ha expuesto anteriormente, tanto en el caso de la compra como del alquiler, el acceso a la vivienda es prácticamente inviable en el caso de las personas jóvenes asalariadas en solitario y muy difícil en el caso de los hogares jóvenes.

A lo que se debe añadir que, en los hogares jóvenes de alquiler, el sobreendeudamiento se encuentra alrededor del 20%, teniendo en cuenta que se considera sobreendeudados aquellos hogares en los que el pago del alquiler supera el 40% de los ingresos netos del conjunto del hogar. Y que los suministros y servicios del hogar representan más del 8% de los ingresos.

En este mismo sentido, la Encuesta europea sobre calidad de vida de 2016 aporta algunos datos que reflejan esta vulnerabilidad juvenil en la esfera familiar:

- Un 11% de los y las jóvenes de 25 a 34 años en España, no podían permitir-se mantener su vivienda a una temperatura adecuada en 2016, 4 puntos por encima del conjunto

[32] Reguera, G. [et altri] (2018)

de la Unión Europea (7%), un porcentaje que ascendía al 15% entre las personas jóvenes de 18 a 25 años.

- Un 20% de las personas de entre 25 y 34 años manifestaban haber comprado piezas de carne más baratas o en menos cantidad de la deseada para ahorrar.
- Un 9% se habían retrasado en el pago del alquiler o la hipoteca en los últimos 12 meses.

Con estos datos, toma fuerza la idea de la necesidad del apoyo de la red familiar para el sustento de los y las jóvenes en los procesos de emancipación. Cuando esta red falla o no se dispone de esta, los riesgos de vulnerabilidad se incrementan. En este sentido, la Encuesta Europea sobre la calidad de vida de 2016, muestra, por una parte, que el 33% de los y las jóvenes de 18 a 24 años mantenían un contacto personal con familiares y allegados inferior a una vez por semana, un 21% en el caso de los y las jóvenes de 25 a 34 años. Por otra parte, en el caso de necesitar ayuda económica urgente para hacer frente a una emergencia, observamos que el 89% de los y las jóvenes de 18 a 24 años manifiestan que recibirían esta ayuda por parte de un miembro de su familia; un 71% en el caso de los y las jóvenes de 25 a 34 años.

Vulnerabilidad económica:

En la dimensión de vulnerabilidad económica recogemos datos sobre la relación entre pobreza y exclusión social y la situación laboral; la renta media disponible; la protección por desempleo; la autopercepción sobre la situación económica; las dificultades para llegar a fin de mes y la carencia material.

Como ya se ha destacado anteriormente, la dimensión laboral tiene una relevancia destacada, así como impactos en distintas esferas de vulnerabilidad, evidentemente también en la económica. En este sentido, destaca el hecho que en las últimas décadas el desempleo juvenil prácticamente ha doblado el del conjunto de la población.

En este sentido, el estudio sobre pobreza juvenil del CJE de 2016, muestra la relación entre la tasa de pobreza o exclusión social de la población de 16 a 29 años y su situación laboral. Tal y como podemos observar en la siguiente tabla, la mayor tasa de pobreza o exclusión social la encontramos entre la población de 16 a 24 años y en situación de paro. También resulta interesante destacar que, entre la población ocupada de 16 a 24 años se observa una tasa de pobreza de alrededor del 30, un 20% en el caso de las personas de 25 a 29 años.

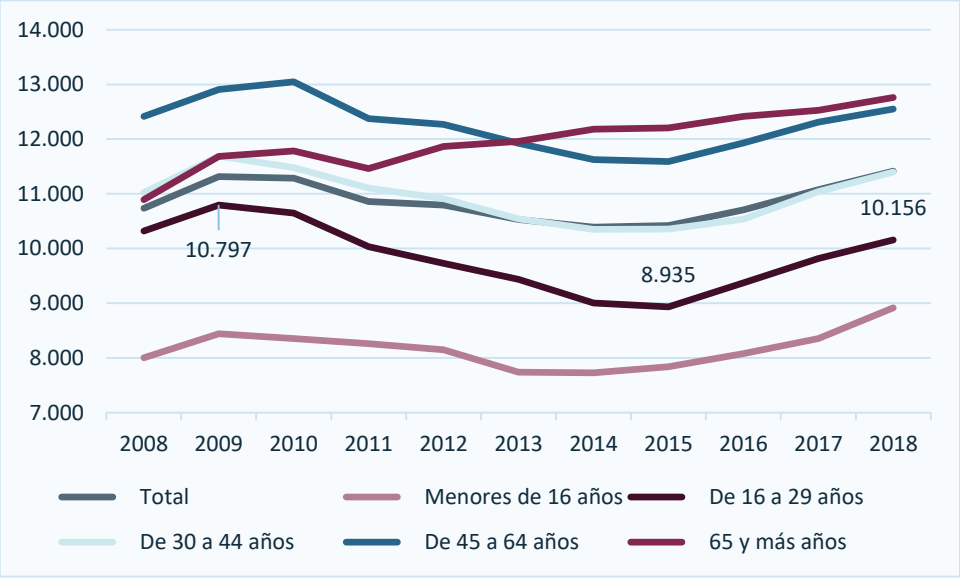
Tabla 5. Tasa de pobreza o exclusión social según situación laboral (%). España, 2016

	Total	16 – 24 años	25 – 29 años	Hombres	Mujeres	30 – 34 años
Población inactiva	38,40 %	37,60 %	43,60 %	36,30 %	40,40 %	55,30 %
Población en paro	61,40 %	64,40 %	58,20 %	62,30 %	60,40 %	54,60 %
Población ocupada	23,20 %	29,90 %	20,50 %	25,40 %	20,80 %	18,10 %
Total población	37,60 %	40,40 %	33,20 %	37,10 %	38,10 %	27,30 %

Fuente: Reguera, G. [et altri] (2018)

Así mismo, los últimos datos disponibles sobre el Indicador AROPE, muestran que el colectivo de personas jóvenes de 16 a 29 años es uno de los más afectados por la crisis económica cuya renta media (tomando en consideración las variaciones del IPC) se ha reducido en un 18,4% entre 2009 y 2017.[33]

Gráfico 20. Evolución de la renta media según grupos de edad (€). España, 2008-2018



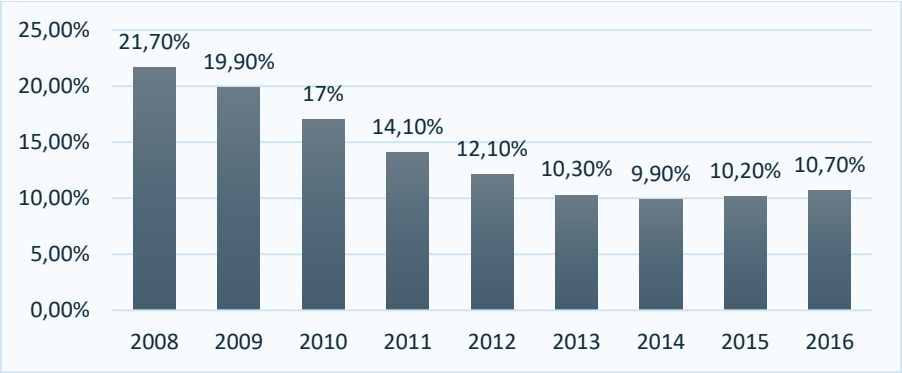
Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida (INE)

En esta misma línea, resulta interesante destacar el importante papel que ha tenido en este sentido la pérdida de protección social, sobre todo entre las personas jóvenes. Tal y como podemos observar en el siguiente gráfico, en 2008 el 21,7% de las personas con cobertura por

[33] Llano Ortiz, J.C. (2018) *El estado de la pobreza. Seguimiento del Indicador de pobreza y exclusión social en España 2008-2017,* 8º Informe 2018. Madrid: European Anti Poverty Network España

prestaciones por desempleo eran jóvenes, mientras que en 2016 este porcentaje se reduce en 11 puntos, de modo que del total de personas con prestaciones por desempleo sólo un 10,7% eran jóvenes.

Gráfico 21. Evolución del porcentaje de personas jóvenes con prestaciones por desempleo respecto al total de personas con prestaciones por desempleo (%). España, 2008-2016

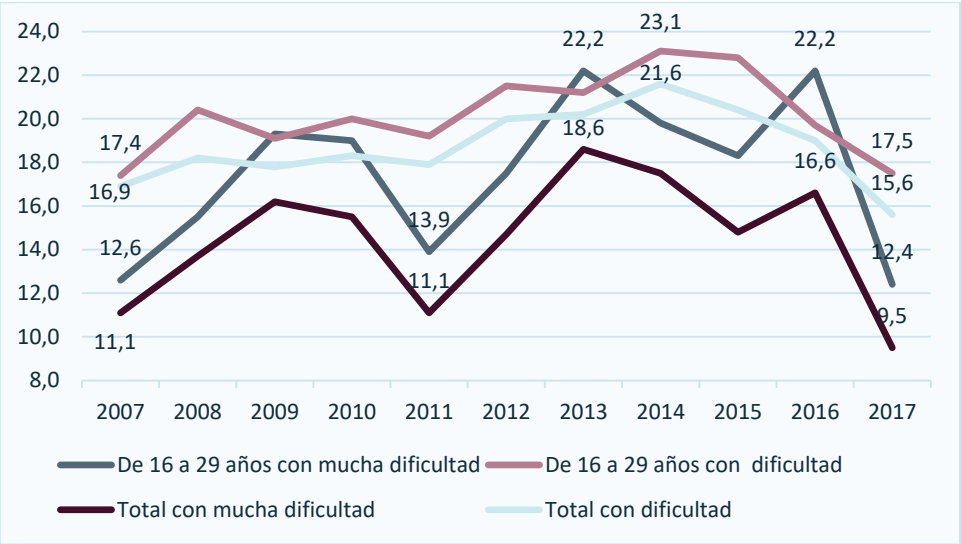


Fuente: Reguera, G. [et altri] (2018) a través de datos del SEPE

Por otra parte, también resulta interesante la autopercepción sobre la situación económica que manifiestan los y las jóvenes. En 2016, según datos de la Encuesta Europea sobre calidad de vida, un 18% de las personas jóvenes consideraban que su situación económica había empeorado respecto a la de los doce meses anteriores.

En el siguiente gráfico, podemos observar la evolución de las personas jóvenes con dificultades o muchas dificultades para llegar a fin de mes. Pese a la mejora que se intuye en 2017, observamos que el porcentaje de jóvenes de 16 a 29 años con muchas dificultades para llegar a fin de mes, ha pasado del 12,6% en 2007 al 22,2% en 2016. En cambio, el porcentaje de jóvenes con dificultades para llegar a final de mes, pese a los incrementos entre 2012 i 2015, en general se ha mantenido más estable. En ambos casos, además, los porcentajes son siempre más elevados que para el conjunto de la población.

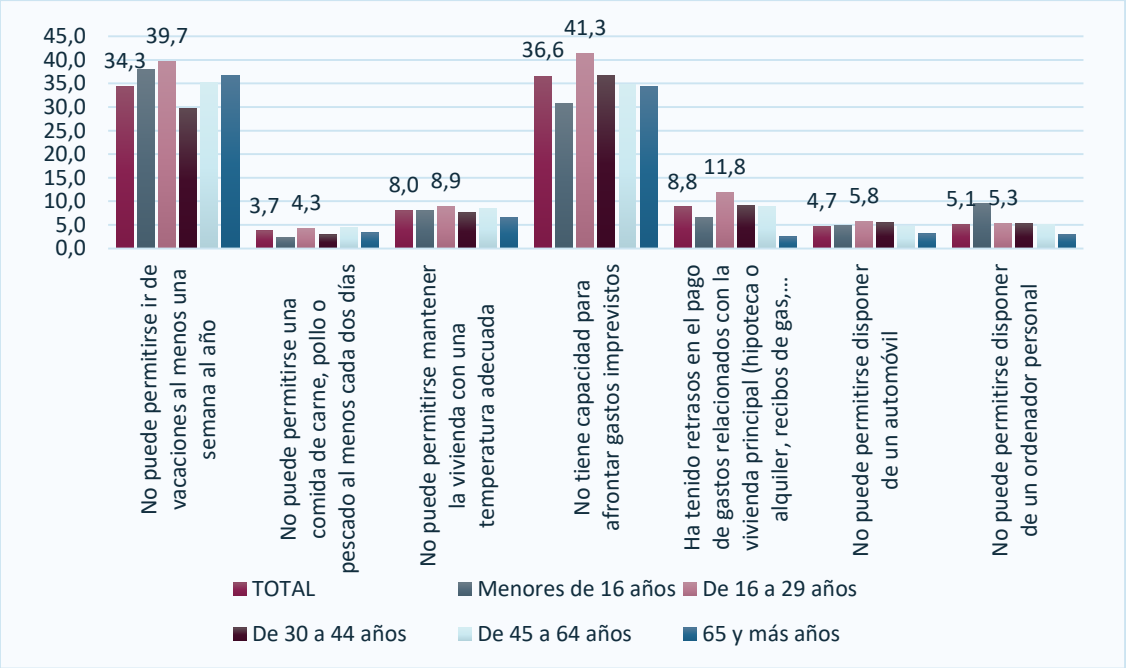
Gráfico 22. Evolución de las personas jóvenes y el total de población con muchas dificultades o con dificultades para llegar a fin de mes (%). España, 2007-2017



Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida (INE)

Por último, a través del siguiente gráfico podemos observar como el colectivo de jóvenes (16 – 29 años) es también el colectivo que presenta más carencias materiales, especialmente notorias en cuanto a la falta de capacidad de afrontar gastos imprevistos (41,3%) o permitirse al menos una semana de vacaciones al año (39,7%). Aunque son menos destacados, también se debe destacar, por el impacto que suponen, los retrasos en el pago de gastos relacionados con la vivienda principal (11,8%) y el no poder permitirse mantener la vivienda con una temperatura adecuada (8,9%).

Gráfico 23. Distribución de las personas con carencia material según grupo de edad (%). España, 2017



Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida (INE)

Vulnerabilidad social:

La suma de los distintos elementos que se han ido presentando anteriormente, nos permiten hablar de una vulnerabilidad social destacada entre los y las jóvenes. El debilitamiento de los factores de integración social, en un momento en que los procesos de inserción social tienen un papel destacado, junto con el aumento de la vulnerabilidad/es, acrecienta la anomia social con unas consecuencias demasiado perdurables.

Esto se refleja en datos como los del Eurobarómetro de 2016, que indican que el 79% de los y las jóvenes de entre 19 y 30 años, manifestaban tener la impresión de que han sido excluidos de la vida económica y social a raíz de la crisis. Un dato alarmante, que supera al del conjunto de la Unión Europea (57%) en 22 puntos.

En la misma línea, un 14% de los y las jóvenes de 18 a 34 años, afirmaban en 2016 que algunas personas los habían despreciado debido a su situación laboral o ingresos, según datos de la Encuesta Europea sobre calidad de vida.

