

Transitar hacia la edad adulta: constelaciones de desventaja de los jóvenes españoles en perspectiva comparada

Una proyección hacia el futuro

ANDREU LÓPEZ BLASCO*

RESUMEN

La Unión Europea ha mostrado su preocupación por los jóvenes a través de diferentes medidas y programas específicos, entre cuyos principales hitos cabe mencionar la cumbre de Luxemburgo (1997) y la consiguiente elaboración de los Planes Nacionales de Empleo, y la cumbre de Lisboa (2000) y la llamada "Estrategia Lisboa", que trazó unos objetivos para el 2010 que, a día de hoy, parecen de difícil cumplimiento. En este artículo se exponen algunas de las conclusiones de los trabajos del Grupo de Investigación EGRIS¹, que atribuyen el fracaso de las políticas públicas dirigidas a los jóvenes, en gran medida, a que éstas se basan en una apreciación poco ajustada a la realidad sobre los cambios que se han producido en las transiciones de la juventud a la vida adulta.

máticamente una carrera profesional, ni siquiera una ocupación o un empleo. En la competición por los puestos de trabajo cuentan, sobre todo, las cualificaciones básicas y punteras, así como el dominio de destrezas de aplicación flexible. Hay que partir siempre del supuesto de un nivel alto de certificados educativos, aunque su valoración haya cambiado. Hoy no solo se mira la nota, sino también la experiencia, la creatividad, el saber trabajar con otros.

En una economía globalizada, la demanda de trabajadores se flexibiliza creando círculos más o menos impermeables: mientras existe una demanda de mano de obra barata, flexible y sustituible, se busca al mismo tiempo trabajadores con cualificaciones punteras para diferentes ámbitos de la producción y la investigación. Estos trabajadores ocupan puestos de trabajo con contratos cuasi blindados, y se colocan en el *ranking* cerca de los propios empleadores o poseedores del capital. Por último, existe una gran área intermedia para mano de obra con cualificación media que se puede emplear de una forma flexible. Así pues, en este "mercado laboral segmentado" cabe distinguir un núcleo central, pequeño, formado por los empleos muy cualificados, una zona intermedia y una zona periférica, dominadas ambas por la flexibilidad, y la última específicamente por la precariedad (López Blasco *et al.* 1999).

1. INTRODUCCIÓN

Una de las condiciones estructurales de nuestra sociedad y las de su entorno proviene de los nuevos perfiles profesionales. Conocimientos (*know-how*), técnicos y empresas de producción se establecen por encima de las fronteras y concurren en los mercados de productos internacionales y del empleo, determinando la ocupación. Tener certificados de estudios ya no asegura auto-

nómica "Trayectorias fallidas: evaluación de las políticas de mercado laboral para jóvenes en Europa". En dicha red han participado equipos de investigación procedentes de Dinamarca, Alemania, Irlanda, Italia, Países Bajos, Portugal, España y Reino Unido. Entre 2001 y 2004 hemos llevado a cabo, dentro del V Programa Marco, 2 nuevos proyectos: "Youth policy and participation" (YOYO) y "Families and transitions" in Europe (FATE) (www.iris-egris.de).

* Director del equipo de investigación social AREA (Valencia), miembro de EGRIS (European Group for Integrated Social Research).

¹ El European Group for Integrated Social Research (EGRIS) viene trabajando desde 1993 sobre las transiciones cambiantes de los jóvenes a la edad adulta. Entre 1998 y 2001 recibió financiación de la Unión Europea, dentro del IV Programa Marco, para realizar la investigación socioeco-

Para muchos jóvenes, no sólo resulta cada día más difícil descubrir o encontrar su profesión, sino también cimentar su posición de manera estable en el ámbito profesional, con ciertas perspectivas de obtener unos ingresos más o menos seguros. La mayor parte de ellos inician su carrera profesional y laboral con contratos en prácticas, contratos laborales temporales, lo que les obliga a cambios continuos en la misma o en otra empresa.

Nos movemos en un mundo ambivalente que, por una parte, aumenta las opciones y las posibilidades de algunas personas y, por otra, trae consigo pobreza, desigualdades sociales y dependencias. En nuestro tiempo, cada uno tiene que "apañárselas" como pueda, decidiendo por sí mismo cómo quiere vivir y en qué valores orienta sus decisiones y su conducta. Se enfrenta, por tanto, a un abanico grande de decisiones que, a menudo, provocan incertidumbre e inseguridad (Sennett, 2000). La nueva situación ha obligado a cambiar, como expresa Bauman (2004a), las estrategias de una manera drástica, dando como resultado lo que él llama la "modernidad en estado líquido":

"Líquido es aquello cuya forma puede cambiar fácilmente. Aplicado el concepto a la sociedad, viene a significar una revolución en tanto en cuanto lo único que permanece es el cambio continuo. Por primera vez en la vida de la humanidad estamos confrontados con el cambio como una condición permanente en la vida humana, lo que lleva consigo que tengamos que desarrollar comportamientos adecuados y disponibilidad de contactos en un estado de cambios permanentes. No hay modelos de referencia que seguir" (Bauman, 2004b:3).

2. DES-ESTANDARIZACIÓN DE LAS TRANSICIONES: DE LA LINEALIDAD A LA INCERTIDUMBRE

De las trayectorias lineales a las trayectorias yoyó

Con la introducción de las máquinas en la industria se genera una serie de necesidades de desarrollo de habilidades profesionales que permitan asegurar el buen manejo de aquéllas, garantizar la producción y la presencia competitiva en el mercado. Para ello se introduce en las sociedades industriales una fase larga de preparación laboral. La obligatoriedad escolar y la posterior formación

profesional resultan necesarias para conseguir y mantener las cuotas de mercado. A esa fase de preparación se la ha considerado clásicamente como la fase de la juventud: una fase transitoria, de preparación para la vida adulta, que es la del trabajo y la procreación.

Como contrapartida de esta "preparación" para la fase de producción en la vida adulta, las sociedades garantizaban tradicionalmente a los jóvenes un puesto de trabajo en las empresas e instituciones, compensando, de alguna manera, el tiempo de espera, el esfuerzo realizado y la situación de dependencia de esos jóvenes. Tras esta fase de preparación, los jóvenes llegaban a la edad adulta y se les consideraba capaces de asumir responsabilidades profesionales, sociales, familiares. Esta forma de transición puede denominarse "lineal".

En la post-modernidad, en la segunda modernidad, en la "modernidad líquida" (por utilizar el concepto de Bauman) han cambiado los sistemas de producción, y con ello las transiciones de los jóvenes a la vida adulta: éstas ya no son *lineales*, sino *reversibles*. La incertidumbre, la inseguridad y la duda se convierten en elementos intrínsecos a esa fase de espera. Ello implica que el concepto de juventud, como categoría sociológica para determinar una fase de la vida, queda en entredicho. Ser joven implica hoy día una multiplicidad de situaciones; ya no cabe hablar de la juventud, como se hacía en la era industrial.

Terminar una etapa educativa, como puede ser la educación obligatoria, ya no tiene la misma importancia que antes para las transiciones. Si antes la mayoría de los jóvenes habrían entrado en el mercado laboral de forma inmediata, hoy siguen en la escuela o pasan a la formación profesional. La educación se ha hecho más larga y, por eso, los jóvenes permanecen en la posición de "jóvenes" incluso hasta los 30 o 35 años.

