

FUNDACIÓN 1 DE MAYO

Estudios

FUNDACION
1 MAYO
1988-2013

25

69 · SEPTIEMBRE 2013



**EDUCACIÓN DE CALIDAD
PARA EMPLEO DE CALIDAD**

WWW.1MAYO.CCOO.ES

EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA EMPLEO DE CALIDAD

FUNDACIÓN 1º DE MAYO
C/ Longares, 6. 28022 Madrid
Tel.: 91 364 06 01
1mayo@1mayo.ccoo.es
www.1mayo.ccoo.es

COLECCIÓN ESTUDIOS, NÚM: 69
ISSN: 1989-4732

© Madrid, Septiembre 2013



EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA EMPLEO DE CALIDAD EUROPEAN TRADE UNION CONFEDERATION

March 2012

With the financial support of the European Commission

Final report – Quality education for quality jobs

Contract VP/2011/07

European Trade Union Confederation (ETUC)

The study was conducted by Margherita Bussi, from the European Trade Union Institute (ETUI).

The study was overseen by a Steering Committee comprising a Project Director, Patrick Itschert (ETUC Deputy

General Secretary) and by a Project Manager Juliane Bir (ETUC Advisor).

We should thank the national trade union confederations who were kind enough to respond to the questionnaire.

The usual disclaimer applies.

TRADUCCIÓN:

GICE-UAM (Grupo de Investigación Cambio Educativo para la justicia social)

Reyna Euán - Nina Hidalgo Farrán- Laura García Gómez

Revisión técnica: Estella Acosta Pérez

FUNDACIÓN 1º DE MAYO - SEPTIEMBRE 2013

ÍNDICE

Presentación.....	pág. 5
Introducción.....	pág.7
1.- Educación y formación en la UE: visión general.....	pág.9
2.- Juventud y transición: un marco de análisis.....	pág.13
3.- Juventud y educación.....	pág. 23
4.- Empleabilidad y mercado de trabajo, resultados para los jóvenes.....	pág.35
5.- Análisis de los aspectos socioeconómicos de los jóvenes en el trabajo y la educación.....	pág.53
6.- Temas de actualidad: los interlocutores sociales tienen su opinión.....	pág.59
Conclusiones	pág.81
ANEXOS	pág. 85



PRESENTACIÓN

Conocido este estudio de la Confederación Europea de Sindicatos sobre la educación y el empleo de los jóvenes la FUNDACIÓN 1º DE MAYO considera su importancia en relación con el tema tan candente de la relación entre educación y mercado de trabajo y las transiciones entre ambos.

Además se establece esa relación en función de la calidad del empleo y la calidad de la educación, con un marcado carácter equitativo, principios que no siempre se tienen en cuenta en las políticas educativas o de empleo desarrolladas en España en los últimos tiempos. Cuando en Europa se están abandonando ejes prioritarios claves para la construcción de la sociedad del conocimiento en el marco del Estado del Bienestar, estimamos oportuno disponer del texto en español.

Para difundirlo traducido solicitamos la colaboración del grupo de investigación CAMBIO EDUCATIVO PARA LA JUSTICIA SOCIAL de la UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID: a partir de nuestros contactos con docentes de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, que forman parte de ese grupo.

INTRODUCCIÓN:

En muchos países de Europa, la crisis económica aún no ha terminado y los jóvenes siguen teniendo mayores dificultades en su intento por entrar al mercado laboral.

El hecho de que los jóvenes han sido los más afectados por la crisis no es un secreto. Las instituciones nacionales y europeas han estado hablando sobre ellos durante casi dos años. (European Commission 2010b; 2010c)

A pesar de que las transiciones de la escuela al trabajo ya habían sido identificadas como cada vez más inciertas (Dubar 2001) la crisis económica ha aumentado la precariedad de esta fase clave de la vida personal y laboral.

La preocupación sobre la tasa de desempleo y las prolongadas transiciones de los jóvenes afecta no sólo a la sub –protección (Walther et al. 2009) en países como Italia, España y Portugal, donde la protección social es escasa para aquellos que están fuera del mercado laboral. También en países como Finlandia, donde el desempleo ha aumentado en un 25% entre los jóvenes (Eurofound 2011). Lo mismo puede decirse del Reino Unido, donde los jóvenes- incluso los más cualificados- están encontrando mayores dificultades para encontrar trabajo. Esto es confirmado por Eurofound (2011), según la cual, las largas transiciones no son sólo un problema de falta de habilidades: las habilidades y las competencias de la escuela básica no son ventajas directas para que las puertas del mercado laboral se abran directamente.

En la mayoría de los estados miembros, hasta la fecha los hombres jóvenes han sido los más afectados por la crisis (Bélgica, Estonia, Grecia, Irlanda, España y Reino Unido) Esto se debe principalmente al fuerte impacto de la crisis en los llamados “sectores de género”, en otras palabras, aquéllos donde la tasa de empleo es mayor entre los hombres, como en la construcción. (Eurofound, 2011)

El elevado desempleo ha puesto el tema de la relevancia de la calidad de la educación y de la formación en la agenda política, tanto a nivel nacional como Europeo. La educación y la formación representan un elemento clave en la mejora de la adecuación entre la demanda de competencias y la oferta, y en la ampliación de las oportunidades del mercado laboral para los jóvenes.

El presente informe tiene por objetivo proporcionar una visión general de la educación/formación del mercado laboral y de la situación social de los jóvenes en Europa.

El informe está estructurado de la siguiente manera. Primero, una breve introducción que proporciona una visión general de la educación y formación en

Europa, incluyendo las de mayor desarrollo. Segundo, se presenta el marco de análisis en dos partes: la primera presenta brevemente los principales obstáculos que los jóvenes experimentan durante su transición de la escuela al trabajo. La segunda proporciona un análisis de la estructura de los sistemas de educación y formación en Europa y sus vínculos con el mercado laboral.

Esta estructura está destinada a ayudar en el análisis de los datos de Eurostat y de las respuestas a las encuestas llevadas a cabo entre los afiliados de la ETUC. Tercero, algunos de los principales indicadores de la participación de los estudiantes en formación profesional y educación superior se presentan junto con algunas observaciones sobre las cuestiones de género y empleabilidad. Por otra parte, ya que se ha afirmado que el papel desempeñado por la movilidad y los idiomas será fundamental en el contexto de la movilidad de los trabajadores y también una herramienta eficaz para impulsar el empleo. (European Commission 2010b), algunos indicadores relativos a la movilidad y al aprendizaje de idiomas también se han incluido. Cuarto, la integración de los jóvenes al mercado laboral es presentada en términos de estadísticas de empleo y de formación. La quinta parte, trata de los aspectos sociales de la educación y la formación en el mercado laboral. Considera, en particular, las cuestiones de abandono escolar prematuro. (Los jóvenes con un máximo de secundaria inferior y sin formación continua) son llamados NET's, (jóvenes sin empleo, educación o formación) y el riesgo de pobreza y precariedad en el trabajo para los jóvenes. Finalmente, el informe resume los resultados de una encuesta realizada entre afiliados a ETUC entre septiembre y noviembre del 2011. Esta encuesta investigó las perspectivas de los interlocutores sociales en las transiciones juveniles. Fue realizado principalmente por tres razones. (i) Para medir el grado en que los sindicatos están al tanto e involucrados en las transiciones de los jóvenes de la escuela al trabajo. (ii) plantear la cuestión "hot" de los periodos de prácticas y obtener puntos de vista de los interlocutores sociales, y (iii) para explorar las preocupaciones más importantes y promover el intercambio de buenas prácticas, con ocasión de la Conferencia de Juventud del Comité de la CES (Krakow 2011).



1.- EDUCACIÓN Y FORMACIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA: VISIÓN GENERAL.

Hay una larga tradición de cooperación en educación y formación profesional en Europa. Desde el establecimiento de la Comunidad Económica Europea, la importancia de la educación y de la formación profesional ha sido reconocida como una herramienta fundamental para la mejora de las habilidades de la fuerza de trabajo, principalmente a través del Fondo Social Europeo y la Política Social Europea (Pepín 2006:15). Debido a la naturaleza esencialmente económica del acuerdo y la situación económica floreciente, prestando especial atención a proporcionar las mejores respuestas a las necesidades del mercado laboral – competencias laborales- más bien que a la educación general. Esta especial atención a la formación profesional y a la formación continua aún más con la creación de la Agencia Europea para la formación profesional, y la independencia de DG educación y formación y abarcada también la educación general.

El creciente interés en la educación general quedó claro al final de la década de 1990, cuando a través de un acuerdo intergubernamental, la cooperación entre los estados miembros se inició en París y Bolonia (en el llamado proceso Bolonia que más tarde se convirtió en el área de la Educación Superior Europea)

Con el objetivo de proporcionar un marco general para las iniciativas que estaban claramente divididas entre diferentes DG (Educación y Formación, Empleo y Asuntos Sociales, Investigación y Desarrollo), se introdujo el concepto de «aprendizaje permanente» (Pepín 2006: 17). La noción de aprendizaje permanente tiene varias lecturas estratégicas: Verdier (2007) subraya que destaca explícitamente la multiplicidad de fuentes y formas de conocimiento en micro y macro-nivel. Por lo tanto, por una parte, es la relevancia de toda la trayectoria de aprendizaje individual, sin importar la edad, mientras que, por otro lado, el aprendizaje permanente es soporte de la Estrategia Europea de Empleo, cuyas directrices de 2.001 "acentuar la necesidad para los Estados miembros de elaborar estrategias globales coherentes de aprendizaje permanente "(Verdier, 2007).

Las políticas de educación y formación tuvieron que redefinirse continuamente con el fin de dar cuenta de las diversidades nacionales teniendo en cuenta el establecimiento de objetivos europeos. La educación y la formación son "dominios subsidiarios" de competencias de la UE, lo que significa que no hay ninguna base jurídica en el Tratado para las intervenciones de "ley dura", a pesar de que algunos casos del Tribunal han tenido algún impacto en los sistemas nacionales de educación, es decir, en la igualdad de trato de los estudiantes extranjeros en comparación con los nacionales (por ejemplo, el caso del Gravier en 1986 - Pepín (2006)y la

Directiva del Consejo ("Asuntos Sociales") en la educación de los hijos de migrantes en 1980 - Pepín (2006)).

Con el fin de superar el limitado impacto legal de la UE en un ámbito político estratégico para el crecimiento económico de la UE, la Unión Europea puso en marcha el método abierto de coordinación en educación y formación (CE 2002), que posteriormente ha incluido otros procesos internacionales, como el Proceso de Bolonia (con la Declaración de la Sorbona 1998), y el proceso de Copenhague (Consejo Europeo 2003). Este "modo suave de gobierno" también superpone y complementa las iniciativas existentes – entre otros la Estrategia Europea de Empleo (CE 1997) y el Método Abierto de Coordinación en materia de protección social e inclusión social, y de las políticas para jóvenes (CE 2009) - que ya incluyen (directa o indirectamente) la formación y la educación entre sus acciones. En cuanto a la cooperación en educación y formación, el Método Abierto de Coordinación (CE2003) se puso en marcha en 2002 con tres objetivos estratégicos: mejorar la calidad y eficacia, facilitar el acceso para todos a los sistemas de educación y formación y "apertura a un mundo más amplio".

Con el establecimiento de un método abierto de coordinación y todas sus herramientas (Gornitzka2006), los países no están legalmente obligados a adaptarse, pero se recomienda encarecidamente aplicar las políticas que contribuyen a los objetivos europeos. A través del proceso de revisión inter pares, el aprendizaje y la información mutua, los Estados miembros e Instituciones europeas implicadas proponen y comparten las mejores prácticas, así como las posibles mejoras.

Por otra parte, entre las iniciativas políticas relacionadas con el intercambio de mejores prácticas, la Unión Europea reconoció la importancia de tener buena coordinación - a pesar de las diferencias nacionales - entre los sistemas de educación y formación. Esta necesidad está estrechamente vinculada con la libre circulación de los trabajadores y la necesidad de aumentar la competitividad de las economías europeas en el ámbito internacional (la economía basada en el conocimiento). En términos prácticos, esto ha supuesto la mejora de la transparencia, la calidad y el reconocimiento de las cualificaciones nacionales entre países y de la movilidad entre los sistemas educativos (traducido en iniciativas como ECTS – European Credit Transfer System, ECVET - sistemas de transferencia de créditos para la educación y la formación profesional, y el MEC - El Europeo de Cualificaciones Framework (3). Con el fin de apoyar el ambicioso proyecto de un marco general para el aprendizaje permanente (que incluirá gradualmente los procesos internacionales, como la de Bolonia y Copenhague así como la educación de la primera infancia), la Comisión aparta € 7000 millones para 2007 a 2013.

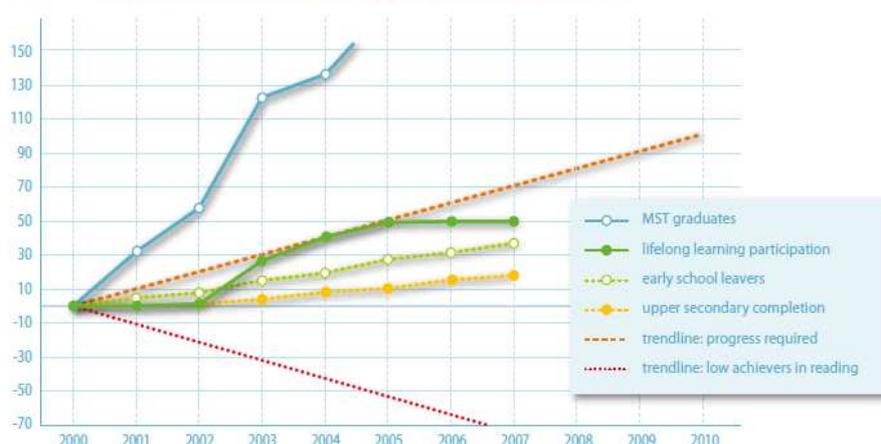
En el marco del método abierto de coordinación en educación y formación, cinco grandes indicadores debían ser alcanzados en 2010 en el ámbito europeo: (i) reducir el porcentaje de abandono escolar prematuro a no más del 10 por ciento, (ii) asegurar que al menos el 85 por ciento de los jóvenes (20-24 años de edad) completan la educación secundaria superior, (iii) reducir el

porcentaje de alumnos con bajo rendimiento en lectura, al menos un 20 por ciento, (iv) aumentar el número de graduados universitarios en matemáticas, ciencias y Tecnología (MST) en al menos un 15 por ciento y reducir la desigualdad de género en estos temas, y finalmente, (v) tener el 12,5 por ciento de los adultos (25-64 años) participando en el aprendizaje permanente.

En 2009, el balance de la OMC en educación y formación, iniciado en 2002, no reveló dramáticos cambios: sólo uno de los cinco indicadores era alcanzado (aumento de la proporción de las matemáticas, la ciencia y la tecnología de graduados) (Comisión Europea 2009c).

In 2009, the stocktaking of OMC in Education and Training, launched in 2002, revealed no dramatic changes: only one of the five benchmarks was in fact attained (increase in the share of maths, science and technology graduates) (European Commission 2009c).

Figure 1 Five benchmarks on education and training



Source: European Commission DG Education and Culture (2009).

Figure 1 shows the progress made towards the benchmarks set and the dotted line indicates the effort still required to meet them. The progress made by ET2010 was not what had been expected: the only objective to have been clearly achieved is the share of university graduates in mathematics, science and technology.

La figura 1 muestra los progresos realizados en el conjunto de indicadores y la línea punteada indica el esfuerzo que aún es necesario para alcanzarlos. Los progresos realizados por ET2010 no resultaron como se esperaba: el único objetivo que se ha cumplido con claridad es la proporción de graduados universitarios en matemáticas, ciencia y tecnología. La participación en el aprendizaje permanente no alcanzó los resultados esperados y su participación ha ido en aumento muy lentamente (del 7,1 por ciento en 2000 al 9,3 por ciento en 2009). En cuanto al abandono escolar temprano no se observó una mejora importante (caída del 17,6 por ciento en 2000 al 14,4 por ciento en 2009). El dato más llamativo es la tendencia negativa de la participación de los alumnos con bajo rendimiento en lectura, que se ha ido deteriorando con el tiempo. Lo mismo ocurre con la participación de los jóvenes con secundaria superior: esta cifra ha ido aumentando muy lentamente (hasta el 78,6 por ciento en 2009),

sigue siendo un considerable distancia de la meta del 85 por ciento fijado por el indicador (CES / ISE 2011).

En el ET2010 se definieron indicadores para contribuir a la construcción de "la sociedad más competitiva basada en el conocimiento en el mundo "(Consejo Europeo 2000), los indicadores de la cooperación renovada (ET 2020), están ahora destinados a servir para un "crecimiento inteligente, sostenible e integrador» (CE, 2010c).

Dos de los cinco indicadores ET 2020 se convirtieron en objetivos principales de la Estrategia Europa 2020: la reducción de la proporción de abandonos prematuros de la educación y la formación a menos del 10 por ciento y el aumento de la proporción de personas de 30 a 34 años de edad con nivel educativo superior al 40 por ciento.

Europa 2020 con el apoyo de 10 "directrices integradas" con el objetivo de garantizar un marco coherente para la estrategias nacionales. Directriz 9 - "Mejorar el desempeño de los sistemas de educación y formación en todos los niveles e incrementar la participación en la educación terciaria "(Consejo de 2010) - se ocupa de la educación y la formación específicamente, pero otras guías también se refieren a la educación y la formación como herramientas para alcanzar el crecimiento inteligente, integrador y sostenible. Las iniciativas emblemáticas son también importantes en la implementación de la estrategia en su conjunto: «Juventud en Movimiento» en la educación está vinculada con otras tres iniciativas emblemáticas, "Nuevas cualificaciones para Nuevos empleos ", " Unión por la innovación" y "Plataforma europea contra la pobreza "(CE 2010c).

El «Juventud en Movimiento» tiene cuatro líneas de acción principales para ser recogidos por los Estados miembros, abordando los temas de la integración en el mercado laboral, la formación profesional / educación superior, la empleabilidad y la movilidad

Este informe presenta las cuatro líneas de acción a partir de datos europeos armonizados de Eurostat y la OCDE. Una perspectiva social en la educación de jóvenes también se investiga.



2 JUVENTUD Y TRANSICIONES: UN MARCO DE ANÁLISIS

2.1 ¿Qué significa la transición?