LAS TRANSICIONES JUVENILES

En los últimos años el debate teórico entorno a las transiciones juveniles ha sido abundante, aunque entre los expertos y expertas no se alcanza un consenso sobre el significado/s de este proceso. Así, algunos autores se centran en los efectos de la segunda transición demográfica en el proceso de emancipación residencial; otros en el impacto de la educación, el mercado laboral, las políticas públicas, etc. desde una perspectiva económica o social; o la transición escuela-trabajo; o en la creación de un hogar familiar propio, entras otras. Lo que resulta claro es que no podemos hablar de una transición juvenil, sino de transiciones, y que estas son multidimensionales.

En este sentido, debemos destacar que, dado el objeto de este estudio, entre las distintas transiciones juveniles nos centraremos principalmente en las transiciones en la etapa de la educación postobligatoria.

A menudo las transiciones juveniles son identificadas con la inserción laboral y el "paso a la vida activa" una vez finalizada la trayectoria educativo-formativa. Desde este punto de vista -demasiado habitual- se tiende a reducir el alcance del concepto "transición", situando el énfasis en la idea de "tránsito" -y en el acto de transitar- más que en el proceso de profesionalización de las personas jóvenes, que tienen siempre lugar en el contexto de una biografía individual.

Por el contrario, Casal, Merino y García destacan que las transiciones son complejas por propia definición, y no tanto por las condiciones del mercado laboral. Exponen que los últimos años del itinerario escolar y formativo son complejos en sí mismos por diversos factores: la emergencia del trabajo de acompañamiento, la propia relación educación y ocupación, el capital cultural acumulado, las oportunidades de los mercados de trabajo, y el tiempo de posicionamiento en la estructura ocupacional, etc.

En la era posmoderna, además, los sistemas de producción se han transformado radicalmente, y con ello también lo han hecho las transiciones de los y las jóvenes a la vida adulta. Estas transiciones han pasado de ser lineales, a convertir-se en reversibles, lo que algunos autores han denominado trayectorias yoyo[34]. En este sentido, si bien es cierto que la reversibilidad es un factor más que destacado, la concepción de las transiciones como un yoyo podrían conducir a la idea que todo es reversible, mientras que, desde otro punto de vista, quizás se debiera tomar en cuenta que existen ciertas circunstancias (como podría ser por ejemplo el fracaso o abandono escolar) que tienen un peso muy relevante en el(los) proceso(s) de transición y cuya reversibilidad no es tan elevada. Por ello, entendemos que resulta más acertado hablar de reversibilidad, más que identificar las transiciones con trayectorias yoyo.

[34] López, A. (2007) "Trajectòries de vida dels i de les joves: de la linealitat a la incertesa. Repercussions per a les polítiques". en *Joventut i polítiques de joventut. 25 aportacions.* pp. 69-76 Diputació de Barcelona. Servei de Cultura. Oficina del Pla Jove [coo.], Montes, P. [et altri].

Es más, desde nuestro punto de vista, quizás resultaría interesante cuestionarse tanto la concepción de trayectorias yoyo como de reversibilidad, en tanto que nos encontramos en un escenario de cambio constante en el que no existe un punto de inserción o emancipación absoluta, sin retorno, sino que el cambio i la capacidad de adaptarse a este son unos de los principales elementos definitorios cuando hablamos de transiciones.

En este sentido, destacaría el hecho que las trayectorias se prolongan y diversifican, de forma que se deben entender las transiciones como un proceso complejo de profesionalización, dentro del cual es necesario contemplar diversos tránsitos reversibles entre el ámbito educativo y el mercado de trabajo. En este sentido, en base a las aportaciones de Casal, podemos establecer una distinción entre:

- El tránsito escuela-escuela: que comprende las trayectorias académicas y formativas de las personas jóvenes una vez finalizada la etapa obligatoria de la educación secundaria, y que dan lugar a itinerarios de corta, media y larga duración.
- El tránsito escuela-trabajo: que contempla las diversas circunstancias que dan lugar a la inserción laboral (objetivo de carácter inmediato que concibe el trabajo como u medio instrumental), ocupacional (objetivo a medio plazo dentro del proceso de profesionalización) o profesional (objetivo a largo plazo que se correlaciona con el proyecto vital, vocacional y como factor de autorealización).
- El tránsito trabajo-trabajo: que toma en consideración los recursos derivados de la experiencia laboral, así como las oportunidades para la movilidad geográfica y funcional.
- El tránsito trabajo-escuela: que contempla los procesos de actualización formativo-académica, ya sea dentro de procesos de reciclaje profesional o de reorientación/recuperación/reinicio de trayectorias.

Así pues, en el momento en el que las transiciones a la vida adulta dejan de ser lineales, la presión sobre los jóvenes se acrecienta, en tanto que se ven obligados/as a tomar decisiones sin ser capaces de prever claramente todas las implicaciones de sus opciones. La incertidumbre, por tanto, aparece como una característica clave de las transiciones que además se agrava por su prolongación. En este sentido, López destaca que la capacidad del individuo para gestionar su propia transición a la vida adulta depende fundamentalmente del conocimiento cultural, el apoyo recibido por parte de su familia, y las oportunidades y restricciones relativas a la educación, el género y el origen social; elementos que conducirán a modelos de transiciones reversibles.[35]

[35] López, A. (2007)

Las transiciones en la etapa de la educación postobligatoria

La transición escuela-escuela

Las transiciones educativas se caracterizan por una gran diversidad y heterogeneidad de condiciones y situaciones que varían en función "del desigual capital social y cultural de origen, desiguales expectativas de fututo y trayectorias escolares previas; desiguales contextos familiares y en función, también, de las constricciones o las oportunidades del contexto local e inmediato"[36].

Entre las distintas transiciones juveniles es innegable que la transición que se produce en la etapa postobligatoria, a partir de los 16 años, tiene un papel central en el sistema educativo español. En las sesiones de trabajo realizadas con expertas y expertos, Aina Tarabini destaca que su relevancia es debida, a la propia estructura del sistema educativo, en tanto que es en este momento de finalización de la ESO cuando los y las jóvenes deben realizar una gran elección entre dos itinerarios muy diferentes, el Bachillerato y la formación profesional.[37] Este no es únicamente un momento de decisión entre dos itinerarios, sino que es también un momento en el que se produce un importante abandono del sistema educativo.

En este sentido, es interesante destacar que en 2018 un 17,9% de los y las jóvenes de 18 a 24 años no cuenta con estudios postobligatorios [38], de forma que el abandono escolar prematuro se configura como un elemento clave en la explicación de las desigualdades sociales y educativas. Cabe destacar, que en los últimos años se detecta una reducción del abandono escolar prematuro que se explicaría por el aumento del paro y la reducción del volumen de puestos de trabajo de baja cualificación.[39 y 40]

Entre estos dos itinerarios se producen diferentes distinciones que provocan diversos impactos. Por una parte, se produce una distinción entre lo que se define como conocimientos "académicos" y "profesionales". Por otra parte, esta distinción de conocimientos asignada a cada itinerario provoca una división en relación al prestigio que se otorga a cada uno de estos conocimientos e itinerarios. Además, estas distinciones provocan una diferenciación de los tipos de alumnos que atrae cada uno de los itinerarios, así como de las oportunidades vitales que ofrece. En este sentido, Tarabini i Jacovkis, apuntan que "se trata de una división que progresivamente se ha institucionalizado a través de diferentes vías, itinerarios y formas de provisión y diferenciación curricular"[41].

---

[36] García, M. (2016) "L'acompanyament a les transicions educatives com a política contra l'abandonament escolar prematur i millora de l'èxit" en Revista Catalana de Pedagogia, Vol. 10, pág. 36

[37] Sesiones de trabajo con expertos/as en el marco de la investigación.

[38] Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018) *Datos y cifras. Curso Escolar 2018/2019.* Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

[39] Fernández Enguita, M.; Mena, L. y Rivière, J. (2010): "Fracaso y abandono escolar en España". Colección de Estudios Sociales, 29. Fundació La Caixa.

[40] Puig, M. (2016): "Abandonament escolar prematur: més pull que push" en Josep M. Vilalta (coord.) *Anuari 2015. Reptes de l'educació a Catalunya.* Fundació Jaume Bofill.

[41] Tarabini, A. i Jacovkis, J. (2019)a "¿qué conocimiento para quién? Itinerarios escolares, distribución del conocimiento y justicia escolar" a *E-curriculum,* Vol. 17, núm. 3. Pág. 882

A esta división del sistema educativo en dos itinerarios que, como hemos comentado, tiene lugar al finalizar la ESO, hay que añadir el hecho de que la oferta de estos estudios se encuentra mayoritariamente segmentada. Esta segmentación se explicaría en función de la titularidad del centro (público o privado), de su composición social y ubicación geográfica, de forma que la mayoría de centros que ofrecen ESO también ofrecen Bachillerato, mientras que la FP se tiende a ofrecer en centros específicos y se caracteriza por una distribución territorial muy desigual.[42]

Además, la segmentación del sistema también se observa en relación a los sistemas de acreditación (a través del Bachillerato se podría acceder directamente a una FP superior y a estudios universitarios una vez superadas las pruebas de acceso, mientras que a través de la FP de grado medio se requeriría de pruebas de acceso específicas para la FP superior) lo que provoca que "las posibilidades de realizar itinerarios educativos largos y continuados son ampliamente dispares en ambas vías formativas"[43].

En este mismo sentido, un elemento destacado es la tendencia al acceso a la formación profesional como única alternativa tras experiencias de fracaso académico. Resulta imprescindible observar que las situaciones de partida de los alumnos/as son un claro elemento de desigualdad en las posibilidades de realizar distintos itinerarios. En este sentido, Tarabini i Jacovkis apuntan que "es precisamente el alumnado repetidor, con bajo nivel de adquisición de competencias durante la ESO o que ha sido escolarizado en grupos de adaptación curricular el que sistemáticamente es derivado hacia la formación profesional"[44].

Estas características estructurales de polarización dibujan lo que Tarabini i Jacovkis definen como un reloj de arena, es decir un volumen elevado de población con niveles de estudios bajos, poca población en los niveles de estudios intermedios y un grueso importante de población con estudios superiores.[45] Además, tal y como apuntan las autoras en referencia al caso catalán, estas características son fundamentales para entender también la relaciones entre educación postobligatoria y desigualdades, en tanto que desprende "patrones altamente desiguales en clave de origen social, género o etnicidad, en que los alumnos de mayor estatus socioeconómico y cultural, los autóctonos y las mujeres son las más representadas en la rama académica, frente a un sobrerepresentación de alumnado de bajo estatus económico, de origen migrado y, especialmente, hombres en la rama profesional"[46].

Es claro, por tanto, que existen determinantes estructurales que contribuyen a la existencia y reproducción de desigualdades sociales en las transiciones en la educación postobligatoria.

Pero no sólo las características estructurales del sistema educativo condicionan las transiciones en la educación secundaria postobligatoria, sino que también se advierten otros

[42] Tarabini, A. i Jacovkis, J. (2019)a
[43] Tarabini, A. i Jacovkis, J. (2019)a Pág. 883
[44] Tarabini, A. y Jacovkis, J. (2019)b Pág. 253
[45] Tarabini, A. y Jacovkis, J. (2019)b "Transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya" en Riera, J. (dir.) *Reptes de l'Educació a Catalunya. Anuari 2018,* Barcelona: Fundació Jaume Bofill. pp. 235-290
[46] Tarabini, A. y Jacovkis, J. (2019)b Pág. 246

factores como, por ejemplo, el origen social y su influencia sobre las aspiraciones de los y las jóvenes en la configuración de éstas transiciones. En este sentido, son diversos los autores/as que muestran la existencia de una interrelación entre la clase social y los elementos que subyacen a las aspiraciones y expectativas de los y las jóvenes y, por tanto, en las decisiones que toman a lo largo de esta etapa vital.[47 y 48]

Esta interrelación muestra que son los y las jóvenes de clase media los/as que presentan una mayor tendencia a la continuación de los estudios. Esto se explicaría por un mayor coste de oportunidad del abandono de los estudios, en tanto que se podría traducir en un mayor riesgo de descenso de clase social, así como por la mayor disponibilidad de recursos económicos, y de capital social y cultural que hacen que la inversión educativa no suponga un esfuerzo o presión tan elevado como lo es para la clase trabajadora.[49]

En este sentido, en las sesiones de trabajo con expertos y expertas se apunta el hecho que continúa existiendo un discurso muy extendido y dicotómico entre "jóvenes académicos" y "el resto de jóvenes", siendo esta una visión muy rígida que muestra que la estructura dominante del sistema educativo resulta homogeneizadora y academicista. Se destaca, además, que esta visión provoca que las dificultades de aprendizaje tiendan a cronificarse y docentes y jóvenes acaben asumiendo, de una forma demasiado temprana, si son "buenos con las manos o con la cabeza", siendo esta una distinción que, pese a no ser lineal, no es aleatoria en términos de origen social.[50]

Además, no debemos olvidar la incidencia de otras variables como el rendimiento académico, la probabilidad percibida de éxito, la capacidad de atracción del mercado de trabajo que según la coyuntura económica puede ejercer un efecto de imán[51] y, como veremos más adelante, la orientación y acompañamiento que hayan recibido para afrontar estas transiciones.

---

[47] Bernardi, F. y Cebolla, H. (2014): "Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas". Revista Española de Investigaciones Sociológicas, núm. 146, pp. 3-22

[48] Jackson, M. (2013). Determined to Succeed? Performance Versus Choice in Educational Attainment. Stanford: Standord University Press.

[49] Elias, M. y Daza, L. (2017) "Cómo deciden les jóvenes la transición a la educación postobligatoria? Diferencias entre centros públicos y privados-concertados" en RASE- Revista de la Asociación de Sociología de la Educación. Vol. 10, núm. 1. pp. 5-22

[50] Sesiones de trabajo con expertos/as en el marco de la investigación.

[51] García, M. (2016)

La transición escuela-trabajo

La transición escuela-trabajo podría definirse como el proceso iniciado en los últimos ciclos de formación y que comprende las primeras relaciones de los y las jóvenes con el mercado laboral. Tal y como exponen Garcia y Merino, este proceso "no es reductible a una etapa del *ciclo vital* ni a una etapa *vacía* o compás de espera, desde la finalización de la escolarización hasta la inserción profesional"[52].

Las transiciones juveniles escuela-trabajo no deberían ser interpretadas, por tanto, como el acto genérico e indiferenciado de transitar desde la escuela hacia el mundo laboral, sino como un proceso complejo en el que educación y formación (las trayectorias educativo-formativas) alcanzan centralidad dentro de un proyecto específico de profesionalización. Es la existencia (y actualización) de este proyecto lo que determina las oportunidades de mejora de la empleabilidad de una persona determinada, en una perspectiva de largo plazo y desde la comprensión de la importancia capital de una actualización formativo-profesional permanente. Es por esto que las transiciones juveniles escuela-trabajo, han sido tradicionalmente percibidas como estrechamente vinculadas a la idea de proyecto personal y profesional, entendiendo el proyecto profesional como una parte indisociable del proyecto vital. Las transformaciones que ha sufrido el mercado laboral en las últimas décadas hacen que, como veremos más adelante, sea necesario redefinir qué entendemos por proyecto profesional, y veremos como éste ha ido perdiendo centralidad en el abordaje de las transiciones escuela-trabajo (cuando la construcción del proyecto profesional se concibe como la definición de una profesión) y se ha ido transitando hacia la idea del autoconomiento de las propias competencias, entendiendo que la adaptabilidad resulta un elemento esencial para la empleabilidad.