La diversificación de las rutas que llevan a la madurez surge, por un lado, como consecuencia de una extensión de la educación obligatoria y post-obligatoria, y por otro, como resultado de la difusión y variedad de formas de cultura juvenil y consumismo (López Blasco, 2005). El concepto de "individualización" (Beck, 1986) implica que es el joven quien tiene que construir su propia biografía, sin depender de la estabilidad de los contextos o de las tradiciones entre las que se mueve. Cuando la transición a la vida adulta varía de la normalidad (linealidad) a la incertidumbre (rever-

sibilidad), los jóvenes sufren una presión cada vez mayor. Se ven obligados a tomar decisiones individuales –en materias relacionadas con la educación o el empleo, pero también con el ocio– que pueden ser de gran influencia para su vida futura, sin ser capaces de prever claramente todas las implicaciones de sus opciones.

Tomar decisiones conlleva el riesgo de equivocarse y resultar socialmente excluido. La incertidumbre se ha convertido en un nuevo rasgo de las transiciones a la vida adulta y se agrava por la prolongación de éstas. Sin embargo, la individualización no quiere decir que la estructura social, en términos de origen y oportunidades, haya perdido importancia. La desigualdad social en los recursos y las oportunidades persiste también en las trayectorias individualizadas, llevando a opciones biográficas más amplias o más estrechas. La capacidad del individuo de gestionar su propia transición a la vida adulta depende fundamentalmente del conocimiento cultural, el apoyo recibido por su familia y las oportunidades o restricciones relativas a la educación, el género y el origen social (y étnico). Todo ello lleva a diferentes modelos de “transiciones yoyó”, caracterizadas, como el juguete de origen chino, por el movimiento hacia arriba y hacia abajo:

- Jóvenes adultos con limitados recursos (económicos, culturales, etc.) que se ven obligados a alternar empleos precarios, desempleo y planes de formación de carácter compensatorio.

- Jóvenes adultos con importantes recursos (económicos, culturales, etc.) que disfrutan de libertad para elegir entre opciones según sus necesidades y preferencias.

- Jóvenes adultos a los que les gustaría experimentar nuevas opciones, combinando formación y empleo, pero se ven obligados a someter sus deseos profesionales y formativos a unas trayectorias limitadas.

- Jóvenes adultos que se ven forzados a depender prolongadamente de la ayuda de sus padres, debido a una insuficiente cobertura social en caso de desempleo.

Esta diversificación e individualización contribuyen al cambio social, que no se refleja sólo en el proceso de emancipación de los jóvenes, sino también en sus aspiraciones y demandas. El resultado es un panorama de situaciones, oportunidades, espacios y ambientes diferentes, que antes

estaban organizados de forma secuencial, pero que en la actualidad aparecen superpuestos, intercambiables, progresivos y regresivos al mismo tiempo. Así pues, las transiciones ya no son *lineales* en el sentido de “educación → empleo → matrimonio → niños”, sino que también pueden estar *sin-cronizadas* “educación + empleo” o ser *reversibles*, como los movimientos de un yoyó: educación ↔ empleo.

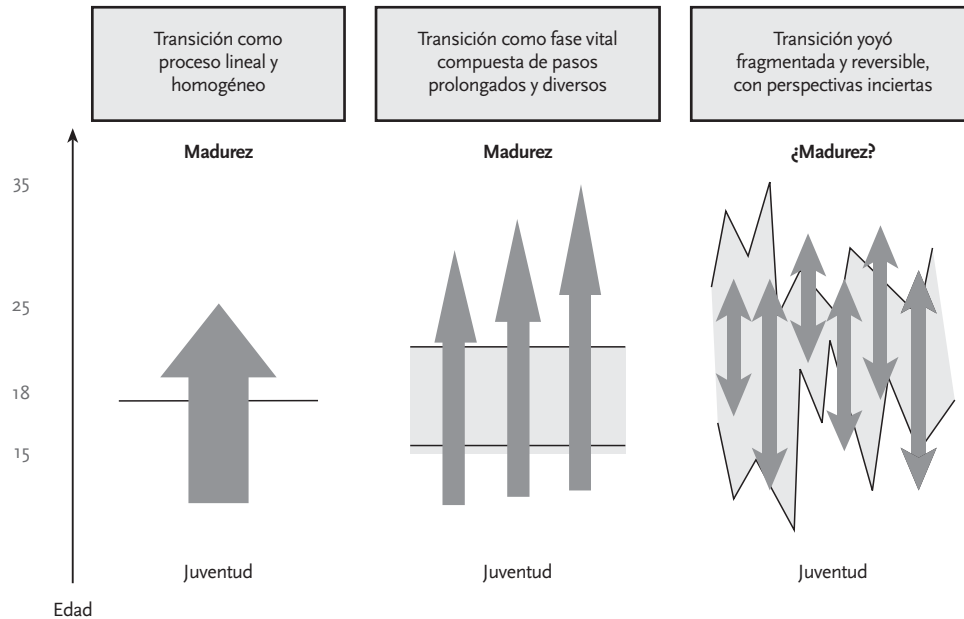
Muchos jóvenes experimentan esta *reversibilidad* en sus procesos de transición: hoy se forman, mañana encontrarán un trabajo temporal que los mantendrá empleados durante algún tiempo, perdiéndolo más tarde, pasando después por una fase de desempleo al final de la cual pueden acceder a otra fase de formación o a otro trabajo (temporal). Estos son itinerarios típicos que revelan el fenómeno de la reversibilidad. Las trayectorias individuales pueden dar un giro inesperado, pasando de una dirección satisfactoria a otra mucho menos, debido a circunstancias personales o del mercado laboral. Al mismo tiempo, aunque de forma menos frecuente, se ven cada vez más casos de jóvenes que compensan un bajo nivel educativo con una gran creatividad, consiguiendo finalmente desarrollar una carrera profesional exitosa.

El gráfico 1 puede ilustrar los recientes cambios que han experimentado las transiciones juveniles y la conveniencia de diferenciarlos conceptualmente.

Si la prolongación y diversificación de las trayectorias ha desarticulado el carácter lineal de las transiciones de los jóvenes, con la individualización de las transiciones cobra la *subjetividad* mayor importancia. Junto a las transiciones de la escuela al empleo (cuyo análisis se prioriza desde una perspectiva institucional) hay otras que también tienen lugar, como las que se refieren al tránsito desde la familia de origen y la infancia a la independencia, a la pareja y la sexualidad, al grupo de iguales y la cultura juvenil, a los estilos de vida individuales y a la ciudadanía. Estas transiciones fragmentadas siguen distintos ritmos y funcionan según lógicas diversas. Los jóvenes deben conciliar los diferentes aspectos de estas trayectorias rotas, o al menos fragmentadas, que tienden a la desintegración, pero que todavía mantienen la lógica interna dentro de su propia biografía individual. Estas conclusiones de las investigaciones de la red EGRIS y de otros grupos de investigación han encontrado reflejo en documentos políticos. La Comisión Europea, en su Libro Blanco *Un nuevo impulso para la juventud europea* (2001) menciona tres impor-

GRÁFICO 1

DE LA LINEALIDAD A LAS TRANSICIONES REVERSIBLES “TIPO YOYÓ”



Fuente: Elaboración propia a partir de los hallazgos de las investigaciones de la red EGRIS.

tantes desafíos que plantea la situación de los jóvenes y que condicionan las políticas y medidas dirigidas a este colectivo: “1) la juventud dura más tiempo; 2) los itinerarios vitales son de carácter no lineal; 3) los modelos colectivos tradicionales van perdiendo terreno y predominan cada vez más las trayectorias individualizadas” (Comisión Europea 2001:9).

¿Qué implican estos cambios y cuáles son sus repercusiones para el desarrollo de las políticas dirigidas a los jóvenes y su transición a la vida adulta?

