



**VOL., 26 Nº 3 (Noviembre, 2022)**

DOI: 10.30827/profesorado.v26i3.22833

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

Fecha de recepción 30/11/2021

Fecha de aceptación 23/07/2022

## **CRECER EN UNA CRISIS INTERMINABLE: TRANSICIONES Y ASPIRACIONES DE JÓVENES EN PORTUGAL**

*Growing up in a never-ending crisis: youth transitions and aspirations in Portugal*



*Cosmin Nada, Eunice Macedo, Elsa Guedes  
Teixeira y Helena C. Araújo*

*CIIE-FPCEUP - Centre for Research and  
Intervention in Education, Faculty of Psychology  
and Education Sciences of University of Porto,  
Portugal*

*E-mail: [cosmin@fpce.up.pt](mailto:cosmin@fpce.up.pt); [eunice@fpce.up.pt](mailto:eunice@fpce.up.pt);*

*[elsateixeira@fpce.up.pt](mailto:elsateixeira@fpce.up.pt);*

*[hcgaraujo@mail.telepac.pt](mailto:hcgaraujo@mail.telepac.pt)*

*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5780-1763>;*

*<https://orcid.org/0000-0003-1200-6621>;*

*<https://orcid.org/0000-0002-6851-7263>;*

*<https://orcid.org/0000-0003-2988-3209>*

## Resumen:

En las dos últimas décadas los jóvenes se han enfrentado a una creciente inestabilidad social y económica. Antes de que el mundo se haya recuperado completamente de los tremendos efectos de la crisis financiera mundial de 2007-08, se vio afectado por la pandemia del COVID-19. Dado que los efectos de este tipo de crisis se dejan sentir de forma desigual, ¿cuáles son las implicaciones de estos tiempos difíciles para las aspiraciones educativas y profesionales de los jóvenes en situación de vulnerabilidad? Para investigarlo, este artículo se basa en las experiencias vividas por jóvenes (15-24 años) en Portugal, desde los que abandonan prematuramente la educación y la formación hasta los estudiantes actualmente matriculados tanto en escuelas ordinarias como en otras instituciones educativas. Los datos cualitativos utilizados proceden de dos proyectos de investigación distintos. Al combinar estos dos conjuntos de datos, hemos ampliado nuestra comprensión del impacto de estas crisis en las aspiraciones y trayectorias educativas de los jóvenes. Los resultados indican que, en el marco de sucesivas crisis económicas, políticas y sociales, las situaciones preexistentes de vulnerabilidad social tienden a intensificarse y pueden conducir a la desvinculación de la escuela, e incluso al abandono escolar. A menudo, la necesidad de ayudar a mantener a sus familias lleva a muchos jóvenes a entrar en un mercado laboral competitivo y muy precario. Este artículo hace visible el impacto que los factores estructurales y sistémicos -intrínsecamente ligados a cuestiones de desigualdad e injusticia social- pueden tener en las aspiraciones y trayectorias educativas de los jóvenes en una sociedad en la que “estar en crisis” se ha convertido en la nueva norma.

*Palabras clave:* aspiración académica; COVID-19; desfavorecidos; jóvenes; política educativa.

## Abstract:

Over the past two decades, young people have faced increasing social and economic instability. Before the world had fully recovered from the tremendous effects of the global financial crisis of 2007-08, it was hit by the COVID-19 pandemic. With the effects of such crises being felt unevenly, what are the implications of these challenging times for the educational and professional aspirations of young people in vulnerable situations? To investigate, this paper draws on the lived experiences of young people (15-24 years old) in Portugal, ranging from early leavers from education and training to students currently enrolled both in mainstream schools and other educational institutions. The qualitative data used are drawn from two distinct research projects. By combining these two data sets, we have expanded our understanding of the impact of these crises on young people's aspirations and educational transitions. The findings indicate that, within the framework of successive economic, political and social crises, pre-existing situations of socio-economic disadvantage tend to intensify and may lead to disengagement from school, and even dropping out. Often, the need to help support their families leads many young people to enter a competitive and highly precarious labour market. This article renders visible the impact that structural and systemic factors - intrinsically linked to issues of inequality and social injustice - can have on the educational aspirations and transitions of young people in a society in which 'being in crisis' has somehow become the new norm.

*Key Words:* academic aspiration; COVID-19; disadvantaged; youth; educational policy.

## 1. Cuando "estar en crisis" se convierte en una norma

En el contexto de sucesivas crisis económicas y sociales, es pertinente comprender las aspiraciones de los y las jóvenes en relación con la formación continua y el acceso al mercado laboral. En este trabajo las aspiraciones se entienden como la forma en que los y las jóvenes formulan un futuro deseable (Baillergeau et al., 2015). No se trata de un proceso sencillo, ya que las aspiraciones están vinculadas, en primer

lugar, a tener una capacidad de aspiración, que está "condicionada en gran medida por el propio entorno social, económico y cultural" (Baillergeau & Duyvendak, 2022, p. 198). Por este motivo, el constructo sociológico de las aspiraciones (juveniles) es especialmente relevante a la hora de analizar las experiencias de los jóvenes en contextos de crisis y las desigualdades que se producen en ellos.

A la crisis financiera mundial de 2007-08 le siguió en 2020 la crisis sanitaria, política y social provocada por la pandemia del COVID-19. Dado que los efectos de estas crisis se han dejado sentir de forma desigual (Andrew et al., 2020; Montacute, 2020; Sternadel, 2021; Watson, 2020), ¿cuáles son las implicaciones de estos tiempos tan difíciles para las aspiraciones educativas y profesionales de los y las jóvenes marginados? Para responder a esta pregunta, este documento se centra en las aspiraciones de los y las jóvenes (de 15 a 24 años) con respecto al mercado laboral y/o a la posibilidad de seguir estudiando.

Antes de examinar los retos sociales que traen estas crisis, es importante reconocer que las desigualdades estructurales, la inseguridad social y el desempleo no parecen estar relacionados únicamente con un momento concreto de la crisis. De hecho, el deterioro de las estructuras económicas y sociales que deberían garantizar la integración de todos los ciudadanos en la sociedad se viene observando desde antes de la crisis financiera mundial de 2007-08. Por ejemplo, a principios de la década de 2000, Du Bois-Reymond y López Blasco (2004) destacaron el persistente fracaso de las políticas públicas dirigidas a los jóvenes, y Dolado et al. (2002) identificaron un auge de los empleos temporales, frente a los contratos indefinidos. Según Heinz (2009, p. 3), "el empleo estándar ha sido sustituido por el trabajo flexible y las carreras precarias", lo que crea un contexto socioeconómico muy volátil en el que se espera que los jóvenes comiencen su vida adulta.

Además de estas tendencias, ha surgido una desconexión entre el mercado laboral y la educación formal, junto con una cierta incapacidad de las instituciones educativas para adaptarse a estos cambios y preparar a los jóvenes para navegar por un mundo cada vez más incierto. En palabras de Heinz (2009, p. 6), "las discontinuidades entre la educación y el trabajo son experimentadas por un número cada vez mayor de jóvenes que terminan un nivel educativo, trabajadores jóvenes cualificados y graduados universitarios, por igual". Del mismo modo, los datos recogidos a nivel europeo revelan que las cualificaciones obtenidas por los jóvenes no suelen ajustarse a las exigencias del mercado laboral (Gangl et al., 2003).

Junto a esta desconexión entre la educación y las expectativas y necesidades futuras de los jóvenes, es importante tener en cuenta el impacto del "modelo neoliberal", que instruye a los y las jóvenes para que interioricen la incertidumbre (Cairns, 2013) y "pretende abordar los problemas colectivos a escala del individuo" (Pimlott-Wilson, 2017, p. 291) reforzando las dimensiones de la competitividad y situando la educación, el trabajo de los profesores y, en última instancia, a los jóvenes como productos (Macedo, 2018). Este modelo está ahora profundamente arraigado en la mayoría de las llamadas sociedades democráticas y sus instituciones, y afecta a nuestra propia comprensión de la educación. Según Du Bois-Reymond y López Blasco

(2004), el discurso neoliberal ha ido reduciendo la integración social a la integración en el mercado laboral. Esto lleva a una instrumentalización de la educación, donde la escuela es percibida como una "fábrica" que produce futuros trabajadores, una mera "plataforma" hacia el mercado laboral. La educación emerge, por tanto, como un facilitador del ciudadano neoliberal cuyo único objetivo es obtener un empleo y ser autosuficiente (Jenson & Saint-Martin, 2006), como "una vía de superación y movilidad social sin desafiar el sistema capitalista que crea, y de hecho se apoya, en la desigualdad" (Holloway, 2014, p. 387). En este sentido, "el fracaso en el sistema educativo se asocia con un futuro inscrito en el fracaso", y los y las jóvenes luchan por dar sentido a sus vidas y trayectorias educativas en relación con estas "puntos de referencia normativos del éxito" (Pimlott-Wilson, 2017, p. 292).