El núcleo de las intervenciones entorno a las transiciones escuela-trabajo había tendido a centrarse, como hemos comentado, en la oferta de apoyo en el proceso de construcción de un proyecto profesional/personal, que se concretaría en la identificación de las oportunidades para el descubrimiento vocacional y para el mantenimiento indefinido de la trayectoria formativa en un contexto socioeconómico en el que la formación continuada ya se vislumbraba como condición indispensable para el mantenimiento de la empleabilidad. Y, en el caso de los y las jóvenes que sufren las consecuencias del abandono escolar prematuro, se trata de facilitarles la recuperación de los itinerarios académicos, incentivando el retorno al sistema educativo y promoviendo el desarrollo de autonomía mediante la asunción progresiva de responsabilidades individuales sobre el propio proceso de desarrollo curricular.

Así pues, entendiendo el proyecto profesional como un proyecto personal, se concebía que su construcción se debía producir en el marco general del proyecto de vida. En este sentido, la construcción del proyecto profesional, y por ende las medidas de acompañamiento que se diseñaban para su consecución no debían tener como objetivo (únicamente) la inserción laboral a corto plazo, sino que debían aspirar a resultados a medio y largo plazo que

[52] Garcia, M. y Merino, R. (2009) "Las transiciones de los adolescentes después de la escuela obligatoria. Cambios sociales y respuestas socioeducativas en el territorio" a Educación Social: Revista de intervención socioeducativa, Núm. 42. Pág. 51

permitieran el encaje de la esfera laboral con el resto de dimensiones que componen la vida de las personas jóvenes, es decir el encaje del proyecto profesional en un proyecto de vida determinado.

Las profundas transformaciones del marco económico han supuesto una quiebra del relato construido sobre los proyectos de vida y ha colocado la empleabilidad como el epicentro del nuevo paradigma del empleo. Estos cambios han venido acompañados de una tendencia creciente a la responsabilización de los sujetos de su propia situación, obviando los elementos estructurales de este proceso de precarización.[53] Este proceso que, además, vendría acompañado y en consonancia con el discurso de la *flexiseguridad*, y el cambio de paradigma que implica, y del emprendimiento, ha provocado que las actuaciones de abordaje de las transiciones escuela-trabajo no se centren tanto en la construcción de un proyecto profesional como en otros elementos relacionados, sobre todo, con las competencias.

En este sentido, en las sesiones de trabajo con expertos/as, por una parte, se destaca que la construcción de un proyecto profesional/personal sigue constituyendo un elemento fundamental, en tanto que permite que se puedan plantear objetivos a medio y largo plazo, haciendo referencia principalmente a la relación entre la construcción de estos objetivos y la motivación por la continuación de los estudios o el retorno al sistema educativo. Por otra parte, en cambio, también se destaca la necesidad de revisar estos conceptos, en tanto que en un entorno altamente cambiante como es el mercado laboral actual carece de sentido proyectar pensando en plazos de tiempo muy dilatados.[54]

En esta misma línea, Manzanares y Sanz apuntan que "la consideración del proyecto profesional como única estrategia para la construcción de itinerarios formativos y personalizados resulta insuficiente, si se atiende tanto a los nuevos significados que puede adquirir el trabajo para la persona como a las características del mercado laboral. Y, aunque sigue siendo importante adoptar un planteamiento holístico y flexible, que integre lo vital y lo profesional, la construcción de un proyecto a medio y largo plazo no es ya la única estrategia válida para aproximarse al objetivo deseado de alcanzar la inserción profesional y social. Más aún, puede no ser una estrategia o una herramienta adaptada para un parte significativa de los individuos, que han iniciado nuevas formas de relacionarse con el empleo o que presentan seria dificultades para su empleabilidad"[55].

Desde nuestro punto de vista, consideramos que está claro que nos enfrentamos a la incapacidad de predecir gran parte de los contextos laborales futuros, pero si entendemos la construcción del proyecto profesional en relación al trabajo individual de autoconocimiento sobre las competencias, habilidades, talentos, intereses, podemos comprender que crear un

---

[53] Úbeda, M. y Sánchez, J. (2018) "Representación y producción de subjetividades jóvenes: gramáticas de la empleabilidad y el emprendimiento en la Garantía Juvenil" en Cabasés, M.A.; Pardell, A. y Feixa. C. (Eds.) *Jóvenes, Trabajo y Futuro. Perspectivas sobre la Garantía Juvenil en España y Europa.* Valencia: Tirant lo blanch. pp. 53-75

[54] Sesiones de trabajo con expertos/as en el marco de la investigación.

[55] Manzanares, A. y Sanz, C. (2018) "El modelo de orientación profesional en cuestión. Revisión de sus referentes teórico-prácticos" en Manzanares, A. y Sanz, C. (dirs.) *Orientación profesional. Fundamentos y estrategias*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. pp. 65-90

proyecto profesional no implica definir una profesión única para el futuro, sino delimitar las innumerables opciones impulsando el desarrollo de competencias y la creatividad para ser capaces de ofrecer nuevas respuestas a nuevos contextos poniendo en funcionamiento estas habilidades y destrezas. Sin embargo, si bien el autoconocimiento y el conocimiento sobre el entorno sigue siendo, desde nuestro punto de vista, un elemento indispensable, como veremos más adelante, las fórmulas de orientación y acompañamiento deberían diversificarse dando cabida a análisis más críticos de la realidad social y del mercado laboral. La importancia de las competencias, por tanto, se observa como un elemento crucial teniendo en cuenta que "estamos inmersos en un contexto en el que la adaptación y el aprendizaje continuado son fundamentales para la adaptabilidad a los nuevos entornos sociales y para la empleabilidad"[56].

Los cambios técnicos y organizativos han supuesto, como ya hemos comentado, una transformación de la estructura de las ocupaciones y de las cualificaciones que se requieren a los y las jóvenes para su entrada al mercado laboral. Esta transformación no sólo afecta a los conocimientos adquiridos en la educación reglada y no reglada, sino que pone de manifiesto la relevancia del trabajo y el autoconocimiento de las competencias personales. En este sentido son diversos los estudios que muestran que los y las jóvenes recién incorporados al mercado laboral no siempre colman las expectativas de los empleadores/as y ello "no suele ser debido a una falta de conocimientos específicos de la profesión, sino a las carencias competenciales, que suponen una barrera a veces infranqueable para aplicar lo aprendido en un contexto profesional"[57].

En este mismo sentido, se observa que las acciones dirigidas al acompañamiento en las transiciones escuela-trabajo deben relacionar más que nunca "la parte práctica y la teórica, sin olvidar los aspectos motivacionales, éticos y actitudinales"[58].

En este sentido, cuando hablamos de competencias para el desarrollo del proyecto de vida y profesional, la mayor parte de la literatura coincide en destacar el fomento de la adquisición de habilidades y/o competencias que ayuden a buscar, seleccionar y dar uso a la información sobre uno mismo, sobre la formación y el empleo, así como las habilidades necesarias para adoptar y llevar a cabo las decisiones y transiciones propias.[59]

Como ya se ha comentado, la transformación del mercado laboral ha afectado a todos los grupos sociales haciendo que en el imaginario social la precariedad haya tomado cuerpo.[60] Sin embargo, esta afectación no se ha producido de igual manera para todos/as. Las desigualdades socioeconómicas tienen un impacto claro que, como en el caso de las

---

[56] Riera, C. y Luque, S. (2018) "El papel de la formación en el Plan Nacional de Garantía Juvenil" en Cabasés, M.A.; Pardell, A. y Feixa. C. (Eds.) *Jóvenes, Trabajo y Futuro. Perspectivas sobre la Garantía Juvenil en España y Europa.* Valencia: Tirant lo blanch. Pág. 127

[57] Riera, C. y Luque, S. (2018) Pág. 127

[58] Riera, C. y Luque, S. (2018) Pág. 137

[59] Manzanares, A. y Sanz, C. (dirs.) (2016) *Orientación profesional. Fundamentos y estrategias.* Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Manxa.

[60] Alonso, L. E. (2014) "La producción política de la precariedad juvenil" en Boletín ECOS, Núm. 27. pp. 1-15

transiciones educativas, viene condicionado por diferentes factores como la clase social; el capital cultural/social del individuo y de la familia; los resultados académicos; las posibilidades de experimentar; el coste de oportunidad de optar por una determinada opción, etc.

En este sentido, resulta interesante destacar, en primer lugar, la relevancia de la posición ocupada por los y las jóvenes en la estructura de clase y económica, que es heredada de la familia y que condiciona las posibilidades de construir sus transiciones, siendo la pertenencia a un hogar en riesgo de pobreza y la reproducción intergeneracional dos de los elementos que más influencia tienen en las desigualdades en las transiciones escuela-trabajo de los y las jóvenes. En segundo lugar, el nivel de estudios terminados es un claro elemento de diferenciación. Por último, es interesante apuntar que estos elementos estructurales que condicionan las transiciones al ámbito laboral, están a su vez influidos por la estructura económica, y especialmente por los ciclos económicos, lo que contribuye a la segmentación social de los y las jóvenes.

Más allá de las desigualdades de raíz socioeconómica, es interesante destacar las desigualdades de género. En este sentido, es innegable que se ha producido un cambio generacional en la formulación del proyecto de vida entre las generaciones de mujeres nacidas durante el franquismo y las generaciones nacidas en democracia cuyas expectativas vitales se vinculan también a la esfera pública. Pero, pese a este cambio generacional, las desigualdades de género entre la juventud no han desaparecido. En este sentido, "el ciclo de vida se convierte en una variable clave para analizar las condiciones de vida de la juventud des de la perspectiva de género. El hecho de estar emancipado, vivir en pareja y tener hijos menores afecta de manera diferente a las trayectorias de transición educativa y laboral de los jóvenes y las jóvenes".[61]

Moreno apunta algunas de las desigualdades que se detectan desde la perspectiva de género en relación a las transiciones educativas y a las transiciones laborales a través de datos de la *Enquesta de Joventut de Catalunya 2012*. En lo que respecta a las transiciones educativas la autora destaca que "dada la relación entre el nivel educativo y las condiciones materiales de existencia, parecería que cuando las mujeres jóvenes tienen la oportunidad de estudiar lo hacen más que los hombres jóvenes en las mismas condiciones. Por el contrario, a falta de oportunidades materiales, los hombres jóvenes tienen más oportunidades de estudiar que las mujeres jóvenes. Este último caso se podría explicar por el peso del modelo tradicional de familia en el imaginario de los padres (…) unas expectativas que los hijos e hijas asumirían como propias a la hora de pensar en su proyecto de vida"[62].

Por otra parte, en lo que se refiere a las transiciones laborales, la perspectiva de género nos ayuda a visualizar las contradicciones existentes. Si bien, como se ha apuntado, las jóvenes presentan mayores niveles formativos (y según la teoría o paradigma del capital humano, esto

[61] Moreno, S. (2015) "Análisis de las transiciones juveniles desde la perspectiva de género: entre la influencia del ciclo vital y el cambio generacional" en *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, núm. 16. pp. 111-138

[62] Moreno, S. (2015). Pág. 116

debería traducirse en una mayor inserción laboral), esto no ha implicado un mayor nivel de inserción al mercado laboral.

Según datos del primer trimestre de 2019 de la Encuesta de Población Activa (INE), un 54% de las persones ocupadas de entre 16 y 29 años eran hombre, frente a un 46% de estas que eran mujeres. Mientras que, si nos fijamos en el nivel máximo de estudios alcanzado, observamos que entre las personas jóvenes de 20 a 29 años con estudios superiores un 41,08% son mujeres, frente a un 31,53% de hombres. En este sentido, algunos autores/as como Poveda[63] y Moreno[64], apuntan a que los datos invitarían a pensar en la incidencia de los roles tradicionales de género, de forma que una parte de las mujeres jóvenes con responsabilidades familiares podrían tender a convertir el paro en inactividad, mientras que los hombres jóvenes en la misma situación tenderían a mantener su situación de parados en mayor medida.

Estas desigualdades de género impactan en las transiciones juveniles, siendo, según apunta Moreno, el hecho de vivir en pareja un factor clave para explicar su persistencia. En este sentido, la autora destaca que "la distribución de las responsabilidades del trabajo doméstico i familiar entre los y las jóvenes emancipadas condiciona sus posibilidades de acceso y actuación en los otros ámbitos de la vida cuotidiana, entre los cuales destaca el laboral"[65], lo que pondría de manifiesto el peso de los roles tradicionales de género.

[63] Poveda, M. (2006) " 'Los lunes al sol' o 'Los lunes en casa'. Roles de género y vivencias del tiempo de desempleo" en *Cuadernos de Relaciones Laborales,* núm. 24(2), pp. 85-110
[64] Moreno, S. (2009) "Uso del tiempo, desigualdades y ciclo de vida" en *Política y sociedad,* núm. 46(3), pp. 167-183
[65] Moreno, S. (2015) Pág. 124

Los retos en las transiciones juveniles en la etapa postobligatoria

Cómo hemos podido observar, las transiciones juveniles en la etapa postobligatoria suponen un conjunto de retos sintetizamos a continuación:

1. Es necesario abordar las características estructurales del sistema educativo que comportan un hándicap de las desigualdades sociales entre los y las jóvenes a la hora de enfrentar las transiciones en la diversidad de itinerarios formativos de la etapa postobligatoria.

   ¿Cómo paliamos los efectos de una transición a la formación profesional que resulta más difícil que la transición al Bachillerato y que, además, remite a un mayor impacto entre las familias en situación de desventaja social?

2. Es preciso repensar la segmentación del sistema educativo, la valoración social de las distintas vías formativas y los conocimientos que aportan, y paliar los efectos sobre la accesibilidad que provoca la traslación de estos elementos a la oferta formativa.

   ¿Cómo fomentamos una mayor accesibilidad a los distintos itinerarios educativos y un menor impacto de la oferta (o más bien de la falta de ésta) de forma que sea posible garantizar una transición a la educación postobligatoria igualitaria para todos los y las jóvenes?

3. Es apremiante abordar la tensión entre la necesidad de posibilitar el acceso a la educación postobligatoria para un mayor número de personas jóvenes y la tendencia al acceso a la formación profesional como única alternativa tras experiencias de fracaso académico.

   ¿Cómo ampliamos y flexibilizamos las formas de acceso a la educación postobligatoria sin caer en la reproducción de las desigualdades que caracterizan actualmente a las transiciones escuela-escuela teniendo en cuenta el grueso de jóvenes que optan por la FP como única alternativa?

4. Es imprescindible abordar i reducir los efectos de la clase social y las desigualdades sociales sobre los distintos elementos que influyen en las decisiones, aspiraciones y expectativas de los y las jóvenes.

¿Cómo paliamos los efectos de las desigualdades sociales sobre los elementos que condicionan las decisiones en el momento de afrontar las transiciones a la educación postobligatoria?