Hay varias razones de por qué el tema de las transiciones de los jóvenes de la escuela al trabajo debe ser abordado. Estos incluyen: una crisis económica que sigue afectando a los jóvenes de manera desproporcionada (alta tasa de desempleo) (Quintini et al 2007). La conclusión acordada en la literatura de que las transiciones no son tan suaves como lo fueron en la década de 1980 (Dubar 2001) (Bell y BLANCHFLOWER 2011), y finalmente, la existencia de algunos puntos débiles que deben ser investigados, ya que representan una "zona gris" entre las políticas de educación, políticas de mercado laboral y las políticas sociales (Lassnigg et al 2007;. Ryan 2001; Machin 2006). Por otra parte, si uno era extender el análisis a nivel individual y adoptar un punto de vista sociológico y psicológico, también hay que tener en cuenta que la transición de la escuela al trabajo suele coincidir con una joven y crítica fase de desarrollo, ya que la gente da sus primeros pasos en la vida adulta (Walther et al 2009).

El término "transición" en general da una idea de "movimiento". Sin embargo, no está claro a partir de que punto de este movimiento comienza, hacia dónde se dirige, ya sea hacia arriba o hacia abajo y, por último, si este "viaje" termina en algún lugar y cuándo.

Raffe (2003) explica que en la literatura la palabra "transición" y el concepto relacionado han cambiado con el tiempo. En la década de 1960 la idea principal era que a los jóvenes se les pidió entrar con éxito en la edad adulta sin demasiado énfasis en la participación en el mercado de trabajo ya que la demanda laboral fue en aumento. Al comienzo de la década de 1970 y 1980, las transiciones se hicieron cada vez más difíciles, fomentando así el uso de la palabra "trayectorias", señalando que varios factores estaban involucrados y podrían cambiar la trayectoria. En la década de 1990 apareció la palabra «navegación», destacando que los jóvenes no tenían un papel pasivo, sino por el contrario, un papel activo en la configuración de sus caminos hacia el mercado laboral y la edad adulta. Esto también parece estar en línea con el nuevo enfoque de las políticas de mercado de trabajo, que en su mayoría se dirigen a la oferta y se pone el acento en los esfuerzos del joven desempleado de reinserción en el mercado laboral (Serrano Pascual 2004).

Al mismo tiempo, en las políticas y reformas educativas se ha prestado más atención a los resultados educativos de los estudiantes que a los insumos y los recursos proporcionados a las instituciones.

Esto ha significado un creciente interés en los actores” (directores, profesores, estudiantes, padres de familia y otros) las decisiones en lugar de los propios recursos (CEDEFOP 2008, CE 2011).

Al explorar las transiciones de la escuela al trabajo en Europa, surge el problema de la comparabilidad. Hay más de 27 sistemas educativos de la UE27, que se caracterizan por importantes diferencias: las diferentes duraciones de la enseñanza obligatoria (de 16 a 18), las estructuras, los actores y así sucesivamente (por ejemplo, el fuerte arraigado del "sistema dual" en Alemania y Austria).

Además, la noción de "experiencia laboral" - entendida como el final del período de transición – podría ser bastante flexible e interpretada de diferente manera de acuerdo a los patrones de transición de un país. Para el propósito de este informe, los rangos de edad 25-24, 25-29 y 18-24 fueron utilizados de acuerdo con los datos disponibles y a la relevancia del grupo de edad para el indicador específico. Los datos proceden de Eurostat, es decir, la Encuesta de Población Activa, Educación y Formación y la Encuesta de condiciones sociales y de vida. Así pues, se armonizan, y cada vez se ponen en relieve las posibles diferencias y peculiaridades nacionales.

2.2 Transiciones: ¿obstáculos en el sistema educativo?

La política educativa desde la Segunda Guerra Mundial ha llegado gradualmente a reconocer el vínculo entre la educación y la economía, sobre todo debido a la persistente escasez de mano de obra (Tomlinson 2005). La educación basada en la escuela juega un papel importante en la determinación de posibilidades de entrar en el mercado laboral de las personas, pero la estructura del mercado en sí contribuye en gran medida a hacer de esta interacción mejor (correspondencia de las habilidades) o peor (desajuste: infracualificación y sobrecualificación) (Quintini 2011; Wolbers 2006).

Por ejemplo, en el marco de las prácticas escolares de educación secundaria inferior, _la evaluación del alumno puede tener un impacto en la trayectoria educativa de los jóvenes y retrasar su entrada en el mercado laboral. Un ejemplo lo proporcionó Bélgica, donde un sistema de evaluación descentralizada y discrecional, combinado con un cuasimercado en la educación, ha contribuido al mal uso del instrumento de hacer repetir años escolares a los alumnos. Esto se asocia con un cambio progresivo de "alumnos que fallan" - aquellos considerados débiles - de secundaria general a la formación profesional. Los alumnos permanecen más tiempo en la educación, a menudo se transfieren a escuelas menos atractivas y, a menudo sufren de estigmatización en el mercado laboral una vez que han dejado el sistema educativo. La mayoría de estos estudiantes provienen de familias menos favorecidas y son propensos a acumular desventajas sociales y económicas (Vandenbergh, 2000), lo que dificulta la movilidad social ascendente.

Otro ejemplo es cómo la formación profesional tiene un impacto sobre las transiciones en función de cómo se organiza y conecta con los mercados de trabajo. La idea es que los sistemas educativos más exitosos son los que proveen de cualificaciones profesionales estandarizadas y específicas con inmediata y clara validez para el mercado de trabajo y prospectiva para los empleadores, más los empleadores usarán señales educativas (y no, por ejemplo, la experiencia) en la adopción de decisiones de selección para el trabajo (Saar et al. 2005). En otras palabras, en la parte de la producción y mano de obra los sistemas de mercado, los empleadores - conocer el sistema educativo - puede tener un aspecto más en la experiencia en la contratación de los jóvenes para trabajos que requieren formación profesional que en sus calificaciones. Estas dos formas en que el sistema educativo afecta a la señalización del mercado laboral en lo que respecta a los jóvenes son conocidos como (i) mercado interno de trabajo (en el que la fuerza de trabajo está más conectada a “el puesto de trabajo”) y (ii) mercado profesional de trabajo (en el que los trabajos están estrechamente vinculados a las vías profesionales en el sistema educativo) (Saar et al. 2008).

En sistemas dominados por los mercados internos de trabajo, no existen conexiones claras y reguladas entre el sistema educativo y las oportunidades del mercado laboral. Tales sistemas son más propensos a producir una fuerza de trabajo que carece de las habilidades necesarias para el crecimiento (por ejemplo, Italia, España y Portugal).

Esto da lugar al concepto de desfase de las cualificaciones. Este ha estado cada vez más al orden del día, no sólo en la formación profesional (CEDEFOP 2010), sino también en la educación superior. Estudios destacados señalan que los programas de aprendizaje en el empleo parecen llegar a los jóvenes más rápido que basados en la escuela - y por lo tanto teóricamente más orientados en escuelas de formación profesional. Sin embargo, es más probable que esta transición no sea una tendencia de desarrollo de carrera profesional, lo que significa que los jóvenes que encontraron su trabajo a través de puestos de aprendices pueden tener menos oportunidades de cambiar de trabajo y mejorar su empleo (Raffe 2003).

Los desajustes tienden a ser sólo temporales, antes de que los jóvenes encuentren un trabajo mejor que se ajuste a sus competencias y expectativas (CEDEFOP 2010c). Sin embargo, en tiempos de crisis, el alto desempleo juvenil, debido a la falta de buenas oportunidades de trabajo puede generar diferentes reacciones entre los jóvenes: por ejemplo, la sobrecualificación - por el alto nivel de educación - seguido por un deterioro de las competencias con el tiempo, o la salida a otro mercado de trabajo (extranjero o nacional).

2.3 Transiciones: ¿qué obstáculos en el sistema de mercado de trabajo?

La integración de los jóvenes en el mercado laboral varía considerablemente entre los países europeos (Wolbers 2006): existen marcadas diferencias en la

tasa de desempleo, también en términos de la calidad del empleo y desajuste entre las competencias y habilidades requeridas y las poseídas (Allmendinger y Leibfried 2003, Comisión Europea 2010a).

Sin embargo, los estudios han puesto de manifiesto que en la mayoría de países de la UE cada vez más los jóvenes están entrando en el mercado de trabajo a través de la precariedad laboral en el primer año y también más a menudo trabajan a tiempo parcial involuntariamente (Math 2011). Debido a las condiciones de trabajo inciertas se ha producido una disminución de los ingresos entre los trabajadores más jóvenes en relación con los trabajadores de más edad. Los jóvenes también se han concentrado en los trabajos poco cualificados y mal pagados, a pesar de que están mejor educados que los trabajadores mayores cuando tenían la misma edad.

La integración en el mercado laboral favorable para los jóvenes poco cualificados parece más problemática, ya que su falta de habilidades es un obstáculo en la búsqueda de trabajo, especialmente durante la recesión económica (Wolbers 2006). Cuando la economía se ralentiza, los empresarios son menos propensos a contratar a estos jóvenes debido al mayor coste de la capacitación (Wolbers 2006).

La regulación del mercado del trabajo (protección del empleo) también se ha estudiado, ya que desempeña un papel en la determinación de las oportunidades que los jóvenes tienen disponibles al ingresar al mercado laboral. La opinión general es que una regulación de empleo ajustada - por ejemplo, los altos costes de despido - son perjudiciales para el empleo juvenil, ya que los empleadores tienen menos probabilidades de incurrir en el alto coste de la contratación de los jóvenes que creen son menos productivos, y luego también se enfrentan a otros costes al despedirlos.

Sin embargo, se dice que la protección del empleo puede tener una serie de efectos positivos para los jóvenes recién llegados al mercado laboral. Esto parece posible si hay una fuerte presencia sindical, con la centralización de la negociación colectiva y relaciones de cooperación entre los sindicatos / agentes sociales y empresariado. Estos elementos se consideran capaces de crear las condiciones institucionales que favorezcan a los jóvenes durante la transición educación-trabajo (Saar et al. 2008). Entre otras cosas, una fuerte, regulada y cooperativa presencia sindical en la regulación de los aprendizajes en la formación secundaria superior y terciaria puede traducirse en moderación salarial para mejorar la inserción laboral de los jóvenes (por sector o industria) o estableciendo normas comunes de formación - y esto es lo que se ha llevado a cabo principalmente en Alemania- (Ryan 2001)

Un contraejemplo de la ausencia sindical - o por lo menos de la debilidad- cuando se regula en el Reino Unido, donde la debilidad de la acción colectiva ha impedido la política de reactivación del aprendizaje (Ryan 2001).

Además, Saar et al. (2008) señala que los sistemas de formación profesional basados en el trabajo tienen más probabilidades de reducir la influencia potencialmente negativa de una dura legislación de protección del empleo.

En conclusión, parece que los efectos de la regulación de empleo en las posibilidades de empleo de los jóvenes no son claros (Gautié 2009; OCDE 2010), y que el papel desempeñado por la protección del empleo como obstáculo o como ventaja en los resultados del mercado laboral para los jóvenes no es sencillo y su impacto extremadamente difícil de desagregar y medir.

2.4 Regímenes de transición: agrupación de países europeos

Los estudios sobre las transiciones de los jóvenes de la escuela al trabajo se han centrado en una serie de aspectos: conceptos sobre la configuración de la transición (Raffe 2003), los resultados del mercado de trabajo y las instituciones de protección social (Quintini et al. 2006, OCDE 2010, 2011), aspectos psicológicos y sociológicos de la inserción en el mercado laboral (Bynner y Parson 2001), y las instituciones involucradas y sus mecanismos de interacción (Verdier, 2007; Walther 2006; Walther et al. 2009).

Dos estudios, uno basado en el trabajo de Verdier (2007) y otro sobre el proyecto europeo en las transiciones (Walther et al. 2009), ayudará a establecer el contexto del análisis de este informe. Estas dos contribuciones comparativas ayudarán a los grupos de países de acuerdo con sus similitudes e identificarlos, cuando los datos lo permitan.

Estas dos obras son interesantes por su perspectiva comparada sobre los sistemas de educación y formación en Europa, su enfoque en la educación / formación y mercado de trabajo de las interrelaciones laborales y los principios subyacentes de los sistemas de educación y formación.

Regímenes desmercantilizados u orientados al mercado

El estudio de Verdier (2007) identificó cinco regímenes de políticas públicas para el aprendizaje permanente. El análisis proporciona un amplio panorama de las creencias normativas en que se basa el sistema y las interrelaciones entre los diferentes actores que participan en la formación inicial y continua.

Como el autor señala, estos son tipos ideales que pueden ser utilizados para una primera clasificación pragmática (Verdier 2007). Obviamente, la realidad es mucho más compleja y cualquier intento de comparación no debe confiar solamente en estos macro-sistemas.

La pregunta en la base de la agrupación de Verdier es cómo interactúan los principios políticos, la lógica de los actores y las reglas y los instrumentos disponibles.

Por ejemplo, ¿cuáles son los principios de justicia y de eficiencia que se aplican en la educación y en la formación? ¿Cuál es la concepción de la integración individual en las comunidades profesionales, organizaciones en red, redes sociales o ciudadanía? ¿Quién asume la responsabilidad de los riesgos de la relación cualificación y empleo (desempleo, empleo precario, obsolescencia de las capacidades y así sucesivamente): el individuo y / o la seguridad social / Estado? ¿Qué concepción del conocimiento debe aplicarse: la primacía del conocimiento académico, el conocimiento relacionado con el trabajo o una ausencia de las distinciones entre los diferentes tipos?

La clasificación incluye cinco regímenes: tres de ellos, con la etiqueta 'corporativista', 'académico' y 'Universal', se refieren a la desmercantilización (Esping-Andersen 1999) y los otros dos son de mercado, pero con diferente principios: "mercado de competencia pura" y "mercado organizado".

2.4.1 "Regímenes desmercantilizados"

Los sistemas "corporativista", "académico" y "universal" consideran la educación y la formación como desmercantilizada, como políticas públicas: en otras palabras, la educación y la formación son los servicios que reducen la dependencia de los individuos en el mercado (y su mano de obra, que es el bien primario que la gente puede cambiar) para su bienestar.

Si un país ofrece servicios de intervención cuando el trabajo no es suficiente para garantizar el bienestar, tiene un desmercantilizado sistema de bienestar (Esping-Andersen 1990). Verdier extiende este análisis a la educación y al sistema de formación. A pesar de compartir una visión desmercantilizada de la formación inicial, los tres regímenes se basan en normas muy diferentes: selección (régimen académico), profesional (régimen corporativista) y la cohesión (régimen universal).

El régimen académico – Francia

Francia representa el régimen académico. Se trata de un sistema desmercantilizado, junto con Alemania y los países nórdicos, y se basa firmemente en el principio de que la equidad de la competencia basada en la escuela debe ser garantizada por un actor público legitimado. El papel del Estado se puso claramente de relieve en este régimen tipo, donde hay, de hecho, sistema de educación y formación altamente regulado y centralizado. Aunque ha existido cada vez más atención a la necesidad de proveer en la escuela competencias coincidentes con el trabajo, con las necesidades del mercado (Winterton 2009), el sistema francés es todavía fuertemente dependiente del "criterio objetivo" del rendimiento académico (Verdier 2007). Esto significa que el rendimiento educativo no se analiza ni se evalúa en función de los resultados del mercado de trabajo, sino más bien por un patrón interno para el propio sistema educativo, es decir, diplomas y certificados. Por esta razón, la educación y la formación inicial es más independiente (en comparación con los regímenes centrados en el empleo) del externo (de las

necesidades del mercado), ya que esto podría poner en peligro la integridad del principio de mérito (Verdier, 2007). Por lo tanto, las personas deben sumar su valor personal al diploma con el fin de dar una señal positiva al mercado laboral, por ejemplo mediante la participación en los períodos de prácticas o experiencias de trabajo.

El régimen corporativista - Alemania y Austria

El régimen corporativista se identifica con Alemania y Austria. Estos sistemas se basan en gran medida en el reconocimiento de las identidades profesionales. Este sistema altamente regulado de la cualificación se acopla con una peculiar conceptualización de la "competencia" (Kompetenz): competencia profesional se basa en el concepto de Beruf, un concepto que se refiere a la identidad profesional (Winterton 2009).

Así, por un lado, está el individuo comprometido con una "vocación", mientras que por otro lado, hay fuertes asociaciones corporativistas de los empresarios, también los interlocutores sociales que regulan la oferta de formación ya que están involucrados en la organización de los programas de aprendizaje. La transición del sistema de educación y formación al el mercado de trabajo se basa, pues, en las señales (positivas o negativas) que el certificado / diploma envía y su posible relación con una profesión legitimada y reconocida.

Durante la crisis el sistema dual alemán y austriaco, ha sido elogiado, ya que parece haber actuado como un amortiguador frente a las presiones sobre el empleo juvenil.

Regímenes universales - los países nórdicos

El principio fundamental de este sistema es el papel de la educación y la formación como un mecanismo de compensación de las desigualdades iniciales. La educación temprana cuenta con servicios de alta calidad y alta cobertura, ya que se cree que nivela las desigualdades potenciales. Por otra parte, no existe un "seguimiento temprano" de los alumnos de menor nivel educativo ya que los alumnos siguen el mismo camino común hasta los 17 años, cuando deciden si se debe tomar cursos de educación profesional o más general. Este seguimiento tardío se cree que reduce la influencia de fondo de los padres o de la familia en las decisiones de los alumnos para seguir una vía de educación en lugar de otra.

La educación temprana es un elemento esencial para el aprendizaje a lo largo de la vida. Lo es, junto con una fuerte atención a escuelas de segunda oportunidad y a la formación continua durante toda la vida laboral. Educación y trabajo son opciones bastante reversibles, como individuos están apoyados en lo educacional (las escuelas de segunda oportunidad) y en las instituciones del mercado laboral (formación continua) que están destinadas a ser lo suficientemente flexibles para adaptarse a los individuos con diferentes trayectorias.

2.4.2 Régimen orientado al mercado

Verdier introduce otro régimen de regulación más orientada al mercado: régimen organizado en torno a redes que reúnen a agentes públicos y privados, y un «mercado de pura competencia» (Tablas 1 y 2).

Ambos sistemas consideran la educación y la formación de una manera utilitaria, como funciones de la demanda del mercado laboral, y la formación está regulada por la demanda del mercado y sus normas (por ejemplo, los precios, el equilibrio entre asumir formación o no). Si esto no es estrictamente el caso de los países de Europa continental, el mercado "organizado" representa parcialmente al Reino Unido. De hecho, el autor habla de un "cuasi-mercado" en los países del mundo anglosajón, lo que significa que no es de libre elección para los alumnos elegir el mejor entrenador. Los capacitadores también son libres para competir. Estas características constituyen un "cuasi-mercado". Se espera que la competencia de mercado para regular el acceso, y las autoridades públicas intervengan garantizando que los consumidores dispongan de información clara sobre la calidad y precios de los organismos de formación, a fin de evitar distorsiones en el mercado.