En consecuencia, se ejerce una presión cada vez mayor sobre los jóvenes, que se ven obligados a desenvolverse en un entorno marcado por la incertidumbre y por la creciente exigencia de ser más ágiles, emprendedores, adaptables, etc. En otras palabras, la responsabilidad de garantizar el éxito educativo (y de vida) de los y las jóvenes se ha desplazado del Estado y sus instituciones al individuo. Según Arnot (2006, p. 59), los jóvenes han interiorizado este "lenguaje de la individualización" y lo utilizan para justificar su estilo de vida, como si sus trayectorias dependieran únicamente de sus propias decisiones. Furlong y Cartmel (2006) se refieren a esta cuestión en términos de una falacia epistemológica de la alta modernidad, en la que el sentimiento de separación de la colectividad se acentúa y las percepciones del riesgo y la incertidumbre se tratan principalmente a nivel individual. Según estos autores, "ciegos ante la existencia de poderosas cadenas de interdependencia, los jóvenes intentan con frecuencia resolver los problemas colectivos mediante la acción individual y se hacen responsables de su inevitable fracaso" (Furlong & Cartmel, 2006, p. 144). Estos intentos de tratar los problemas estructurales a nivel individual no se limitan a los jóvenes, sino que las políticas de juventud han reproducido sistemáticamente la misma falacia (Du Bois-Reymond & López Blasco, 2004; Macedo, Carvalho, et al., 2020; Walther, 2013). Por lo tanto, refuerzan la retórica de "apuntar más alto" y asumir la responsabilidad individual por el propio bienestar y la inclusión social (Pimlott-Wilson, 2017). Indudablemente, estos discursos de individualización terminan por enmascarar procesos de exclusión social existentes y crecientes que tienen un tremendo impacto, especialmente en los jóvenes más vulnerables. Como señalan Pohl y Walther (2007, p. 536), "la necesidad de tomar decisiones individuales y de ser responsable de los propios resultados también la experimentan aquellos que -subjettiva u objetivamente- no tienen ninguna opción debido a la restricción de recursos y oportunidades".

En este contexto, queda claro que la sensación que experimenta la mayoría de los y las jóvenes de estar y crecer en crisis no es únicamente una consecuencia de la Gran Recesión o de la reciente agitación social y económica generada por la pandemia del COVID-19. En las últimas décadas, estar en crisis se ha convertido en un componente bastante constante de nuestras sociedades y, en particular, de las trayectorias educativas y de vida de los jóvenes. Esta crisis continua se manifiesta de diferentes maneras, como "las disparidades omnipresentes, el aumento de las tasas de matrícula universitaria, los niveles récord de desempleo juvenil y el repliegue del

Estado social" (Pimlott-Wilson, 2017, p. 289). Ciertamente, estas cuestiones tienden a agravarse en tiempos de recesión económica; sin embargo, no parecen registrar grandes mejoras en tiempos de expansión económica (Serracant, 2015), lo que indica que estas "crisis" son mucho más estructurales que coyunturales.

## 2. Transiciones juveniles en tiempos de crisis constantes

El concepto de transiciones (juveniles) proporciona un constructo teórico y analítico pertinente para analizar el impacto que la vivencia de sucesivas crisis tiene sobre las aspiraciones de los y las jóvenes en lo que respecta a la educación y el acceso al mercado laboral. Este concepto también es útil para descubrir los efectos perversos que los cambios sociales señalados anteriormente tienen sobre las transiciones educativas y las aspiraciones futuras de jóvenes. Las cuestiones que hay que destacar son la continuación y la normalización de la idea de vivir en crisis; la instrumentalización de la educación y el desajuste entre las cualificaciones formales y las exigencias del mercado laboral; y el desplazamiento de la responsabilidad del Estado al individuo. Las transiciones juveniles ofrecen una lente analítica privilegiada para observar las complejas dinámicas que caracterizan las experiencias de los jóvenes en la educación (formal) y el mercado laboral. Según Heinz (2009, p. 3), las transiciones "son de especial importancia porque se refieren al momento y la duración del paso a la edad adulta y estimulan las investigaciones sobre cómo se relacionan las oportunidades de la vida, las regulaciones institucionales y las decisiones individuales".

Los impactos del discurso neoliberal en las transiciones de los jóvenes han sido ampliamente documentados en la literatura. En primer lugar, las transiciones al mercado laboral, normalmente suaves, que caracterizaban a las generaciones anteriores (Serracant, 2015), parecen haber sido sustituidas por transiciones "prolongadas, diversificadas, inestables e inciertas" (Pohl & Walther, 2007, p. 535). De hecho, la incertidumbre se ha convertido en una característica intrínseca de las transiciones a la edad adulta. Como resultado, se ha observado una "desestandarización" de los escenarios de transición de los y las jóvenes (Du Bois-Reymond & López Blasco, 2004). Las transiciones a la edad adulta ya no son evidentes para los individuos que tienen que hacerlas (Walther, 2013). En otras palabras, las transiciones predecibles que se basan en supuestos arraigados en las relaciones causales entre los logros educativos y la inserción en el mercado laboral, o entre el trabajo remunerado y la inclusión social, ya no parecen ser válidas en las sociedades contemporáneas. En su lugar, corresponde a los jóvenes "identificar los caminos más prometedores hacia la independencia adulta y navegar por múltiples transiciones con resultados inciertos" (Heinz, 2009, p. 5). En segundo lugar, los tiempos esperados y socialmente aceptables para las transiciones de los jóvenes también han sufrido importantes modificaciones. Como observa el mismo autor:

Los calendarios biográficos individuales no siguen las normas de edad socialmente esperadas y culturalmente transmitidas. Las fronteras entre todas las fases del curso de la vida se han vuelto difusas, el calendario y la duración de las transiciones entre la

infancia, la adolescencia, la juventud, la edad adulta y la vejez dependen menos de la edad y exigen una serie de decisiones individuales. (Heinz, 2009, p. 3)

Según Serracant (2015), la juventud tiende a ser un período vulnerable de la vida que se ve particularmente afectado por los múltiples y diversos desafíos que ahora marcan las trayectorias vitales de las personas (jóvenes). La transición a la edad adulta y la navegación por la vida de los y las jóvenes se presenta, por tanto, como un esfuerzo tremendamente desafiante para el que no hay recetas garantizadas, y en el que la(s) transición(es) puede(n) ser larga(s) y cíclica(s). En otras palabras, los jóvenes tienen que conciliar rápidamente múltiples exigencias (Pohl y Walther, 2007) y, ante la ausencia de patrones sociales predecibles, "inventar su propia vida adulta" (Henderson et al., 2006). Lamentablemente, las políticas sociales y educativas, los discursos y las prácticas institucionales y el mercado laboral parecen funcionar principalmente de acuerdo con suposiciones anticuadas donde los jóvenes realizan transiciones lineales (Baker & Irwin, 2021; Walther, 2013). En este contexto, resulta crucial comprender cómo los jóvenes experimentan y se relacionan con estas concepciones (todavía) dominantes de las transiciones como algo lineal y normativo (Baker & Irwin, 2021).