Trayectorias fallidas

A pesar de los resultados de las investigaciones reseñadas, y la apuesta de la Comisión Europea (2001) por hacerse eco de ellas, las políticas barajadas hasta el momento tienden a re-normalizar las transiciones de los jóvenes. Generan así una ficción, una “lógica de linealidad, que no se ajusta a las trayectorias no lineales (yoyó) que se observan en el curso vital de muchos jóvenes.

Muchas de estas políticas tienden a crear un orden artificial en una estructura social que es caótica por naturaleza” (Machado, 2002: 88).

La discrepancia entre las transiciones “tipo yoyó” y las biografías normalizadas imaginadas por las instituciones lleva a lo que se ha conceptualizado y analizado en el ámbito de la red EGRIS como “trayectorias fallidas”: estructuras (políticas) que intentan y prometen llevar a los jóvenes a la integración social a través de la orientación, la educación, la formación y las políticas de bienestar y mercado laboral, pero de hecho reproducen o refuerzan los riesgos de exclusión social que sufre este colectivo (Bois-Reymond *et al.*, 2002; Böhnisch *et al.*, 2002; Bois-Reymond y López Blasco, 2003).

En la evaluación de las trayectorias fallidas desde una perspectiva comparada hemos encontrado que las diferencias entre los sistemas de transición nacionales se deben a diferencias estructurales en los mercados de trabajo, en los sistemas educativos y de formación, de seguridad y protección social y, por supuesto, en las diferentes políti-

cas de mercado laboral dirigidas a los jóvenes. Lo que es claramente una trayectoria de riesgo en un país, no lo es necesariamente en otro. Por ejemplo, las oportunidades de seguir una carrera académica para un estudiante universitario español son muy inferiores que para uno holandés, debido al menor número de empleos académicos disponibles en España; por tanto, este estudiante corre el riesgo de obtener un empleo para el que se encuentra sobrecualificado, y con un contrato de duración determinada; en el Reino Unido, los jóvenes semicualificados tienen mayores oportunidades de encontrar un empleo que en Alemania, debido a unos requisitos de acceso al mercado de trabajo distintos. También se aprecian fuertes variaciones entre países en lo relativo a la percepción y la gestión de las diferencias de género, las minorías étnicas, así como en las medidas para tratar las diferencias culturales (sobre todo, en los sistemas educativos). Finalmente, marca diferencias importantes el hecho de si el sistema de seguridad social protege a los jóvenes con itinerarios discontinuos (lo cual parece ser el caso, sobre todo, de los países escandinavos) o si los jóvenes carecen prácticamente de acceso a dicho sistema de seguridad social (como es el caso de España).

En el análisis que hemos realizado de las políticas educativas y de empleo para jóvenes, definimos como “fallidas” aquellas propuestas políticas que:

- no tienen en cuenta las perspectivas subjetivas de los jóvenes adultos, restringiendo la integración social a la integración en el mercado laboral;
- funcionan como “contenedores” cuya finalidad es apartar a los jóvenes de la calle y dirigirlos hacia “planes de carrera”, en lugar de ayudarles a construir sus propios itinerarios;
- enmascaran el desajuste estructural entre el sistema educativo y el mercado laboral, personalizando el problema del trabajo insuficiente y definiendo colectivos problemáticos a los que puede culpárse de los déficits estructurales (función de víctimas propiciatorias);
- desmotivan a los jóvenes exigiéndoles más educación, sin ser capaces de proporcionar una educación que valga la pena;
- regulan el acceso a las ayudas mediante criterios burocráticos tales como la edad, la duración del desempleo, la nacionalidad o el sexo, en lugar de tener en cuenta las necesidades individuales.

3. ¿CÓMO SUPERAR LOS RIESGOS DE LAS TRANSICIONES?

No es suficiente evaluar o investigar la situación de los y las jóvenes en la Unión Europea. Ellos esperan y exigen nuevas políticas. De ahí que en este apartado se propongan algunas conclusiones para el debate político y científico².

Interrelacionar las dimensiones sistémica y subjetiva

Por lo general, los sistemas educativos tienden a priorizar la perspectiva sistémica: hay que preparar a las personas para diferentes posiciones sociales, para que puedan responder a las demandas del mercado laboral; los estudiantes tienen que amoldarse a una estructura organizacional y a un currículum con objetivos educacionales fijos/fijados, sin tener en cuenta (o más bien sin que los sistemas educativos puedan tener en cuenta) la *perspectiva subjetiva* de los individuos.

Ampliar el acceso a todo tipo de educación y en todos los niveles, así como el campo de competencias reconocidas como relevantes, y aceptar más formas y configuraciones de educación informal parece necesario para interrelacionar las dimensiones sistémica y subjetiva del aprendizaje. En todo caso, hay que reconocer que las reformas educativas dependen también de innovaciones en otros sectores de la sociedad. Por ejemplo, en relación a las políticas sociales, las decisiones de recibir prestaciones están conectadas con aspectos económicos, con las posibilidades de ganarse la vida y llevar una vida autónoma. Sólo en algunos países (fundamentalmente, en Dinamarca) estar comprometido con medidas educativas o formativas da derecho a los jóvenes a unos ingresos económicos comparables a los que puede proporcionar la asistencia social. Esto quiere decir –también en el sentido material– que progresar en la educación es más aconsejable que estar desempleado.

Parece extremadamente complicado para los sistemas educativos hacer frente a este problema de una forma provechosa para todos los actores involucrados. Esta evidente complicación

² La base científica se basa en los trabajos empíricos realizados en 10 países de la UE financiados por el IV y el V Programa Marco: 1998–2004 véase la nota 1.

retarda las respuestas que exigen las nuevas demandas de las sociedades del conocimiento. Entre ellas cabe citar el aprendizaje continuo de por vida y la integración de la educación profesional y general.

El aprendizaje continuo de por vida (pasar de la motivación extrínseca a la intrínseca)

Si se clasifican las estrategias de educación continua en reactivas, proactivas e innovadoras, la mayoría de las propuestas que se hacen a los jóvenes son reactivas: se proponen y se activan cuando el joven está en paro y su objetivo principal es facilitar el ingreso en el mercado laboral. Sin embargo, en las sociedades del conocimiento, es esencial que los individuos comprendan lo antes posible que realizan el aprendizaje para sí mismos y que tendrán que seguir aprendiendo de por vida. Los jóvenes deben construir un hábito de aprendizaje que apoye tal actitud. El potencial integrador de una educación continua requiere tanto una ampliación de las competencias reconocidas como relevantes en las transiciones al trabajo, como un acceso de todos los jóvenes para adquirir y desarrollar estas competencias en el contexto de sus biografías individuales de educación. De ello se desprenden varias conclusiones normativas:

a) Los sistemas de educación y formación no deben excluir a los jóvenes por su clase social, su género o su grupo étnico; esto también incluye la posibilidad de pasar de un nivel a otro del sistema educativo. Los estudiantes tampoco deben ser castigados por salir del sistema: en algunos momentos ganar dinero puede ser más importante para ellos y, consecuentemente, deben poder posponer sus estudios. Además, dar máxima importancia a calificaciones formales puede conducir a un callejón sin salida, a trampas y bucles que desaniman a los jóvenes a seguir en su proceso educativo. Hay que poder optar por otras formas o rutas educativas.

b) Hay que fomentar que los jóvenes sean capaces de manejar sus trayectorias educacionales. Muchas veces los estudiantes empiezan con una determinada trayectoria educacional, pero necesitan apoyo para terminarla exitosamente. Las escuelas, así como las empresas, no siempre se lo brindan. Los jóvenes tienen dificultades para manejar y ordenar su trayectoria educacional si, por una parte, las estructuras organizativas son poco claras, no tienen experiencias sobre el mercado laboral o nadie les aconseja, en caso de necesidad, acerca de

caminos alternativos y, por otra, los maestros o profesores no saben nada concreto del mundo en el que viven los jóvenes.

c) Una educación exitosa depende de la motivación. En la sociedad del conocimiento no basta con motivaciones externas y resulta contra-productivo abandonar la educación demasiado pronto. Muchos estudiantes están cansados de aprender porque la experiencia de aprender les resulta coercitiva, no les parece una experiencia relacionada con su propio potencial y sus dudas personales. La realidad cotidiana en las escuelas y los centros de formación de Europa nos muestra esta "pérdida" de capacidades de aprendizaje que conduce a que se reduzcan las oportunidades y a un mayor riesgo de exclusión social para aquellos jóvenes que no consiguen permanecer en el sistema. De cualquier modo, los arreglos educativos (*learning arrangements*) se pueden diseñar de tal forma que permitan un mayor grado de "aprendizaje motivado intrínsecamente".