5 Es necesario equilibrar las tensiones entre la construcción de un proyecto profesional/vital y el encaje con un mercado de trabajo altamente cambiante.

¿Cómo afrontamos la construcción de un proyecto profesional/vital en un entorno altamente cambiante, en el que las profesiones del futuro probablemente aún no existan y en el que las prácticas profesionales también cambiarán?

6 Es imperioso abordar la permanencia de desigualdades y su influencia o impacto en la construcción de un proyecto vital y profesional.

¿Cómo luchamos contra los efectos de las desigualdades socioeconómicas, y en especial las desigualdades de género, en la construcción del proyecto vital y profesional, como una cuestión de justicia social?

7 Es preciso observar que, pese a que las transiciones se caracterizan por la reversibilidad, existen algunos elementos poco permeables a la reversibilidad como sería el caso del fracaso escolar o el abandono escolar prematuro que provocan unos efectos determinantes sobre las posibilidades en la transición al mundo laboral.

¿Cómo facilitamos la recuperación de los itinerarios académicos e incentivamos el retorno al sistema educativo en un contexto en el que se ha tendido a obviar los elementos estructurales de la precariedad y a culpabilizar al individuo?

8 Es necesario tomar en consideración el hecho que, si bien los conocimientos del currículo más tradicional son imprescindibles, estos se deben acompañar de una capacitación de los y las jóvenes para aplicar estos conocimientos, dotarlos de la capacidad de poner en funcionamiento las habilidades y destrezas, lo que se traduce en competencias a transmitir y evaluar en el proceso de aprendizaje.

¿Cómo conjugamos la actual estructura del sistema educativo y su forma de generar conocimiento (currículo) con la transmisión, evaluación y entrenamiento de las distintas competencias por las que los y las jóvenes serán valoradas en su inserción al mercado de trabajo?

LA ORIENTACION EDUCATIVA Y LABORAL. LAS MEDIDAS DE ACOMPAÑAMIENTO

Como se ha podido observar, las transiciones juveniles en la etapa postobligatoria resultan complejas, diversas, heterogéneas y con unas implicaciones que hacen ineludible su abordaje. La actuación sobre las transiciones presenta como objetivo, por una parte, la mejora de la calidad de estas transiciones para el conjunto de los y las jóvenes de forma más igualitaria y, por otra, la minimización de los impactos negativos de las desigualdades que, actualmente, caracterizan a estos procesos.

En este sentido, la orientación educativa y laboral, y las medidas de acompañamiento que subyacen a esta, resultan elementos centrales para dar respuesta a estos objetivos.

Des de un punto de vista general, entendemos por orientación la "acción educativa continuada que pretende promover/potenciar/acompañar el desarrollo global de la persona en vistas a su realización académica y profesional futura"[66]. Tal y como destaca Martínez, en esta definición se recogen elementos clave que debe contemplar toda acción orientadora. Por una parte, el hecho de que la actividad deba ser continuada, de forma que, no podemos calificar de orientadora a una actuación puntual exclusivamente. Por otra parte, la voluntad de acompañar el desarrollo global de la persona y, por tanto, que no busca la mejora o el desarrollo de un único aspecto o habilidad con el objetivo de insertar laboralmente a la persona. Finalmente, el hecho que la orientación no se plantea como horizonte una inserción rápida y de poca calidad, sino la realización académica y profesional futura y que, por tanto, se basa en las ideas de aprendizaje a lo largo de la vida, formación permanente y crecimiento profesional.[67]

De este modo, resulta muy relevante la idea de acompañamiento como aspecto fundamental en el proceso de orientación, sin el cual no se pude concebir una orientación de calidad que contemple los elementos que se han descrito.

Desde una perspectiva de ciclo vital, el *European Centre for the Development of Vocational Training* (CEDEFOP) expone que cuando hablamos de orientación a lo largo de la vida se hace referencia a "un conjunto de actividades que permiten a los ciudadanos de cualquier edad identificar en cualquier momento de su vida sus aptitudes, capacidades e intereses, adoptar decisiones importantes en materia de educación, formación y empleo y gestionar su trayectoria vital individual de aprendizaje, el trabajo y otros entornos en los que se adquieren o utilizan dichas capacidades o aptitudes (a lo largo de toda la vida). La orientación se facilita

[66] Martínez, M. (2010) *L'orientació a les xarxes locals de transició escola-treball.* Barcelona: Diputació de Barcelona. Pág. 19
[67] Martínez, M. (2010)

en una variedad de entornos: educación, formación, empleo, a escala local y a nivel privado"[68].

Así pues, podríamos establecer que las acciones de orientación tienen como objetivo el desarrollo integral de la persona y, por tanto, actúan sobre distintas esferas de éste. Pese a que estas esferas se encuentran interconectadas, es posible definir tres grandes ámbitos que se abordan desde las acciones de orientación[69]:

1. Orientación personal: se abordan temas identitarios, del proyecto vital, de apoderamiento, autoconomiento, capacidad de análisis del entorno, etc.
2. Orientación académica: se abordan temas relativos a la elección, el conocimiento del entorno y la oferta educativa, la autoestima, las motivaciones e intereses y la relación con los distintos itinerarios formativos.
3. Orientación profesional: se abordan temas relativos a la ocupabilidad, la vocación, la toma de decisiones y el conocimiento del entorno, las profesiones y la situación del mercado laboral.

Las transiciones juveniles en la etapa postobligatoria resultan delicadas para los y las jóvenes en general, pero lo son especialmente para aquellos/as que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad. La situación de vulnerabilidad añade dificultades a los procesos de transición, especialmente en relación a la integración en el mercado laboral. En este contexto, la orientación y el acompañamiento devienen mecanismo claves para la integración y la realización de estas transiciones de una forma lo más equitativa posible.

En este sentido, algunos autores/as destacan que estos/as jóvenes "precisan de soportes que les permitan dar respuesta a los desajustes que presentan en relación con la formación, las exigencias sociales y la exigencias del mercado de trabajo"[70], y otros/as añaden que sin estos soportes este colectivo puede sentirse incapacitado, infravalorado y desmotivado para afrontar con ciertas garantías unas transiciones que se dan en unos contextos (educativos, sociales, laborales) que han tendido a proyectar sobre ellos/as una imagen negativa que contribuye a perpetuar la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran.[71 y 72]

A pesar de que compartimos este razonamiento, y consideramos que la orientación y el acompañamiento resultan elementos indispensables para el colectivo de jóvenes en situación de vulnerabilidad, sobre todo si tenemos en cuenta el objetivo de impulsar la equidad en estas transiciones; desde nuestro punto de vista resulta necesario destacar que la

---

[68] Wannan, J. y McCarthy, J. (eds.) (2006) *Mejorando las políticas y sistemas de orientación continua. El uso de herramientas de referencia comunes en Europa.* Luxemburgo: CEDEFOP. Pág. 12

[69] Ver: Martínez, M. (2010) y Echevarría, B. y Martínez, M. (dirs.) (2018) *Guía de Orientación profesional coordinada. Manual práctico para una orientación profesional de calidad en el ámbito educativo.* Barcelona: Fundación Bertelsmann

[70] Jurado de los Santos, P.; Olmos, P.; y Pérez, A. (2015)

[71] Benson, J.E. y Kirkpatrick, M. (2009) "Adolescent Family Context and Adult Identity Formation" a Journal of Family Issues. Vol. 30, núm. 9. pp. 1265-1286

[72] Mcwhirter, E. H. Y Mcwhirter, B.T. (2008) "Adolescent Future Expectations of Work, Education, Family and Community. Development of a New Measure" en Youth &Society. Vol. 40, núm. 2. pp. 182-202

orientación y el acompañamiento no debería ser esa actuación que se dirige únicamente a los y las jóvenes en situación de vulnerabilidad. Sino que entendemos que las estrategias de orientación deben ir dirigidas sistemáticamente al conjunto de los y las jóvenes, y no únicamente a aquellos/as que "resultan problemáticos" o a aquellos/as que plantean sus dudas de forma explícita.[73]

En este sentido, pues, cabe destacar la necesidad de concebir la orientación como un proceso/s de acompañamiento con perspectiva de ciclo de vida. Des de la óptica de la *European Lifelong Guidance Policy Ntwork (ELGPN)* "la capacitación de la ciudadanía a través de la adquisición de las competencias necesarias para la gestión de su proyecto de vida personal y profesional es una tarea primordial para la cual es necesario disponer de unos sistemas de orientación bien coordinados entre las diversas instituciones que trabajan, con una oferta de fácil acceso y de buena calidad"[74].

En el caso de la orientación como herramienta para abordar las transiciones juveniles, se concibe que esta ha de servir para garantizar que todos los/las jóvenes puedan, de forma equitativa, acceder, participar, progresar y realizar las transiciones de forma satisfactoria a lo largo de la vida. De forma específica, en el caso de las transiciones que se dan en la etapa postobligatoria, se observa que los procesos de orientación académica y profesional se encuentran fuertemente entrelazados, resultando muy difícil distinguir hasta qué punto el desarrollo de una y otra esfera no son en realidad dos caras de una misma moneda.[75]

En este sentido, cabe destacar que la orientación cuenta con un importante componente de prevención, de forma que, si esta no se entiende desde una perspectiva de ciclo de vida se pierde potencialidad en este carácter preventivo. Especialmente en el caso de las transiciones en la etapa obligatoria resulta importante que el acompañamiento esté presente cuando surge la necesidad, y no cuando esta se ha convertido ya en un problema. Así pues, considerar que la orientación se debe realizar al en el último curso de la ESO equivale a abordar con esta la desorientación que manifiestan los alumnos/as, es decir abordar el problema, mientras que la necesidad no se surge en este momento, sino que aparece al iniciar la educación secundaria.

---

[73] Tarabini, A. y Jacovkis, J. (2019)b

[74] Oliveras, M.; Segú, J.L.; y Amblàs, S. (2019) "L'orientació, un repte de país" en Riera, J. (dir.) *Reptes de l'Educació a Catalunya. Anuari 2018,* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

[75] Martínez, M. y Arnau, L. (2015) *Després de l'ESO què puc fer? Diagnosi i propostes per a l'orientació educativa de 12 a 16 anys.* Col·lecció "Informes Breus". Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Educación y profesionalización

Como ya hemos visto anteriormente, las transiciones educativas se caracterizan por una elevada heterogeneidad de condiciones y situaciones bajo las que se producen. Esta diversidad de situaciones hace que sea necesario comprenderlas desde una perspectiva biográfica y holística que permita incorporar al análisis los condicionantes objetivos y subjetivos de éstas. Tal y como apunta García, es desde esta perspectiva biográfica desde donde se deben entender las políticas de acompañamiento a las transiciones, en tanto que "políticas longitudinales, sostenidas en el tiempo"[76].

Entre estas transiciones, la transición escuela-escuela, que es la que se produce en el paso de la secundaria obligatoria a la secundaria postobligatoria, toma un papel crucial.

La orientación y al acompañamiento en las transiciones en la etapa postobligatoria resultan, por lo tanto, muy relevantes. En el marco de éste proceso de cambios, tanto el centro educativo como los/las docentes tienen un papel clave, pero no son los únicos actores que pueden y deben estar presentes en las acciones de orientación y acompañamiento. Especialmente, en situaciones de vulnerabilidad social, es indispensable la construcción de una red de coordinación y colaboración entre distintos agentes del territorio (entre los que se incluyen diferentes agentes institucionales, pero también la familia) que posibiliten el desarrollo de actuaciones integrales e intervenciones más amplias.

En esta misma línea, algunos autores/as apuntan la necesidad de no reducir las tareas de acompañamiento a la coordinación de actuaciones, sino que destacan que este se encuentra asociado a la idea del "doble derecho: El derecho a recibir determinadas prestaciones o servicios básicos, y el derecho a la personalización, el apoyo personalizado para que éstas ayudas resulten realmente eficaces en la generación de un proceso personal de cambio, en la modificación de los contextos vitales que generan carencias y dificultades"[77].

Por ende, podemos entender que la orientación y el acompañamiento en las transiciones en la etapa postobligatoria requieren de un abordaje integral y singular que huya de modelos generalistas, en tanto que estas transiciones son totalmente heterogéneas.

Así pues, por tanto, resulta indispensable observar que las transiciones juveniles en la etapa postobligatoria están marcadas por una serie de condicionantes que hacen referencia tanto a las características estructurales del sistema educativo español, como a otros elementos de tipo cultural, social, etc. Estos condicionantes tienen a su vez un importante impacto sobre la orientación y el acompañamiento que se ofrece a los y las jóvenes respecto a estas transiciones.

En este sentido, en las sesiones de trabajo con expertos se he podido identificar que la orientación y el acompañamiento se encuentran condicionados por distintos elementos que recogemos a continuación.

---

[76] García, M. (2016) Pág. 36

[77] Funes, J. (2009) *L'acompanyament dels nois i noies adolescents en les seves transicions quan s'acaba l'escola obligatòria.* Barcelona: Diputació de Barcelona, Àrea d'Educació.

En primer lugar, uno de los elementos que condicionan la orientación y el acompañamiento son las posibilidades que ofrece la oferta educativa de cada territorio. La oferta constituye un elemento de profundas desigualdades que se pueden dar entre los entornos urbanos y rurales, pero también entre los mismos territorios urbanos.[78] La oferta educativa a la que es posible acceder, y las dificultades que se pueden añadir a nivel de movilidad para acceder a otra oferta distinta, delimita las posibilidades de elección para los y las jóvenes, y de orientación para los/as docentes y otros profesionales que acompañen en esta etapa.

En segundo lugar, las creencias, opiniones, aspiraciones y expectativas de los y las jóvenes constituyen otro elemento condicionante de la orientación.[79] Tal y como ya se ha expuesto anteriormente, estos elementos están estrechamente relacionados con la clase social.

En este sentido, es interesante además apuntar la influencia de las aspiraciones y expectativas de la familia. Estas pueden resultar también una barrera o condicionante a la orientación que muchas veces vienen explicado por el valor simbólico que se otorga a los distintas ramas formativas y las expectativas de movilidad social que se asignan a unas y otras.

En tercer lugar, otro elemento condicionante son las posibilidades de interacción entre la ESO y la educación postobligatoria.[80] En este sentido, es necesario valorar si existe oferta de educación postobligatoria en el mismo centro en el que se ha cursado la ESO, o si hay que cambiar de centro porque esto implica una búsqueda mucho más proactiva, además de otras posibles barreras como podría ser la movilidad, las plazas ofertadas, etc.; si la información sobre la oferta formativa es accesible tanto para los alumnos/as como para las familias, etc.

En cuarto lugar, se destacan las creencias y expectativas docentes. Estas vienen marcadas por las condiciones de los/as docentes para orientar y acompañar a los y las jóvenes, así como por las necesidades de los/as jóvenes; elementos que difieren en función del contexto. En este sentido, se apunta que la forma en que los/as docentes se posicionan a sí mismos y posicionan a los/as jóvenes en sus elecciones, cómo hablan de las capacidades y habilidades de los y las jóvenes o sobre las características, reales o esperadas, y de las dos vías formativas (Bachillerato y FP) condiciona cómo se orienta.[81]

En este mismo sentido, en las sesiones de trabajo con expertos se destaca que las concepciones del Bachillerato como la rama teórica y la FP como la rama teórica ha provocado que muchos/as jóvenes hayan accedido a la FP creyendo que el esfuerzo que deberán realizar será menor porque existe una idea errónea sobre lo que significa formación práctica, lo que podría explicar una parte del fracaso escolar en la postobligatoria.