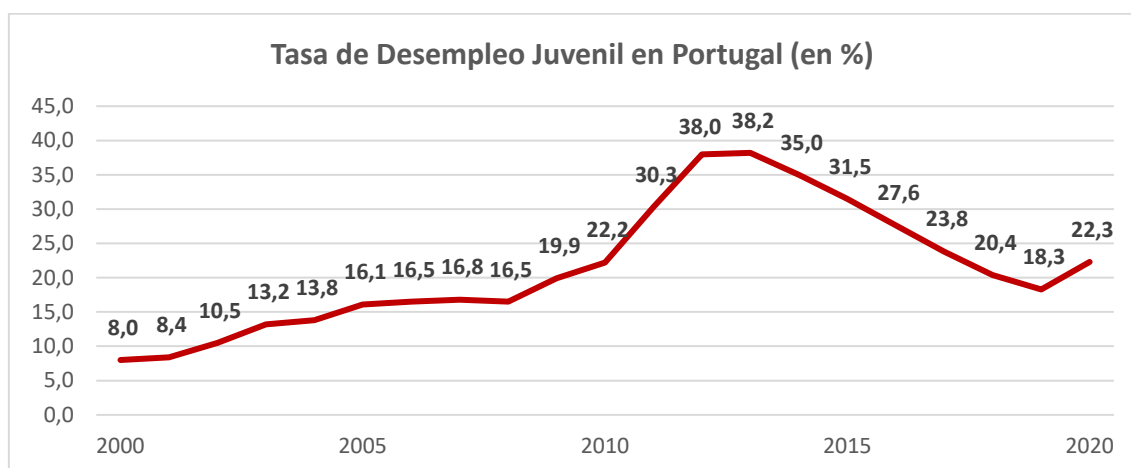
### 3. El contexto portugués

Para comprender las complejas dinámicas que marcan las aspiraciones y transiciones de los y las jóvenes, este trabajo se basa en una metodología cualitativa que se centra en las experiencias vividas por jóvenes durante las sucesivas crisis mencionadas. Los datos se recogieron en el marco de dos proyectos de investigación distintos. Uno de ellos abarcó los efectos de la crisis financiera mundial, mientras que el otro permitió conocer algunos efectos de la pandemia del COVID-19. Para esta exploración de las aspiraciones educativas y profesionales de los jóvenes, nos centramos en un contexto nacional y regional particular: el norte de Portugal, más concretamente, el área metropolitana de Oporto. Según Heinz (2009), a la hora de estudiar las transiciones juveniles, es fundamental tener en cuenta el contexto histórico y geográfico, ya que la forma en que se desarrolla y se entiende este periodo de la vida varía "según la economía y las políticas educativas y sociales del Estado" (p. 6).

A pesar de algunas mejoras relevantes, Portugal está fracturado por desigualdades estructurales e, históricamente, los niveles de logro educativo han sido bajos. El país se vio gravemente afectado por la crisis financiera mundial entre 2010 y 2014, y aunque los efectos de la crisis afectaron a personas de todas las edades, los jóvenes se vieron especialmente afectados (Nico, 2017). Un indicador revelador es la tasa de desempleo juvenil. Como se muestra en la siguiente figura, basada en los datos de Eurostat, el desempleo entre los jóvenes de 15 a 24 años en Portugal se elevó a casi el 20% en el momento de la crisis financiera mundial, y posteriormente alcanzó un pico aún más preocupante (38,2%), en 2013. A pesar de algunas mejoras durante los últimos años, principalmente en 2019 -cuando este indicador cayó por debajo del 20% por primera vez en 10 años-, la Figura 1 muestra claramente el impacto que la crisis

pandémica ha tenido en los niveles de desempleo juvenil, que volvió a aumentar en 4 puntos porcentuales entre 2019 y 2020. En otras palabras, la sucesión relativamente rápida de la crisis financiera mundial y la crisis pandémica ha aportado nuevas dimensiones de volatilidad al mercado laboral. Esto ha afectado de forma destacada a los más jóvenes, dado que están con mayor frecuencia en empleos precarios (Du Bois-Reymond & López Blasco, 2004; Heinz, 2009). Ferrari (2020, p. 33) también observó que las pérdidas asociadas al desempleo "infligen un mayor daño a las generaciones más jóvenes".

Figura 1. Evolución del desempleo juvenil en Portugal.



Fuente: Eurostat.

Un estudio reciente (Tavares et al., 2021) realizado en el Observatorio de la Desigualdad del Instituto Universitario de Lisboa, concluyó que no sólo el desempleo entre los menores de 25 años en Portugal era un 5,8% más alto que la media de la UE27, sino que también el desempleo entre los jóvenes ha estado aumentando como proporción de la tasa de desempleo total desde 2018. Además, el porcentaje de jóvenes que ni estudian ni trabajan también aumentó en 2020, después de años de mejora - lo que indica el claro impacto que la pandemia ha tenido en las trayectorias de los jóvenes. Entre los y las jóvenes que tenían un trabajo en 2020, el 56% tenía contratos temporales, mientras que el 20% tenía trabajos a tiempo parcial (Portugal tiene la séptima tasa más alta de la UE27 de jóvenes empleados en trabajos que son involuntariamente a tiempo parcial), otro indicador de la precariedad a la que se enfrenta este grupo. Además, las mujeres jóvenes se ven más afectadas que los hombres por los contratos temporales y los empleos a tiempo parcial (Tavares et al., 2021).

Según la Comisión Europea (2020), aunque se han tomado algunas medidas para afrontar este reto, el desempleo juvenil en Portugal sigue siendo elevado. A la vulnerabilidad de la población juvenil portuguesa se suma el hecho de que las tasas de desempleo juvenil no han seguido la tendencia general a la baja del desempleo en el país, sino que se han mantenido por encima de las medias de la UE y de la zona del euro (Jalali et al., 2020). Del mismo modo, el Índice de Justicia Social elaborado por

la fundación Bertelsmann Stiftung, situó a Portugal en el puesto 36 de 41 países de la UE y la OCDE en 2019 (Hellmann et al., 2019). La siguiente tabla ilustra la situación y la evolución de algunos parámetros clave en Portugal en comparación con la media de la UE, como el porcentaje de personas en riesgo de pobreza o exclusión social, el empleo juvenil y el abandono prematuro de la educación y la formación:

Tabla 1  
Evolución algunos indicadores de Portugal en comparación con la media de la UE-27.

Personas en riesgo de pobreza o exclusión social											
Año	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
EU-27	23.9	24.5	24.9	24.6	24.5	23.8	23.7	22.5	21.6	20.9	22.0
Portugal	25.3	24.4	25.3	27.5	27.5	26.6	25.1	23.3	21.6	21.6	19.8

Desempleo juvenil											
Año	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
EU-27	22.0	22.2	24.1	24.8	23.8	22.1	20.4	18.2	16.4	15.4	17.2
Portugal	28.0	30.3	38.1	38.3	34.8	32.0	28.0	23.9	20.3	18.03	22.5

Abandono prematuro de la educación y la formación											
Año	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
EU-27	13.8	13.2	12.6	11.8	11.1	11.0	10.6	10.5	10.5	10.2	9.9
Portugal	28.3	23.0	20.5	18.9	17.4	13.7	14.0	12.6	11.8	10.6	8.9

Fuente: Eurostat.

En este cuadro se puede observar que, a pesar de algunas excepciones, en términos de desempleo juvenil y riesgo de pobreza y exclusión social, Portugal tiende a mantenerse por encima de la media de la UE a lo largo de los años. El indicador de abandono prematuro de la educación y formación ha registrado una mejora significativa en Portugal, en línea con las tendencias de la UE en este ámbito. Sin embargo, estudios recientes han demostrado que las políticas educativas portuguesas han sido "insuficientes para revertir un patrón histórico de bajos niveles globales y desiguales de logros educativos" (Jalali et al., 2020, p. 16). De hecho, Portugal se encuentra entre los 10 países con peores resultados por debajo de la media de la UE y de la OCDE en la dimensión de "educación equitativa", junto con la "justicia intergeneracional", una de las dimensiones en las que el país obtiene sus peores resultados (Hellmann et al., 2019). En este contexto, cobra especial relevancia abordar la forma en que las sucesivas crisis han impactado -y siguen impactando- en las aspiraciones de los y las jóvenes en Portugal respecto al mercado laboral y/o la posibilidad de continuar su formación.

#### 4. Métodos

Para comprender las complejas transiciones y las diversas formas en que los jóvenes imaginan la edad adulta y aspiran a la educación superior y/o al mercado



laboral en el contexto de sucesivas y continuas crisis, este estudio recurre a las experiencias vividas por alumnos y jóvenes de entre 15 y 24 años. El marco metodológico de este trabajo está anclado en la investigación cualitativa, donde la experiencia es una parte central del "objeto" estudiado (Corbin & Strauss, 2015). Como investigadores cualitativos, luchamos constantemente contra los regímenes neoliberales de la verdad (Denzin & Lincoln, 2011), que tienden a ocultar el impacto de las desigualdades estructurales centrándose excesivamente en la agencia individual. Dicho impacto puede ser explorado escuchando las voces de los protagonistas del fenómeno estudiado, en este caso, los y las jóvenes. Según Santos et al. (2020), se puede aprender mucho escuchando las voces de los y las jóvenes y teniendo en cuenta sus retos, motivaciones y necesidades. Dado que el conocimiento no puede separarse del conocedor (Guba & Lincoln, 2011), los relatos de jóvenes sobre sus luchas diarias, transiciones educativas y aspiraciones se sitúan en el centro de nuestro análisis.