Los poderes públicos intentan ordenar la competencia, los precios y la calidad lo más claro posible, mientras que la persona tiene la responsabilidad de tomar las decisiones correctas acerca de la educación y la formación. Es por eso que en el Reino Unido, por ejemplo, hay incentivos individuales sobre el acceso a la formación a través de cuentas individuales de formación a los que los individuos, las agencias públicas y los empleadores pueden contribuir. Por el contrario, en Francia, una ley sobre la formación aprobada en 2003 otorga a todos los trabajadores la formación, por lo tanto el Estado garantiza, al menos en principio, el acceso a formación sin depender de la iniciativa del individuo (Lambert y Vero 2007).

Para concluir, en el mercado, a los establecimientos públicos y privados se les pide que trabajen juntos y jueguen de acuerdo las reglas del mercado. Las personas hacen el resto de la gestión de sus propias oportunidades de capacitación.

2.4.3 Otra taxonomía de las transiciones

La otra taxonomía de los regímenes de transición fue desarrollada por Walther, Stauber y Pohl (2009) dentro de la marco del proyecto europeo comparativo UP2 juventud (Tabla 3).

Su taxonomía de los regímenes de transición considera cómo el marco institucional influye en las trayectorias de los jóvenes, las personas que están pasando por la transición de la escuela al trabajo y hacia la edad adulta. Los modelos se han desarrollado sobre la base de los regímenes de bienestar ya identificados (Esping Andersen 1990): social-demócrata/universalista; conservadora / corporativo / centrado en el empleo, y liberal y mediterránea / sub-protector.

Tipologías desarrolladas por Walther et al. (2009) investigan de cerca la transición de la escuela al trabajo, mientras que la taxonomía propuesta por Verdier (2009) analiza los regímenes de aprendizaje para toda la vida en su conjunto. Se centró en las transiciones de los jóvenes en el mercado laboral, el estudio de Walther et al. (2009) también considera aspectos sociológicos y culturales como un impacto institucional sobre políticas.

El régimen liberal

Al igual que en el modelo propuesto por Verdier (2007), los países "anglosajones" (Irlanda y el Reino Unido) se considera que son los regímenes liberales, en los que el éxito o el fracaso con respecto a la transición se basa en las responsabilidades individuales. La temprana independencia económica es defendida para los jóvenes y aumentando la atención para presentar los "mecanismos de dependencia perversos" que podrían estar causados por las prestaciones sociales.

Un efecto secundario de esto es el riesgo cada vez mayor de que los jóvenes desfavorecidos se conviertan NEET (ni en el empleo, la educación o la formación). Algunos de los estudios más importantes sobre NEET se han llevado a cabo en el Reino Unido (Furlong 2006; Sachdev et al 2006)

Además, los jóvenes que ingresan al mercado de trabajo a menudo están sujetos a un alto grado de flexibilidad (Worth 2003). Mientras que las oportunidades tienden a ser más numerosas en un mercado muy flexible de trabajo de los jóvenes, esto se ve compensado por un elevado grado de incertidumbre, debido también a la reducción de la red de seguridad social para la gente joven y el apoyo económico cada vez menor a la enseñanza superior o la formación continua. (5) Desde una perspectiva de género, el empleo de las mujeres es alto, aunque tiende a ser a tiempo parcial por naturaleza y en ocupaciones de servicios poco cualificados o no cualificados (Walther et. al 2009).

El régimen universal

En esta taxonomía los países nórdicos se identifican como universalistas. Esto implica un sistema de educación integral, en el que las decisiones importantes de la escuela se hacen al final de la carrera (sin seguimiento temprano). Como Verdier destacó la idea de la cohesión como la razón principal de la formación inicial en estos países, Walther et al. (2009) identifican con la construcción de una ciudadanía.

La mayoría de los estudiantes combinan el trabajo con el estudio cuando salen de la casa de sus padres bastante temprano (véase empleo estadísticas en las siguientes secciones). Un amplio sistema de seguridad social, la educación superior gratuita y el acceso a becas de estudio son importantes características institucionales que configuran la trayectoria de jóvenes y sus elecciones.

El régimen de sub-protección

Los países mediterráneos están más identificados como sub-protección: las transiciones de los jóvenes en estos países a menudo incluyen largos períodos de desempleo y una larga serie de contratos de duración determinada, que pueden tener efecto perverso en la vida laboral (Math 2011). El sistema de protección social es bastante débil y se espera que la familia intervenga como actor institucional en lugar del Estado, cuando éste está ausente (Consejo de Europa 2011). El papel de la educación superior es particularmente problemático. Tiene un estatus reconocido, pero no proporciona independencia económica o alta rentabilidad económica privada. Esto se ve claramente en las estadísticas de empleo de Italia. Las tasas de empleo de las mujeres suelen ser más bajas que las de los hombres, ya que las mujeres empiezan a dedicarse a tareas relacionadas con la familia desde el principio.

El régimen centrado en el empleo

La cuarta categoría incluye a los regímenes centrados en el empleo de los países continentales - por ejemplo, Francia, Alemania y Austria - donde el sistema escolar es altamente selectivo y hay un generalizado y estandarizado sistema de formación profesional. Se espera que los jóvenes encuentren su vocación y se especialicen y socialicen en el lugar de trabajo, además de un entorno basado en la escuela, con el fin de prepararse para el mercado de trabajo. Sin embargo, vale la pena recordar aquí las diferencias que Verdier (2007) destaca entre el régimen académico en Francia y los países centrados en el empleo, como Alemania y Austria. Mientras Walther, Stauber y Pohl (2009) no distinguen entre estos dos países, Verdier especifica las diferencias significativas con mayor claridad, reconociendo predominio académico en Francia y regulación profesional en Alemania y Austria.

Los países de Europa Central y del Este (CEE) también se investigan en el informe UP2 Juventud: lo que se desprende es que hay una serie de tendencias comunes, pero también diferencias y divergencias significativas.

Estas dos taxonomías de regímenes de transición ayudan en la identificación e interpretación de las tendencias - de conformidad con Eurostat y datos de la OCDE - en la educación y la inserción laboral de los jóvenes en la Unión Europea en los últimos años. Varias diferencias importantes de los resultados en el mercado laboral y educativo se destacan en este informe, entre los países, grupos de edad, sexo y nivel de educación alcanzado.



3. Juventud y Educación

3.1 La educación secundaria superior

Las transiciones al mercado laboral y el nivel de instrucción han atraído mayor atención tanto a nivel nacional y europeo. Se han puesto en marcha numerosas iniciativas que hacen hincapié en la importante contribución que la educación y la formación de calidad pueden hacer a la recuperación y el crecimiento (Comisión Europea 2010c). Además, en los últimos 15 años, la formación profesional y la educación general, han estado en el corazón de importantes iniciativas europeas, que van desde el proceso de Copenhague al Proceso de Bolonia.

Esta sección presenta algunos de los principales indicadores relativos a la educación media superior y el nivel superior de estudios. En la última parte, se presentan algunos datos sobre el conocimiento de lenguas extranjeras y la movilidad.

Estos indicadores son particularmente importantes ya que la movilidad es - junto con el acceso, la calidad e internacionalización - uno de los principales objetivos fijados por la Unión Europea. Antes de presentar cualquier dato, sin embargo, vale la pena recordar algunas de las definiciones utilizadas a nivel europeo.

La educación secundaria superior es identificada en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) como correspondiente al nivel 3. La educación secundaria superior comienza en el final de la educación obligatoria (normalmente entre 15 y 16 años de edad) y se clasifica de acuerdo a la orientación del programa (CEDEFOP 2008).

La educación general incluye programas que no están diseñados explícitamente para preparar a los participantes para ocupaciones específicas o comercios o para la entrada en nuevos programas de formación profesional o técnica. Menos del 25 por ciento de su contenido del programa es profesional o técnica. Estos programas a menudo se definen como CINE 3A y ellos son a menudo diseñados para proporcionar acceso directo al nivel 5A (orientación de educación académica superior).

La educación pre-profesional incluye programas principalmente diseñados para guiar a los estudiantes hacia el mundo del trabajo y prepararse para la entrada en la educación profesional o técnica. Cuando la finalización exitosa no da lugar a una cualificación profesional o técnica para el mercado laboral, estos programas son definidos como pre-profesionales. Normalmente, al menos el 25 por ciento de su contenido está orientado vocacionalmente. Estos programas se identifican normalmente con niveles 3B y están diseñados para permitir el acceso al nivel 5B de formación superior profesional de educación.

El tercer tipo es la formación profesional. Estos programas preparan a los participantes para el ingreso directo, sin más formación, en determinadas profesiones. La conclusión con éxito de dicho programa lleva a una cualificación profesional pertinente para el mercado laboral. Estos programas se denominan CINE 3C y no están diseñados para conducir directamente al nivel 5A o 5B (educación superior), pero se abren a 4 programas CINE o ISCED otros 3 programas.

El aumento de la cooperación en materia de formación profesional en la UE fue señalado por el Proceso de Copenhague en 2002 y se revisa cada dos años (6). El lanzamiento de la Estrategia Europa 2020 y sus iniciativas emblemáticas, así como renovar la cooperación en educación y formación ha revitalizado el interés por la FP y su potencial para el mejoramiento de las competencias laborales, así como servir como vector de crecimiento sostenible e inclusivo. FP es no sólo promovido como primera opción para los estudiantes que hacen su transición de la educación primaria general, sino también como un segunda oportunidad para los estudiantes que abandonaron la educación terciaria, o secundaria general (Arjona Perez et al. 2010). Aunque se ha prestado mucha atención a la promoción de la FP como una alternativa atractiva (European Participación equilibrada del Consejo de 2003) y no entre los jóvenes, en general, en la formación profesional y formación (CINE 3), todavía hay una percepción general de la formación profesional como la segunda opción. Por ejemplo en Bélgica - sobre todo en la parte de habla francesa - VET es a menudo la última oportunidad para los jóvenes estudiantes que han fracasado en educación general y técnica (es decir, "las transiciones en cascada", ver Vanderberghe 2000: los estudiantes que pueden sólo hacer "movimientos hacia abajo" hacia la FP, que se considera menos atractiva y más fácil). Otro ejemplo es el de Tomlinson (2005: 176), quien sostiene que la formación profesional también tiene la condición de menor status en los sistemas anglosajones (Reino Unido cuenta con diferentes sistemas de educación en Escocia, Gales e Inglaterra). Tomlinson subraya que las clases medias tienden a evitar la relegación de sus hijos a la formación profesional y al aprendizaje práctico. Una educación general sigue siendo vista por los padres como la mejor opción para sus hijos si quieren ser competitivos y tener mejores oportunidades en el mercado laboral. Como ya se ha mencionado, el Reino Unido no tiene una larga tradición de formación profesional estructurada y se ha organizado de forma más ad hoc, por no mencionar más orientada al mercado (aunque algunos diferencias que destaca el sistema escocés, es que es más similar a una orientada al sistema de empleo, es decir, con una formación profesional más valorada y más variados y con más opciones de formación).

En cuanto a las actitudes de la gente hacia la FP, una encuesta reciente realizada por Eurobarómetro (Eurobarómetro 2011) analiza la percepción de la formación profesional desde tres perspectivas diferentes: (a) la importancia de las cualificaciones de FP en el mercado laboral, (b) la calidad de la oferta de FP, y (c) la percepción del status ocupacional .de la formación profesional

Es interesante observar que no hay coincidencia entre las tasas de participación en FP y actitudes positivas / negativas. En términos generales, la FP es ampliamente considerada como una opción atractiva en la mayoría de los estados miembros de la UE. Sin embargo, en países como Chipre y el Reino Unido existe una percepción positiva de la formación profesional (en el Reino Unido 70 por ciento respondió positiva o bastante positiva, con un 75 por ciento en Chipre) a pesar de su baja participación estudiantil en la formación profesional (ISCED 3 a 12,8 por ciento en Chipre y el 30,5 por ciento en el Reino Unido).

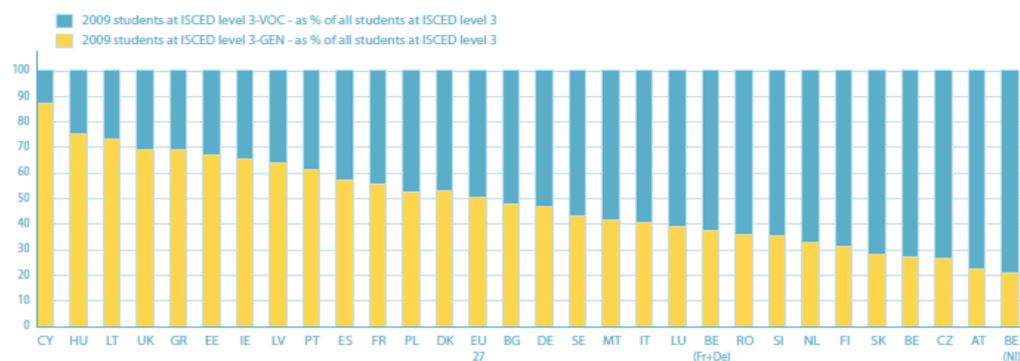
Las actitudes positivas hacia la FP no parecen estar vinculadas con el género o la edad, sino más bien con el nivel educativo. La encuesta pone de manifiesto que las personas que han salido temprano del sistema educativo (con un máximo de una educación de bajo nivel) son más propensas a tener una actitud positiva hacia la enseñanza profesional (76 por ciento). Es menos evidente entre las personas con un título de enseñanza superior (ISCED 6).

La actitud general positiva también se refiere a los resultados de FP en términos de competencias del mercado laboral: la media de la UE es alrededor del 80 por ciento. El caso de Chipre es sorprendente, ya que las puntuaciones son muy altas en términos de actitudes positivas hacia la FP, pero su tasa de participación en la FP es la más baja de la UE-27.

En las últimas décadas, la educación y la formación están cada vez más obligadas a proporcionar no sólo habilidades "duras" y "tradicionales", sino también competencias. Aunque no existe una definición internacional clara de las competencias (para una perspectiva nacional comparativa véase CEDEFOP 2005 y Winterton 2009), es ampliamente aceptado que hay algunas habilidades blandas y transversales que necesitan ser desarrolladas junto con las competencias más académicas y prácticas (Theodoropoulou 2010). Estas competencias transversales - como la comunicación y el trabajo en equipo - han sido más asociadas a los trabajadores altamente cualificados. Sin embargo, parece que la mayoría de la gente percibe la FP como una fuente de habilidades blandas (53 por ciento), aunque la proporción no es tan alta como para realizar otras preguntas.

FIGURA 2 Participación en la formación profesional y la educación general (CINE 3)

Figure 2 Participation in vocational education and general education (ISCED 3)



Note: Pre-vocational education is included in general education in these indicators; data for Greece from 2008.
Source: Eurostat education.

Nota: La educación pre-profesional se incluye en la educación general de estos indicadores, los datos de Grecia desde 2008.
Fuente: Eurostat educación.

La Figura 2 identifica a los estudiantes que participan en ISCED 3 (tenga en cuenta que la ISCED 4 - La educación no terciaria superior – es no se tiene en cuenta aquí) y compara los porcentajes de alumnos matriculados en la enseñanza general y profesional, Normalmente la primera que da acceso a la educación superior en general y la segunda a las calificaciones para entrar el mercado de trabajo o para la formación profesional superior (ISCED 5B).

Es posible discernir, a pesar de que no está claro, que los países con un sistema profesional altamente regulado también tienen una mayor participación en la formación profesional (por ejemplo, Austria, donde el 80 por ciento de los estudiantes optan para un camino vocacional, sino también Eslovenia y Bélgica).

Aunque las autoridades han estado prestando cada vez más atención a la formación y a la cualificación profesional, la promoción de más flexibilidad horizontal y vertical a través de diferentes áreas, así como una mayor atención en la calidad del aprendizaje, la crisis económica ha afectado a la FP y dificulta la financiación que promueva la educación. Por ejemplo, el CEDEFOP 2010 (CEDEFOP 2010c) Informe sobre el Reino Unido declara que han perdido 133.000 aprendices (y quizás aún más: los datos aún no están disponibles), en 2010-2011, debido a los recortes presupuestarios y que 25 por ciento del presupuesto total de educación se reducirá en los próximos cuatro años (CEDEFOP 2010c).

Una característica importante de la formación profesional que no puede ser capturada en la figura es que la formación profesional en el ISCED 3 deja abierto el camino para un título de educación superior. Por ejemplo, el sistema italiano permite a cada estudiante con cualquier tipo de nivel 3 (tipo largo - cinco años), inscribirse en un curso de la universidad en las mismas

condiciones que los estudiantes que vienen de la educación general. Esto es importante, ya que garantiza la posibilidad de ir revirtiendo opciones de enseñanza y también permite una implementación más sencilla del aprendizaje permanente para que puedan inscribirse fácilmente en los programas para mejorar sus habilidades.

Hay una necesidad urgente de mejorar la movilidad de los estudiantes, no sólo geográficamente, sino también horizontal y verticalmente dentro de los sistemas educativos (de la general a técnica y profesional y viceversa), así como entre las disciplinas a través de los sistemas de créditos y el reconocimiento de la experiencia anterior.

Una mirada más cercana a los estados miembros del centro y el este de Europa no revela un patrón claro. Mientras que los tres Países bálticos muestran una división bastante similar entre la matrícula general y profesional, hay muchas más diferencias entre los países que se adhirieron a la Unión Europea en el año 2004 y posteriores.

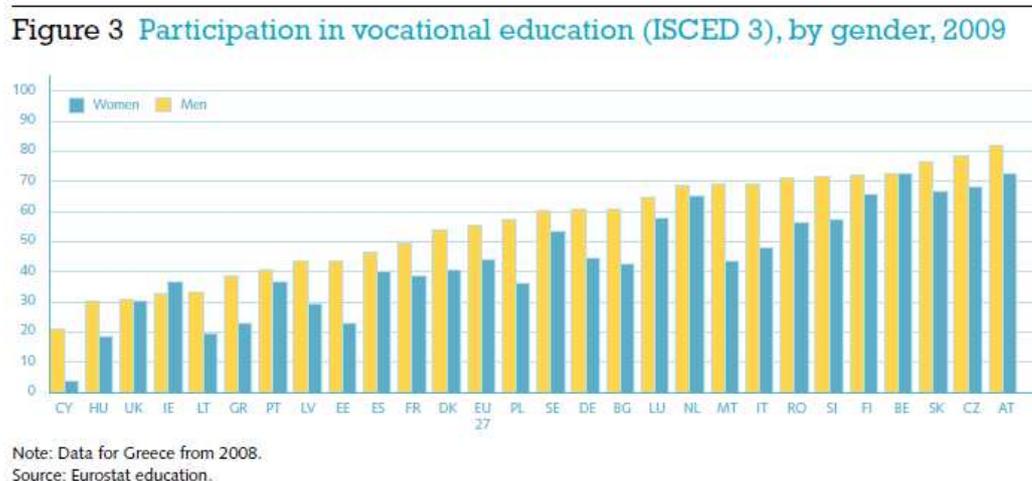
Por ejemplo, en Polonia es ligeramente inferior a la media de la UE. Sin embargo, parece que ha habido un aumento de la matrícula en la educación profesional en los últimos años, especialmente desde la adhesión a la UE (año escolar: 2006/07)(CEDEFOP 2011b). Este aumento ha sido explicado por los cambios en el mercado de trabajo relacionados con la apertura gradual de los mercados de trabajo europeos a los trabajadores polacos. La demanda externa de trabajadores calificados y su migración a otros Estados miembros provocó un aumento de la demanda nacional de los trabajadores con calificaciones certificadas en diversas ocupaciones, lo que aumenta el número de jóvenes que optan por la formación profesional (CEDEFOP 2011b). Esto también puede ser analizado como una "fuga de cerebros europeos» de estudiantes polacos altamente calificados. Esta fuga de cerebros puede revertirse sólo si los estudiantes son capaces de volver a su país y si son capaces de encontrar un puesto de trabajo en el mismo nivel (Horváth 2004). En otros países de Europa central y oriental, como Eslovaquia, Rumania y la República Checa, hay una alta proporción de alumnos matriculados en la enseñanza profesional (72,8 por ciento, 63,7 por ciento y 73,3 por ciento, respectivamente).