Integración de la educación profesional y general

En el ámbito de la educación, una de las cuestiones más discutidas en Europa es la relativa a los déficits en la educación escolar, tal y como han mostrado, sobre todo, los informes PISA de la OCDE. A los jóvenes les faltan conocimientos generales y, a menudo, se encuentran mal preparados para acceder a una formación y una cualificación profesional más elevadas. Parece que la tradicional separación entre la educación general y la formación profesional es contra-productiva en sociedades del conocimiento. La demanda de habilidades transversales –aprender para aprender (*learning to learn*), transferir experiencias de un contexto a otro– también se puede interpretar como un reto para la educación general, aunque ni las escuelas tradicionales ni un contexto que empuja primordialmente a "superar asignaturas" constituyen el marco más adecuado para el aprendizaje de estas habilidades.

Las nuevas "políticas de transición integradas" sólo tendrán éxito si la educación general y la profesional se combinan de forma innovadora. Entre las opciones que se están practicando ya cabe citar los *módulos* (como en España) y los *sistemas de créditos* (como en el Reino Unido y Francia, y como se están desarrollando actualmente también en Italia) que reconocen habilidades y conocimientos que no forman parte de la educación formal y de los sistemas de formación (Comisión Europea, 2000).

Prerrequisitos para tomar decisiones

Los jóvenes adultos se ven, en mayor o menor medida, confrontados con la necesidad de “arreglárselas” individualmente ante los riesgos estructurales. Existen unos riesgos de exclusión social inherentes a las transiciones al trabajo, identificables en la falta de cualificaciones y de empleo, pero también unos riesgos subjetivos, como es la falta de motivación y de experiencias personales, de habilidades transversales. El acceso diversificado al trabajo flexible refuerza las líneas existentes de segmentación: cuantos más recursos financieros, culturales, educacionales y sociales posea un joven adulto, más fácil le será utilizar la flexibilización de forma productiva para su elección individual; para aquellos con menos recursos, el riesgo es mucho más acentuado.

Las políticas de transición tienen que proponer medidas sistémicas y, al mismo tiempo, no ignorar la repercusión de éstas en las decisiones individuales. Por tanto, las políticas integradas de juventud tienen como propósito principal evitar que los riesgos durante las transiciones puedan provocar exclusión social, y ayudar a los jóvenes a enfrentarse a tales riesgos y gestionarlos exitosamente. La referencia a las políticas sociales en el marco de las nuevas “políticas de transición” incluye tanto la protección social en cuanto a recursos materiales, como el apoyo social en cuanto a asesoramiento y acompañamiento; ambos aspectos son cruciales para una “negociación personal activa” de las transiciones.

Asegurar ingresos en las transiciones: ¿ingreso básico?

Con el fin de promover la autonomía de los jóvenes y que dispongan de derechos sociales independientes de su familia, es preciso debatir la posibilidad de ampliar las políticas de bienestar a los jóvenes adultos. En los regímenes sub-protectivos (de acuerdo con el término acuñado por Esping-Andersen, 1993), de los que España constituye un ejemplo, los jóvenes no tienen acceso a las ayudas del sistema de bienestar. Se presupone que la familia tiene que cuidar de sus miembros, disponga o no de medios económicos para hacerlo.

En las políticas de bienestar de los países de la UE todavía se aprecian grandes diferencias en cuanto al acceso de los jóvenes a las prestaciones sociales. Por ejemplo, en Alemania el acceso a la ayu-

da social está, por lo general, condicionado a la entrada en un proyecto biográfico normativizado (período de estudios o de formación con un final previsto), mientras que en el Reino Unido, aunque se intenta equilibrar el apremio a los jóvenes a entrar en el mercado de trabajo con el derecho de elegir entre opciones, los afectados perciben las medidas que se incluyen en este *New Deal* como restrictivas, en la medida en que el precio del acceso universal a los beneficios va unido a la presión de aceptar “cualquier” proyecto o trabajo. Muchos jóvenes, los llamados *status zero*, renuncian a estas ayudas porque prefieren no registrarse como desempleados.

Las instituciones suelen interpretar el debate sobre los derechos y las responsabilidades de los jóvenes en un proceso “de arriba hacia abajo”. Para los jóvenes implicados, muchas veces esto quiere decir: “O aceptas lo que te ofrecemos, o tú serás el culpable de estar sin trabajo y te cortaremos todos los beneficios sociales”. Este discurso se basa en un modelo (fordista) de confianza baja (*low trust*) en las relaciones sociales, ignorando el hecho de que los jóvenes están dispuestos a actuar de forma responsable si las perspectivas tienen sentido y son relevantes en relación a su vida diaria y a sus planes biográficos.

Otra posibilidad de asegurar que los jóvenes tengan unos ingresos económicos seguros consistiría en la introducción de un “ingreso básico”. En principio, ésta parece la solución más adecuada para asegurar la autonomía individual en el contexto de unas transiciones flexibles y arriesgadas (Gorz, 2000; van Parijs, 2000). Posibilitaría e incentivaría que los individuos tomaran decisiones arriesgadas y experimentaran con nuevas trayectorias, en lugar de restringir sus decisiones biográficas basándose en criterios instrumentales a corto plazo.

También cabría combinar el ingreso básico con otras políticas juveniles, como por ejemplo, las de promoción a la vivienda. En España, Italia o Portugal, muchos jóvenes no pueden permitirse vivir de manera autónoma; quedarse en el hogar familiar no es una elección (López Blasco, 2005). Esto crea situaciones de dependencia y presión. Un ingreso básico, junto a políticas adecuadas de vivienda para jóvenes, podría mejorar las condiciones para adoptar elecciones individuales.

Asesoramiento y seguimiento

La creciente complejidad en la orientación de las transiciones biográficas –por la flexibilidad de los

mercados laborales y la fragmentación de las transiciones interconectadas– requiere un apoyo social que satisfaga la necesidad de orientación de los jóvenes. En lugar de ser diagnosticados en un proceso de asesoramiento formalizado (generalmente paternalista y clientelista) como “desfavorecidos”, en el sentido de tener deficiencias personales, para posteriormente “derivarlos” o “dirigirlos” hacia medidas compensatorias, habría que ofrecer a los jóvenes posibilidades de acompañamiento más libre y no estandarizado, de forma que pudieran elegir y que el resultado final no se midiera sólo por unos resultados formales y pautados.