Los datos cualitativos analizados en este documento proceden de dos proyectos de investigación distintos. En ambos proyectos se buscó llegar a los jóvenes, escuchando atentamente sus experiencias y reconociendo su centralidad en la educación. Los datos recogidos en el marco de un proyecto permitieron conocer las percepciones de los y las jóvenes en relación con la crisis financiera mundial y sus trayectorias educativas y vitales. El segundo proyecto proporcionó una visión más reciente de los impactos percibidos de la crisis generada por la pandemia del COVID-19. Al combinar estos dos conjuntos de datos, hemos ampliado nuestra comprensión del impacto de estas crisis sucesivas en las aspiraciones y transiciones educativas de los y las jóvenes.

El primer conjunto de datos se recogió en el marco del proyecto europeo RESL-eu (Reducir el abandono escolar en Europa) entre 2014 y 2016, un periodo en el que Portugal se vio especialmente afectado por los efectos de la Gran Recesión. El trabajo de campo incluyó entrevistas con 32 jóvenes con diferentes trayectorias educativas (16 que asistían a los últimos años de la educación secundaria superior, 8 que abandonaron prematuramente la educación y la formación, y 8 que asistían a vías o instituciones educativas alternativas). Todos los jóvenes fueron entrevistados dos veces, en diferentes etapas, para conocer la evolución de sus trayectorias a lo largo del tiempo. El segundo conjunto de datos en el que se basa el presente artículo fue recogido durante los últimos tres años por el proyecto EduTransfer (Aprendiendo de diversos entornos educativos). Este proyecto escuchó las voces de 56 jóvenes, que participaron en cinco sesiones de grupos de discusión. De ellos, 24 participantes asistían a centros de enseñanza secundaria, 20 a centros de formación profesional y 12 estaban matriculados en un centro de formación profesional.

Los datos se sometieron a un análisis de contenido (Schreier, 2012). Se identificaron tres dimensiones analíticas clave que se explorarán en las próximas secciones: i) las aspiraciones de los y las jóvenes en relación con el mercado laboral y la educación, y cómo estos contextos han sido reconfigurados por la crisis; ii) las circunstancias relacionadas con las experiencias vividas por los y las jóvenes, como el

peso de tomar decisiones impactantes a una edad relativamente temprana y en circunstancias de incertidumbre; y iii) las situaciones de desventaja socioeconómica que afectan directamente el enganche escolar.

El análisis que se presenta abajo refleja, pues, la compleja dinámica entre, por un lado, las cuestiones estructurales del mercado laboral y la presión de éste sobre la educación y, por otro, las luchas (y crisis) de identidad expresadas por los y las jóvenes.

## **5. Las aspiraciones de jóvenes en materia de educación y trabajo en contextos de crisis**

En cuanto al impacto de las sucesivas crisis en las experiencias de jóvenes, investigaciones anteriores han indicado una estrecha relación entre los niveles de desempleo juvenil y el abandono prematuro de la educación y la formación (Ryan & Lörinc, 2015). Si bien la tasa de desempleo entre los jóvenes tiende a ser mucho más alta que la de la población general, en tiempos de crisis el desempleo juvenil parece empeorar (Ferrari, 2020). Esto tiene un impacto directo no solo en la voluntad de los jóvenes de continuar en la educación, sino también en sus aspiraciones y transiciones futuras.

Por un lado, los altos niveles de desempleo entre los jóvenes que han completado con éxito la educación secundaria pueden tener un efecto desmotivador en los y las jóvenes que aún están estudiando. Por ejemplo, según una de nuestras participantes en la investigación:

No es suficiente [terminar el 12º grado] porque muchas personas que han terminado el 12º grado están desempleadas. (Entrevista con una joven de 20 años que abandonó prematuramente la educación y la formación)

Este extracto da cuenta de una impresión compartida entre algunos de los jóvenes entrevistados de que "no tiene sentido" asistir y completar la educación secundaria, si el resultado en todo caso será el desempleo. En otras palabras, el desempleo tiene el efecto de minar la motivación hacia la educación y la formación (Pohl & Walther, 2007). Debido a esta percepción, la idea de seguir estudiando puede resultar menos atractiva. Por ejemplo, la misma entrevistada señala que ni siquiera completar un título de educación superior garantiza el éxito profesional, y mucho menos la educación secundaria:

Hay personas que obtienen un diploma universitario y después trabajan en el supermercado. (Entrevista con una joven de 20 años que abandonó prematuramente la educación y la formación)

Otros participantes comentan lo mismo, ya que los altos niveles de desempleo tienen un claro efecto disuasorio en cuanto a la posibilidad de cursar estudios superiores:

Hay personas desempleadas que terminaron la universidad. No voy a gastar tiempo y dinero en la universidad. (Entrevista con un joven de 18 años, matriculado en la enseñanza secundaria)

Incluso en los casos en los que los jóvenes podrían, en principio, estar interesados en seguir estudiando, el impacto percibido de las crisis es claramente perceptible en las conversaciones que los jóvenes mantienen sobre sus transiciones:

Por ejemplo, en mi clase algunos [compañeros] no quieren seguir estudiando, porque piensan que no sirve para nada por los tiempos de crisis que estamos viviendo; que van a la universidad para nada, que [el resultado] es el desempleo. (Entrevista con un joven de 18 años, matriculado en la enseñanza secundaria)

Por otro lado, entre los y las jóvenes que podrían estar considerando dejar los estudios para entrar en el mercado laboral, el desempleo juvenil puede actuar como un factor de desmotivación para buscar un trabajo. Esta tendencia se ha identificado como "el efecto del trabajador desanimado", que está relacionado con "la decisión de abstenerse de buscar trabajo como consecuencia de las escasas oportunidades en el mercado laboral" (Van Ham et al., 2001, p. 1748). En el caso de jóvenes que siguen estudiando y formándose, el efecto del trabajador desanimado también puede actuar como factor de motivación para seguir estudiando, como se pudo observar entre los jóvenes portugueses durante el importante aumento de las tasas de desempleo tras la crisis financiera mundial. De hecho, los participantes en este estudio mencionaron a menudo las dificultades que muchos jóvenes experimentan en el proceso de búsqueda de empleo:

He enviado mi CV a muchos sitios y nunca me han llamado para una entrevista. (Entrevista con una joven de 20 años que abandonó prematuramente la educación y la formación)

De hecho, uno de los mayores retos indicados por los y las jóvenes fue la dificultad para encontrar su primer empleo, especialmente porque muchos empleadores exigen experiencia laboral previa:

Joven F: ¿Te refieres a que cuando tienes dieciocho años te piden dos años de experiencia, por ejemplo?

Joven G: Exactamente. No creo que tenga sentido. Acabas de obtener tu título, ¿cómo vas a conseguir experiencia (laboral)?

(Grupo focal, centro de formación profesional)

La instrumentalización de la educación y su reducción a una mera plataforma de inserción laboral es claramente visible en los relatos de los y las jóvenes. La escuela es representada como una especie de "purgatorio" por el que los jóvenes deben pasar para poder finalmente cumplir su deseo de empezar a trabajar:

Si no fuera por el trabajo, algunos incluso dejarían la escuela o no se preocuparían por ella, pero como quieren trabajar, quieren terminar el 12º curso. (Entrevista con una joven de 20 años que abandonó prematuramente la educación y la formación)

Cuanta más escolaridad, mejor para conseguir trabajo. (Entrevista con una joven de 24 años que asiste a un centro de educación alternativa)

En estos extractos, los y las jóvenes conceden un valor instrumental a la educación secundaria, que se considera una condición previa indispensable para acceder al mercado laboral. Esto refleja claramente la interiorización por parte de los jóvenes del discurso neoliberal que considera el empleo remunerado como la única vía de inclusión social (MacLeavy, 2008), y legitima la educación simplemente como un medio para crear ciudadanos-trabajadores responsables (Pimlott-Wilson, 2017). Al mismo tiempo, esta visión instrumental de la educación actúa como amortiguador del abandono temprano de la educación y la formación, motivando a los jóvenes a seguir estudiando, aunque sea en contra de sus propios deseos. Aunque el objetivo de este trabajo es escuchar las voces y experiencias de jóvenes, es importante reconocer que esta internacionalización del discurso neoliberal que ve la educación únicamente como una etapa preparatoria para trabajar no se limita a los jóvenes. Se pueden encontrar discursos similares dentro de las instituciones educativas y de la comunidad educativa, incluidos los padres y los profesores, tal y como se ha observado en investigaciones anteriores (por ejemplo, Holloway & Pimlott-Wilson, 2011).