Además, se apunta que se tiende a orientar a FP al alumnado repetidor, que acumula más suspensos, más presencia en grupos adaptados, etc. La cual cosa genera que el Grado medio en términos agregados reúna a muchos más alumnos de origen socioeconómico bajo, de origen migrado, y de trayectorias de fracaso durante la ESO. Esta situación pone de manifiesto

[78] Sesiones de trabajo con expertos/as en el marco de la investigación.
[79] Sesiones de trabajo con expertos/as en el marco de la investigación.
[80] Sesiones de trabajo con expertos/as en el marco de la investigación.
[81] Sesiones de trabajo con expertos/as en el marco de la investigación.

la necesidad de preguntarse si la función que se quiere atribuir al Grado medio es de garantía social o de formación de profesionales. En este sentido, se apunta la necesidad de ofrecer a los/as docentes (en formación y en ejercicio) una formación que les ayude a mejorar el acompañamiento y la orientación a los y las jóvenes con una mirada más amplia que la actual.[82]

En quinto lugar, se destaca que el objetivo de la orientación debería ser el de acompañar a los y las jóvenes en el conocimiento sobre los propios gustos, talentos, habilidades. De forma que, cuanto más capaces sean los/as profesionales que orientan de identificar estos gustos, mejor serán los procesos de acompañamiento. Pero, también se apuntan dos elementos que se deben tener en cuenta cuando hablamos de gustos e intereses, por una parte, el hecho que los gustos y las capacidades no siempre están alineados y, por otra parte, la existencia de fuertes dificultades para expresar estos gustos dentro del ámbito escolar.[83]

En cuanto a la alineación de gustos y capacidades, cabe apuntar que la falta de experiencia(s) hace que, en notables ocasiones, o bien los y las jóvenes desconocen qué es lo que les gusta y/o cuáles son sus principales talentos; o bien, lo que identifican como un interés se encuentra en el terreno de los imaginarios, es decir, se basa en las suposiciones, percepciones, prejuicios, etc., que tienen sobre una determinada actividad, profesión, rama profesional o educativa. Por este motivo, entre otros, resulta tan relevante el hecho de proveer a los y las jóvenes de experiencias a lo largo de los distintos itinerarios educativos que sean capaces de aportarles elementos de realidad sobre aquello que practican y, a su vez, contribuyan al proceso de autoconocimiento.

Por lo que se refiere al desconocimiento sobre los gustos e intereses de los y las jóvenes entre el personal docente, cabe destacar que esto conduce a que la orientación se realice en base a un elemento que sí conocen y que es medible y observable, las notas de cada materia. Centrar la orientación en el rendimiento académico ha llevado a que los alumnos/as con un menor rendimiento sean orientados hacia la FP. Por lo tanto, si tomamos en cuenta la relación existente entre el estatus sociocultural y los resultados académicos, podemos establecer que la orientación basada en las notas que obtienen los y las jóvenes está sesgada socialmente.[84]

Por otra parte, es necesario considerar el hecho que la mayoría de los y las jóvenes descubren estos gustos e intereses fuera del centro educativo y por influencia de aquello que conocen por la experiencia familiar o de su entorno cercano, un hecho que queda aún más reforzado en el caso de los alumnos/as que cursan la educación secundaria en grupos adaptados.[85] En este sentido, es interesante destacar también las experiencias extraacadémicas como una oportunidad para experimentar otras formas de conocimiento, habilidades, intereses, etc.

[82] Sesiones de trabajo con expertos/as en el marco de la investigación.
[83] Sesiones de trabajo con expertos/as en el marco de la investigación.
[84] Sesiones de trabajo con expertos/as en el marco de la investigación.
[85] Sesiones de trabajo con expertos/as en el marco de la investigación.

En este punto es necesario no olvidar que es precisamente el alumnado "repetidor, con bajo nivel de adquisición de competencias durante la ESO o que ha sido escolarizado en grupos de adaptación curricular el que sistemáticamente es derivado hacia la formación profesional"[86].

Así pues, podríamos establecer que nos encontramos ante un sistema que no provee de la oportunidad de experimentar con distintos conocimientos, practicas, etc. que permitan descubrir gustos, intereses, talentos; y que, además, tampoco prevé la expresión de éstos. De este modo, nos encontramos con que si no se dan las circunstancias necesarias para la experimentación tampoco se produce expresión de los gustos e intereses; los talentos se acaban midiendo únicamente a través del elemento limitado de las notas académicas; y, por lo tanto, no es posible un acompañamiento en las decisiones en una etapa clave con los elementos necesarios para la orientación.

En este sentido, se ha detectado que en muchas ocasiones los y las jóvenes toman estas decisiones sin el proceso de reflexión necesario, sin saber muy bien el porqué de las elecciones que toman, por descarte de opciones, posponiendo una elección más concreta en el caso de decantarse por el Bachillerato o guiándose por aquello en lo que obtienen mejores notas. Con este escenario, son los propios docentes quienes reivindican la necesidad de abrir el abanico de la experimentalidad en las aulas con el objetivo de mejorar esta toma de decisiones.[87]

En esta misma línea, es interesante destacar que si bien el acompañamiento se debería realizar des de una perspectiva de ciclo de vida, esto no quiere decir que sea necesario avanzar excesivamente en el tiempo la identificación de los gustos, intereses y capacidades, en tanto que estos son cambiantes y se debe garantizar el tiempo para experimentar con estos. Así, corremos el riesgo de confundir la necesidad de avanzar las tareas de orientación y acompañamiento con la realización de una elección prematura sobre los gustos e intereses que podría contribuir aún más a la reproducción social de las desigualdades. En cambio, consideramos que se debe orientar con el objetivo que los y las jóvenes se conozcan a sí mismos i el contexto en el que viven, sabiendo que desarrollar un concepto de uno mismo requiere de tiempo y de apoyo(s).

La posibilidad de experimentar, por tanto, se desvela como un elemento clave. Poder probar, experimentar quién es uno mismo, qué le gusta, qué le interesa, qué se le da bien, es necesario para poder decidir qué transiciones puede y desea realizar.

Finalmente, un último elemento que suele condicionar o guiar la orientación son las "elecciones realistas". Se trata de aquella orientación que guía hacia elecciones que, al margen de los criterios de gustos e intereses, toman en consideración el volumen de oferta existente en el territorio, así como la titularidad de esta oferta (pública o privada), para valorar las posibilidades que tienen los alumnos/as de acceder a estas formaciones según las circunstancias y situaciones individuales. En función de estos elementos la orientación se basa en evitar frustraciones.[88] Tal y como se ha expuesto anteriormente éste tipo de orientaciones o acompañamientos son el resultado de un sistema educativo con una

[86] Tarabini, A. y Jacovkis, J. (2019)b Pág. 253
[87] Sesiones de trabajo con expertos/as en el marco de la investigación.
[88] Sesiones de trabajo con expertos/as en el marco de la investigación.

estructura segmentada y profundamente desigual que tiene un fuerte impacto sobre las transiciones juveniles. Si bien este tipo de actuaciones de orientación resultan, en muchos casos, poco evitables si se quiere paliar la frustración o el abandono escolar, es necesario observar que éstas se encuentran condicionadas y tendrán distintos impactos en las transiciones de los y las jóvenes en función de la trayectoria académica de estos, del estatus socioeconómico, del capital social/cultural de la familia, o de las posibilidades de experimentar con los gustos, intereses, talentos, etc. entre otros, permitiendo que aquellas personas con mayores recursos económicos y sociales siempre puedan escoger en primer lugar. Es decir, la necesidad de realizar elecciones realistas no opera para todo el mundo del mismo modo.

Como hemos podido ver, la orientación ha de ser un hecho consubstancial a la práctica docente y ha de basarse en la escucha permanente de los y las jóvenes. Así pues, resulta evidente que es fundamental que la orientación no debe recaer únicamente en la voluntad del profesorado.[89] Sino que, necesariamente debe ser una práctica basada en la coordinación.

Sin embargo, este planteamiento se enfrenta a importantes dificultades. Por una parte, la implementación de la orientación en cada uno de los niveles educativo resulta difícil, pero mucho más complejo es conseguir que exista continuidad en el proceso orientador, en tanto que esta continuidad solo es posible si existen mecanismo de coordinación entre niveles educativos muy bien definidos.

Por otra parte, no solo es necesaria la coordinación entre los distintos niveles educativos, sino que también lo es con el resto de actores locales[90] que juegan un papel clave en las transiciones en la etapa postobligatoria.

Entre estos actores encontramos, por un lado, los relativos al sistema educativo. En este sentido, se observa la necesidad de mejorar la coordinación entre los distintos centros educativos, y también entre aquellos servicios orientados a ofrecer información u orientación relativa a la oferta formativa del territorio, las condiciones de acceso a los distintos estudios, los plazos, requerimientos, etc.

Por otro lado, también encontramos a los actores vinculados al ámbito laboral. Respecto a estos, cabe destacar que el tema de la ocupabilidad, como podremos ver a continuación, no es una cuestión reducida exclusivamente al ámbito del mercado laboral, sino que apela de forma directa a las capacidades y aptitudes individuales, así como a sus vínculos con los ámbitos educativo, familiar y comunitario.[91]

---

[89] Tarabini, A. y Jacovkis, J. (2019)b

[90] Aunque se trata de un actor más que destacado, en este análisis se han obviado a las familias puesto que su incidencia escapa al ámbito de estudio de la presente investigación más centrada en las políticas públicas.

[91] Santamaría, E. (2016) "De l'ocupació a l'ocupabilitat/la il·lusió de l'ocupabilitat: alguns interrogants sobre la seva lógica actual" en Oretu, X. (coord.) *Millora de l'ocupabilitat des de l'acció social comunitària. Anàlisi amb relació al Programa Òmnia.* Barcelona: Departament de Treball, Afers Socials i Families, Generalitat de Catalunya. pp. 30-43

Ocupabilidad, empleabilidad e inserción.

Tal y como hemos podido observar al largo de los capítulos anteriores, en las transiciones juveniles en la etapa postobligatoria el sistema educativo presenta un papel central, pero también lo hace el mercado de trabajo en tanto que se trata de un momento en el que muchos/as jóvenes inician distintos procesos de inserción laboral, se plantean futuras àreas de actividad profesional para decidir sobre sus itinerarios educativos, acceden a las primeras ocupaciones (a menudo precarias), o analizan su contexto laboral próximo, entre otros.

De nuevo la orientación y el acompañamiento se relevan como elementos clave para garantizar unas transiciones satisfactorias e igualitarias para los y las jóvenes, también cuando ponemos el foco en el ámbito laboral.

Cuando en relación a las transiciones juveniles nos centramos en el ámbito laboral aparecen con recurrencia términos como ocupabilidad, empleabilidad e inserción. Antes de analizar, como hemos venido haciendo, la orientación en relación a este ámbito, consideramos que es importante clarificar estos conceptos. Por esto, a continuación, recogemos las definiciones de estos conceptos que realiza el Servicio Público de Empleo Estatal a través de su Glosario en línea[92]:

1. **Ocupabilidad:** Es el grado de probabilidad que tiene un trabajador para acceder al mercado de trabajo.

2. **Empleabilidad:** [1]Grado de adaptabilidad que demuestra un individuo en la consecución y mantenimiento de un empleo, así como en la actualización de sus competencias profesionales.

   [2]Conjunto de aptitudes y actitudes que favorecen la integración laboral. Posibilidades existentes de encontrar un empleo y de amoldarse a un mercado de trabajo en continuo cambio.

   [3]Este concepto hace referencia a estrategias pedagógicas que contribuyen a diversificar las alternativas de empleo del sujeto pedagógico y facilitar sus futuras reconversiones laborales (…).

   [4]Es el conjunto de competencias personales relacionadas con las actitudes, aptitudes y conocimientos básicos que facultan a una persona para poder desempeñar cualquier trabajo.

3. **Inserción:** Acceso al mercado de trabajo. Se trata de un hecho puntual, que conlleva la consecución de un puesto de trabajo.

Por lo que respecta a los objetivos de la orientación en las transiciones juveniles al ámbito laboral, podríamos establecer que se trata de un doble objetivo. Por un parte, los procesos de orientación deberían hacer un énfasis especial en la necesidad de incrementar las expectativas formativas de los y las jóvenes y conseguir su reincorporación al sistema

[92] https://www.sepe.es/glosario/glosario.do

educativo cuando se produce un abandono escolar temprano. Por otra parte, teniendo en cuenta que una inserción rápida en el mercado de trabajo (un supuesto poco probable teniendo en cuenta las características actuales del mercado de trabajo) en ocupaciones de baja cualificación i que no aporta nada a la mejora de la ocupabilidad ni la empleabilidad de las personas jóvenes no es una opción deseable, de manera que el objetivo no ha de ser tanto la inserción, como la mejora de la ocupabilidad de los y las jóvenes; esta se consigue con más formación y con la incorporación a empleos significativos, que tengan valor añadido.

Por lo tanto, estaríamos haciendo referencia a proyectos y acciones que velen por la globalidad, con itinerarios adaptados a las necesidades de cada joven, con un acompañamiento personalizado y una orientación que no se ciñe únicamente a las competencias profesionales, sino también a las competencias personales y transversales que puedan empoderar a las personas y dotarlas de herramientas para su inserción laboral o su retorno al sistema educativo.

Como sucedía en el caso de la orientación educativa, la orientación profesional también se ve sujeta a distintos condicionantes que se exponen a continuación.

En primer lugar, se observa que uno de los elementos condicionantes y que se ha ido reiterando a lo largo del documento, es la vertiginosa rapidez del cambio que vive nuestra sociedad. La orientación profesional se ve afecta, del mismo modo que todas las actividades educativas y formativas por la rapidez de estos cambios, en tanto que resulta muy complejo establecer unas coordenadas claras, es decir, la sociedad líquida que describe Zygmunt Bauman carece de los elementos de estabilidad que permitían la realización de proyecciones de futuro a largo plazo. Al contrario, las proyecciones a largo plazo resultan muy complejas (y seguramente contraproducentes), por lo que la orientación profesional debe buscar nuevas coordenadas en las que basar su actuación.