El asesoramiento tradicional para los jóvenes fracasa a menudo porque parte de supuestos y conceptos que los jóvenes no comparten. Éstos no quieren ser tratados como un grupo problemático; muchas veces experimentan el apoyo institucional como estigma y, por lo menos, quieren definir ellos mismos sus propios problemas. Al mismo tiempo necesitan apoyo –no sólo por no ser capaces de tomar las decisiones adecuadas, sino también porque estas decisiones son cada vez más y más complicadas. En este punto, las nuevas “políticas de transición integradas” tienen que incluir estructuras y recursos (financieros y personales) para un tipo diferente de apoyo social en el que los jóvenes se sientan completamente aceptados como “negociadores de sus propios asuntos”.

Una perspectiva desde la cual se puede desarrollar una aproximación a esta nueva forma de asesoramiento se centra en el concepto de “empoderamiento” (*empowerment*). Implica reforzar tanto las posibilidades como las capacidades individuales para perseguir objetivos subjetivamente relevantes. Comienza por respetar los planes de vida de los jóvenes (sobre todo, en contextos democráticos e individualizados), sin obligarles a adaptarse a medidas existentes (Gil Rodríguez, 2006). Bien es cierto que el término *empowerment* ha sido “secuestrado” por los actores institucionales, legitimando “cualquier” forma de alistamiento en programas de formación o esquemas de empleo.

Los jóvenes necesitan un apoyo que no sólo incluya reflexión, sino también la posibilidad de experiencias reales para decidir si cierta opción es viable en el contexto biográfico individual. También precisan adultos que les acepten como actores autónomos en sus propias transiciones, que no esperen de ellos ciertas decisiones, que no reaccionen con decepción o rechacen la demanda de apoyo si la decisión tomada no cumple sus expectativas, que sean conscientes de las diferencias (intergeneracio-

nales), ya que la educación social implica diferencias inter-subjetivas. El apoyo a los jóvenes sólo puede tener éxito si parte de la base de que éstos –como cualquier persona– son, al mismo tiempo, actores autónomos y dependientes.

Por tanto, el asesoramiento debería comenzar por entenderse a sí mismo más como un proceso, que como un producto o unos resultados, apoyando el proceso biográfico de la transición, y no restringiéndose a decisiones y posicionamientos concretos. El “asesoramiento durante las transiciones” debería estar abierto a todos los jóvenes por dos motivos: primero, para prevenir la estigmatización de sus destinatarios; segundo, para conseguir un mayor efecto preventivo (por ejemplo, prevenir el fracaso después de la toma de decisiones adoptadas bajo presión y sin reflexión) (Hernández y López Blasco, 1998).

4. CONSTELACIONES DE DESVENTAJA DE LOS JÓVENES ESPAÑOLES

Hay que llamar la atención sobre la situación de desventaja de un número importante de personas que pasan inadvertidas porque su situación se considera como algo normal. Se trata de aquellos jóvenes que abandonan tempranamente la escuela y cuya titulación no va más allá de la enseñanza secundaria obligatoria, y de aquellos que están en paro y/o obtienen únicamente contratos temporales.

El análisis de estos dos conceptos –abandono escolar temprano y desempleo juvenil– pone de manifiesto “nuevas” formas o constelaciones de desventaja y permite que un mayor número de jóvenes desfavorecidos se hagan visibles. Los Acuerdos del Consejo Europeo han puesto de relieve la relación entre educación y empleo, y han aprobado, entre los indicadores de los Objetivos de Lisboa, la reducción del abandono escolar, el aumento de la población con estudios secundarios post-obligatorios y la participación en la formación continua³.

En la llamada “Estrategia Lisboa” se proponen como objetivos para el año 2010 aumentar la participación de la población en la formación continua hasta llegar “al menos” al 12,5% de la población (en España alcanza el 5,8%); reducir el “abandono escolar prematuro” actual del 30,4 al 10,0%

³ Véase el Pacto Europeo por la Juventud (Comisión Europea, 2005).

CUADRO 1

INDICADORES DE LOS OBJETIVOS DE LISBOA, 2000

<i>Indicadores mercado de trabajo/formación</i>	<i>España</i>	<i>UE-15</i>	<i>Objetivo Lisboa 2010</i>
Participación de la población en formación continua (25 a 64 años)	5,8	9,7	Al menos 12.5
Población con abandono escolar prematuro (18 a 24 años)	30,4	18,0	No superior al 10.0
Población con al menos educación secundaria postobligatoria completa (20 a 24 años)	63,4	74,0	85.0

Fuente: Elaboración propia a partir de www.europarl.eu.int/summits/lis1_es.htm.

e incrementar el porcentaje de personas que han terminado la educación secundaria post-obligatoria del 63,4 actual hasta el 85,0% (cuadro 1).

El abandono escolar prematuro

La situación de desventaja de los jóvenes en España en comparación con el conjunto de los jóvenes europeos viene determinada por dos indicadores clave que, además, reflejan la distancia entre la situación actual y los objetivos establecidos para el año 2010: el abandono escolar prematuro⁴ y la población con enseñanza secundaria post-obligatoria. Como muestra el cuadro 2, España posee una tasa de abandono prematuro del 30,4%, siendo solamente superada por las tasas de Malta (45%) y Portugal (39%). Este dato, de por sí alarmante, se agrava si tenemos en cuenta que dicha tasa, observando su evolución temporal en el período 2001-2004, va en aumento progresivo.

Así pues, a excepción de Malta y Portugal, todos los países de la UE-25 registran índices de abandono escolar prematuro más bajos que los de España. Las tasas de países de reciente incorporación, como Polonia, Lituania, Eslovenia, la República Checa y la República Eslovaca, ya se encuentran por debajo del 10% de media, objetivo previsto para el año 2010. España es el único país que, partiendo de niveles de abandono prematuro muy alejados del objetivo común de Lisboa, no los ha reducido, sino que los ha aumentado.

⁴ El "abandono escolar prematuro" recoge el porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años que no participan en ningún curso de formación y cuyo nivel de estudios alcanzado no supera la enseñanza secundaria obligatoria.

Otro indicador educativo negativo que registra nuestro país es el que se refiere al porcentaje de jóvenes que han obtenido un título de educación secundaria post-obligatoria. España se situaba en el penúltimo lugar a nivel europeo en el año 2004. El 65,4% de los jóvenes que estudiaban educación secundaria post-obligatoria en España consiguieron graduarse, mientras que la media europea ronda el 73%. Una vez más, Portugal presenta un peor comportamiento en este indicador, con un 49% de graduados en 2004, mientras que Suecia, Irlanda y Austria registran los mejores resultados con tasas superiores al 85%.

Poniendo en relación las cifras de abandono educativo que registra España con la inversión presupuestaria efectuada en materia educativa, se observa cierta correlación entre los factores. España realizó en 1993 su mayor inversión en materia educativa. Destinó el 4,9% del PIB en una coyuntura en la que se iniciaba la reforma educativa y la tasa de desempleo juvenil, entre los jóvenes menores de 25 años, se elevaba al 44,23%. El porcentaje del PIB destinado a la educación ha ido cayendo desde el año 1997, a pesar de la recuperación del ciclo económico (gráfico 2).

En comparación con la inversión que otros países dedican a la educación, España se halla en el vagón de cola, quedando solo por delante de Irlanda, Luxemburgo y Grecia. La inversión en porcentaje del PIB de países como Dinamarca, Suecia, Finlandia y Bélgica supera el 6%.

Como se desprende del gráfico 3, en el año 2002 España se situaba por debajo de la media de la UE-25 en cuanto al gasto público destinado a la educación en relación al PIB.