En cuanto a la posibilidad de matricularse en la enseñanza superior, los datos apuntan a una clara separación entre los jóvenes que asisten a la enseñanza ordinaria y los que se matriculan en otros tipos de centros educativos, especialmente los que tienen una oferta educativa más orientada a la formación profesional. En el primer caso, la continuación de la educación superior es una aspiración central para la mayoría de los jóvenes y parece ser, en cierta medida, una presión social que han interiorizado:

Creo que [debido a] la forma en que está construido nuestro mundo, quien no quiera ir a la universidad está cometiendo un error muy grave. (Joven A, grupo focal, escuela secundaria)

Nunca me ha gustado mucho la escuela, así que cuanto antes termine, mejor. Pero sé que tengo que ir a la universidad para conseguir un buen trabajo, si realmente lo quiero. Si no, no voy a hacer nada aquí. (Joven B, grupo focal, escuela de formación profesional)

Hablamos de eso [la universidad] sobre todo con el director de la clase, y el director de la clase nos aconseja que vayamos a la universidad. (Entrevista con una joven de 17 años matriculada en la enseñanza secundaria)

En cambio, para los jóvenes de otros tipos de centros educativos, la incorporación al mercado laboral se destaca como el principal objetivo:

Mi objetivo es terminar el 12º curso y trabajar. (Joven D, grupo focal, escuela de formación profesional)

Otros jóvenes, conscientes de las limitaciones de la crisis y de la resultante fragilidad del mercado laboral, parecen tan decididos a empezar a trabajar una vez terminado el 12º curso que están dispuestos a *aceptar cualquier cosa*.

Sólo quiero terminar el 12º grado para ver si puedo buscar un trabajo. Ahora mismo, no hay nada. (...) Tengo que aceptar cualquier cosa. (Entrevista con un joven de 22 años que asiste a un centro de educación alternativa)

Nuestros datos indican que los y las jóvenes presentan una visión bastante reductora de su educación, que a menudo se considera únicamente como un medio de transición hacia el mercado laboral. Para muchos participantes en la investigación, la obtención de un mejor empleo aparece como la única motivación para seguir estudiando.

## **6. El impacto de las desventajas socioeconómicas y la incertidumbre reinante en las experiencias de jóvenes**

Al igual que el desempleo juvenil, otros indicadores sociales que se han deteriorado tras las sucesivas crisis también afectan a las aspiraciones de los jóvenes portugueses con respecto a la educación y el mercado laboral. Ejemplos de estos indicadores son los padres desempleados y el aumento del número de personas en riesgo de pobreza, dos indicadores en los que, según Eurostat, Portugal ha registrado un importante deterioro, especialmente en el contexto de la crisis financiera mundial. Muchos de los y las jóvenes entrevistadas parecen enfrentarse a la lucha contra la pobreza y por la supervivencia de sus familias. Esto tiene un impacto significativo en sus transiciones y aspiraciones educativas, ya que la presión para obtener una fuente de ingresos inmediata no les permite desarrollar e implementar una perspectiva estratégica para su futuro profesional, que se ha convertido en un requisito clave para el éxito del "ciudadano-trabajador autosuficiente y emprendedor" neoliberal (Pimlott-Wilson, 2017, p. 289).

Joven C: Y a esta edad... tengo 18 años y ya anhelo trabajar.

Joven D: Pagar las facturas y esas cosas...

Joven E: Exactamente.

Joven C: Yo anhelo... No anhelo trabajar, anhelo...

Joven F: Dinero.

Joven E: Sí.

(Grupo focal, escuela de formación profesional)

Invertir estratégicamente en la propia educación surge como un privilegio del que no todos alumnos disfrutan. Nuestros datos muestran claramente cómo, en algunos casos, el deseo y/o la necesidad de ayudar a sus familias aleja a los y las jóvenes de la educación y la formación:

Quería trabajar para ayudar a mi madre y a mi hermana. (Entrevista con una joven de 20 años que asiste a un centro de educación alternativa)

[Empecé a trabajar] para que mis padres no tuvieran que soportar esta carga solos, para ayudarles. (Entrevista con una joven de 21 años que abandonó prematuramente la educación y la formación)

Las limitaciones del presupuesto de las familias también condicionan las aspiraciones educativas de jóvenes:

Quería seguir una formación en informática, pero no puedo matricularme porque ese dinero lo necesito en casa. (Entrevista con un joven de 22 años que asiste a un centro de educación alternativa)

Al mismo tiempo, las escuelas secundarias públicas parecen estar sometidas a una importante presión a través de los 'ranking' escolares y los mecanismos de financiación, y acaban presionando a sus alumnos, especialmente a través de un discurso competitivo en relación con los resultados de los exámenes nacionales (Macedo, 2018). En este sentido, las escuelas son permeables a discursos sociales más amplios vinculados a la meritocracia (Mijs, 2016) y a los discursos neoliberales de performatividad y responsabilización individual (Keddie, 2016). Las familias de clase media y alta, junto con los profesores, son especialmente susceptibles a esta presión para seguir una ideología de mercado (Lynch & Baker, 2005) que está vinculada a la competencia constante entre pares y a la responsabilidad individual por el propio éxito (Pimlott-Wilson, 2017). Según Neyra (2014), estas narrativas del éxito implican que los individuos tienen la absoluta libertad (y responsabilidad) de elegir el camino educativo que les asegure la movilidad social.

Nuestros datos indican que los jóvenes de centros de enseñanza secundaria interiorizan esta presión hasta tal punto que difícilmente pueden imaginar un futuro profesional prometedor sin obtener un título de educación superior:

Joven A: Tienes un itinerario escolar que, para mí, para el curso en el que quiero matricularme, cuenta el 50%, que [determinará] si entro o no en la carrera que quiero. El otro 50% son dos exámenes, [que equivalen a] tres horas de mi vida. Tengo que trabajar duro para ese momento que dictará si puedo ser lo que quiero ser durante los próximos 50 años de mi vida.

Joven B: Creo que para todos aquí, el mayor reto es entrar en la universidad. (...) Podemos tener muchos otros intereses, creo que todos los tenemos, pero la universidad va a ser [un reto]. Nuestras notas de los exámenes definirán nuestro futuro, como acaba de decir A. Creo que es una parte muy importante de nuestras vidas, muy central, y nos preocupa de una manera a veces exagerada.

Joven C: La presión también es muy fuerte. [¿De los profesores?] Sí [su mayor preocupación es que entremos en la universidad].

(Grupo focal, escuela secundaria)

Junto con esta presión para acceder a la enseñanza superior, los jóvenes luchan contra las incertidumbres y las crisis de autodescubrimiento que son "características" de su grupo de edad. Curiosamente, aunque las transiciones estándar y directas de la escuela/universidad al trabajo se han modificado por los cambios sociales descritos

anteriormente, jóvenes que aspiran a la educación superior siguen reproduciendo una visión de estabilidad profesional, como si un título de educación superior se tradujera en una profesión para toda la vida.

Joven B: Un reto que tuve fue tratar de averiguar qué quería ser en el futuro. Intentar averiguar qué curso estaba más relacionado con lo que quería, porque tenía muchas ideas de lo que quería ser y, en realidad, no era eso. Ahora mismo, estoy en una fase de "¿es esto realmente lo que quiero?"; ¿estoy en este curso porque me parece bien en este momento, es lo que quiero ahora, pero en el futuro, (qué pasa si) no lo encontraré tan interesante?

Joven B: En este momento de nuestras vidas, con todas las otras cosas que están pasando, la adolescencia ya es una fase complicada...

(Grupo focal, escuela de formación profesional)

Sin embargo, los jóvenes que asisten a escuelas/centros de formación profesional también reflexionan sobre la oportunidad que les brinda este tipo de educación, ya que les proporciona experiencia laboral a través de prácticas que -según su perspectiva- son valoradas por los empleadores, facilitando así la obtención de su primer empleo, el cual está alineado con sus aspiraciones de realizar un trabajo remunerado:

Joven E: No es fácil porque...

Joven D: Piden experiencia, y nosotros no tenemos experiencia.

Joven F: ¡Ahora sí la tenemos!

Joven E: ¡Con la pasantía, tenemos experiencia!