En segundo lugar, en relación con el condicionante anterior, cabría añadir el hecho que las transformaciones en la estructura del mercado laboral han provocado que las profesiones y/o los puestos de trabajos no se encuentren tan delimitados, por lo que tampoco lo están los conocimientos necesarios que se atribuían a cada una de estas, sino que se superponen perfiles profesionales con conocimientos que derivan de distintos sectores, y la formación permanente adquiere un papel protagonista. Estos elementos, de nuevo, condicionan o transforman las coordenadas en las que se mueve la orientación profesional.[93]

En tercer lugar, y al hilo de los elementos anteriores, todas estas transformaciones han cambiado también la secuencia clásica en la que se planteaba la orientación. En este sentido, otro elemento condicionante de la orientación profesional se encuentra en el hecho que no basta con potenciar el autoconocimiento y el conocimiento del mercado (aunque resulten elementos imprescindibles), sino que es necesario entender la orientación desde una visión más crítica, y mucho más compleja en la que el objetivo no puede ser la construcción de un proyecto profesional para toda la vida, sino quizás más bien en cubrir otras necesidades como

[93] Manzanares, A. y Sanz, C. (2018)

la capacidad de conjugar las competencias, habilidades, intereses, talentos, experiencias, etc. para desenvolverse profesionalmente en un entorno altamente cambiante.

En cuarto lugar, otro de los elementos que condicionan la orientación profesional es la tensión entre las exigencias del mercado laboral y la estructura de conocimientos en que se basa el actual sistema educativo. Tal y como se ha expuesto anteriormente, las transformaciones del mercado laboral han conducido a un contexto en el que se pone de manifiesto la relevancia del trabajo y el autoconocimiento de las competencias personales. Sin embargo, se observa una tensión entre estas necesidades que exige la nueva estructura de ocupaciones y la estructura del propio sistema educativo en la que, en muchas ocasiones, no se ha complementado o acompañado los conocimientos del currículo educativo, con la capacitación del alumnado para poner estos conocimientos en funcionamiento. Como consecuencia nos encontramos con que los y las jóvenes afrontan estas transiciones con un bajo conocimiento o identificación de sus propias competencias, mientras que los empleadores basan sus exigencias en estas.

En este sentido, en las sesiones con expertos se ha podido constatar que para los orientadores/as una de las primeras barreras es el bajo conocimiento que presentan muchos/as jóvenes de sus propias competencias.

En quinto lugar, y estrechamente relacionado con los desajustes entre las demandas de autoconocimiento en relación a las competencias y la realidad del entorno educativo, encontramos también un elemento condicionante en la orientación profesional en la baja experimentación que han podido llevar a cabo los y las jóvenes cuando se enfrentan a estas transiciones. Este bajo nivel de experimentación no se da sólo en relación a distintas formas de aprendizaje, a los gustos, intereses, talentos, como se exponía anteriormente. Sino que también encontramos su reflejo en relación a la experimentación en entornos profesionales.

Además, en este sentido a lo largo de las sesiones de trabajo con expertos/as se ha podido constatar que uno de los principales elementos que ha de abordar la orientación se encuentra en la necesidad de aportar elementos y experiencias de éxito que contribuyan a contrarrestar las experiencias previas de fracaso (sobretodo vinculadas al ámbito educativo) con el objetivo, también, de incrementar la autoconfianza de estos/as jóvenes. Aún más, esta necesidad también se podría entender como parte del propio proceso de autoconocimiento. [94]

Abordar des de la orientación y el acompañamiento las necesidades de experimentar, de construir experiencias de éxito, de mejorar tanto la autoconfianza como el autoconocimiento, contribuyen a su vez a la posibilidad de dotar de centralidad al empoderamiento individual de la persona para asumir y gestionar los diferentes retos que estas transiciones supondrán a lo largo de la vida de la persona. De este modo, por tanto, la dotación de herramientas y recursos no ha de perder de vista el objetivo de generar autonomía.[95]

[94] Sesiones de trabajo con expertos/as en el marco de la investigación.
[95] Sesiones de trabajo con expertos/as en el marco de la investigación.

Por lo tanto, podríamos establecer que la orientación y el acompañamiento juegan (o pueden jugar) un papel relevante en la vertiente experiencial. También al desarrollar un trabajo basado en objetivos, en acciones concretar, se contribuye a incrementar la consecución de logros (de mayor o menor calado) y, a su turno, la percepción de autoeficacia. Algunos expertos/as, además, destacan que estas acciones de orientación podrían contribuir a suplir las deficiencias en el acompañamiento que algunos/as jóvenes, por su situación de riesgo o exclusión o por otros condicionantes, no pueden tener en el ámbito familiar.[96]

Por otra parte, en sexto lugar, resulta interesante destacar que, si bien apuntábamos anteriormente que el autoconocimiento y el conocimiento del entorno son elementos indispensables, otro de los elementos condicionantes de la orientación profesional es el hecho que, tal y como apuntan Manzanares y Sanz, nos encontramos ante un escenario en el que el futuro profesional depende cada vez menos del individuo, de forma que el itinerario profesional se ve condicionado por aspectos no controlables por parte del sujeto. Es por esta razón por la que apuntábamos que un proyecto profesional a largo plazo puede no funcionar para todo el mundo. Reflejo de esto son las "fuertes discontinuidades entre la formación inicial, el tipo de empleo en un determinado momento del itinerario, el proyecto profesional, y las perspectivas de formación permanente de cada individuo"[97].

En séptimo lugar, y en relación con esta visión más crítica que debería adoptar la orientación, Martínez expone que otro de los elementos condicionantes de la orientación profesional es la visión individualista del progreso que caracteriza a nuestra sociedad y que ha colocado al sujeto en el centro de las ideas de 'adaptación al cambio'; de 'acumulación de credenciales'; 'competitividad'; y 'emprendimiento' entre otras. Sin embargo, con el auge de este planteamiento o perspectiva individualista nos encontramos ante una sociedad, compleja, altamente cambiante y en crisis, en la que son imprescindibles planteamientos que hagan referencia a la colaboración, el grupo, la comunidad, lo colectivo. Desde este punto de vista la orientación "debe combinar la atención a la formación, al desarrollo de un proyecto formativo y profesional individualizado, de calidad, con la necesidad de construirlo de manera colaborativa, en red y con las máximas aspiraciones y expectativas para todo el mundo. […] La orientación profesional debería configurar un conjunto acciones continuadas, coordinadas, grupales y preventivas destinadas a ayudar a cada joven a construir un itinerario académico y profesional satisfactorio en base a un proyecto que le empodere, le haga autónomo y a la vez colaborador"[98]. En una línea similar, Santamaría expone que el grueso de la literatura sobre empleabilidad parte de una premisa ideológica neoliberal basada en la idea que son las personas las que se deben adaptar a las necesidades del mercado de trabajo, cuando "quizás deberíamos plantearnos precisamente lo contrario: cómo conseguir adaptar el mercado de trabajo a las necesidades de las personas"[99].

---

[96] Sesiones de trabajo con expertos/as en el marco de la investigación.
[97] Manzanares, A. y Sanz, C. (2018) Pág. 75
[98] Martínez, M. (2016) "Orientación e inserción laboral en el contexto educativo" en Cuadernos de Pedagogía, núm. 464. Pág. 65
[99] Santamaría, E. (2016) pág. 39

Por último, encontraríamos las situaciones personales de cada joven que pueden hacer que necesite o se plantee una inserción rápida en el mercado laboral. La inserción laboral en estas condiciones se explica a menudo por situaciones socioeconómicas de vulnerabilidad. Si bien esta es una realidad que no se puede obviar y que condiciona notablemente las actuaciones que se pueden desarrollar desde la orientación, esto no invalida el hecho que se sigue requiriendo de una orientación de calidad que posible una transición en condiciones satisfactorias, y por lo tanto no se debería impulsar, al menos no desde la acción orientadora, este tránsito como definitivo.

Los retos de la orientación educativa y laboral

Cómo hemos podido comprobar, la orientación educativa y laboral se enfrenta a distintos retos que hemos tratado de sintetizar a continuación:

1. Es necesario analizar la orientación y el acompañamiento sin obviar las limitaciones que impone la propia estructura segmentada y desigual del sistema educativo. La orientación y el acompañamiento resultan indispensables para mejorar las transiciones juveniles, pero no son (ni han de ser) la solución a todos los problemas del sistema educativo.

   ¿Cómo podemos mejorar la orientación y acompañamiento ante una estructura de oferta desigual?

   ¿Cómo guiar la orientación en base a gustos, intereses, talentos, cuando la estructura desigual del sistema nos coloca ante la necesidad de paliar la frustración y evitar el abandono escolar?

   ¿Cómo vinculamos la orientación a discursos, prácticas y políticas contra la segregación y la desigualdad, que reflexionen sobre los aprendizajes de la educación secundaria obligatoria y que garanticen igualdad de oportunidades en las transiciones en la etapa postobligatoria?

2. Es necesario observar que dotamos a los gustos e intereses de un papel central en la construcción del proyecto personal y profesional, y consideramos que el objetivo de la orientación debería ser acompañar a los/as jóvenes en el descubrimiento de estos. Sin embargo, actualmente, no existen espacios de experimentación ni expresión de los gustos, intereses, talentos, etc. en el sistema educativo.

   ¿Cómo podemos acompañar en un momento clave de toma de decisiones, si no hemos permitido a los y las jóvenes experimentar, expresar ni decidir antes?

   ¿Cómo podemos guiar una elección de algo que jamás se ha experimentado?

3. Es imprescindible que la orientación y el acompañamiento no se reduzcan a unas actividades que se desarrollan en un momento puntual, habitualmente el último curso de la ESO, que es cuando la desorientación ya es un problema más que palpable. La toma de decisiones de más relevancia en lo que respecta a los itinerarios formativos y laborales de los y las jóvenes se da en el centro educativo, durante los últimos cursos de la educación secundaria obligatoria, pero las condiciones que intervienen en los procesos clave operan desde mucho antes. Buena parte de la

literatura sobre itinerarios y transiciones afirma que la consolidación del éxito de los itinerarios formativos se origina antes de ciclo de secundaria.

¿Cómo desarrollamos un seguimiento de los itinerarios y una orientación que acompañe a los y las jóvenes en la construcción de su trayectoria desde unas etapas formativas más tempranas, sin correr el riesgo de avanzar en exceso la toma de decisiones teniendo en cuenta que los gustos, intereses, competencias, habilidades, talentos, etc. aún se están definiendo?

4 Es preciso que la orientación y el acompañamiento no se conciban desde la estructura o la lógica clásica puesto que las transiciones ya no se caracterizan por la linealidad ni el proyecto profesional se entiende del mismo modo. La concepción del acompañamiento debe realizarse desde una perspectiva holística y de ciclo de vida. Y bajo esta perspectiva surgen diferentes retos.

¿Cómo podemos fomentar la construcción de una red de coordinación y colaboración entre los distintos agentes del territorio implicados en las transiciones juveniles, de modo que se posibilite la creación de una estructura de actuaciones integrales y de intervenciones amplias, especialmente, en situaciones de vulnerabilidad social?

¿Cómo podemos aprovechar estas estructuras de coordinación y transversalidad entre diferentes agentes para abordar de forma integral y singular las tareas de orientación y acompañamiento, huyendo de modelos generalistas?

5 Es necesario abordar la permanencia de desigualdades y su influencia o impacto sobre las transiciones juveniles; las trayectorias que desarrollan; las oportunidades y posibilidades que se brindan a los y las jóvenes; así como sobre las creencias, aspiraciones, expectativas de la persona joven, del orientador/a y de la familia. Entre estas desigualdades destacan las de carácter socioeconómico, pero no debemos olvidar las de género como se refleja, por ejemplo, en la baja presencia de mujeres en estudios y profesiones STEM.

¿Cómo gestionamos la tensión entre la necesidad de proveer de alternativas, posibilidades, oportunidades a todos los/as jóvenes y evitar la frustración y el abandono debido a aquellas limitaciones que nos impone una situación de vulnerabilidad, de exclusión, en definitiva, de desigualdad?

¿Cómo corregimos la estrecha vinculación entre el Grado Medio de FP y la (cuasi)función de garantía social que ha adquirido al derivar de forma sistemática al alumnado repetidor, a los jóvenes que provienen de historias de fracaso escolar, a los/las que su situación de desigualdad no les ofrece otra oportunidad?

¿Cómo se deben abordar las desigualdades y estereotipos de género que impregnan las creencias, aspiraciones, expectativas de los y las jóvenes, las familias y los orientadores/as?

¿Cómo abordamos las dificultades para acceder a los y las jóvenes desvinculados del sistema educativo?

6 Es esencial observar que nos encontramos ante un contexto altamente cambiante que ha provocado que las coordenadas en las que se basaba la orientación se hayan desdibujado. La transformación de las transiciones y la falta de elementos de estabilidad hacen que carezca de sentido focalizar la orientación en la realización de importantes proyecciones a largo plazo.

¿Cómo podemos encontrar las nuevas coordenadas de la orientación teniendo en cuenta la centralidad del autoconocimiento, el empoderamiento individual y colectivo, la percepción de autoeficacia y la autoconfianza en la gestión crítica de las transiciones?

¿Cómo cubrimos desde la orientación la necesidad de desarrollar en los y las jóvenes la capacidad de conjugar las competencias, habilidades, intereses y experiencias para desarrollarse personal y profesionalmente en un entorno cambiante?

7 Es necesario abordar la tensión entre las demandas del mercado laboral que impliquen un elevado autoconocimiento del perfil competencial, y una estructura educativa en la que se tiende a una baja capacitación para la aplicación de los aprendizajes.

¿Cómo podemos fomentar la vertiente experiencial a través de la orientación con el objetivo de generar autonomía para que los y las jóvenes puedan abordar de forma satisfactoria las transiciones a las que deberán enfrentarse a lo largo de su vida?

ELEMENTOS Y EXPERIENCIAS DE ÉXITO

A través de la investigación realizada y del trabajo llevado a cabo con los expertos y expertas que han participado a lo largo de ésta, además de los retos que se han identificado anteriormente, también se han podido identificar distintos elementos y experiencias de éxito que podrían contribuir a arrojar luz y dar respuesta a algunos de los retos que plantean actualmente las transiciones juveniles y su abordaje a través de la orientación educativa y laboral. A continuación, se ha tratado de sintetizar estos elementos y experiencias de éxito.

Engega't Land. Proyecto de inserción laboral con jóvenes gamificado

Santa Perpètua de Mogoda

Enlace: https://www.engegatland.cat/

Agentes implicados: Técnica de orientación e inserción laboral

Descripción: Proyecto de inserción laboral dirigido a jóvenes de 16 a 29 años

Objetivos: Ofrecer a los jóvenes parados menores de 30 años, un dispositivo de inserción que facilite el contacto con el mundo laboral a través de acciones diseñadas a medida de sus necesidades y ofreciendo la incorporación práctica en las empresas a través de convenios de colaboración, sin que ello requiera un proceso formativo profesional previo.

Colectivo al que se dirige: Jóvenes de 16 a 29 años

Medio en el que se desarrolla: Equipamiento municipal (Desarrollo Local)

Iniciativa: Administración pública

Elementos de éxito: La Gamificación del proyecto.

Los itinerarios de los participantes se articulan en torno a un viaje simbólico que llamamos el *Viatge del JOc* y que, en las acciones grupales se sustentan sobre la narrativa de un viaje de descubrimiento y acción por una serie de territorios.