CUADRO 2

EVOLUCIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR PREMATURO EU-25

	2001	2002	2003	2004
Alemania	12,5	12,6	12,8	12,8
Austria	10,2	9,5	9,2	9,2
Bélgica	13,6	12,4	12,8	11,9
Bulgaria	20,3	21,0	22,4	21,4
Chipre	14,8	14,0	15,1	18,4
Dinamarca	8,8	8,4	10	8,1
Eslovenia	7,5	4,8	4,3	4,2
España	28,6	29,0	29,8	30,4
Estonia	14,1	12,6	11,8	13,7
Finlandia	10,3	9,9	8,3	8,7
Francia	13,5	13,4	13,7	14,2
Grecia	16,5	16,1	15,3	15,3
Holanda	15,3	15,0	15	
Hungría	12,9	12,2	11,8	12,6
Irlanda	—	14,7	12,1	12,9
Italia	26,4	24,3	23,5	23,5
Letonia	—	19,5	18,1	15,6
Lituania	13,7	14,3	11,8	9,5
Luxemburgo	18,1	17,0	17	
Malta	54,4	53,2	48,2	45,0
Noruega	9,2	14,0	6,6	4,5
Polonia	7,9	7,6	6,3	5,7
Portugal	44,3	45,5	40,4	39,4
Reino Unido	17,6	17,7	16,7	16,7
Rep. Checa	—	5,5	6,0	6,1
Rep. Eslovaca	—	5,6	4,9	7,1
Rumania	21,3	23,2	23,2	23,6
Suecia	10,5	10,4	9	8,6
UE-15	18,9	18,5	18,1	18
UE-25	16,9	16,5	15,9	15,9

Fuente: Eurostat (2005).

La transición al mercado laboral: el desempleo de los jóvenes

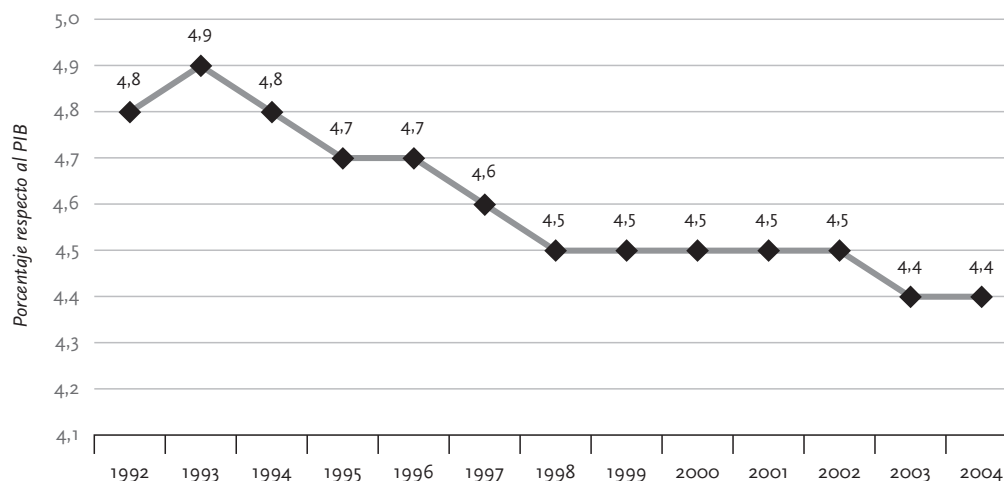
La transición al mercado laboral de los jóvenes ha registrado un comportamiento positivo durante los últimos años en España. Tanto las tasas del desempleo global como las tasas por edades han disminuido durante la última década. De una tasa de desempleo del 20% en el año 1992 se ha pasado a algo menos del 9% en el año 2005. En todos los tramos de edad ha descendido el desempleo. No obstante, las tasas de desempleo que afectan a los jóvenes entre 16 y

24 años de edad siguen destacando por su elevado nivel en comparación con las de otros tramos de edad (cuadro 3).

Aunque la mejora económica que se ha producido en el país durante los últimos años ha conseguido reducir el porcentaje de desempleados, si se contrastan con las de otros países de la UE, todavía se observan tasas significativamente elevadas en algunas cohortes de edad. Entre los jóvenes menores de 25 años, España registraba en 2004 una tasa de desempleo del 21,4%, cinco puntos por encima de la media de la UE de 15 países (16,5%) y casi tres puntos por encima de

GRÁFICO 2

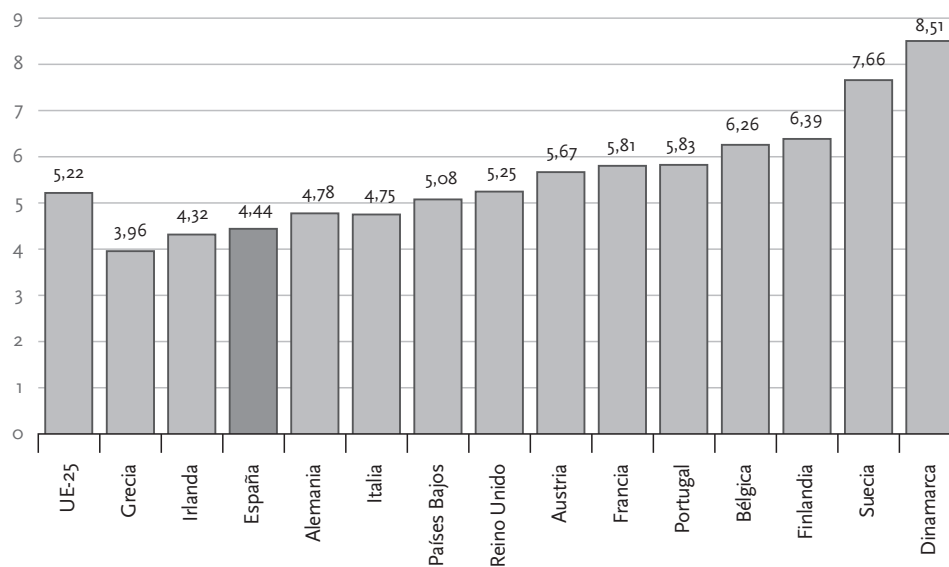
EVOLUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN RESPECTO AL PIB



Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia, *Indicadores educativos* (2004).

GRÁFICO 3

GASTO PÚBLICO TOTAL EN EDUCACIÓN EN RELACIÓN AL PIB EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA-15, 2002



Fuente: Eurostat, *Education statistics (Statistics in Focus 10/2005)*.

CUADRO 3

EVOLUCIÓN DE LAS TASAS DE DESEMPLEO POR EDADES (1992-2005)

	1992	1996	2000	2003	2004	2005
16 a 19 años	42,6	52,2	33,6	30,9	29,1	27,7
20 a 24 años	36,2	38,2	23,4	30,9	19,5	16,2
25 a 54 años	17,2	19,0	11,9	10,1	9,5	7,7
55 y más años	9,4	11,0	8,5	6,4	6,68	5,5
Total	20,0	21,7	13,4	11,2	10,6	8,7

Fuente: INE, Encuesta de Población Activa, 4º trimestre (www.ine.es).

la media de la UE de 25 países (16,5%). Superaban a España países como Polonia (39,5%), Eslovaquia (32,3%), Italia (23,6%), Grecia (26,9%) y Francia (22%) (cuadro 4).

La contratación temporal: un factor de vulnerabilidad

Otro de los fenómenos laborales que afecta a los jóvenes, y que conlleva un aumento de vul-

nerabilidad, es la contratación temporal que les ofrece el mercado de trabajo. La tasa de temporalidad mide la vulnerabilidad de los jóvenes frente a otros colectivos. Entre los años 1998-2004 la tasa de temporalidad ha sido superior al 30%.