(Grupo focal, escuela de formación profesional)

Curiosamente, al igual que sus compañeros matriculados en la enseñanza secundaria, podemos ver cómo los y las jóvenes encarnan los programas de sus escuelas/centros de formación profesional. Por un lado, muestran su acuciante preocupación por la empleabilidad futura; por otro, revelan su creencia de que un curso de formación profesional es una forma más fiable de conseguir un empleo:

Joven G: Los cursos ofrecen empleabilidad, [y] eso también es muy bueno. El 99% de los jóvenes de hoy en día buscan un trabajo, y con estos cursos está muy bien; siempre lo consigues, no estás desempleado.

Joven H: Sí, creo que son cursos [de formación profesional] que las empresas suelen valorar más, y eso es bueno.

Joven I: [Los cursos de formación profesional son más valiosos después, en el mercado laboral] porque se supone que es [el lugar] donde estará el dinero en el futuro.

Joven H: Y son más específicos [más enfocados].

(Grupo focal, centro de formación profesional)

En este contexto, los jóvenes reproducen una definición de empleabilidad bastante simplista, según el diccionario, vista como la "cualidad de ser empleable" (McQuaid y Lindsay, 2005, p. 199), en la que el valor de su educación se juzga principalmente por su capacidad de hacerlos empleables o no. Ciertamente, la empleabilidad es mucho más que la responsabilidad de un individuo de poseer un determinado conjunto de competencias requeridas por los empleadores, y debe considerarse en el marco de las condiciones más amplias del mercado laboral. Como se ha explicado anteriormente, en contextos de crisis sucesivas, recesión económica y altas tasas de desempleo, la relación entre educación y empleabilidad no es lineal. Por ejemplo, Crespo y Serrano (2013) identifican una paradoja del discurso neoliberal que apela a la responsabilidad personal y al mismo tiempo priva a los individuos de las condiciones sociales y políticas necesarias para ser autónomos.

En cuanto a las aspiraciones futuras, los extractos anteriores también indican una clara separación entre los jóvenes matriculados en la educación general y los que asisten a instituciones con un plan de estudios más orientado a la formación profesional. En este contexto, se da poco margen a los jóvenes para seguir caminos diferentes a los esperados por sus familias y, en cierta medida, dictados por sus instituciones educativas.

Los planes de matricularse en la enseñanza superior son más frecuentes entre los estudiantes de los centros de enseñanza secundaria general. Mientras tanto, el deseo de empezar a trabajar, que se asocia -a menudo erróneamente- con la independencia financiera, es más común entre los estudiantes que asisten a instituciones educativas con orientación profesional. Dada la estigmatización social de los programas de formación profesional en Portugal (Doroftei et al., 2018), esta separación entre las perspectivas de los y las jóvenes con respecto a sus próximas transiciones es un marcador de cómo se siguen perpetuando las desigualdades sociales, y cómo la educación acaba apoyando este proceso de reproducción social (Demaine, 2003; Macedo & Araújo, 2016).

## 7. Conclusión

En este artículo nos ha interesado especialmente destacar las visiones y experiencias de los jóvenes, creando un espacio para la expresión de sus voces (Macedo, 2018). Al mismo tiempo, es importante reconocer los factores macro y meso-institucionales que influyen en las experiencias educativas de los jóvenes. En el nivel macro, estos están asociados a la jerarquía social entre las trayectorias científicas y humanísticas en la educación general y las trayectorias profesionales, y a la construcción social de estas últimas como "segundas opciones" para los jóvenes vistos como menos capaces, y que muy probablemente terminarán trabajando por salarios más bajos y en profesiones de menor estatus (Doroftei, 2020). A nivel meso-institucional, nuestros datos indican que el tipo de institución educativa (educación general frente a formación profesional) y las consiguientes expectativas de los profesores y professoras también influyen en las transiciones y aspiraciones de jóvenes.



Los datos presentados anteriormente indican que la desigualdad social generada económicamente se manifiesta fundamentalmente como un problema de clase social en la educación; un problema de acceso, participación y resultados desiguales que surgen del acceso desigual a los recursos (Lynch & Baker, 2005, p. 135), y por el cual las transiciones y las aspiraciones se ven severamente restringidas. Como observan los mismos autores:

Dado que la distribución de los recursos económicos desempeña un papel tan importante en la determinación de la calidad de la educación que se recibe, y dado que la educación es un determinante tan poderoso de las oportunidades en la vida, la igualdad en la educación no puede pensarse por separado de la igualdad económica. (Lynch & Baker, 2005, p. 135)

Sin embargo, lograr la igualdad económica aparece como un objetivo cada vez más lejano en el contexto de las continuas crisis y la consiguiente individualización de los problemas sociales, como si la única diferencia entre el éxito y el fracaso fuera la creada por las propias decisiones de los individuos (Arnot, 2006), mientras que el tremendo impacto de las desigualdades estructurales se oculta activa y hábilmente. Nuestros datos también dan cuenta de cómo los jóvenes interiorizan estos discursos. Las políticas educativas, las instituciones, el mercado laboral y los propios jóvenes parecen operar sobre supuestos obsoletos en relación con las transiciones juveniles y su supuesta linealidad. En nuestros conjuntos de datos, esto se hace visible en la forma en que los y las jóvenes consideran sus transiciones como un paso lineal de la educación al trabajo, sin tener en cuenta la existencia de períodos intercalados de estudio y trabajo y la posibilidad de volver a la educación después de abandonarla, como suele ser el caso de muchos jóvenes (Doroftei, 2021). La visión fatalista de algunos jóvenes que ven como *un gravísimo error* la decisión de sus compañeros de no matricularse en la enseñanza superior es también un claro indicador de las visiones simplistas y reductoras que tienen sobre las transiciones juveniles.

Al mismo tiempo, la clase social se ha enmarcado como un concepto híbrido y complejo que hoy en día debe tener en cuenta la heterogeneidad dentro de cada grupo (Young, 2002), en estrecha relación con otros factores como el género, la etnia, la lengua, la regionalidad, etc., que constituyen localizaciones estructurales de poder que coinciden de diversas maneras para informar sobre la clase y las experiencias educativas de las personas.

Los relatos de los y las jóvenes sobre sus aspiraciones con respecto a la educación superior y/o el mercado laboral muestran que el papel de la educación ha sido instrumentalizado y reducido al de educar al ciudadano trabajador (Pimlott-Wilson, 2017), borrando así su papel social más amplio de promover la participación de los jóvenes y educar a ciudadanos comprometidos, activos y responsables (Macedo, Santos, et al., 2020). En este contexto, los jóvenes frecuentemente consideran la escuela como una "incomodidad" por la que tienen que pasar, una especie de "purgatorio", un paso necesario pero no deseado en su camino para conseguir un trabajo remunerado.

En el contexto portugués, se ha observado un cambio en las aspiraciones educativas y profesionales de muchos jóvenes. Mientras que en el siglo pasado el abandono de la escuela era una trayectoria aceptable para muchos jóvenes en Portugal, de los que se esperaba que mantuvieran a sus familias desde una edad temprana (Azevedo, 1999; Stoer y Araújo, 2000), en las últimas décadas conseguir un título de educación secundaria e incluso continuar con la educación superior se ha convertido en una aspiración cada vez más arraigada entre los y las jóvenes. Sin embargo, nuestros datos indican que sigue existiendo una brecha entre las aspiraciones de jóvenes matriculados en la educación general y los que asisten a instituciones con un plan de estudios más orientado a la formación profesional, lo que pone de manifiesto que los y las jóvenes interiorizan en sus aspiraciones personales las desigualdades que marcan sus trayectorias educativas.

Nuestras conclusiones suscitan una enorme preocupación por la actual generación de jóvenes que crecen en una época de crisis interminable, en la que la única certeza es la incertidumbre. A pesar de cierta diversidad de perspectivas respecto a sus aspiraciones y transiciones, todos los jóvenes se ven obligados a navegar por un entorno macro y meso-institucional marcado por múltiples restricciones y expectativas, que limitan sus propias aspiraciones y transforman sus transiciones en momentos de grande presión y ansiedad. Aunque se han introducido numerosas políticas y medidas a nivel europeo y nacional para abordar estas preocupaciones y mejorar las transiciones de jóvenes, así como sus experiencias educativas y laborales, dichas medidas han sido insuficientes (Macedo, Carvalho, et al., 2020; Macedo et al., 2015; Walther, 2013). La relación compleja y ya no lineal entre la educación y el mercado laboral debe, ciertamente, tenerse en cuenta a la hora de diseñar dichas políticas. Para garantizar un futuro más estable y prometedor para los jóvenes, hay que poner en marcha medidas más eficaces que estén ancladas en las necesidades y experiencias concretas de los y las jóvenes (Nada et al., 2020). El objetivo debe ser crear entornos e instituciones inclusivos en los que las voces de los jóvenes y sus diversas necesidades puedan expresarse, ser escuchadas y donde los propios jóvenes puedan marcar la diferencia con respecto a sus propias aspiraciones y transiciones (Macedo, 2018).