Por último, entre los países nórdicos, Finlandia tiene el porcentaje más alto de estudiantes en la formación profesional (casi el 70 por ciento). Históricamente, la educación y la formación profesional no se han organizado en el centro de Finlandia. Principales reorganizaciones han tenido lugar desde la Segunda Guerra Mundial (en 1960 y 1980). Hoy en día, las normativas confieren independencia significativa sobre los proveedores locales que adaptan la educación y la formación a las necesidades locales (CEDEFOP 2011a). Estudiantes finlandeses que se dedican a la educación y la formación profesional puede tener acceso directo a estudios universitarios, tanto general como profesional. Esta permeabilidad también está en línea con la idea, que a menudo se encuentran en los sistemas universales, de que las rutas de educación debe ser lo suficientemente flexibles para proporcionar competencias básicas sólidas (no hay seguimiento temprano o selección hasta

los 17 años de edad) y una amplia gama de oportunidades de actividades educativas.

El informe finlandés del CEDEFOP VET también subraya que la popularidad de la educación y la formación profesional ha aumentado desde la década de 2000. El informe propone una serie de explicaciones, incluyendo varias campañas organizadas por el Ministerio de Educación y Cultura y los interlocutores sociales, Además de las competiciones anuales sobre competencias nacionales. Por otro lado, muchos jóvenes sienten que algunas cualificaciones académicas ofrecen menores niveles salariales que las cualificaciones profesionales (CEDEFOP 2011a) y laborales.

Figura 3: Participación en la formación profesional (CINE 3), por sexo, 2009



Nota: Los datos de Grecia desde 2008.
Fuente: Eurostat educación.

La figura 3 muestra las acciones de las y los estudiantes que están matriculados en la enseñanza secundaria profesional (CINE 3). En la mayoría de los países, más estudiantes varones tienden a optar por la formación profesional que las mujeres. Esta diferencia puede ser menos marcada en los países con extensa formación profesional (que van desde de sectores dominados por hombres como las profesiones mecánicas a los sectores dominados por mujeres, tales como el cuidado de la salud y peluquería). Esta consideración parece ser el caso de los países con una alta participación y formación profesional generalizada (Bélgica (Flandes) y Bélgica en su conjunto, Austria, los Países Bajos), así como en países en los que la participación es baja para ambos sexos (el Reino Unido e Irlanda, donde las mujeres son más numerosas que los varones). En promedio, hay una diferencia de 9,4 por ciento entre los varones y mujeres en el ámbito europeo.

A pesar de que puede no ser evidente a partir de la figura, la atención debe dirigirse hacia la segmentación horizontal de género dentro de la educación y la

formación profesional. En el Reino Unido, por ejemplo, hay evidencia de que las mujeres están participando cada vez más en los programas de formación profesional en las TIC, pero esto les lleva a un cul-de-sac y se quedan atascadas en empleos mal remunerados, ya que no persiguen más educación (por ejemplo, se convierten en empleadas o asistentes en lugar de ingenieros: las mujeres tienden a adquirir competencias en TIC blandas y los hombres más habilidades duras TIC) (Krikup 2011). Esto también significa que, aunque superficialmente puede ser igual la participación de los alumnos y alumnas, también podría ser una segmentación horizontal oculta. Esta segmentación puede traducirse más adelante en diferentes resultados en el mercado laboral (tanto en términos de las tasas de empleo como en las diferenciales salariales) (Krikup 2011) (ver figura 1 del anexo muestra la participación en la formación profesional de las mujeres jóvenes y los hombres en todos los sectores en Alemania (Krikup 2011).

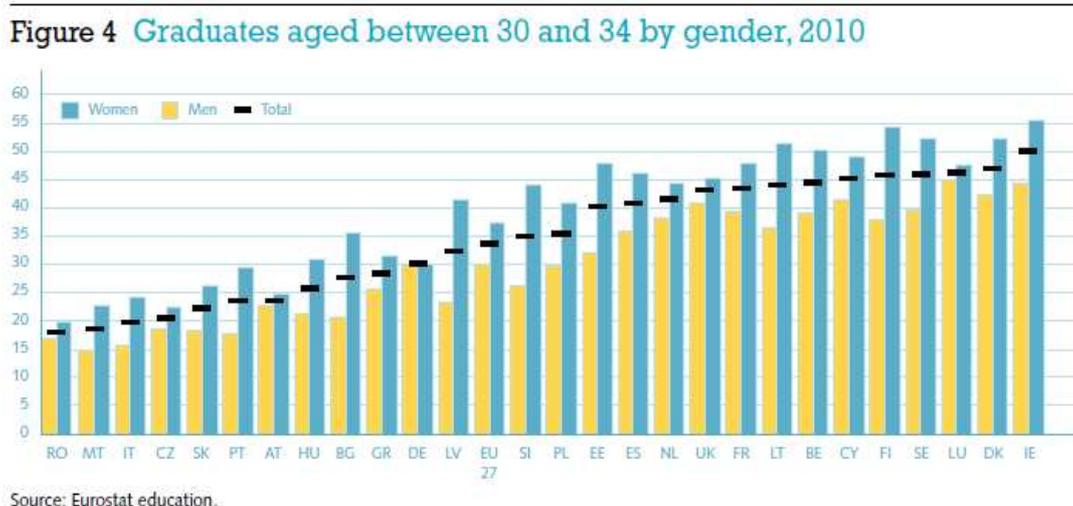
En cuanto a los resultados del mercado laboral desglosados por tipo de ISCED 3 con el fin de comparar si las mujeres o los estudiantes varones que completaron sus estudios tienen más oportunidades en el mercado laboral con una educación general o un título de secundaria superior profesional, parece que para la UE-21, los datos desglosados (promedio sólo disponibles a partir de la OCDE), las tasas de empleo de las mujeres son inferiores a las de los hombres para los tres tipos de ISCED (OCDE 2011).

Aunque no existe una diferencia significativa entre las tasas de empleo masculino para diferentes tipos de ISCED, una brecha más grande se ha registrado entre las mujeres: mujeres con poca ISCED (3C - conduce directamente a la mano de obra en el mercado) tienen tasas de 10 por ciento más bajo de empleo en comparación con las mujeres trabajadoras con una larga educación general ISCED (3A), que normalmente conduce a la educación superior. Este podría ser un factor, entre otros menos visibles, que empuja a los jóvenes estudiantes a continuar con la educación superior. Esto está aparentemente confirmado por la mayor participación de la mujer en la educación superior en la mayoría de países de la UE (Figura 3).

3.2 Educación Terciaria

Mejorar el nivel de educación terciaria de los jóvenes (ISCED 5-6) se ha fijado como objetivo en la Estrategia Europa 2020 (CE 2010): al menos el 40 por ciento de las personas de edades comprendidas entre 30 y 34 años de edad deben estar graduadas en el año 2020. La Figura 3 presenta los datos de todos los Estados miembros por género.

Figura 4 Los graduados de edades comprendidas entre 30 y 34 años por sexo, 2010



Fuente: Eurostat educación.

La participación femenina en la educación superior es mayor que la de los hombres en todos los países europeos, con un peso significativo con diferencias, por ejemplo en los países bálticos, Eslovenia, Bulgaria, pero también Finlandia, Irlanda y Dinamarca. La media de la UE27 es de 33,6 por ciento, aunque alrededor de la mitad de los países de la UE presentan los promedios más altos. El promedio de La Unión Europea se redujo en las tasas significativamente bajas de graduados en Rumania, Malta, Italia, la República Checa, Eslovaquia y Hungría, pero también Austria y Portugal (menos del 25 por ciento). Cabe señalar que algunos países con una fuerte tradición en la formación profesional tienen un menor porcentaje de graduados (Austria y Alemania), o que los promedios son empujados hacia arriba por una alta matrícula de estudiantes de sexo femenino (Eslovenia).

Pese al aumento de los porcentajes de personas calificadas y (en 2010, las personas de entre 25 y 34 años de edad compuesto por 33,1 por ciento de los que tienen un título académico superior, mientras que las personas de entre 55 y 74 compuesto por sólo el 17 por ciento, los datos de Eurostat no se muestran), hay una considerable variación en el acceso y finalización de la educación superior entre los grupos sociales.

El fuerte aumento en el nivel de instrucción no debe confundirse con una mayor "democratización" de la educación: la llamada 'masificación de la educación' (Altbach y McGill Peterson 1999) no implica una distribución más equitativa de las oportunidades para los jóvenes estudiantes a la hora de acceder al mercado laboral.

Varios factores de auto-refuerzo pueden reducir el impacto positivo hasta de un sistema de educación y realización: ambiente social pobre (familia, comunidad,

dificultades personales), las bajas oportunidades de empleo, bajo ingresos y, por consiguiente, pobres oportunidades (CES / ISE 2012).

Los estudios han confirmado que en Europa occidental sigue siendo considerable la variación con respecto a los logros educacionales. Machin (2004) encontró un aumento en la inmovilidad social en el Reino Unido, con los niños de mejor familia que se benefician a más, con una mayor participación en la educación superior. Reimer y Pollak (2009) sostienen que en Alemania la variación vertical y horizontal persiste a pesar del aumento de la participación en la educación, los antecedentes sociales siguen teniendo un fuerte impacto en el logro de acceso a la educación universitaria.

Otro ejemplo de cómo la historia personal es un factor que obstaculiza la participación en la educación superior es proporcionado por Heath et al. (2008). Los autores compararon el nivel de estudios de la segunda generación de inmigrantes en Francia, el Reino Unido, Bélgica, Suecia, Austria, Dinamarca, Noruega, Suiza y los Países Bajos. El estudio puso de relieve que los jóvenes estudiantes de origen inmigrante tienden a un peor desempeño que los nativos y que las variables explicativas incluyen antecedentes socioeconómicos y de las minorías, habilidades lingüísticas, la falta de aspiraciones y estímulo de la familia, así como la discriminación y la reducción de acceso a la ciudadanía (ISE / CES, 2012). Un estudio cuantitativo llevado a cabo por Oppesidano y Turati (2011) encontrado que para Francia, Alemania, Italia, Grecia Noruega, Portugal, España, Suecia y el Reino Unido pobre nivel educativo se asocia con "efecto escuela y el entorno social.

La figura 4 muestra cómo el nivel de instrucción de los padres puede ser un buen indicador de nivel de educación superior de los niños. En éstos (los datos más recientes de 2005), la diferencia media de la UE-25 entre el porcentaje de estudiantes graduados con padres con un nivel educativo más bajo y los de graduación del estudiante con padres con alto nivel de instrucción es de 47 por ciento.

Esto confirma que los antecedentes familiares sigue desempeñando un papel importante en las decisiones educativas de los estudiantes y sus logros, ya que no es únicamente una cuestión de apoyo financiero, sino que también implica aspectos sociales, culturales y geográficos, como el acceso a los recursos culturales y la calidad de la oferta educativa en el área de donde vive una familia (ETUI/ETUC 2011).

Es por ello que la educación es vista en los debates como un factor tanto en la prevención de la exclusión social como en la promoción de un mejor acceso al mercado de trabajo.

FIGURA 5: Mayor nivel de educación por nivel educativo de los padres, 2005

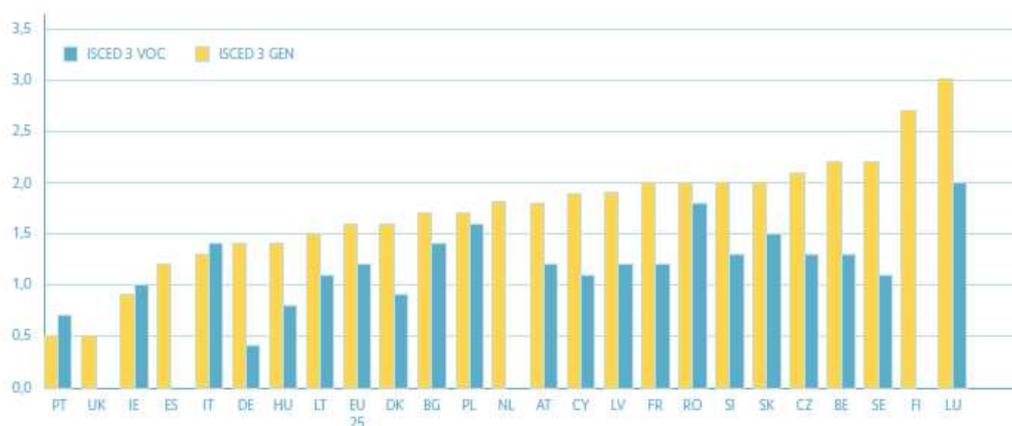
Figure 5 Higher education attainment by parents' educational attainment, 2005



Source: Eurostat education.

FIGURA 6: Número promedio de las lenguas aprendidas por alumno en el nivel CINE 3 general y profesional, 2010

Figure 6 Average number of languages learned by pupil at ISCED 3 general and vocational, 2010



Note: No data available for Estonia, Greece, Malta, Spain (vocational), Finland (vocational) or the United Kingdom (vocational).
Source: Eurostat education.

Nota: No hay datos disponibles para Estonia, Grecia, Malta, España (profesional), Finlandia (profesional) o el Reino Unido (profesional).
Fuente: Eurostat educación.

La figura 5 muestra los idiomas que se imparten en los centros de enseñanza general y profesional (ISCED 3 - Los datos se refieren de 2010). Los idiomas son esenciales para fomentar el mercado laboral y la movilidad del aprendizaje.⁷ Cabe señalar que este es el número medio de las lenguas aprendidas: una puntuación de 0,5 por ciento (Portugal - educación general) debe interpretarse como un medio que, entre todos los participantes en la educación general secundaria superior.

Aunque la figura 5 no dice nada sobre la calidad de la enseñanza de idiomas o si estos idiomas son utilizados activamente en la escuela y en la vida cotidiana, es evidente que existen grandes diferencias entre los jóvenes en la educación secundaria superior y en la formación profesional. Uno de los pocos países en los que la enseñanza de idiomas es más frecuente en la formación profesional que en la educación general es Italia, aunque esto se debe probablemente al hecho de que el aprendizaje de idiomas y escuelas de turismo se consideran educación profesional.

La existencia de centros de enseñanza secundaria superior de lenguaje orientados específicos influye, naturalmente, en el volumen del aprendizaje de idiomas. En los países que son naturalmente bi / plurilingüe (por ejemplo, Luxemburgo y Bélgica), En teoría, el aprendizaje promedio del lenguaje debe ser más alto. Sin embargo, la diferencia entre formación profesional y la educación general sigue siendo muy importante.

Una reciente publicación de Eurostat (2010) ofrece una visión general del nivel de aprendizaje de idiomas en la enseñanza primaria, el bajo nivel secundario y superior, así como la percepción de conocimiento de idiomas. Los datos indican que ha habido un aumento significativo de alumnos de primaria que aprenden lenguas extranjeras desde 2000. Sin embargo, el aumento es mucho menos marcado en la educación secundaria superior. Cuando se trata de (auto-reporte) percepción de los conocimientos de lenguas extranjeras en la UE-27 entre las personas de edades comprendidas entre 25 y 64, más de un tercio de los adultos afirman que no conocen ningún idioma extranjero. Por el contrario, una mayor proporción de los jóvenes autoinforma el conocimiento de idiomas extranjeros.

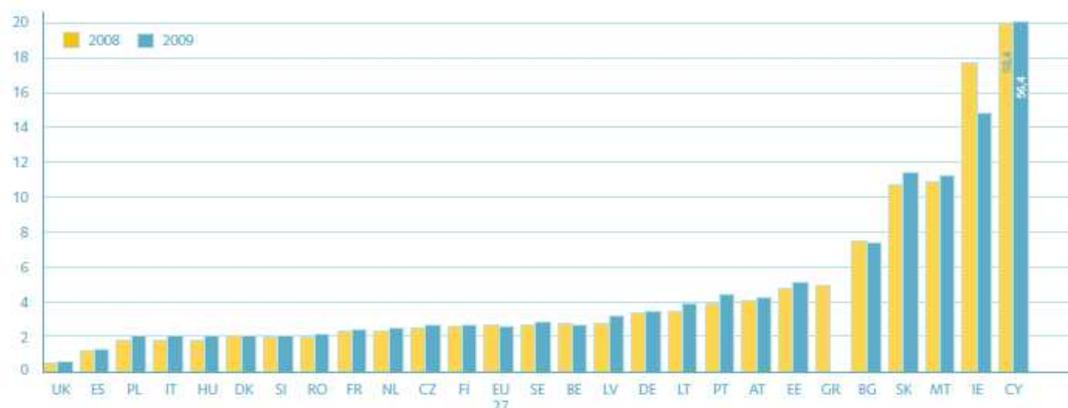
También existen importantes diferencias nacionales en el nivel de educación secundaria superior: mientras que en 15 países de los 22 para los que hay datos disponibles, más de tres de cada cuatro estudiantes en secundaria general superior educación aprenden al menos dos lenguas extranjeras, mientras que en Irlanda y el Reino Unido el 19 por ciento y 51 por ciento, respectivamente, no están estudiando algún idioma extranjero.

Junto con los idiomas, el aprendizaje y la experiencia laboral en el extranjero desempeñan un papel importante en el aprendizaje y la movilidad de los estudiantes y futuros trabajadores (EC 2010b) de trabajo.

La Figura 6 presenta la movilidad en la formación 2010 de los estudiantes de la educación superior en 2009 y 2008.