Durante el período 1998-2004 la tasa de temporalidad presentó una disminución muy débil, revertida en 2005. Como se observa en el cuadro 5, la tasa de temporalidad se sitúa por encima del 33%. Ciertamente, la contratación temporal afec-

CUADRO 4

TASA DE DESEMPLEO DE LOS MENORES DE 25 AÑOS: VALOR ABSOLUTO EN MILES Y TASA POR PAÍSES

Países	2004		Países	2004	
	Valor absoluto	Tasa		Valor absoluto	Tasa
EU (25 países)	4.946,6	18,6	Grecia	125,5	26,9
EU (15 países)	3.760,1	16,5	Hungría	53,3	14,8
Euro-zona	3.084,1	17,9	Irlanda	26,1	8,3
Euro-zona (12 países)	3.084,1	17,9	Italia	513,6	23,6
Alemania	892,6	15,1	Letonia	24,9	19,0
Austria	50,6	9,7	Lituania	26,8	19,9
Bélgica	86,9	19,8	Luxemburgo	2,0	12,9
Bulgaria	76,0	24,4	Malta	6,2	16,7
Chipre	3,9	10,6	Noruega	37,9	11,4
Dinamarca	31,8	8,2	Países Bajos	110,2	8,0
Eslovaquia	111,5	32,3	Polonia	827,4	39,5
Eslovenia	15,6	14,3	Portugal	90,0	15,4
España	507,0	21,4	Reino Unido	555,3	12,1
Estonia	15,1	21,0	República Checa	101,8	21,1
Finlandia	64,7	20,7	Rumania	253,2	21,4
Francia	641,0	22,0	Suecia	91,4	16,3

Fuente: INE, Encuesta de Población Activa (UE LFS), datos europeos (www.ine.es).

CUADRO 5

EVOLUCIÓN DE LA TASA DE TEMPORALIDAD DE LOS CONTRATOS (1998-2005)

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Total	33,0	32,9	32,2	32,2	31,8	31,8	32,5	33,7
Varones	32,1	31,6	30,9	30,6	29,9	29,9	30,6	32,0
Mujeres	34,6	35,0	34,2	34,7	34,8	34,6	35,2	36,3

Fuente: INE, Encuesta de Población Activa, 4º trimestre (www.ine.es).

ta a todas las edades, pero se concentra entre los jóvenes de 16 a 19 años de edad. El cuadro 6 así lo pone de manifiesto: durante el período 1998-2004 los jóvenes de estas edades han visto aumentar su tasa de temporalidad en casi 55 puntos porcentuales, mientras que en los dos tramos de edad siguientes se ha producido un ligero descenso.

Si se comparan las tasas de contratación temporal en los diferentes países europeos (gráfico 4), España aparece, junto con Polonia y Eslovaquia, en el grupo con mayor tasa de contratos temporales. Así pues, la desventaja social no sólo va unida a no tener un empleo, sino que también hay que relacionarla con las diferentes formas de empleo precario, como es el contrato temporal.

¿Paro de larga duración o precariedad contractual?

Otro indicador laboral que pone de manifiesto la situación de desventaja de los jóvenes es el que hace referencia al desempleo de larga dura-

ción. Esta modalidad se asocia a la exclusión social. El gráfico 5 permite apreciar las diferencias considerables entre países. La situación relativamente favorable de España se explica por la amplia contratación temporal, que facilita la "desaparición estadística" del paro juvenil. Efectivamente, el desempleo juvenil obtiene en España mejores resultados debido a la existencia de un alto grado de encadenación y/ o rotación de los contratos. La alternancia, en un contrato cuya finalización ha sido fijada previamente sin que la causa del cese sea la finalización de la actividad productiva, precariza a quienes trabajan y también a la propia organización laboral. Estar unas semanas en paro y volver a firmar un contrato temporal (en ocasiones para el mismo puesto de trabajo) ha pasado a ser una práctica habitual entre los jóvenes.

Todo lo anterior apunta a que, junto a las categorías estructurales ya conocidas y muy estudiadas de desigualdad social en relación con clase social, educación, etnicidad y género, los indicadores socioeconómicos están presentes en las que podríamos llamar "nuevas constelaciones" de desi-

CUADRO 6

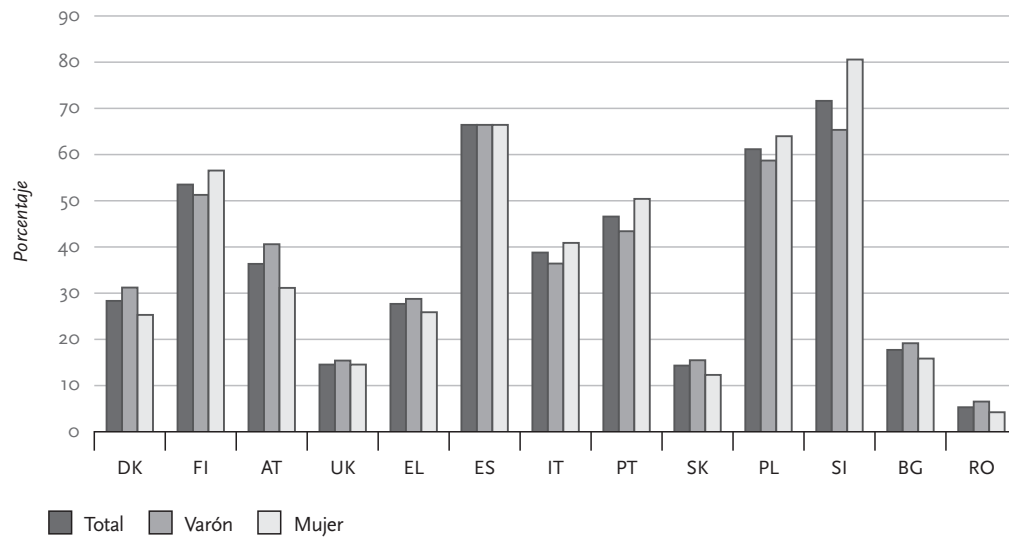
EVOLUCIÓN DE LA TASA DE TEMPORALIDAD SEGÚN GRUPOS DE EDAD (1998-2005)

	Edad				
	16-19 años	20-24 años	25-29 años	< 30 años	> 30 años
1998	26,34	69,78	47,93	59,20	21,91
2004	81,29	63,99	45,96	54,90	25,74
Dif/	54,95	-5,79	-1,97	-4,30	3,83

Fuente: INE, Encuesta de Población Activa, 4º trimestre (www.ine.es).

GRÁFICO 4

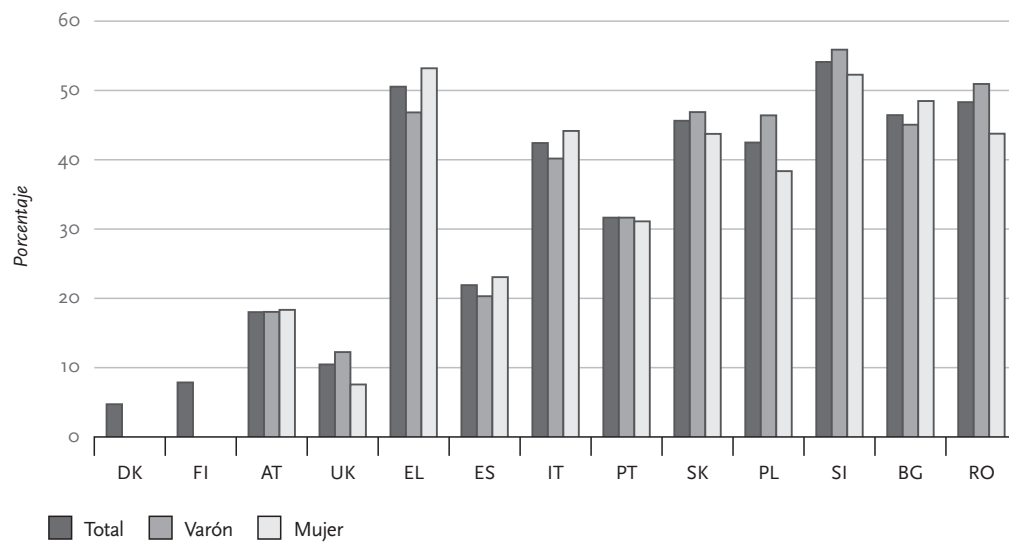
JÓVENES CON CONTRATOS TEMPORALES EN LA UNIÓN EUROPEA (2004)



Fuente: Eurostat LFS.