### Referencias Bibliográficas

Andrew, A., Cattan, S., Costa-Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A. y Sevilla, A. (2020, May 18). Learning during the lockdown: Real-time data on children's experiences during home learning [Aprendizaje durante el encierro: datos en tiempo real sobre las experiencias de los niños durante el aprendizaje en casa]. *Institute for Fiscal Studies*. <https://ifs.org.uk/publications/14848>

- Arnot, M. (2006). Freedom's children: A gender perspective on the education of the learner citizen [Los niños de la libertad: una perspectiva de género en la educación del ciudadano que aprende]. In J. Zajda, S. Majhanovich, y V. Rust (Eds.). *Education and Social Justice* (pp. 57-77). Springer.
- Azevedo, J. (1999). *Inserção precoce de jovens no mercado de trabalho* [Inserción temprana de los jóvenes en el mercado laboral]. Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- Baillergeau, E., Duyvendak, J. W. y Abdallah, S. (2015). Heading towards a desirable future: Aspirations, commitments and the capability to aspire of young Europeans [Hacia un futuro deseable: Aspiraciones, compromisos y capacidad de aspiración de los jóvenes europeos]. *Open Citizenship*, 6(1), 12-23. <http://opencitizenship.eu/ojs/aspirations-commitments-and-the-aspirational-capacity-of-young-europeans/>
- Baillergeau, E. y Duyvendak, J. W. (2022). Dreamless futures: A micro-sociological framework for studying how aspirations develop and wither [Futuros sin sueños: un marco microsociológico para estudiar cómo se desarrollan y marchitan las aspiraciones]. *Critical Studies in Education*, 63(2), 196-211. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1707250>
- Baker, S. y Irwin, E. (2021). Disrupting the dominance of 'linear pathways': How institutional assumptions create 'stuck places' for refugee students' transitions into higher education [Interrumpir el dominio de los "caminos lineales": cómo los supuestos institucionales crean "lugares estancados" para la transición de los estudiantes refugiados a la educación superior]. *Research Papers in Education*, 36(1), 75-95. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1633561>
- Cairns, K. (2013). The subject of neoliberal affects: Rural youth envision their futures [El tema de los afectos neoliberales: la juventud rural visualiza su future]. *The Canadian Geographer/Le Géographe Canadien*, 57(3), 337-344.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). SAGE.
- Crespo, E. y Serrano, A. (2013). Las paradojas de las políticas de empleo europeas: de la justicia a la terapia. *Universitas psychologica*, 12(4), 1113-1126. doi:10/11144/Javeriana.UPSY12-4.ppee
- Demaine, J. (2003). Social reproduction and education policy [Política de educación y reproducción social]. *International Studies in Sociology of Education*, 13(2), 125-140. <https://doi.org/10.1080/09620210300200107>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *The Sage handbook of qualitative research* [El manual Sage de investigación cualitativa] (4th ed.). SAGE.
- Dolado, J., García-Serrano, C. y Jimeno, J. (2002). Drawing lessons from the boom of temporary jobs in Spain [Extraer lecciones del auge de los trabajos temporales

- en España]. *The Economic Journal*, 112(480), F270-F295.  
<https://www.jstor.org/stable/798375>
- Doroftei, A. (2020). Cursos de aprendizagem e equidade no campo educativo : um estudo sobre representações, reconhecimento e imagem social do ensino profissionalizante de jovens em Portugal [Cursos de aprendizaje y equidad en el ámbito educativo : un estudio sobre las representaciones, el reconocimiento y la imagen social de la formación profesional de los jóvenes en Portugal]. Tese de Doutoramento. Universidade do Porto.  
<https://hdl.handle.net/10216/127812>
- Doroftei, A. (2021). From general education to apprenticeship courses: Paths of leaving and returning to the education and training system [De la educación general a los cursos de aprendizaje: Caminos de salida y retorno al sistema educativo y formativo]. *Educação, Sociedade & Culturas*, 60, 93-115.  
<https://doi.org/10.24840/esc.vi60.364>
- Doroftei, A., Silva, S. y Araújo, H. (2018). Perspectives of young people enrolled in apprenticeship courses in Portugal about learning in work contexts [Perspectivas de los jóvenes matriculados en cursos de aprendizaje en Portugal sobre el aprendizaje en contextos laborales]. *Studia Paedagogica*, 23(2), 77-99.  
<https://doi.org/10.5817/SP2018-2-6>
- Du Bois-Reymond, M. y López Blasco, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: Hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Revista de Estudios de Juventud*, 65, 11-29.  
<http://www.injuve.es/sites/default/files/tema1.pdf>
- European Commission. (2020). *Commission staff working document: Country Report Portugal 2020* [Documento de trabajo de los servicios de la Comisión: Informe nacional Portugal 2020]. Publications Office of the European Union.  
<https://op.europa.eu/s/uZVb>
- Ferrari, A. (2020). *Losers amongst the losers: The welfare effects of the Great Recession across cohorts*. European Central Bank.  
<http://dx.doi.org/10.2866/04523>
- Furlong, A. y Cartmel, F. (2006). *Young people and social change* [Los jóvenes y el cambio social]. McGraw-Hill Education.
- Gangl, M., Müller, W. y Raffe, D. (2003). Conclusions: Explaining cross-national differences in school-to-work transitions [Conclusiones: Explicar las diferencias entre países en las transiciones de la escuela al trabajo]. In W. Müller & M. Gangl (Eds.), *Transitions from education to work in Europe: The integration of youth into EU labour market* (pp. 275-305). Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/0199252475.003.0010>

- Guba, E. y Lincoln, Y. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences [Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes]. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 191-215). SAGE.
- Heinz, W. (2009). Youth transitions in an age of uncertainty [Transiciones juveniles en una era de incertidumbre]. In A. Furlong (Eds.), *Handbook of youth and young adulthood* (pp. 19-29). Routledge.
- Hellmann, T., Schmidt, P. y Heller, S. (2019). *Social justice in the EU and OECD: Index Report 2019* [Justicia social en la UE y la OCDE: Informe de índice 2019]. Bertelsmann Stiftung. <https://www.politico.eu/wp-content/uploads/2019/12/Social-Justice-Index-2019.pdf>
- Henderson, S., Holland, J., McGrellis, S., Sharpe, S. y Thomson, R. (2006). *Inventing adulthoods: A biographical approach to youth transitions*. SAGE.
- Holloway, S. (2014). Changing children's geographies [Cambiando la geografía de los niños]. *Children's Geographies*, 12(4), 377-392. <https://doi.org/10.1080/14733285.2014.930414>
- Holloway, S. L. y Pimlott-Wilson, H. (2011). The politics of aspiration: neo-liberal education policy, 'low' parental aspirations, and primary school Extended Services in disadvantaged communities [La política de las aspiraciones: la política educativa neoliberal, las "bajas" aspiraciones de los padres y los servicios ampliados de la escuela primaria en las comunidades desfavorecidas]. *Children's Geographies*, 9(1), 79-94. <https://doi.org/10.1080/14733285.2011.540441>
- Jalali, C., Bruneau, T. y Colino, C. (2020). *Sustainable governance indicators 2020: Portugal report* [Indicadores de gobernanza sostenible 2020: informe de Portugal]. Bertelsmann Stiftung. [https://www.sgi-network.org/docs/2020/country/SGI2020\\_Portugal.pdf](https://www.sgi-network.org/docs/2020/country/SGI2020_Portugal.pdf)
- Jenson, J. y Saint-Martin, D. (2006). Building blocks for a new social architecture: The LEGO™ paradigm of an active society [Bloques de construcción para una nueva arquitectura social: el paradigma LEGO™ de una sociedad activa]. *Policy & Politics*, 34(3), 429-451. <https://doi.org/10.1332/030557306777695325>
- Keddie, A. (2016). Children of the market: performativity, neoliberal responsabilisation and the construction of student identities [Hijos del mercado: performatividad, responsabilización neoliberal y construcción de identidades estudiantiles]. *Oxford Review of Education*, 42(1), 108-122. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1142865>
- Lynch, K. y Baker, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective [Igualdad en la educación: una perspectiva de igualdad de condiciones]. *Theory*