Figura 7 estudiantes (CINE 5-6) que estudian en otro país de la UE 27 (como porcentaje de todos los estudiantes)

Figure 7 Students (ISCED 5–6) studying in another EU27 country (as a percentage of all students)



Note: No data on Luxembourg; no data on Greece for 2009.
Source: Eurostat education.

No hay datos sobre Luxemburgo, pero no los datos de Grecia para 2009.
Fuente: Eurostat educación.

La figura 7 presenta la salida de los estudiantes de educación superior de la UE-27 que decidió estudiar en otro país de la UE. Estas cifras no informan de los estudiantes Erasmus que estudian en el extranjero durante varios meses, pero solamente los que están inscritos oficialmente en una institución de educación superior extranjera. Los porcentajes son muy bajos, porque mayoría de los países no llegan al 1 por ciento de la población estudiantil. Los países que tienen una significativa salida de los estudiantes son Malta, Chipre y Eslovaquia. Desde 2008 no se han producido cambios importantes, excepto en Irlanda y Chipre. Mientras que el programa Erasmus ha atraído a un número absoluto creciente de estudiantes, los estudiantes parecen menos propensos a inscribirse durante varios años en un país extranjero. Hay muchos obstáculos que pueden ser identificados: los procedimientos administrativos no siempre son claros, las barreras lingüísticas, la carga económica de la movilidad y que viven solos y la falta de información sobre oportunidades de estudio en el extranjero.



4. Empleabilidad y mercado de trabajo, resultados para los jóvenes trabajadores

El concepto de empleabilidad a pesar de su extenso uso, es confuso. Por un lado, depende de múltiples factores externos, internos y contextuales (Gautié, 2009); por otro lado, Boateng et al. (2011) destaca la presencia de diferentes connotaciones según el período de vida. El CEDEFOP define la empleabilidad como la “combinación de factores que permiten que los individuos progresen buscando su propio desarrollo y logros a lo largo de su carrera profesional”(CEDEFOP 2008).

Por tanto, desarrollar roles de empleabilidad prepara para el empleo (durante la educación formal y la práctica de esta) y para desarrollar transiciones laborales.

Uno de los principales factores de la empleabilidad es considerarla como un logro en educación, llegando a ser un predictor para los resultados del mercado laboral.

Sin embargo, la evaluación de la empleabilidad en los niveles básicos de educación presenta una imagen limitada e incompleta, a la vez que los aspectos importantes son ignorados. La cualificación en educación depende de los antecedentes sociales y la información a veces no es de fácil acceso. Además, la estructura económica juega un papel importante en decidir que tipo de título educativo mejora la empleabilidad frente a otros (por ejemplo, Italia presenta diferencias en los niveles de empleo entre jóvenes de secundaria de niveles inferiores y superiores sin ser estos menos bajos en los jóvenes titulados). La estructura económica italiana explica, que las pequeñas y medianas empresas demandan trabajadores con bajas cualificaciones (Persano, 2011). Al medir la empleabilidad de los jóvenes, se analizó que la experiencia profesional (educación informal) influyen en las posibilidades de que las personas puedan acceder al mercado laboral, así como, además a niveles macro, el ciclo de la economía juega un rol que impacta en sectores diferentes que requieren habilidades diferentes.

La transición al mercado laboral para obtener niveles altos de empleabilidad no hace alusión sobre las primeras cualificaciones laborales (Boateng et al. 2011).

Boateng et al. (2011) han intentado que los indicadores de empleabilidad del sistema educativo se basen en tasas de empleo para después de la graduación. A pesar de ello, y la poca información sobre las contribuciones de empleabilidad, el no tener en cuenta las variables que afectan al desempeño de roles en las cualificaciones de educación informal y la experiencia en el trabajo, es interesante ver como el porcentaje de jóvenes entre 20-34 años empleados a lo largo de tres años sigue graduándose. Los resultados obtenidos, han abogado por el nivel de educación.

Figura 8 Porcentaje de edad 20-34 años del empleo durante los tres años seguidos de graduación, y el nivel de educación logrado.

Figure 8 Percentage of 20–34 year olds employed during the three years following graduation, by level of educational attainment



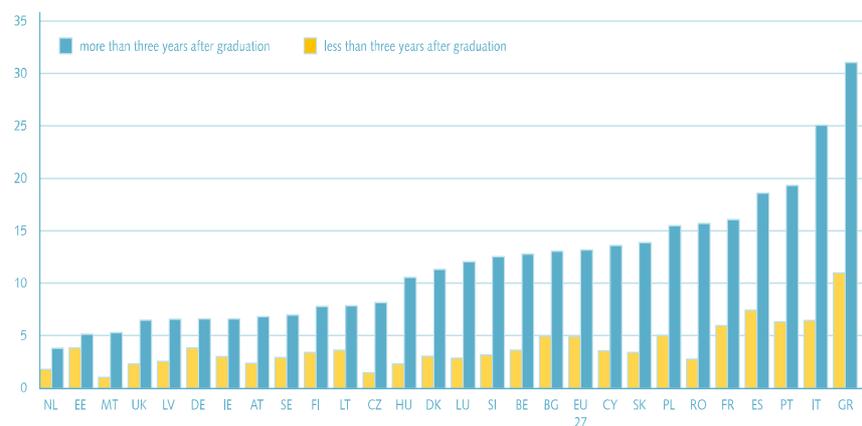
Source: CRELL calculations based on Eurostat.

Los cálculos del autor están basados en Eurostat 2009 ad hoc sobre las transiciones de la escuela al trabajo. Cada año desde 2004 se provee de un panorama de la empleabilidad donde la tasa de edad de los jóvenes está entre los 20 y 34 años (el rango de edad para elegir una línea de empleabilidad presenta su punto de partida en las estrategias de Europa 2020) entre el primer y tercer año de graduación (Boateng et al. 2011).

Los jóvenes con poco nivel de educación tienen una baja empleabilidad el índice se demuestra en las habilidades altas y medias de los trabajadores. Las cualificaciones de los jóvenes presentó un 31% de la empleabilidad en 2004, siendo la más alta comparado con las bajas habilidades de los trabajadores. En 2009 se produjo una caída en la tasa de empleo de los jóvenes en la transición de la educación inicial, producido por el golpe de la crisis económica a los mercados de trabajo. Sin embargo, esta crisis ya empezó a golpear los estudios primarios a partir de 2008, momento en el que las tasas comenzaron a disminuir.

Los datos adicionales presentados por la Eurostat, recogidos en el marco del Proceso de Bolonia, muestran la tasa media de desempleo de los graduados en enseñanzas superiores (CINE 5-6) de 2003 y 2007, con lo cual, la crisis actual no se refleja. Las dos columnas corresponden a la tasa de desempleo de tres años después de la graduación. Se detectan diferencias importantes a nivel nacional entre los Estados miembros, no solo después de la graduación sino también tres años después. No obstante, las investigaciones cualitativas han detectado que los resultados de la transición en Europa pueden converger cinco años después de la graduación (Van der Velden y Wolbers 2008)

Figura 9. Tasa de desempleo de las personas de 20-34 años de edad, por el número de años desde la graduación (CINE 5-6) y el género (2003-2007)



Source: Eurostat education

La figura 9, muestra como en los Países Bajos menos del 5% de los graduados siguen siendo desempleados después de menos de tres años, mientras que en Grecia, más del 30% de los jóvenes titulados siguen buscando empleo. Doce de los 27 países presentan tasas por debajo del 10% durante los tres primeros años de haber acabado las carreras, incluyendo los Países Bálticos, Reino Unido, Malta, Finlandia, Suecia, Irlanda, Alemania y Austria. El resto de los 15 países restantes, reflejan tasas más altas a pesar de tener grandes diferencias significativas pasado los tres años. A pesar de Francia, España, Italia, Portugal y Grecia, todos los países presentan tasas de desempleo superiores al 10%.

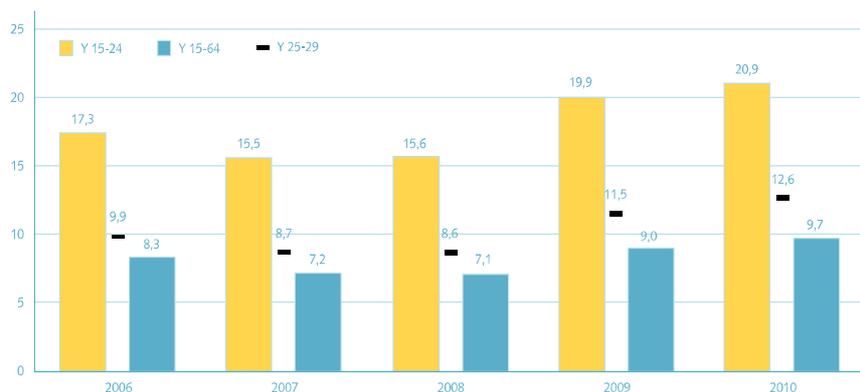
4.1. Estadísticas de Desempleo

En este apartado se analiza como la educación ha contribuido al empleo e inserción laboral, a través de comparar el desempleo y empleo de los jóvenes y adultos con diferentes niveles de educación durante los dos últimos años.

Desde el 2006, tanto jóvenes (15- 24 y 25-29 años) como adultos han vivido constantes cambios significativos en cuanto al desempleo, siendo los jóvenes los más afectados desde que comenzó la crisis financiera. Entre 2008- 2010 la tasa de desempleo aumentó teniendo como promedio en toda Europa un 4% más (15,6% al 19,9%).

La tasa de desempleo de los “jóvenes mayores” (25-29 años), de los cuales se espera que hayan completado sus estudios y adquirido cierta experiencia laboral se esta viendo afectada también por la crisis, que desde 2008 crece de forma progresiva. En este rango de edad se ha registrado la siguiente tasa de desempleo,

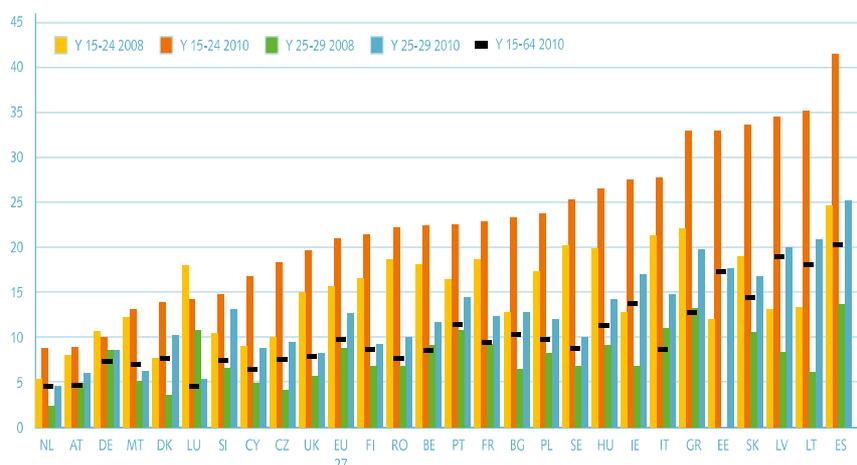
Figura 10 El desempleo por grupos de edad, la UE-27, 2010



En 2010, se alcanzó una tasa del 12,6%, aumentado en un 4% en comparación con el período anterior de la crisis.

Las tasas de desempleo pueden estar sobreestimadas porque la mayoría de los estudiantes están en el sistema educativo por tanto no cuentan como parte de la población activa (Lefresne 2003), en 2008 las tasas aumentaron descomunadamente. en este grupo

Figura 11. Tasas de paro por grupos de edad, 2008 y 2010 (%)



La figura 11 muestra como el desempleo ha ido evolucionando en los jóvenes de 15- 24 y 25- 29 años, así como las tasas de paro a nivel global de todos los estados miembros de la UE.

Las tasas de desempleo entre los jóvenes a pesar de que normalmente es más alta por numerosas razones, tanto como ausencia de capital humano (Ball y Blanchflower 2011), se disparó en el año 2010 no solo para los de edades más jóvenes sino también para los de 25 a 29 a pesar de haber realizado la

transición educación- trabajo. Todos los países pueden apreciar como las tasas han aumentado de forma proporcional con el grupo más joven de empleo, significando que la búsqueda de empleo se ha convertido en una tarea más ardua, no solo por los jóvenes, sus bajas calificaciones y poca experiencia sino también los jóvenes de mayor edad

En la mayoría de los países los jóvenes han experimentando un aumento del desempleo. Los incrementos más notables se ven en España, Lituania, Letonia, Estonia e Irlanda. En estos países muchos jóvenes trabajaban en el sector de la construcción antes de la crisis, la cual fue decayendo debido a la crisis inmobiliaria (Bell y Blanchflower 2011).

Los datos manifiestan que un aumento de este desempleo juvenil en estos países se produjo en 2007 (no se muestran), con lo cual se presenta cierta dificultad desde el principio en algunos sectores, como el financiero, inmobiliario y de la construcción (Math, 2011).

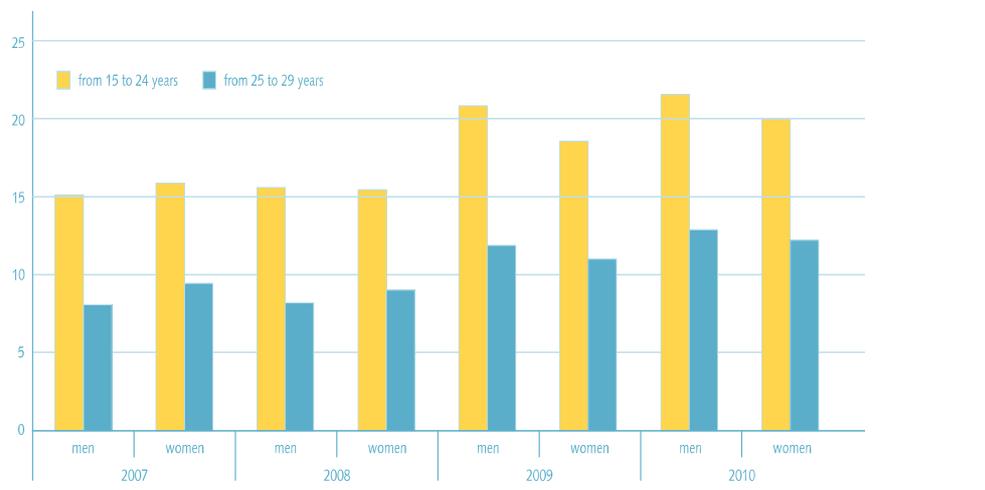
Algunos países, como Grecia o Italia, experimentaron un menor crecimiento del desempleo provocado por la tasa anterior a la crisis la cual estaba por encima del 20%: la crisis económica simplemente ha exacerbado una situación de fragilidad en el mercado laboral (Persano 2011).

Por otro lado, otros países con elevadas tasas de desempleo en 2010, muestran altos índices de NEET (jóvenes que ni trabajan ni estudian, por lo tanto están sin empleo, y tampoco buscan trabajo de forma activa, considerándose inactivos) de 15- 24 y 15-19 años (España, Irlanda y Reino Unido- datos mostrados por Eurostat).

El desempleo entre los jóvenes de 25- 29 años ha aumentado en casi todos los países excepto en Alemania, Luxemburgo y Polonia siendo ejemplos de mayor empleo en 2010.

El bajo desempleo en Alemania se debe al sistema de EFP así como las modalidades de trabajo a corto plazo (Ball y Blanchflower 2011). Dicha agrupación puede observarse más abajo. Austria, Alemania y los Países Bajos, representan un régimen de transición orientado hacia el empleo; expresado de otro modo, los jóvenes reciben capacitación para el puesto de trabajo. Además consideran que la empleabilidad está formada por los jóvenes con puesto de trabajo combinando el estudio y experiencias laborales.

Figura 12. Tasas anuales promedio de desempleo de hombres y mujeres, de diferentes grupos de edad, 2007-2010 (UE-27 todos los niveles educativos)



La figura 12 muestra los resultados de desempleo, de tres grupos diferentes de jóvenes 15- 24 años y 25- 29. Los datos hacen referencia a la UE-27 entre 2007 y 2010.

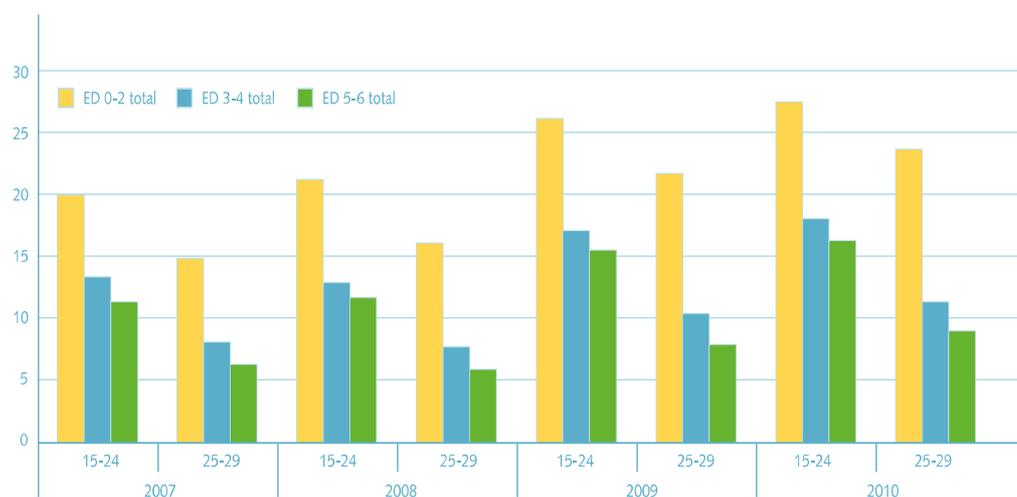
Las tasas han aumentado en los trabajadores de ambos sexos. En 2010, las mujeres jóvenes (15-24 años) presentaban índices de desempleo más bajas que los hombres de su edad. A pesar de ello, los trabajadores con edades más jóvenes (15 a 24) ha sido el grupo más vulnerable afectado por la crisis. Los índices de desempleo durante los últimos años han descendido fuertemente llegando a un 20%. Sin embargo, ante esta situación, se ha producido un aumento paralelo en los trabajos de tiempo parcial en el género masculino ya que en las mujeres este tipo de empleo esta sobrerrepresentado (Eurostat LSF, datos no presentados).

Es de interés destacar, que los índices de desempleo entre los (15- 24 años) puede estar sobrestimado por como han influido los indicadores de desempleo en la construcción (Lefresne 2003), además la tasa de desempleo en los jóvenes de 25- 29 años continua siendo superior a los trabajadores de edad. Los motivos de ello pueden verse reflejados por una combinación de factores como la baja experiencia en el mundo profesional, acaban de insertarse en el mercado laboral y representan al perfil de “últimos en entrar y primeros en salir”(Gautié 2009). También puede darse el caso, de que fueron contratados mediante un contrato con una duración determinada, el cual no han sido renovados debido a la crisis económica. Esto es congruente con el aumento de la participación de los jóvenes en el empleo temporal (CES/ISE 2012)

Al comparar las medias de la UE, las diferencias más significativas entre los distintos países no son altamente consideradas. A pesar de ello, estas diferencias son distintas entre los hombres y mujeres dependiendo del país según el mercado laboral y las instituciones de asistencia social, compartiendo entre estos países que la edad es un elemento que influye en los resultados del

mercado de trabajo (Gautié 2009).