GRÁFICO 5

DURACIÓN DEL DESEMPLEO (> 1 AÑO) EN LA UNIÓN EUROPEA, MENORES DE 25 AÑOS SEGÚN GÉNERO (2004)



Fuente: Eurostat LFS.

gualdad o desventaja: la salida temprana de la sociedad del conocimiento, el paro y la precariedad contractual y las nuevas formas de pobreza. El análisis y la discusión de las nuevas circunstancias que originan las condiciones de vida de los jóvenes son necesarios para la planificación de nuevas políticas integrales de juventud.

necesidades del mercado laboral, sino también a las motivaciones y experiencias individuales de los jóvenes; en definitiva, coordinar las políticas dirigidas a la transición de los jóvenes de una forma transversal, que arranca desde la propia perspectiva biográfica del individuo, especialmente las políticas relativas al aprendizaje, al empleo y a la ayuda social.

5. AMPLIAR EL DEBATE CIENTÍFICO Y LA DIFUSIÓN DE LAS “BUENAS PRÁCTICAS”

BIBLIOGRAFÍA

Debido a las diferencias entre sistemas educativos, mercados laborales y regímenes de bienestar, las transiciones de los jóvenes son diferentes en cada país europeo y también en las distintas regiones. Sin embargo, se supone que los jóvenes comparten algunos problemas básicos durante su transición a la madurez y, por ello, se les ofrecen varias soluciones “estándar”: más educación, más planes de formación, más medidas pre-profesionales, desregulación del mercado laboral y tratamiento especial para los pertenecientes a grupos minoritarios. En el plano local, las medidas se vuelven más concretas y se dirigen a servir a grupos de jóvenes específicos en mercados de trabajo locales específicos. Pero faltan procedimientos para transformar las “buenas prácticas” de las políticas locales de transición a otros contextos, fundamentalmente al contexto europeo.

BAUMAN, Z. (2004a), *Modernidad líquida*, Buenos Aires/México, Fondo de Cultura Económica.

BAUMAN, Z. (2004b), “Flüchtige Moderne, Supervision”, *Sonderheft ANSE-Konferenz*, 7 de mayo, 2004: 3.

BECK, U. (1986), *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Francfort, Suhrkamp (traducción en español: *La sociedad del riesgo. En camino hacia otra sociedad moderna*, Barcelona, Paidós).

BOIS-REYMOND, M. du; CUCONATA, M.; LENZI, G.; LÓPEZ BLASCO, A.; STAUBER, B. y A. WALTHER (2002), “Recommendations: Integrated transitions Policies”, en WALTHER, A.; SATUBER, B.; BIGGART, A. du; BOIS-REYMOND, M.; FURLONG, A.; LÓPEZ BLASCO, A.; MORCH, S. y J. MACHADO PAIS (eds.), *Misleading trajectories. Integration policies for young adults in Europe?*, Opladen, Leske + Budrich:153-178.

En este sentido, los discursos desarrollados alrededor del Libro Blanco de la Comisión sobre la Juventud (Comisión Europea, 2001) y del Consejo Europeo de Lisboa (2000) y su seguimiento pueden verse como un punto de partida útil para desarrollar la reflexión institucional necesaria con el fin de elaborar nuevas “políticas de transición integradas”. En lugar de los procesos de *benchmarking*, que reducen la complejidad de las transiciones biográficas a indicadores cuantitativos, se echan de menos procesos de comunicación intercultural mediante los cuales los representantes políticos nacionales y europeos se comprometan en el desarrollo del aprendizaje mutuo y comprendan qué medidas constituyen buenas prácticas, para quién y por qué razones tienen éxito en un contexto determinado.

BOIS-REYMOND, M. du y A. LÓPEZ BLASCO (2003), “Yo-yo transitions and misleading trajectories: towards Integrated Transition Policies for young adults in Europe”, en LÓPEZ BLASCO, A.; McNEISH, W. y A. WALTHER (eds.), *Young people and contradictions of inclusion. Towards Integrated Transition Policies in Europe*, Bristol, Policy Press: 19-42.

BÖHNISCH, L.; LÓPEZ BLASCO, A.; MØRCH, M.; MØRCH, S.; RODRÍGUEZ, J. E. y H. SEIFERT (2002), “Educational plans in segmented societies: misleading trajectories in Denmark, East Germany and Spain”, en WALTHER, A.; STAUBER, B.; BIGGART, A. du; BOIS-REYMOND, M.; FURLONG, A.; LÓPEZ BLASCO, A.; MØRCH, S. y J. MACHADO PAIS (eds.), *Misleading trajectories. Integration policies for young adults in Europe?*, Opladen, Leske + Budrich: 66-93.

Los resultados de las investigaciones realizadas por el grupo EGRIS muestran la conveniencia de tener en cuenta la interrelación de las dimensiones sistémica y subjetiva de la integración social, es decir, de dirigir la atención no sólo hacia las

COMISIÓN EUROPEA (2000), *A Memorandum on Lifelong Learning*, Commission staff working paper (www.europa.eu.int/comm/education/life).

COMISIÓN EUROPEA (2001), *Un nuevo impulso para la juventud europea. Libro Blanco*, Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidades Europeas, Luxemburgo (www.europa.eu.int/comm/dgs/education/youth).

COMISIÓN EUROPEA (2005), *Addressing the concerns of young people in Europe – implementing the European Youth Pact and promoting active citizenship*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

ESPING-ANDERSEN, G. (1993), *Los tres mundos del Estaso de bienestar*, Valencia, Ediciones Alfonso El Magnànim.

GIL RODRÍGUEZ, G. (2006), *Los jóvenes ante la nueva economía. Contradicciones entre la evolución del trabajo y la oferta educativa*, Valencia, ISO.

GORZ, A. (2000), *Arbeit zwischen Misere und Utopie*, Francfort, Suhrkamp.

HERNÁNDEZ, J. y A. LÓPEZ BLASCO (1998), *Formación profesional: una intervención reflexiva*, Valencia, Nau Llibres.

LÓPEZ-BLASCO, A. et al. (1999), *Jóvenes en una sociedad segmentada. Evaluación de la formación ocupacional*, Valencia, Nau Llibres.

LÓPEZ BLASCO, A.; MCNEISH, W. y A. WALTHER (2003), *Young people and contradictions of inclusion. Towards Integrated Transition Policies in Europe*, Bristol, The Policy Press.

LÓPEZ BLASCO, A. (2005), "Familia y transiciones: individualización y pluralización de formas de vida", en INJUVE, *Informe Juventud en España 2004*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

MACHADO PAIS, J. (2002), "Laberintos de vida: paro juvenil y rutas de salida (jóvenes portugueses)", *Revista de Estudios de Juventud*, 56/marzo 2002: 87-101.

PARIJS, P. van (2006), *La renta básica. Una medida viable de lucha contra la pobreza*, Barcelona, Paidós.

SENNETT, R. (2000), *La corrosión del carácter (Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo)*, Barcelona, Anagrama.