Este viaje simbólico se inicia con una tarjeta de embarque y los/las participantes disponen de un avatar creado por ellos mismos, así como de un pasaporte físico con el que se identifican y en el que se registran con sellos y tampones las diferentes acciones que van completando. A su vez, estas acciones pertenecen a diferentes áreas o territorios que se relacionan con el plan de trabajo acordado con los y las jóvenes. Al inicio del juego se ubica el establecimiento del plan de trabajo y, a partir de ahí, los participantes transitan por los diferentes territorios, cada uno según sus necesidades y ritmos particulares.

Los elementos de gamificación que hemos introducido en el proyecto Engega't nos han ayudado, además de a reforzar actitudes, valores y competencias y contextualizar la introducción de soportes tecnológicos que favorecen la mejora de las competencias digitales, a vertebrar los contenidos del dispositivo en relación la definición y la concreción del proyecto ocupacional y el plan de acción de los participantes.

Esfera Juvenil

Cáceres

Enlace: http://up.ayto-caceres.es/proyecto-esfera-juvenil/

Agentes implicados: Área de Formación para el Empleo de la Universidad Popular de Cáceres (vinculación con el ayuntamiento): técnicos superiores de formación y proyectos, técnico medio de formación ocupacional, técnicos medios de formación para el empleo, técnicos medios de orientación y prospección de empleo, técnico informático programador y desarrollo web con experiencia docente, docente en lenguas extranjeras, y auxiliar administrativo.

Descripción: Ajuste de necesidades de cualificación y la creciente competencia entre los distintos sectores del tejido productivo de la ciudad de Cáceres.

Objetivos: Principal finalidad: reducir la pobreza, crear empleo y favorecer el progreso económico y social de las personas jóvenes, articulando medidas de formación para el empleo, a través de itinerarios formativos integrados que garanticen un proceso personalizado en el ámbito de la inserción socio-laboral del colectivo de jóvenes, reforzando al mismo tiempo la empleabilidad y las competencias profesionales de las personas jóvenes no ocupadas y no integradas en los sistemas de educación y formación, favoreciendo la igualdad de género y la no discriminación de colectivos desfavorecidos.

Objetivo general: mejorar las competencias profesionales de las personas jóvenes no ocupadas y no integradas en los sistemas de educación o formación independientemente de su nivel formativo, así como de los jóvenes que corren el riesgo de sufrir exclusión social y los procedentes de comunidades marginadas en la ciudad de Cáceres, con el fin de reforzar su empleabilidad y conseguir la integración sostenible de estas personas jóvenes en el mercado de trabajo.

Objetivos específicos:

- Mejorar de forma directa la empleabilidad de las personas jóvenes mediante itinerarios integrados de formación profesional para el

empleo, llevando a cabo la adquisición de las aptitudes y competencias necesarias para la inserción laboral en sectores con significación para el empleo en la ciudad de Cáceres.

- Mejorar la capacitación profesional de las personas jóvenes mediante itinerarios de formación profesional integrados que conlleven formación en cualificaciones y recualificaciones con becas de ayudas a la formación integrándose en un campo de prácticas profesionales en los sectores con significación para el empleo en la ciudad de Cáceres.
- Aumentar y equilibrar el nivel de formación de las personas jóvenes con el nivel de formación bajo para conseguir el aumento del nivel de formación elevando las oportunidades laborales a través de la formación paralela en Certificado de Profesionalidad.
- Aumentar y equilibrar el nivel de formación de las personas jóvenes con niveles medios de formación no adaptado a las necesidades del mercado de trabajo utilizando itinerarios integrados de formación y empleo de reconversión y reciclaje en los sectores económicos con significación para el empleo en la ciudad de Cáceres.

Colectivo al que se dirige: Jóvenes de 16 a 29 años

Medio en el que se desarrolla: Centro educativo

Iniciativa: Administración pública

Elementos de éxito: 1) Yacimientos de empleo en el Tercer sector:

- Hostelería y turismo
- Comercio
- Medio Ambiente
- Servicios para personas mayores
- Tecnología informática y Comunicaciones

2) Itinerarios integrados de formación para el empleo:

- Atención socio-sanitaria a personas dependientes en instituciones sociales
- Dinamización de actividades de tiempo educativo infantil y juvenil
- Operaciones básicas de restaurante y bar

- Cocina
- Energías renovables
- Informática y TIC
- Actividades de venta
- Márketing y compraventa internacional
- Promoción turística laboral
- Educación ambiental

3) Figura de mentoría, donde coexiste la acción tutorial en el seguimiento de los alumnos a lo largo del proceso para proporcionarles toda la ayuda, con la formación, a fin de potenciar los resultados e intentar minimizar los problemas que surjan durante el periodo de aprendizaje.

4) Procedimiento para cada joven:

1. Proyecto formativo individual
2. Plan de prácticas
3. Autoevaluación

Fundación Novia Salcedo

País Vasco

Enlace: http://www.noviasalcedo.es/

Agentes implicados: Profesionales, empresas y Administración pública**.**

Descripción: Proyecto de acompañamiento para la mejora de la empleabilidad juvenil

Objetivos: Acompañamiento al joven titulado en la mejora de su empleabilidad e inserción laboral

Colectivo al que se dirige: Jóvenes con titulación superior especializada

Medio en el que se desarrolla: Centro educativo, medio abierto, otros.

Iniciativa: Tercer Sector Social

Elementos de éxito: Uno de los principales elementos es el trabajo bajo un modelo de competencias que intenta hacer entender a los y las jóvenes que la mejora de la empleabilidad no es una cuestión a corto plazo y que las competencias que adquieren las podrán aplicar a lo largo de su trayectoria.

También se destaca la definición conjunta con los y las jóvenes de sus expectativas y su distancia con el mercado laboral; se concreta en un plan de acción individual con objetivos y estrategias a medio y largo plazo para poder realizar una inserción en el mercado laboral que desean.

Otro elemento destacable es el desarrollo de programas y proyectos que suplan es decalaje entre las competencias reales de los/as jóvenes y las demandas de las organizaciones y empoderen al/la joven. Junto con el trabajo con las organizaciones para mejorar la formación y la orientación que ofrecen.

Jove Decideix

Terrassa

Enlace: https://www.terrassaocupacio.cat/es/programas-para-el-empleo/jove-decideix/

Agentes implicados: Foment de Terrassa SA – Servicio de ocupación del Ayuntamiento de Terrassa

Descripción: Actuaciones integrales de orientación para el desarrollo profesional de la persona joven. El eje de intervención es, por tanto, la persona, en función de sus intereses y motivaciones el itinerario tomará una dirección u otra. Se trata de proporcionar información, experiencias y espacios de reflexión para ayudar a la persona a conocer las demandas del mercado, las propias motivaciones y competencias, para la toma de decisiones. Por tanto, de la mano de una persona técnica referente se acompañará a la persona en un conjunto de acciones hasta definir el proyecto profesional.

Objetivos:

- Facilitar que los/las jóvenes construyan un proyecto profesional, acompañándolos en el proceso.
- Ayudar a las personas jóvenes a identificar sus propias competencias, intereses y motivaciones, para estimular la toma de decisiones.
- Acercar a la persona joven al mercado laboral, facilitando conocer sectores, perfiles profesionales y las competencias necesarias para desarrollar una ocupación.
- Conseguir que la persona joven escoja el camino de la cualificación profesional, ya sea volviendo al sistema educativo formal o a través de otras formaciones profesionalizadoras.
- Recuperar al colectivo de personas jóvenes que no han podido desarrollar su proyecto en el entorno de formación reglada y proporcionarles una nueva oportunidad.
- Proporcionar experiencias de éxito. Reforzar su autoestima y empoderarlos/las.

Colectivo al que se dirige: Jóvenes de 16 a 24 años

Medio en el que se desarrolla: Equipamiento municipal (Servicio de ocupación)

Iniciativa: Administración pública

Elementos de éxito:
- Proyecto con actuaciones que no vienen marcadas por un diseño previo de acciones, sino que se va construyendo en función del interés de la persona.
- Proyecto permanente en el Servicio de ocupación, con actuaciones a lo largo del año, por lo que todas las personas reciben las mismas oportunidades independientemente del momento en que las solicite.
- Punto de acogida joven permanente en el Servicio de ocupación como pieza clave de contacto inmediato. Las personas jóvenes que llegan al Servicio desde un inicio contactan con la persona que será su referente a lo largo de la actuación.

Proyecto I+D Orient@cual

Sevilla

Enlace: http://www.orientacual.es/portal/index.php

Agentes implicados: Profesorado, orientadores y alumnado.

Descripción: Programa de orientación diseñado por competencias de gestión de la carrera y para la construcción del proyecto vital y profesional. Estructura modular que permite adaptarse a las necesidades de las personas destinatarias

Objetivos: La finalidad del programa es potenciar en el alumnado el desarrollo de competencias que le cualifiquen para orientarse en relación a su trayectoria vital y profesional (de ahí el nombre Orientacual).

Es decir, que adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades y actitudes implicadas en la exploración de sí mismo/a (intereses, competencias, lugar que ocupa en sus sistemas de pertenencia, historia académica, familiar y personal...) y del entorno laboral y formativo (perfiles profesionales, requisitos de acceso a profesiones, al empleo, opciones para completar la formación); en la toma de decisiones y la elaboración de proyectos profesionales y vitales y en el desarrollo de la empleabilidad y en la inserción profesional.

Colectivo al que se dirige: Inicialmente dirigido a nivel de Formación Profesional, pero extensible a otros niveles incluso universitario.

Medio en el que se desarrolla: Centro educativo.

Iniciativa: Administración pública

Elementos de éxito:
- Estructura modular.
- Planificación por competencias.
- Proceso educativo-formativo.

- Enfoque narrativo-sistémico.
- Centrado en la persona.
- Metodología experiencia-existencial.
- Programa abierto disponible online.
- Basado en investigación de evaluación de necesidades.
- Sometido a evaluación del programa a través de proceso de investigación.
- Ofrece herramientas de evaluación.

Xcelence

Madrid y Cataluña

Enlace: https://www.fundacionbertelsmann.org/es/home/orientacion-profesional-de-calidad/modelo-xcelence/

Agentes implicados: Fundación Bertelsmann, Fundación Empieza por Educar, Centros educativos de secundaria, Consejerías de Educación, Ayuntamientos.

Descripción: El proyecto Xcelence es un modelo de calidad para la orientación académico-profesional, inspirado en prácticas de referencia a nivel internacional, que ayuda a los centros educativos a implementar una orientación académica y profesional integral y de calidad.

Xcelence define 10 claves que deberían cumplir los centros educativos para asegurar una buena orientación académico-profesional a su alumnado. El modelo se trabaja a través de un cuestionario de autoevaluación, que genera un diagnóstico específico de su desempeño actual en orientación académico-profesional. El diagnóstico viene acompañado de recomendaciones y recursos con los que los centros pueden establecer un proceso de mejora continua en sus sistemas de orientación.

El proyecto incluye la herramienta descrita, formación online específica sobre su funcionamiento y cómo utilizarla para mejorar en el centro educativo, así como un acompañamiento personalizado y presencial para un grupo reducido de centros.

Objetivos:

- Ayudar a los centros educativos a estructurar la orientación académica y profesional de una manera más sistemática, integrándola dentro de su propuesta educativa como un valor diferencial.
- Poner en contacto al sector educativo con el mundo empresarial para facilitar el salto de las fases educativas al entorno laboral.
- Reducir el abandono escolar al ajustar la modalidad formativa de los alumnos/as a su perfil personal y profesional.
- Mejorar el clima y las dinámicas educativas en el aula y en el centro educativo (la elección adecuada por parte del alumno de la opción formativa evita el rechazo a la escolarización tradicional, permite la innovación educativa y el tratamiento de la diversidad).

- Favorecer el uso más adecuado de los recursos humanos y económicos de los centros.

Colectivo al que se dirige: Adolescentes y jóvenes hasta aproximadamente 19 años. Los equipos directivos y equipos de orientación son los encargados de llevar a cabo el proyecto en su centro educativo.

Medio en el que se desarrolla: Centro educativo.

Iniciativa: Tercer Sector Social.

Elementos de éxito:

- Herramienta digital de autoevaluación, que facilita a los centros un autodiagnóstico (completamente privado) en base a un cuestionario organizado en torno a las 10 claves del marco de calidad.
- Informe individualizado del rendimiento del centro en cada una de las 10 claves de la orientación académica y profesional (OAP), acompañado de recursos específicos que ayudan al centro a mejorar progresivamente su OAP.
- Es un marco contrastado con expertos de la educación, que trabajan en instituciones, centros educativos y administración, y que ha sido testado en 100 centros educativos del territorio nacional durante un curso académico.
- El proyecto integra una formación específica cuyo objetivo es formar a un miembro del centro educativo como *"Careers Leader"*. Se trata de un nuevo perfil en la orientación profesional en los centros que se encarga de realizar una gestión y coordinación más eficaz de los diferentes agentes clave en la orientación profesional. Trabaja mano a mano tanto agentes internos (equipo directivo, profesores, equipo de orientadores) del centro para diseñar de manera transversal una estrategia global de orientación profesional y para establecer nexos con el ecosistema profesional (profesionales, empresas y otras instituciones).

SINS Cardener

Sant Joan de Vilatorrada

Enlace: https://agora.xtec.cat/sinscardener/

Agentes implicados: Comunidad educativa

Descripción: Proyecto de centro del Instituto público de Sant Joan de Vilatorrada que pretende un cambio de mirada sobre el proceso educativo que ponga a la persona en el centro, tanto al alumno/a como a los/as docentes y a las familias.

Objetivos: Uno de los elementos clave que motiva el cambio de mirada del proyecto educativo del centro es la reducción del salto entre la primaria y la secundaria, así como que el alumno/a pueda trabajar la toma de decisiones.

Colectivo al que se dirige: Adolescentes que cursan la ESO.

Medio en el que se desarrolla: Centro educativo.

Iniciativa: Administración pública

Elementos de éxito:

- Se promueve la capacidad de toma de decisiones de los alumnos/as a través de la elaboración de un plan de trabajo que se diseña las primeras semanas del curso en las que no se avanza contenido académico, sino que se realiza una evaluación personal y académica de cada alumno/a. Cada alumno/a tiene su horario dentro de unas franjas de trabajo compartidas por el centro, pero dentro de éstas es el alumno/a el que decide qué hará.
- En función de la evaluación inicial se elaboran planes de trabajo con objetivos y estrategias de logro individualizadas en función de sus intereses y que se prolongan durante los 4 cursos de la ESO.