Figura 13. Empleabilidad según los niveles de educación, 2007/2010 (Promedio EU-27)



La figura 13 muestra la media del índice de desempleo en los jóvenes entre 15-24 y 25-29 años según su nivel de estudios. Dicha información refleja los años 2008- 2010 en base a la EU27.

Teniendo en cuenta la edad, el desempleo aumenta desde 2008 aunque hay algunas diferencias al respecto según el nivel educativo.

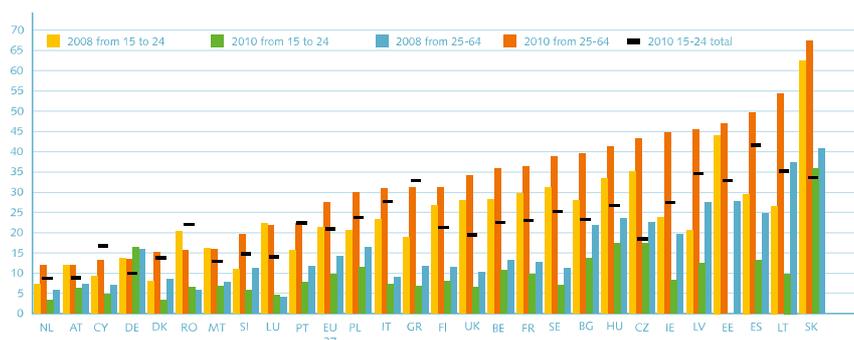
Los jóvenes de distintas edades y con niveles de educación más bajos (ISCED 02) presentan un mayor porcentaje de desempleo que aquellos otros cuyos estudios son más altos. Estas tasas han cambiando desde antes de la crisis siendo del 20% mas alta para los de 15- 24 años en 2007 llegando a un 27% en 2010. Este mismo incremento de desempleabilidad se puede observar en el rango de 25- 29 años, lo cual aumento en un 7% en 2008 a 2010, (16,2% a 23,7%).

Los jóvenes cuya educación es superior comparten la misma característica pero el desempleo es menor. Parece ser que tener mejores títulos académicos ayuda a no entrar y salir de forma tan rápida del mercado laboral. A pesar de ello, en los grupos de edades más jóvenes la tasa de desempleo sigue siendo alta aunque esto se puede paliar cuando entran en el mercado laboral y empiezan a adquirir experiencia profesional (ISCED 5-6)

Los incrementos elevados de las tasas de desempleo en 2008 y 2009, los diferentes índices de desempleabilidad de las personas según sus diferentes

niveles de educación, demanda miradas más cercanas de cada país. Hay diferencias significativas entre los Estados miembros que deben tenerse en cuenta, sobre todo porque la crisis ha tenido un mayor impacto en unos sectores u otros.

Figura 14. Formación y desempleo de los adultos antes y durante la crisis, por niveles de estudio, educativo y edad (Estados miembros de la UE con bajos niveles educativos)



Nota: No hay datos sobre Estonia para 2008. Fuente: Encuesta de población activa de Eurostat.

La figura 14, muestra las bases de las estadísticas de desempleo de la UE, los trabajadores con menos cualificación profesional y los jóvenes con edades avanzadas han sido los más afectados por la crisis. La subida de mayor desempleo se encuentra en Eslovaquia con un 67,3% así como en los Países Bálticos, Suecia, España e Irlanda cuyos índices aumentaron en un 40% más alto.

Algunos países como Alemania, Austria, Dinamarca, Países Bajos, Chipre, Rumanía y Malta, presentan tasas de desempleo relativamente bajas en cuanto a los trabajadores poco cualificados y comparados con otros Estados miembros. En estos países, la tasa de desempleo en los jóvenes con cualificaciones inferiores es inferior o igual a las tasas medias de la UE. Esto quiere decir que estos países presentan estos índices de desempleo incluso más bajos que las tasas de desempleo de trabajadores jóvenes con mayor cualificación. A pesar de ello, los cambios y las tendencias son importantes; por ejemplo en Dinamarca el desempleo juvenil se duplicó en dos años.

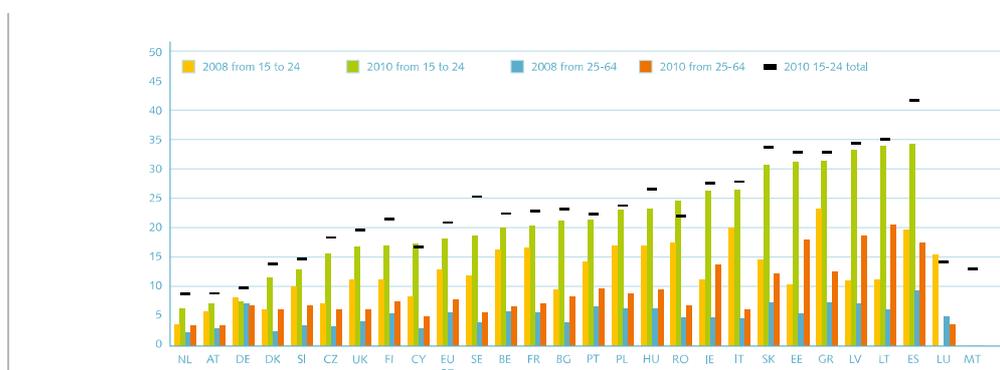
El desempleo en los jóvenes ha aumentado de una forma dramática, ya que en muchos países los sectores más afectados han sido la construcción, hostelería, turismo y la pequeña manufactura donde predominan los jóvenes de cualificaciones bajas y medias.

Los adultos trabajadores con unos estudios de ISCED 0–2 (pre-primaria, primaria o secundaria inferior) registraron un aumento de la tasa de desempleo

que abarca desde (1 punto porcentual en Austria y 27 puntos porcentuales en Lituania) de 2008 a 2010. Solo en Alemania, Rumania, Luxemburgo, sus trabajadores más jóvenes presentan tasas de desempleo ligeramente más bajas en el intervalo de estos dos años. No obstante, el caso de Rumania es particularmente interesante debido a que sus tasas de desempleo son significativamente más altas en los niveles medios con jóvenes trabajadores de educación superior (2010, 24,6% niveles medios y 28,9% para altas cualificaciones). Este hecho puede ser por la propia economía del país donde la mayor parte de desempleo se dio en las fabricas, servicios, educación y salud derivando en la inmigración de las personas (el empleo entre los docentes se redujo en un 16,5% en 2009).

Por el contrario, la agricultura tuvo un pequeño aumento (5,6%). Este hecho podría explicarse por el creciente flujo en el sector primario de los jóvenes, los cuales presentan dificultades para poder acceder a sectores secundarios y terciarios (siendo la mayoría con conocimientos académicos medios y superiores) (Eurofound 2011; ETUC/ETUI 2012).

Figura 15 Desempleo de los jóvenes y adultos antes y durante la crisis por nivel de estudio y edad (Estados miembros de la EU y niveles medios de educación)



Nota: No hay datos del grupo de edad de Malta, ni datos de la juventud en 2010 de Luxemburgo y Estonia. Fuente: Encuesta de Población activa en Eurostat.

La figura 15 presenta el desempleo de los trabajadores con cualificaciones medias en la UE-27, la comparación de dos grupos jóvenes (15-24 años) y adultos (25- 64) en 2008 y 2010. En 2010 la tasa de desempleo para ambos grupos muestra que los trabajadores con cualificaciones medias tienen una tasa de empleo inferior a los de su grupo de edad (para todos los niveles educativos). Esto confirma que los menos cualificados sufren considerablemente el desempleo.

En 2010, las tasas de desempleo en los jóvenes aumentaron de forma significativa en todos los países, a excepción de Alemania donde la tasa de

desempleo de los jóvenes trabajadores con cualificación media registró un ligero descenso (0,7%).

Países como Grecia, España, Portugal, Países Bálticos y Eslovaquia registraron las tasas más altas (30,6% en Eslovaquia y 34,3% en España) pero también en Italia e Irlanda (alrededor del 26%), Portugal (21,3%) y algunos países de Europa Central y Oriental, Rumania, Polonia, Bulgaria y Hungría el desempleo juvenil es superior al 20%. Las tasas de Francia, Bélgica y Suecia son alrededor del 20%: el aumento de Bélgica y Francia entre 2008 y 2010 fue del 3% mientras que en Suecia la crisis entre sus jóvenes ha llegado al 7%. La República Checa, Reino Unido, Finlandia y Chipre presentan tasas por debajo de la media de la UE27 con un promedio del 18,1% (ETUC and ETUI 2012). Comparando los años 2008 y 2010 los cambios más emergentes para los jóvenes están: Eslovenia donde su tasa de desempleo se ha duplicado, Letonia y Lituania registraron un incremento de casi 23%, en la República Checa y Chipre han aumentado más del 8%.

Las diferencias entre los adultos y los jóvenes son desproporcionalmente altas en la mayoría de los países: por ejemplo, en Italia y Grecia, las tasas de desempleo en los dos grupos de edad son de un 20,4% y 18,8% respectivamente. El diferencial de la tasa media entre los jóvenes y adultos en la UE27 es del 10,3%. El aumento de la tasa de adultos ha sido mucho menos pronunciada que para los trabajadores jóvenes a excepción de aquellos países donde la crisis ha sido mayor y todo el conjunto de personas en edad de trabajar se ha visto mayormente afectados.

En 2010 el resto de los Estados miembro tenían tasas de desempleo juvenil de un 6,4% (Países Bajos) y 12,9 (Eslovenia). Algunos Estados miembro registraron aumentos por debajo del 3% entre 2008 y 2010, Países Bajos, Alemania, Austria y Eslovenia, como ya se sabe se han desarrollado sistemas de formación profesional con la finalidad de facilitar las transiciones del mercado laboral. A pesar de ello, el panorama en Alemania es menor y los mecanismos del mercado de trabajo funcionan como un factor límite como el trabajo a tiempo parcial, esto explica el menor incremento del paro juvenil. No obstante, la crisis ha aumentado las tasas de desempleo juvenil en países como Dinamarca y Países Bajos. Ambos países duplicaron sus cifras en 2010, pasando del 6,1% a 11,5% (Dinamarca) y 3,6% a 6,4% (Países Bajos). Sin embargo, estas tasas siguen siendo muy bajas en comparación con los países afectados.

Los últimos factores de desempleo (datos trimestrales para el año 2011, véase ETUC/ETUI 2012 para su análisis posterior) entre los trabajadores de cualificaciones medias en el segundo trimestre 2010 y 2011, a grosso modo presentan algunas reducciones menores. Por otro lado, en algunos países se

han producido reducciones significativas: el caso de mayor atención es Estonia registrando una caída del 15% en la tasa de desempleo, mientras que Bélgica experimentó una caída por encima del 6,5%.

Por el contrario, España y Grecia aumentan en un 8,3% y 12,4% (segundo trimestre de 2010, segundo trimestre de 2011), dando lugar a distintas perspectivas de desempleo.

Figura 16. tasa desempleo de los jóvenes (25-29) y adultos (25-46) con niveles académicos superiores de los Estados Miembros de la UE (2008-2010)



Nota: No hay datos sobre los jóvenes de Estonia, Luxemburgo y Austria. Solo se muestran las tasas globales de Malta. Fuente: Encuesta de población activa de Eurostat.

La figura 16 presenta los datos de los jóvenes de 25-29 y adultos de 25-64 años. Hemos decidido presentar al grupo de mayor edad porque los datos de los jóvenes de 15 a 24 años son más bien irregulares con respecto a las personas con alta cualificación (Lefresne 2003). Por otra parte, consideramos que este grupo es más apropiado para el análisis ya que en la mayoría de los países de la UE muchas personas de 24 años de edad no han acabado aun sus estudios. Sin embargo, esta claro que para los jóvenes incluso con cualificaciones altas, las tasas de desempleo son más altas que en los adultos habiendo aumentado desde 2008, especialmente en países que han visto aumentar de forma dramática las tasas de desempleo como España y Grecia, Italia e Irlanda donde el aumento en 2008 fue de un 5%. Dinamarca también presenta un aumento significativo que llevo su tasa por encima de la media de la UE27 (9%).

La tasa de desempleo global de ambos grupos de edad muestra que para la mayoría de los países, el promedio de desempleo para ambos grupos de edad es más alto que el de los trabajadores con altas cualificaciones. Esto significa, que de forma general, tienen tasas de desempleo más bajas que los trabajadores con cualificaciones inferiores, a pesar de estar dentro del mismo

grupo de edad. No obstante cabe destacar que estas diferencias se observan en el grupo de mayor edad (25-64), para Rumanía, Eslovenia y Dinamarca, la tasa de desempleo en general (para todos los niveles de educación); para las personas entre 25 y 29 años es muy similar a la tasa de personas con altas cualificaciones.

Cabe destacar, que los jóvenes altamente cualificados en Italia, Grecia y Chipre tienen tasas de desempleo superior a la media de su grupo de edad (para todos los niveles de educación). Las diferencias son muy significativas; (3,3% 14,7% y 28%) Italia, (1,6%, 19,7% y 21,3%) Grecia, (1%, 8,7% y 9,7%) Chipre.

Aún más sorprendente, los jóvenes altamente calificados en Italia, Grecia y Chipre tienen una tasa de desempleo superior a la media de su grupo de edad (para todos los niveles de la educación). Las diferencias son muy significativas: 3,3% (14,7 % y el 28 %) para Italia, el 1,6 % (19,7 y 21,3 %) para Grecia, y el 1% en Chipre (8,7% y 9,7%).

En los Estados Miembros las diferencias en las tasas de desempleo entre los trabajadores más jóvenes y mayores se reflejan en aquellos con educación basado en el sector terciario. Por ejemplo, en Italia, Grecia y España son 18%, 21,3% y 18%. Pero Rumania y Eslovaquia también los jóvenes con estudios tienen mayores posibilidades de estar en desempleo si se comparan con los adultos trabajadores. Las tasas más altas de desempleo en los jóvenes se presentan en Grecia, España, Chipre, Dinamarca e Irlanda.

A pesar de las altas cualificaciones, los jóvenes son el grupo más vulnerable para perder sus puestos de trabajo teniendo posteriormente pocas posibilidades de encontrar otro. No están en una posición mucho mejor si los comparamos con los trabajadores de media y baja cualificación profesional. Esto es un claro ejemplo de que tener estudios superiores no siempre es un refugio para la crisis incluso para los trabajadores, que tienen experiencia laboral.

El caso de Italia es ejemplar para lo expuesto anteriormente. La proporción de desempleo en los jóvenes con estudios es mayor que en los jóvenes con media y baja cualificación. La crisis ha puesto de relieve la particular estructura del mercado de trabajo italiano (Persano 2011). La explicación a esto puede encontrarse en la alta demanda que hay por parte de los trabajadores con pocas cualificaciones (Persano 2011). Por otro lado, el aumento del desempleo ha provocado que muchos italianos con estudios emigren derivando que en un largo plazo, los jóvenes altamente cualificados podrían haber favorecido la economía nacional (Persano 2011).

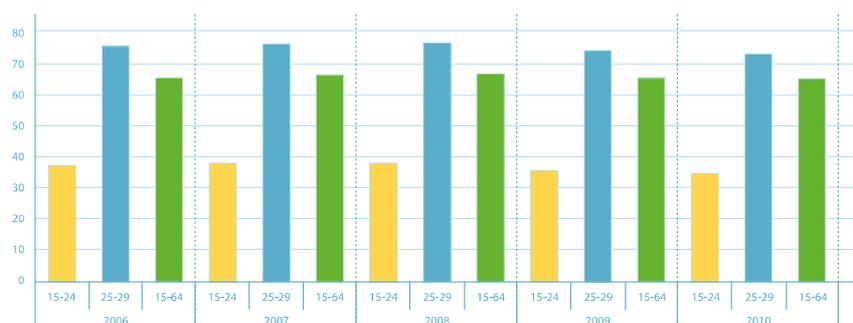
4.2 Estadísticas de empleo

La figura 16 muestra la tasa de empleo de los jóvenes de 15- 24 años, la población ocupada 25-29 años y la tasa global de empleo de la población activa (15 a 64) para la UE27 entre 2006 y 2010.

Las personas más jóvenes tienen tasas de empleo significativamente más bajas que los trabajadores con más edad. Esto se da porque la mayoría están todavía en período de formarse, reduciendo el denominador en el cálculo de la tasa de desempleo: los estudiantes no son un elemento activo del mercado laboral, no están buscando trabajo por tanto no pueden contarse como desempleados.

La tasa de empleo representada en la figura 16 parece ser mucho más favorable para los jóvenes de 25-29 años. Esto es debido a que la tasa de empleo global se ve disminuida por la tasa de empleo de los trabajadores mayores (55-64), que en algunos países europeos es inferior al 50% (ETUC/ETUI 2012). Si la tasa de empleo de los jóvenes de 25-29 años se compara con la de los trabajadores de edad más joven les va peor.

Figura 17. Tasas de empleo por grupos de edad UE 27, 2006-2010 (%)

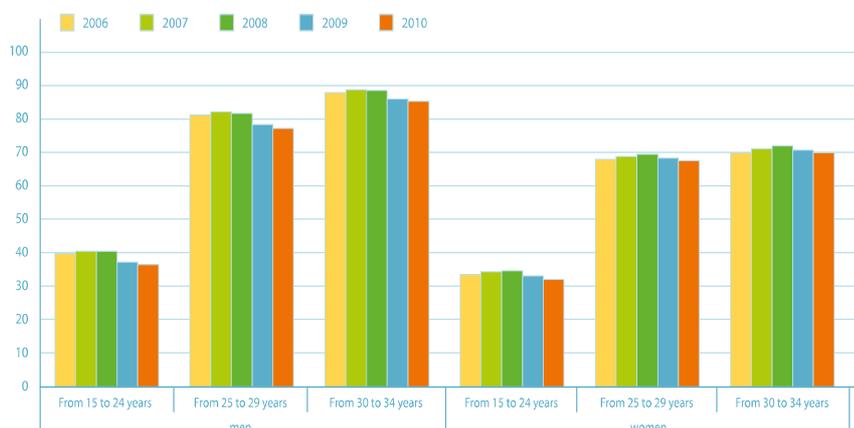


Fuente: Encuesta de población activa de Eurostat.