- and Research in Education*, 3(2), 131-164.  
<https://doi.org/10.1177/1477878505053298>
- Macedo, E. (2018). *Vozes jovens entre experiência e desejo: Cidadania educacional e outras construções* [Voces jóvenes entre experiencia y deseo: ciudadanía educativa y otras construcciones]. Edições Afrontamento.
- Macedo, E. y Araújo, H. (2016). Can geographies of privilege and oppression combine?: Elite education in Northern Portugal [¿Pueden combinarse geografías de privilegio y opresión?: Educación de élite en el norte de Portugal]. In A. Koh & J. Kenway (Eds.), *Elite Schools: Multiple geographies of privilege* (pp. 169-182). Routledge.
- Macedo, E., Araújo, H., Magalhães, A. y Rocha, C. (2015). La construcción del abandono temprano de la escuela como concepto político: Un análisis en la sociología de la educación [La construcción del abandono temprano de la escuela como concepto político: Un análisis en la sociología de la educación]. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación De Profesorado*, 19(3), 28-42.  
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18855>
- Macedo, E., Carvalho, A., Doroftei, A., Santos, S. y Araújo, H. (2020). El arte como catalizador para el reenganche educativo de jóvenes en una escuela de segunda oportunidad en Portugal. In J. L. San Fábian (Eds.), *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos* (pp. 179-196). Editorial Grao.
- Macedo, E., Santos, S., Doroftei, A., Araújo, H. y Nada, C. (2020). Visiones de jóvenes sobre su participación en medidas educativas en el Norte de Portugal: Entre desafíos y oportunidades. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 131-152.  
<https://doi.org/10.6018/educatio.414711>
- MacLeavy, J. (2008). Neoliberalising subjects: The legacy of New Labour's construction of social exclusion in local governance [Sujetos neoliberalizantes: el legado de la construcción de la exclusión social del Nuevo Laborismo en la gobernanza local]. *Geoforum*, 39(5), 1657-1666.  
<https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2008.06.005>
- McQuaid, R. W. y Lindsay, C. (2005). The concept of employability [El concepto de empleabilidad]. *Urban studies*, 42(2), 197-219.  
<https://doi.org/10.1080/0042098042000316100>
- Mijs, J. J. (2016). The unfulfillable promise of meritocracy: Three lessons and their implications for justice in education [La promesa incumplida de la meritocracia: Tres lecciones y sus implicaciones para la justicia en la educación]. *Social Justice Research*, 29(1), 14-34. <https://doi.org/10.1007/s11211-014-0228-0>
- Montacute, R. (2020). *Social mobility and COVID-19: Implications of the COVID-19 crisis for educational inequality* [Movilidad social y COVID-19: Implicaciones de

- la crisis del COVID-19 para la desigualdad educativa]. Sutton Trust. <http://hdl.voced.edu.au/10707/540272>
- Nada, C., Santos, S., Macedo, E. y Araújo, H. (2020). Can mainstream and alternative education learn from each other? An analysis of measures against school dropout and early school leaving in Portugal [¿Pueden la educación convencional y alternativa aprender la una de la otra? Un análisis de las medidas contra la deserción escolar y el abandono escolar prematuro en Portugal]. *Educational Review*, 72(3), 365-385. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1508127>
- Neyra, E. S. (2014). ¿A dónde van los que quieren salir adelante? Estudiantes de nuevas universidades privadas y la búsqueda del éxito: el caso de la Universidad César Vallejo. *Debates en sociología*, (39), 127-159. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/view/10969>
- Nico, M. (2017). Young individuals as microcosms of the Portuguese crisis [Young individuals as microcosms of the Portuguese crisis]. *Contemporary Social Science*, 12(3-4), 361-375. <http://dx.doi.org/10.1080/21582041.2017.1393554>
- Pimlott-Wilson, H. (2017). Individualising the future: The emotional geographies of neoliberal governance in young people's aspirations [Individualizar el futuro: las geografías emocionales de la gobernanza neoliberal en las aspiraciones de los jóvenes]. *Area*, 49(3), 288-295. <https://doi.org/10.1111/area.12222>
- Pohl, A. y Walther, A. (2007). Activating the disadvantaged: Variations in addressing youth transitions across Europe [Activar a los desfavorecidos: variaciones en el tratamiento de las transiciones de los jóvenes en Europa]. *International Journal of Lifelong Education*, 26(5), 533-553. <https://doi.org/10.1080/02601370701559631>
- Ryan, L. y Lörinc, M. (2015). Interrogating early school leaving, youth unemployment and NEETs: Understanding local contexts in two English regions [Interrogando el abandono escolar prematuro, el desempleo juvenil y los ninis: comprensión de los contextos locales en dos regiones inglesas]. *Educação, Sociedade & Culturas*, 45, 33-54. <https://doi.org/10.34626/esc.vi45.245>
- Santos, S., Nada, C., Macedo, E. y Araújo, H. (2020). What do young adults' educational experiences tell us about early school leaving processes? [¿Qué nos dicen las experiencias educativas de los adultos jóvenes sobre los procesos de abandono escolar prematuro?]. *European Educational Research Journal*, 19(5), 463-481. <https://doi.org/10.1177/1474904120946885>
- Schreier, M. (2012). Qualitative content analysis [Análisis de contenido cualitativo]. In U. Flick (Eds.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 170-183). SAGE.

- Serracant, P. (2015). The impact of the economic crisis on youth trajectories: A case study from Southern Europe [El impacto de la crisis económica en las trayectorias de los jóvenes: un estudio de caso del sur de Europa]. *Young*, 23(1), 39-58. <https://doi.org/10.1177/1103308814557398>
- Sternadel, D. (2021). *The impact of COVID-19 on student learning outcomes across Europe: The challenges of distance education for all* [El impacto de COVID-19 en los resultados del aprendizaje de los estudiantes en Europa: los desafíos de la educación a distancia para todos]. NESET Ad hoc report no. 2/2021. NESET. <https://nesetweb.eu/en/resources/library/the-impact-of-covid-19-on-student-learning-outcomes-across-europe-the-challenges-of-distance-education-for-all/>
- Stoer, S. R. y Araújo, H. C. (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi) periferia europeia* [Escuela y aprendizaje para el trabajo en un país de la (semi) periferia de Europa]. Instituto de Inovação Educacional.
- Tavares, I., Cândido, A. y Carmo, R. (2021). *Desemprego e precariedade laboral na população jovem: Tendências recentes em Portugal e na Europa* [Desempleo e inseguridad laboral en la población joven: tendencias recientes en Portugal y Europa]. Observatório das Desigualdades, CIES-Iscte.
- Van Ham, M., Mulder, C. y Hooimeijer, P. (2001). Local underemployment and the discouraged worker effect [Subempleo local y efecto trabajador desanimado]. *Urban Studies*, 38(10), 1733-1751. <https://www.jstor.org/stable/43196602>
- Walther, A. (2013). *Misleading trajectories: Integration policies for young adults in Europe?* [Trayectorias engañosas: ¿políticas de integración para jóvenes adultos en Europa?]. Springer Science & Business Media.
- Watson, I. (2020). The youth labour market: From education to work before and after the global financial crisis [El mercado laboral juvenil: de la educación al trabajo antes y después de la crisis financiera mundial]. *Journal of Industrial Relations*, 62(1), 33-57. <https://doi.org/10.1177/0022185619843959>
- Young, I. M. (2002). *Inclusion and democracy*. Oxford University press.

**Agradecimientos:** Este trabajo ha sido financiado con fondos nacionales, a través de la Fundación Portuguesa para la Ciencia y la Tecnología (FCT), dentro del proyecto EduTransfer [proyecto nº PTDC/CED-EDG/29886/2017]. Este trabajo también ha recibido el apoyo de la Comisión Europea, en el marco del proyecto RESL-eu [acuerdo de subvención nº 320223]. También se agradece a la FCT/MCTES el apoyo en el marco de la financiación plurianual concedida al CIEE [subvenciones nº UIDB/00167/2020 y UIDP/00167/2020]. El autor C. Nada agradece la financiación de la FCT para su contrato, establecido en el marco del Programa Individual de Estimulo al Empleo Científico [CEECIND/00433/2018].



**Cómo citar este artículo:**

Nada, C., Macedo, E., Guedes Teixeira, E. & Araújo, M. C. (2022). Crecer en una crisis interminable: transiciones y aspiraciones de jóvenes en Portugal. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(3), 125-149. 10.30827/profesorado.v26i3.22833