- Todo el plan de trabajo se lleva a cabo de forma acompañada por la familia, el tutor/a y el alumno.
- Uso de una metodología inclusiva que no separa a nadie por ninguna razón.
- Las ratios son bajas (10-15 alumnos/as por tutor/a) en el trabajo individualizado, grupos de 60 alumnos/as con 4 profesores en el trabajo por proyectos y grupos de 18 en el trabajo internivel.
- Modelo de evaluación no punitivo o clasificador. Se realizan informes de valoraciones cualitativas sobre cómo progresa el alumno/a en vez de informes numéricos. Los informes de evaluación son compartidos entre todos los/las docentes del centro y también con el alumno/a y familia. Esta evaluación cualitativa permite redirigir posibles proyectos que no estén acabando de funcionar.
- Nivel muy bajo de conflictividad en el centro, nulo abandono escolar y fuerte vinculación con el centro.
- Voluntad de contacto con el mundo laboral de forma transversal para facilitar las transiciones a través de proyectos en los que se trabaja con empresas, entidades o administraciones y de actividades de voluntariado social en entidades del territorio.
- Programa específico para el alumnado con más dificultades que consiste en convenios con empresas, entidades e instituciones educativas para la realización de salidas regulares del centro a estas entidades para hacer actividades profesionalizadoras. En 4º curso de la ESO los alumnos/as autoorganizan una cooperativa para gestionar el viaje de fin de cursos con el apoyo de algún miembro del profesorado. De este modo se intenta garantizar que el máximo de alumnos/as puedan realizar el viaje a pesar de la diversidad de situaciones socioeconómicas de estos/as.

CONCLUSIONES

Los cambios que se han experimentado en las últimas décadas en los sistemas de producción han transformado también las transiciones juveniles haciendo que estas se prolonguen y se diversifiquen. Unas trayectorias que se caracterizan por una elevada complejidad, especialmente aquellas que se producen en la etapa postobligatoria (post 16).

En esta complejidad y en las desigualdades que inciden sobre la forma, las posibilidades y las oportunidades de abordar estas transiciones por parte de los y las jóvenes tienen un papel destacado distintos elementos que han aparecido a lo largo de estas páginas. Entre estos, encontramos una estructura del sistema educativo que recrudece las desigualdades sociales a la hora de afrontar estas transiciones; una oferta formativa que condiciona altamente la accesibilidad a algunos itinerarios formativos y que encuentra su origen en una segmentación del sistema educativo y en una desigual valoración social de las distintas vías formativas; una necesidad apremiante de flexibilizar las formas de acceso a la formación profesional, y de hacerlo sin contribuir a la reproducción de las desigualdades al contribuir a la tendencia de acceso a la FP como una alternativa tras experiencias de fracaso académico; y unos destacados efectos de la clase social y las desigualdades sociales sobre las decisiones, aspiraciones y expectativas de los y las jóvenes.

Junto con estos elementos, las transiciones juveniles en la transición al mundo laboral también tienden a hacerse más complejas debido a elementos como un mercado laboral altamente cambiante; la elevada incidencia de las desigualdades socioeconómicas, pero también de género, sobre la construcción de los proyectos de vida y profesionales; la elevada reversibilidad de las transiciones que coexiste junto con elementos poco reversibles y con un gran impacto como el fracaso escolar o el abandono escolar prematuro; la existencia de elementos estructurales de precarización y una tendencia hacia la culpabilización del individuo; y la tensión entre la estructura del sistema educativo y el currículo con la transmisión, evaluación y entrenamiento de las diferentes competencias por las que los y las jóvenes serán valoradas en su inserción al mercado de trabajo.

Los resultados de la investigación ponen de manifiesto la importancia de articular políticas públicas de calidad que, articuladas desde el ámbito local, den respuesta a los retos que como sociedad debemos enfrentar respecto a las transiciones juveniles. En este sentido, se revelan como indispensables las medidas de orientación y acompañamiento. Si bien no podemos perder de vista que estas no son una panacea, y que se enfrentan a limitaciones y a retos importantes. Entre estas hemos encontrado las limitaciones que impone la propia estructura segmentada y desigual del sistema educativo; la falta de espacios de experimentación ni expresión de los gustos, intereses, talentos, etc.; la necesidad de trabajar la orientación y el acompañamiento a los y las jóvenes desde unas etapas formativas más tempranas y concibiendo estas actuaciones desde una perspectiva holística y de ciclo de vida; y la necesidad de buscar nuevas coordenadas para la orientación más allá de la secuencia lineal de proyecciones a largo plazo.

Por otra parte, junto a las limitaciones, la elevada complejidad, las necesidades y los retos, también se ha podido constatar que son muchas las posibilidades y oportunidades que nos pueden ayudar a afrontar estos retos y acercarnos en mayor medida a una realidad en la que las transiciones juveniles se basen en la igualdad de oportunidades. Entre estos elementos de éxito y/o buenas practicas destaca la centralidad del impulso al autoconocimiento, el empoderamiento individual y colectivo, la percepción de autoeficacia y la autoconfianza en la gestión crítica de las transiciones; el fomento de la vertiente experiencial; la generación de autonomía; el impulso al desarrollo de la capacidad de conjugar las competencias, habilidades, intereses y experiencias para desarrollarse en un entorno cambiante; el abordaje de forma integral y singular de las tareas de orientación y acompañamiento; el fomento de la capacidad decisoria y de gestión crítica de las transiciones; el trabajo bajo un modelo de competencias para la mejora de la empleabilidad; los enfoques centrados en la persona; la provisión de experiencias de éxito; el conocimiento del entorno, etc.

Abordar las transiciones juveniles y dotar a las políticas de orientación y a las medidas de acompañamiento de la relevancia que merecen no solo es una cuestión de aprovechamiento de los talentos juveniles, ni revierte únicamente beneficios sobre el mercado laboral, sino que se trata en esencia de una cuestión de justicia social.

Son muchos los retos pendientes, pero también lo son las oportunidades.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, L. E. (2014) "La producción política de la precariedad juvenil" en Boletín ECOS, Núm. 27. pp. 1-15

Benson, J.E. y Kirkpatrick, M. (2009) "Adolescent Family Context and Adult Identity Formation" a Journal of Family Issues. Vol. 30, núm. 9. pp. 1265-1286

Bernardi, F. y Cebolla, H. (2014): "Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas". Revista Española de Investigaciones Sociológicas, núm. 146, pp. 3-22

Casal, Q. (2007) "L'emancipació dels joves com a qüestió social, sociológica i política" en *Joventut i polítiques de joventut. 25 aportacions.* Diputació de Barcelona. Servei de Cultura. Oficina del Pla Jove [coo.], Montes, P. [et altri]. pp. 77-84

Castro-Martín, T. [et altri] (2015) "Tras las huellas de la crisis económica en la demografía española" en *Panorama Social,* núm. 22. pp. 43-60.

Consejo de la Juventud de España (2017) Informe del segundo semestre de 2017 (número 15). Disponible en: http://www.cje.org/es/publicaciones/novedades/observatorio-de-emancipacion-n-15-segundo-semestre-2017/

De Marco S. y Sorando, D. (2015) *Juventud necesaria. Consecuencias económicas y sociales de la situación de la juventud en España.* Consejo de la Juventud de España.

De Singly, F. (2005) "Las formas de terminar y no terminar la juventud", *Revista de Estudios de Juventud,* núm. 71, pp. 109-119. Madrid: INJUVE

Echevarría, B. y Martínez, M. (dirs.) (2018) *Guía de Orientación profesional coordinada. Manual práctico para una orientación profesional de calidad en el ámbito educativo.* Barcelona: Fundación Bertelsmann

Elias, M. y Daza, L. (2017) "Cómo deciden les jóvenes la transición a la educación postobligatoria? Diferencias entre centros públicos y privados-concertados" en RASE- Revista de la Asociación de Sociología de la Educación. Vol. 10, núm. 1. pp. 5-22

Fernández Enguita, M.; Mena, L. y Rivière, J. (2010): "Fracaso y abandono escolar en España". Colección de Estudios Sociales, 29. Fundació La Caixa.

Funes, J. (2009) L'acompanyament dels nois i noies adolescents en les seves transicions quan s'acaba l'escola obligatòria. Barcelona: Diputació de Barcelona, Àrea d'Educació.

García, M. (2016) "L'acompanyament a les transicions educatives com a política contra l'abandonament escolar prematur i millora de l'èxit" en Revista Catalana de Pedagogia, Vol. 10, pp. 33-45

Garcia, M. y Merino, R. (2009) "Las transiciones de los adolescentes después de la escuela obligatoria. Cambios sociales y respuestas socioeducativas en el territorio" a Educación Social: Revista de intervención socioeducativa, Núm. 42. pp. 47-60

Gil Calvo, E. (2007) "L'autonomia personal com a objectiu prioritari". en *Joventut i polítiques de joventut. 25 aportacions*. pp. 85-90. Diputació de Barcelona. Servei de Cultura. Oficina del Pla Jove [coo.], Montes, P. [et altri].

Jackson, M. (2013). Determined to Succeed? Performance Versus Choice in Educational Attainment. Stanford: Standord University Press.

Jurado de los Santos, P.; Olmos, P.; y Pérez, A. (2015) "Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo" en *Revista Educar,* Vol. 5, Núm. 1, pp. 211-224

Lange, J.M. (2012) "Education in Sustainable Development: How Can Science Education Contribute to the Vulnerability Perception?" en *Research in Education*, núm, 42. pp. 109-127

Llano Ortiz, J.C. (2018) *El estado de la pobreza. Seguimiento del Indicador de pobreza y exclusión social en España 2008-2017,* 8º Informe 2018. Madrid: European Anti Poverty Network España

Lasheras, R. y Pérez, B. (2014) "Jóvenes, desigualdades y exclusión social" en *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2014.* Documento de trabajo 3.2, Fundación FOESSA.

López, A. (2007) "Trajectòries de vida dels i de les joves: de la linealitat a la incertesa. Repercussions per a les polítiques". en *Joventut i polítiques de joventut. 25 aportacions*. pp. 69-76 Diputació de Barcelona. Servei de Cultura. Oficina del Pla Jove [coo.], Montes, P. [et altri].

Manzanares, A. y Sanz, C. (dirs.) (2016) *Orientación profesional. Fundamentos y estrategias*. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Manxa.

Manzanares, A. y Sanz, C. (2018) "El modelo de orientación profesional en cuestión. Revisión de sus referentes teórico-prácticos" en Manzanares, A. y Sanz, C. (dirs.) *Orientación profesional. Fundamentos y estrategias*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. pp. 65-90

Martínez, M. (2010) *L'orientació a les xarxes locals de transició escola-treball.* Barcelona: Diputació de Barcelona.

Martínez, M. (2016) "Orientación e inserción laboral en el contexto educativo" en Cuadernos de Pedagogía, núm. 464. pp. 64-68

Martínez, M. y Arnau, L. (2015) *Després de l'ESO què puc fer? Diagnosi i propostes per a l'orientació educativa de 12 a 16 anys*. Col·lecció "Informes Breus". Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Mcwhirter, E. H. Y Mcwhirter, B.T. (2008) "Adolescent Future Expectations of Work, Education, Family and Community. Development of a New Measure" en Youth &Society. Vol. 40, núm. 2. pp. 182-202

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018) *Datos y cifras. Curso Escolar 2018/2019*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Miret, P. (1997) "Pasado y presente de las pautas de emancipación juvenil en España" en *Seminaris Urbans I: La edad de emancipación de los jóvenes.* Barcelona: Centre de Cultura Contemporània de Barcelona.

Moreno, S. (2009) "Uso del tiempo, desigualdades y ciclo de vida" en *Política y sociedad,* núm. 46(3), pp. 167-183

Moreno, S. 2013. "Emancipació juvenil i nacional". Diari Ara [en línea]. Recuperado junio 2019. (**https://www.ara.cat/premium/opinio/Emancipacio-juvenil-nacional_0_986301364.html**)

Moreno, S. (2015) "Análisis de las transiciones juveniles desde la perspectiva de género: entre la influencia del ciclo vital y el cambio generacional" en *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, núm. 16. pp. 111-138

Oliveras, M.; Segú, J.L.; y Amblàs, S. (2019) "L'orientació, un repte de país" en Riera, J. (dir.) *Reptes de l'Educació a Catalunya. Anuari 2018,* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Pappámikail, L. (2007) "Emancipació, autonomia i joventut als països de l'Europa del sud: claus per a un debat". en *Joventut i polítiques de joventut. 25 aportacions*. Diputació de Barcelona. Servei de Cultura. Oficina del Pla Jove [coo.], Montes, P. [et altri].

Poveda, M. (2006) " 'Los lunes al sol' o 'Los lunes en casa'. Roles de género y vivencias del tiempo de desempleo" en *Cuadernos de Relaciones Laborales,* núm. 24(2), pp. 85-110

Puig, M. (2016): "Abandonament escolar prematur: més pull que push" en Josep M. Vilalta (coord.) *Anuari 2015. Reptes de l'educació a Catalunya.* Fundació Jaume Bofill.

Reguera, G. [et altri] (2018) *Estudio sobre pobreza juvenil*. Consejo de la Juventud de España. Disponible en: **http://www.cje.org/descargas/cje7490.pdf**

Riera, C. y Luque, S. (2018) "El papel de la formación en el Plan Nacional de Garantía Juvenil" en Cabasés, M.A.; Pardell, A. y Feixa. C. (Eds.) *Jóvenes, Trabajo y Futuro. Perspectivas sobre la Garantía Juvenil en España y Europa.* Valencia: Tirant lo blanch. pp. 125-148

Roulstone, A. y Warren, J. (2006) "Applying a barriers approach to monitoring disabled people's employment: Implications for Disability Discrimination Act 2005" en *Disability and Society.* Núm. 21 (2), pp. 115-131

Santamaría, E. (2016) "De l'ocupació a l'ocupabilitat/la il·lusió de l'ocupabilitat: alguns interrogants sobre la seva lógica actual" en Oretu, X. (coord.) *Millora de l'ocupabilitat des de l'acció social comunitària. Anàlisi amb relació al Programa Òmnia.* Barcelona: Departament de Treball, Afers Socials i Families, Generalitat de Catalunya. pp. 30-43

Tarabini, A. i Jacovkis, J. (2019)a "¿qué conocimiento para quién? Itinerarios escolares, distribución del conocimiento y justicia escolar" a *E-curriculum,* Vol. 17, núm. 3. pp. 880-908

Tarabini, A. y Jacovkis, J. (2019)b "Transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya" en Riera, J. (dir.) *Reptes de l'Educació a Catalunya. Anuari 2018,* Barcelona: Fundació Jaume Bofill. pp. 235-290

Úbeda, M. y Sánchez, J. (2018) "Representación y producción de subjetividades jóvenes: gramáticas de la empleabilidad y el emprendimiento en la Garantía Juvenil" en Cabasés, M.A.; Pardell, A. y Feixa. C. (Eds.) *Jóvenes, Trabajo y Futuro. Perspectivas sobre la Garantía Juvenil en España y Europa.* Valencia: Tirant lo blanch. pp. 53-75

Van de Welde, C. (2005) "La entrada en la edad adulta. Una comparación europea" *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 71, pp. 55-65. Madrid: INJUVE

Wannan, J. y McCarthy, J. (eds.) (2006) *Mejorando las políticas y sistemas de orientación continua. El uso de herramientas de referencia comunes en Europa.* Luxemburgo: CEDEFOP.

Zugasti, N. (2014) "La fractura social se ensancha: intensificación de los procesos de exclusión en España durante 7 años" en Lorenzo, F. (coord.) *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España.* pp. 151-256. Madrid: Fundación FOESSA

Zugasti, N. (2017) "El desigual impacto de la exclusión social en España (2007-2013)" Observatori Social de la Caixa

FUNDACIÓ
FERRER i GUÀRDIA