Las reducciones más significativas de tasas de empleo se han registrado sobre los dos grupos de edad más joven, a partir de 2008. Los jóvenes de 15-24 años experimentaron una reducción de 2,6% entre 2008 y 2010, mientras que los mayores de 25 a 29 experimentaron una reducción del 3,5%. En general, la población disminuyó en un 1,7%.

La tasa de empleo media en Europa oculta importantes diferencias nacionales no solo entre países sino también entre género y nivel educativo. Estas diferencias se presentan gráficamente en la figura siguiente.

Figura 18. Tasa de empleo por género y grupos de edad EU27 2006-2010 (%)



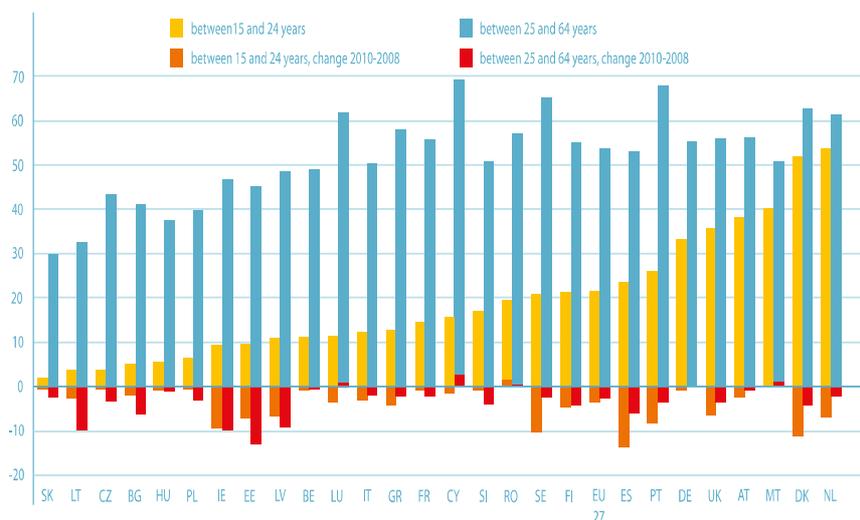
Fuente: Encuesta de Población Activa de Eurostat.

La figura 18 muestra las tasas de empleo entre trabajadores masculinos y femeninos de diferentes grupos de edad entre 2006 y 2010. Las diferencias entre los grupos de edad y el género son muy significativas. Las mujeres tienen tasas más bajas de empleo, que se vuelven más significativas al comparar los dos grupos de mayor edad. En 2010 las mujeres de 30-34 años, tenían una tasa de empleo del 15,3% inferior a los hombres. En los otros dos grupos las diferencias fueron menores aunque todavía significativas (9,7% para los de 25 a 29 años y 4,4% para los de 15 y 24 años de edad).

Considerando estos resultados, estas diferencias entre los hombres y mujeres sobre la tasa de empleo ha disminuido desde 2008. Esto no es debido a un aumento en la tasa de empleo de las mujeres sino que la tasa de empleo en los hombres ha disminuido. A pesar de esta convergencia, la diferencia de género es todavía más importante. Las diferencias nacionales también son importantes, especialmente entre los países del sur y los países nórdicos, donde la tasa de empleo de las mujeres es casi tan alta como la de los varones. Las tasas medias de los empleos a media jornada presentan

diferencias entre unos países y otros siendo muy pronunciado este tipo de trabajo en las mujeres (ETUI/ETUC 2011).

Figura 19. Tasa de empleo de la gente joven y adulta con bajos niveles de estudios (ISCED 0–2)



Fuente: Encuesta de Población Activa

Existen diferencias importantes dentro de los países y de las generaciones con diferentes logros educativos. La figura 19 muestra la tasa de empleo y los cambios que se producen en esta, mostrando de forma clara las novedades interesantes que han afectado no solo a los países donde ha tenido mayor repercusión la crisis (Irlanda, Países Bálticos, España, Portugal) sino también los países menos esperados (Dinamarca) (ETUI/ETUC 2012).

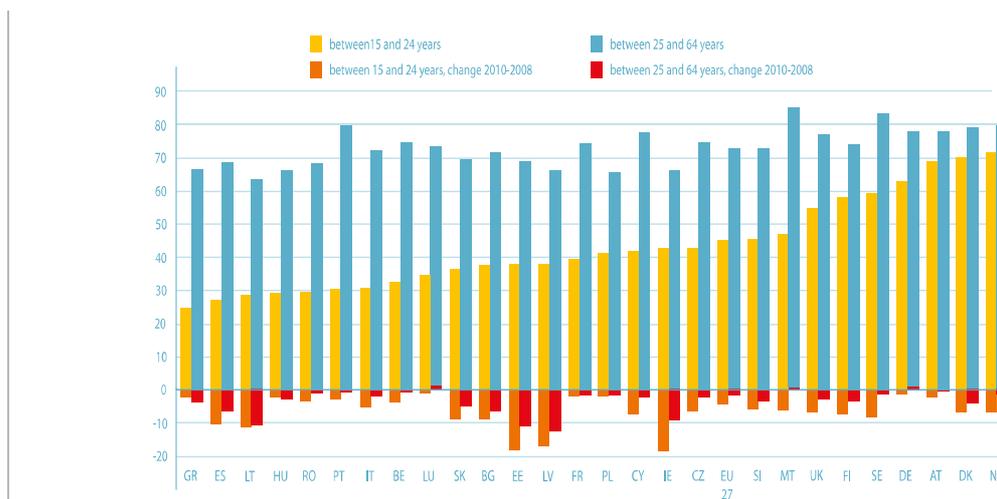
Los resultados ponen el énfasis sobre las tasas de empleo de los trabajadores poco cualificados, teniendo como estudios máximos educación secundaria preprimaria y primaria en todos los Estados Miembros de la UE para ambos grupos de edad. Hay países especialmente afectados por la crisis, España, Letonia, Estonia, Irlanda y Portugal, teniendo retenciones significativas frente al empleo de los jóvenes entre un 9,2% (Letonia) 13,6% (España). Sin embargo, en países con altas tasas de empleo antes de la crisis han decrecido de forma considerable siendo el caso de Dinamarca, Suecia, Países Bajos y Reino Unido. En Dinamarca las tasas de empleo entre los jóvenes se redujeron en un 62,9% en 2008 a 51,8% en 2010, un caso similar se produjo en los Países Bajos donde la elevada tasa de empleo de los jóvenes 60,8% en 2008

disminuyo de manera significativa a 53,9%. Solo Rumanía, Malta, Luxemburgo y Chipre representan incrementos modestos para los adultos.

Por otro lado, la tasa de empleo entre los jóvenes de menor edad con altas cualificaciones en la UE27 se redujo significativamente a un 3,5% (24,9% al 21,4%).

Las diferencias sobre las tasas de empleo en jóvenes trabajadores con poca cualificación es debido al alto índice de despidos que ha habido en profesiones como transportista, almacenamientos, comunicaciones, fabricación y construcción. A pesar de ello, hay excepciones como son Malta, Luxemburgo y Alemania que presentan pequeñas reducciones en las tasas de empleo de los jóvenes.

Figura 20. Tasas de empleo de la gente joven y adulta con niveles medios de educación (ISCED 3–4)



Fuente: Encuesta de Población Activa

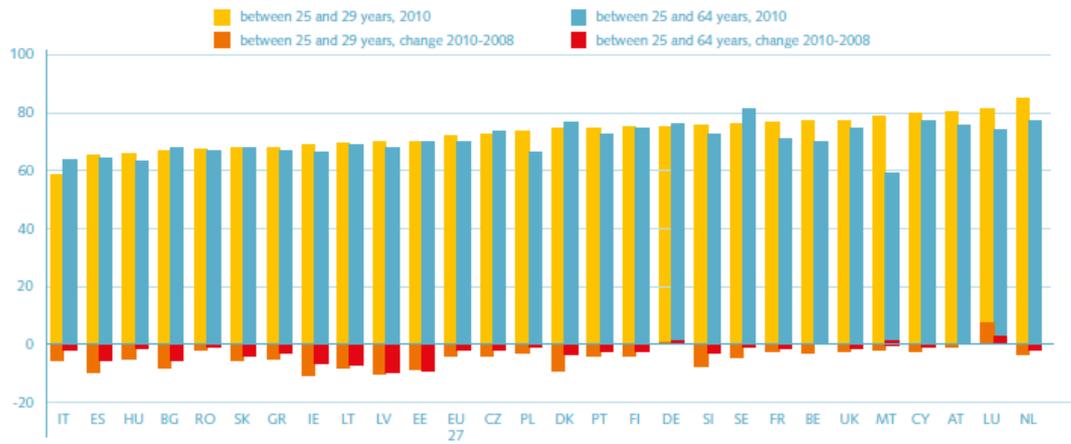
En la figura 20 se comparan las tasas de empleo en el año 2010, de los jóvenes con cualificaciones medias en (2008/2010) con el nivel de empleo de los adultos (ISCED 3–4).

Irlanda, Estonia, Letonia, Lituania y España son algunos de los países más afectados por la crisis teniendo deterioros muy significativos en estos grupos de edad. No obstante, cabe destacar que los cambios más significativos y negativos se han registrado en los jóvenes y trabajadores de más edad.

El deterioro de las tasas de empleo a veces oculta diferentes niveles de partida entre los Estados Miembros de la UE. En 2010, a pesar de que las tasas de

empleo disminuyeran, los países nórdicos (alrededor del 60% en Finlandia y Suecia y 70% en Dinamarca) Países Bajos (71,5%) presentaban tasas de empleo altas en los jóvenes con cualificaciones medias.

Figure 21 Employment rates for young people and adults with high qualifications (ISCED 5–6)



Source: Eurostat Labour Force Survey.

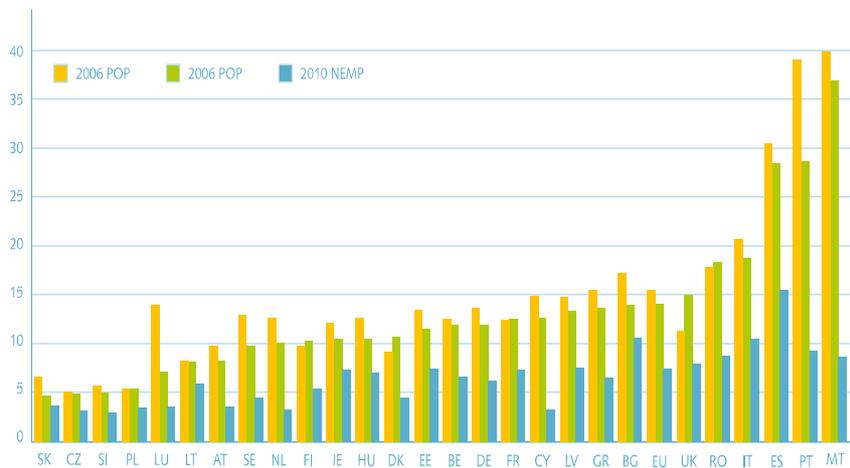
5. Análisis de los aspectos socio-económicos de los jóvenes en el trabajo y la educación

5.1 Abandono Escolar Prematuro

El impacto de la crisis no siempre es negativo. En la figura 21 puede observarse el porcentaje del abandono escolar en edades tempranas (18- 24 años), un bajo nivel educativo. A pesar de ello, esto ha disminuido en algunos países pero por otro lado ha aumentado de forma significativa en los países donde la crisis ha golpeado con una mayor fuerza, por ejemplo, España, Portugal e Islandia. Este hecho puede estar motivado porque los jóvenes permanecen por más años en la educación (es decir, más allá de la CINE 3) debido a las bajas posibilidades existentes en el mercado laboral.

Sin embargo y como se ha demostrado anteriormente, los jóvenes con cualificaciones altas también sufren inactividades dentro del mercado laboral. Por tanto, jóvenes con formación y sin formación se encuentran en la misma situación. A pesar de ello, se considera que la crisis ha podido contribuir a la existencia de una mayor participación en la educación.

Figura 21. Abandono escolar prematuro, situación de empleo en 2010.



Fuente: Encuesta Eurostat educación

El abandono escolar prematuro (18- 24 años) engloba a jóvenes con un nivel educativo bajo. En la UE-27 más de la mitad de los jóvenes que abandonan el sistema educativo prematuramente están en situaciones de desempleo en 2009, el mismo panorama que había en 2006. Los porcentajes de desempleo siguen siendo muy altos.

El absentismo escolar está compuesto por una población homogénea. Suele ser más común en los varones provenientes de familias con desventajas sociales o grupos vulnerables (matriculados en escuelas con necesidades educativas especiales o con problemas mentales) o de origen extranjero. (NESSE 2010).

La media de la UE-27 está en el (10%) siendo la tendencia a bajar poco significativa, pasando por un máximo de 2,6 puntos porcentuales durante siete años (17% en 2002 a 14,4% en 2009). Con respecto a la situación de los nuevos Estados miembros, estos han alcanzado sus objetivos, mientras que antiguos Estados miembros -como Italia y Reino Unido- les resulta más difícil poder hacer frente a los problemas.

El hecho de que haya tanto absentismo escolar en edades tempranas no solo es atribuible a las características u organización de los sistemas educativos así como el número de años de escolarización obligatoria. Bélgica y Alemania por ejemplo, presentan diferentes sistemas educativos y tienen el mismo porcentaje de abandono escolar. Esta realidad se debe a la escasez de itinerarios que permitan garantizar el acceso al mercado de trabajo o a la educación superior o a la formación profesional. La accesibilidad de los caminos vocacionales a corto plazo aportan el limitar las deserciones escolares y crean oportunidades para el mercado laboral.

El abandono escolar no sólo es un tema escolar, sino que este hecho afecta al valor del capital humano para contribuir al desarrollo del pleno empleo, a un presente y un futuro prioritario porque los jóvenes fuera del sistema educativo son víctimas de las situaciones sociales, llegando a derivar en índices de pobreza y exclusión social (véase la Sección 5). Marlier et al. (2011) afirman que desagregando los tres atípicos (Malta, Portugal y España) los índices donde hay un mayor absentismo escolar están en aquellos países donde hay mayor pobreza (la correlación es $R = 0,45$). Actualmente los expertos expresan (NESSE 2010) que los argumentos sobre los jóvenes “en riesgo” que abandonan las escuelas como juventud marginal, es una forma de desviar la atención hacia las responsabilidades individuales provocando no poder captar los elementos de la comunidad y las responsabilidades institucionales de este fenómeno social (CES / ISE 2011).

Los gobiernos deben ser conscientes de que el absentismo escolar es un proceso acumulativo que implica una amplia gama de factores. Son relevantes

las interacciones entre los distintos factores que intervienen para construir soluciones sólidas y eficaces donde se trate de combinar las medidas familiares e individuales (por ejemplo, el asesoramiento y la ayuda financiera). Al mismo tiempo, el sistema educativo debe ser responsable del desarrollo de intervenciones (reformas de planes de estudio, escuelas de segunda oportunidad y promoción de participación por parte de la primera infancia) (NESSE 2010).

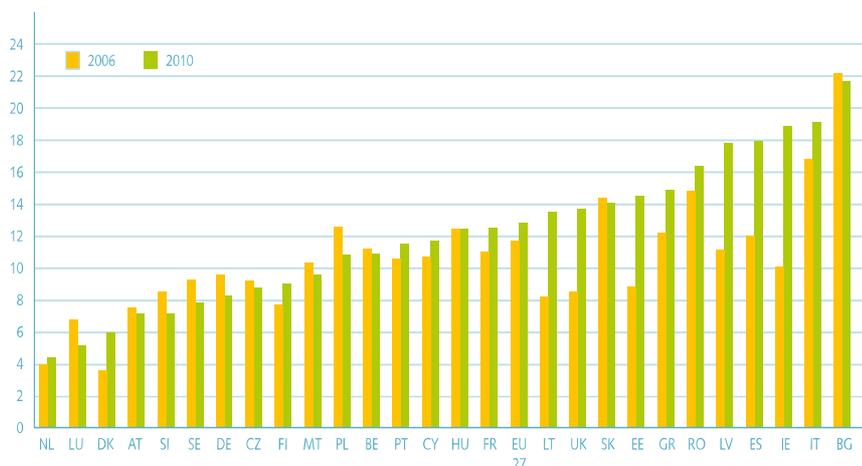
5.2 NEETs: jóvenes sin empleo, educación o formación

El deterioro del mercado de trabajo que hemos ido observando hasta ahora puede derivar a los jóvenes hacia la migración, la inactividad o el desempleo (Math 2011). NEET muestra las dos últimas categorías.

Las tasas de empleo y desempleo son indicadores útiles para los jóvenes dentro del mercado laboral. Comparándose con otros grupos de edad, los jóvenes son propensos a abandonar y no mantener la constancia y pasan a tener una posición reactiva cuando los empleos son difíciles de encontrar.

A su vez, el aumento de las tasas de inactividad están provocadas también por la prolongación de los años en el sistema educativo de los jóvenes. Estos permanecen en la educación más allá de la edad de escolarización obligatoria. Sería inapropiado considerarlos pertenecientes a grupos de alto riesgo (Quintini et al. 2007).

Figura 22. NEET edades comprendidas entre 15 y 24 años (desempleados e inactivos)



Fuente: Encuesta Eurostat educación

El indicador NEETs representa a todos los jóvenes que no están en la educación, en el empleo o la formación siendo un riesgo para el futuro. El término “ni-ni” surgió en la década de los 80 en el contexto anglosajón (concretamente Reino Unido). Este concepto abarca a las personas no sólo económicamente inactivas, sino también una no constructiva (potencialmente preocupante) posición social (Robson 2008). Las personas que forman parte de este apelativo tienen dificultades para poder encontrar trabajo o simplemente están lejos del mercado laboral debido a sus situaciones (problemas familiares, servicio militar, viajes, ocios, etc).

Quintini et al. (2007) afirman que los logros educativos más altos reducen la probabilidad de que la gente se transforme en NEET, aunque sigue habiendo países donde la tasa NEET sigue siendo alta entre los jóvenes con estudios secundarios básicos (Bélgica, Hungría, Italia y Turquía).

No obstante, el estudio realizado por Quintini et al. (2007) muestra que los datos longitudinales muestran a que se debe las distintas rotaciones que se dan entre los jóvenes sobre la inactividad y el desempleo.

A pesar de que los jóvenes estén por un tiempo en NEET, suele ser normal por las transiciones. En Austria y Finlandia (1995 y 2001) hubo múltiples rotaciones en el grupo de NEET. Esto quiere decir que hubo actividad tanto fuera como dentro de la educación/ formación, empleo a corto plazo y períodos más largos de desempleo. El estudio muestra también que es duro para los jóvenes estar en NEET. Esta realidad se desarrolló durante cinco años en diferentes países europeos. Hay países donde la participación de los jóvenes en esta categoría (NEET) es alta como el caso de Italia (30%), Grecia (20%) y el (10%) en países como: Francia, Alemania, Irlanda, Países Bajos y España (Quintini et al. 2007).

NEET está compuesto por una gran parte de jóvenes (15-24 años) de todos los niveles de educación. Por tanto, se puede apreciar una visión amplia de cómo está la población joven y frágil. En la figura 22 puede observarse que los países con el mayor aumento en NEETS en ese rango de edad, son los países que han sido más afectados por la crisis económica: Irlanda, España, Letonia y Estonia. Sin embargo, hay países que han tenido menos daños colaterales de la crisis pero muestran un alto porcentaje de estos jóvenes, como Reino Unido y Finlandia. El caso de Reino Unido es realmente preocupante porque ha experimentado al mismo tiempo un alto nivel de absentismo escolar. Puede existir una superposición entre las dos poblaciones, pero este hecho empieza a ser significativamente alto teniendo consecuencias a largo plazo. Es muy difícil que los jóvenes vuelvan a insertarse en la educación formal, a la vez que no mejoren sus habilidades y situación de empleabilidad (Lindsay et al 2007;. Van Berkel y Valkenburg 2007).

Otra de las evidencias de la literatura es poner de relieve los factores de predicción de una población heterogénea pero con algunos puntos en común: bajos niveles de aspiración, poca cualificaciones, exclusión social, absentismo escolar, padres con bajas cualificaciones, viven en hogares donde los padres/madres trabajan a tiempo completo, tener hijos (as) con edades jóvenes, vivir fuera del hogar familiar, problemas de salud o discapacidad, los padres/madres viven en lugares alquilados (Robson 2008).

Hay estudios basados en lo evidente (Maguire y Rennison 2005) muestran el grado de los incentivos financieros para que los jóvenes permanezcan por más tiempo en el sistema educativo y sea más tardía su incorporación al grupo NEET. Este tipo de estudios fue desarrollado a través de estudios de caso llevados a cabo en Reino Unido centrados en las aplicaciones experimentales del Mantenimiento en Educación subsidiaria (EMA). El hecho de pagar a los jóvenes mientras están en el sistema educativo es para ralentizar su entrada en el grupo NEET.

A pesar de este incentivo, los jóvenes no vuelven a la educación una vez que están dentro del grupo de NEET. Pero si estas medidas se aplican de forma temprana puede conseguirse una incorporación tardía a NEET (Persano 2011, un ejemplo de Reino Unido sobre la lucha contra el estado de NEET, ver Maguire y Rennison 2005). Otros estudios comparativos han puesto de manifiesto que hay países donde los jóvenes reciben subsidios (por desempleo o discapacidad), envueltos por una economía informal, poca confianza en el gobierno y una gran proporción de los NEET (Pohl y Walther 2007).

Figura 23 Trabajo con riesgo de pobreza en la educación



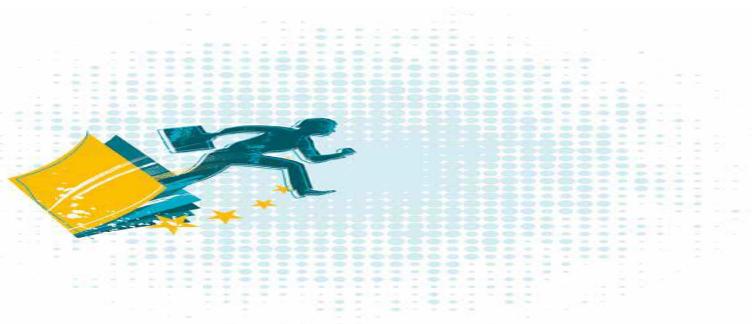
Fuente: EU-SILC.

La figura 23 presenta los datos sobre el riesgo de pobreza sobre la base de datos EU-SILC. Para calcular estos datos se ha tenido en cuenta los ingresos del hogar. Esto significa que el índice de pobreza es detectado por la renta recibida por todos los miembros del hogar y todos sus ingresos (transferencias del trabajo, sociales, ingresos privados, de propiedades y del hogar, Eurostat 2011) (ETIC/ETUI 2012).

Las estadísticas demuestran que los jóvenes que deciden independizarse del hogar familiar se vuelven más vulnerables a los riesgos. Este índice no tiene unos límites sobre todo en los países nórdicos, donde los jóvenes suelen volver a casa de sus padres cuando no encuentran soluciones a los riesgos que se exponen (característicos de los países universalistas).

Los indicadores anteriores analizaron grupos de riesgo (absentismo escolar y NEET) donde se detecta una elevada falta de cualificación. La figura 23, indica que tener niveles educativos bajos hace que se pueda estar más cerca de vivir situaciones de pobreza en cuanto al trabajo (18- 64 años).

Las grandes diferencias en los niveles educativos se registran en Rumanía, Polonia y Bulgaria (Rumania las cualificaciones muy bajas en trabajos a nivel de pobreza son 44 veces más si se compara con los trabajadores con altas cualificaciones profesionales). Estas diferencias también se presencian en los países del sur de Europa (España, Italia, Grecia y Portugal). En cambio, Finlandia y Países Bajos presentan una menor desigualdad entre los trabajadores con diferentes niveles educativos (3,6% y 5,1% respectivamente). En los trabajos las tasas de riesgo de pobreza ronda entorno al 5%, Bélgica, Austria, República Checa, Hungría y Eslovenia muestran grandes diferencias entre los grupos. Las diferencias en las tasas de los trabajos en situaciones de riesgo de pobreza no solo depende del promedio de retribuciones sino también de las transferencias sociales. Estas transferencias representan un papel importante en la reducción del riesgo de caer en la pobreza. En los países del sur de Europa así como en Europa del Este, los mecanismos de redistribuciones sociales son más débiles que en el norte de Europa (ETUI/ETUC 2012).



6. Temas de actualidad: los interlocutores sociales tienen su opinión - la encuesta ETUC

6.1 Propósito y estructura de la encuesta

Para obtener opiniones de los interlocutores sociales sobre la situación de los jóvenes en la UE fue enviada una encuesta a los afiliados a ETUC.

El propósito de la encuesta era recoger información más específica sobre las políticas actuales del mercado de trabajo y oportunidades de capacitación. También se solicitó información sobre la situación de los jóvenes en prácticas y pasantías en los diferentes Estados.

Esto último es de especial actualidad, ya que la crítica situación económica parece haber impulsado este fenómeno en varios estados miembros.

Aportaron mayor información el Foro Europeo de la Juventud y otras organizaciones de apoyo (incluso la Juventud ETUC) que escribió la "Carta de prácticas de calidad y aprendizajes" porque es ampliamente reconocido que muchas prácticas carecen de un marco jurídico y garantías de calidad (ver nota anterior sobre la información obtenida de algunos sitios web europeos y nacionales).

La encuesta se estructuró en dos partes principales (Medidas generales de transición y Temas de actualidad: prácticas). "Medidas generales de transición" incluyó preguntas sobre: directrices en general y escuelas profesionales; la situación del mercado laboral juvenil; dinámicas institucionales con respecto a la colaboración; las políticas de mercado laboral y medidas implementadas (prestando especial atención a los cambios impulsados por la crisis); el papel de los afiliados en los consejos sobre competencias y las políticas de formación profesional e instituciones.

La segunda parte trata de pasantías y prácticas en términos de número de jóvenes involucrados; relevancia del tema para el país; características y condiciones de pasantías; medidas institucionales; y por último opiniones sobre las medidas necesarias para adaptar las acciones de los afiliados hacia los jóvenes con necesidades sociales emergentes y de mercado laboral.

Por el tema (un número considerable de cuestiones que trata asuntos relacionados con la educación, que no son en todos los países un dominio sindical tradicional) y la complejidad de la encuesta, la tasa de respuesta fue bastante baja (25 cuestionarios devueltos de las 84 enviadas a las confederaciones nacionales).

Sin embargo, 17 países (Italia, España, Portugal, Bulgaria, Rumania, Polonia, Noruega, Suecia, el Reino Unido, Irlanda, Malta, Chipre, Francia, Austria, Bélgica, los Países Bajos y Luxemburgo) estuvieron representados, lo que permite una visión de conjunto de los estados miembros. Sin embargo, las respuestas no pueden ser consideradas como representativas de los distintos países o regímenes de transición.

Además, hay que tener presente que las respuestas representan percepciones y el conocimiento del tema particulares de los sindicatos. A menudo la persona que rellenó el cuestionario no tenía conocimiento específico de la cuestión, lo que podría explicar algunas diferencias en las respuestas a preguntas similares del mismo país, pero con diferentes interlocutores sociales. Además, parece, habiendo contrastado las respuestas con fuentes alternativas, que algunas preguntas se entendieron mal.

Esto podría deberse a la terminología, que no es homogénea en toda Europa, especialmente sobre los períodos de prácticas, pasantías y residencias, y también al hecho de que en algunos países, especialmente en Escandinavia - algunas cuestiones sociales no son considerados como tal (por ejemplo, las residencias no remuneradas sin una base jurídica) y, por lo tanto, no se reconocen como un problema.

En esta sección presentamos respuestas de los sindicatos, estructurados en términos de los regímenes de transición ya clasificados.

6.2 Obstáculos principales en el mercado de trabajo y los sistemas educativos

Principales problemas y desafíos vinculados al sistema educativo

Régimen sub protector (Italia, España y Portugal): estos países destacaron el difícil acceso a la educación superior, sobre todo debido a la falta de un adecuado apoyo financiero, baja calidad y formación profesional mal desarrollada. España se quejó del aumento de tasas en los estudios de enseñanza superior debido a la creciente privatización del sector. Los sindicatos también subrayaron una carencia significativa de la coordinación entre los actores en los sistemas educativos y del mercado de trabajo sino también entre estudiantes y padres, así como dificultades en la realización de las políticas existentes.

Régimen Universalista (Noruega y Suecia): Suecia destacó la necesidad de mejorar la igualdad de acceso a la educación superior, así como la calidad de la educación secundaria. Mientras que los afiliados en Noruega se mostraron satisfechos en general con la actual red de cooperación, la filial sueca percibe

una falta de cooperación y destacaron la necesidad de fortalecer la red de colaboración.

Europa Central y del este (Polonia, Bulgaria y Rumania): estos países pertenecen a un grupo mixto que la literatura académica encuentra difícil de clasificar. Aunque pueden identificarse una serie de tendencias principales, carecen de homogeneidad. Los retos más importantes se refieren a desajustes de competencias, la falta de enseñanza práctica y formación profesional poco atractiva. También se señalaron la insuficiencia de fondos de las empresas de formación y la falta de inversión de la empresa en la formación de los jóvenes, así como la falta de eficacia de la colaboración entre los actores, especialmente en el sector comercial. La falta de orientación y la presencia de grupos desfavorecidos, por ejemplo, en Bulgaria - también se mencionaron como cuestiones importantes.

Regímenes centrados en el empleo (Bélgica, Francia, Luxemburgo, Austria y los Países Bajos): estos países señalaron una carencia de la información sobre carrera profesional tanto en el sistema educativo como al nivel del mercado de trabajo. Francia también señaló una carencia de la experiencia práctica como un obstáculo para transiciones al mercado de trabajo más fáciles para jóvenes.

Los regímenes basados en el mercado (República de Irlanda y el Reino Unido): como se subrayó en las tipologías, el papel de los interlocutores sociales es menos central de estos países en comparación con otras formas de empleo en los estados miembros (por ejemplo, Austria). Los interlocutores sociales en Irlanda y el Reino Unido hacen hincapié en la necesidad de una mayor cooperación y el fortalecimiento de su propio rol.

Chipre y Malta no se incluyen con frecuencia en estudios comparativos sobre regímenes de transición. Las respuestas de los dos países revelan que los interlocutores sociales parecen desempeñar un papel importante en lo que se refiere a la formación profesional a nivel nacional, como miembros de comités ad hoc o comisiones.

Principales problemas y desafíos vinculados al mercado de trabajo y las políticas sociales

El régimen de subprotección: Estos países señalaron las dificultades de acceso que enfrentan los jóvenes, que están aumentando debido a los desajustes en la formación. El acceso al mercado de trabajo también se caracteriza por la precariedad y las condiciones inestables: también se debe al mal uso de los aprendizajes, así como a su falta de calidad y relevancia para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

Regímenes universalistas: Suecia acentuó la carencia de redes de protección para jóvenes graduados, servicios de empleo ineficaces que carecen del conocimiento del mercado de trabajo y una mayor exposición de los jóvenes a contratos temporales y de media jornada. La colaboración más cercana con el sector comercial se consideró necesaria.

Europa Central y países de Europa del este: tienen altas tasas de desempleo en todos los niveles educativos, lo que significa que las transiciones al mercado de trabajo son difíciles no sólo para los trabajadores poco calificados, como las estadísticas tienden a destacar. También es importante el papel de la economía informal. Los desajustes en la formación también son frecuentes en estos países, junto con la falta de servicios sociales, que puede ayudar a que los jóvenes puedan conciliar su vida familiar con la vida laboral. Por otra parte hay un creciente uso de contratos precarios para los Jóvenes.

Regímenes centrados en el empleo: Bélgica informó lo poco atractivo de la formación profesional. También se expresó la necesidad de crear redes de seguridad y más orientación, junto con la necesidad de más oportunidades para los jóvenes sin experiencia laboral.

Los regímenes basados en el mercado: Irlanda y el Reino Unido se quejaron de la falta de buena información, orientación y servicios de colocación. (los servicios juveniles se han recortado recientemente en el Reino Unido- Melrose 2012). Irlanda también mencionó el abuso de puestos de interno, la carencia de medidas para abordar el desempleo de los jóvenes y la necesidad de mejorar las condiciones de temporalidad de los jóvenes y las agencias de empleo.

Chipre relató posibles desajustes después de que los estudios universitarios se han completado.

Coordinación, redes y cooperación entre los diferentes actores involucrados en las transiciones de la escuela al trabajo: evaluación y estructura

Régimen subprotector: la cooperación entre los actores no existe o es escasa. Los sindicatos también mencionaron la necesidad de aumentar la participación de los jóvenes y una más acertada intervención del estado sobre las condiciones de trabajo. En cuanto a la institucionalización de la cooperación, España informó de que existe a nivel nacional y regional pero sigue siendo muy débil, además de eso, el consejo nacional para la enseñanza profesional no se ha reunido y el gobierno ha estado indeciso. En Italia, parece que hay una falta total de coordinación a nivel nacional.

Los interlocutores sociales pidieron la mejora del diálogo con la sociedad civil. Esto fue particularmente fuerte en España, donde puede vincularse con la creciente participación de la sociedad civil en las manifestaciones contra la situación económica y social y las recientes medidas del gobierno. Los interlocutores sociales de estos países también sienten la necesidad de mejor articulación entre los niveles de organización.

En España, por ejemplo, la descentralización y la delegación creciente de competencias a las comunidades pueden hacer la coordinación central más problemática (por ejemplo, la competencia para la formación profesional es a nivel regional). En España y Portugal, el papel de los interlocutores sociales en las negociaciones en materia de educación, formación y mercado de trabajo (por ejemplo, negociar las condiciones de trabajo) se percibe como un elemento crucial. Sin embargo, la crisis en España, sin duda dificulta realizar mejoras, mientras que en Italia las negociaciones bilaterales con los agentes que intervienen en el mercado laboral y en las escuelas, tienen un diálogo fragmentado e incoherente.

Regímenes universalistas: algunos sindicatos de Noruega informan de buena cooperación entre los actores, aunque también insisten en que hay que capitalizar el trabajo realizado a nivel local como a nivel de empresa. Los interlocutores sociales de Suecia abogan por una mayor coordinación: la cooperación es débil, a pesar de la buena voluntad de los interlocutores sociales.

Países de Europa Central y del este: los sindicatos de esos países subrayan la falta de colaboración, así como en la falta de aplicación de los acuerdos existentes que podrían fomentar una mayor cooperación. Sin embargo, Bulgaria parece disfrutar de buen diálogo social entre los interlocutores sociales y los actores institucionales.

Ambos participantes de este país subrayaron que la cooperación en la organización de la formación profesional es bastante buena, destacaron el papel desempeñado por NAVET. NAVET fue establecido por la ley de formación y educación profesional en 1999.

Es un Consejo de Ministros responsable de las licencias de actividades en el sistema de educación y formación profesionales, así como para la coordinación de las instituciones relacionadas con la orientación, la formación y la educación. Sus principales responsabilidades incluyen el mantenimiento de un registro de centros autorizados para la formación profesional, control de esos centros (de conformidad con un sistema de aseguramiento de calidad) y seguimiento de la formación. También es responsable de elaborar las normas nacionales en materia de educación y de elaborar y actualizar la lista de las

profesiones para la formación profesional, con el objetivo de proporcionar formación profesional que satisfice las necesidades del mercado de trabajo.

La presencia de los interlocutores sociales es muy importante para mantener la calidad de la educación y la formación. La alianza social se lleva a cabo mediante el diálogo social entre las instituciones y representantes de los interlocutores sociales (empresarios y sindicatos). Las actividades de NAVET se consideran un buen ejemplo de diálogo social. En Polonia, sin embargo, parece que no existe coordinación y que, si bien algunas de las buenas prácticas se pueden encontrar a nivel local (como por ejemplo el norte de este grupo de educación digital y el grupo de ambiente de negocios instituciones financiadas con cargo a fondos de la UE) no están institucionalizados a nivel nacional.

Regímenes centrados en el empleo: los interlocutores sociales están presentes en muchas instituciones nacionales y regionales, con niveles de negociación respecto a competencias, empleo, formación profesional y formación inicial (esto es el caso de Francia).

Mientras que esta estructura institucionalizada parece corresponder a la idea de transiciones organizadas, los interlocutores sociales perciben su papel como reducido por el limitado número de sus representantes (Francia) o por el carácter sectorial de negociaciones (Holanda). Sin embargo, parecen haber desarrollado algunas actividades propias para orientar e informar a los estudiantes y los empresarios.

Los regímenes basados en el mercado: más cooperación se percibe como necesario también en Irlanda y el Reino Unido, especialmente en la crisis actual. En Irlanda, los empleadores han comenzado a jugar un papel más relevante en la cooperación en materia de desarrollo de las cualificaciones, los sindicatos tienen menos influencia en la definición de los programas de enseñanza profesional pero están vigilando estrechamente los acontecimientos. En el Reino Unido, el servicio de orientación y asesoramiento en materia de carrera se transferirán a las escuelas, por lo tanto, lo que implica menor influencia de los sindicatos en los esfuerzos para suavizar las transiciones de la escuela al mercado de trabajo. El Reino Unido necesita una buena calidad, y mejor financiación de los servicios para el desarrollo profesional.

En Chipre, los interlocutores sociales parecen estar activamente involucrados en la formación profesional y las cualificaciones, de los comités o instituciones (por ejemplo, en el Comité Consultivo sobre la Enseñanza Técnica y Profesional).

En Malta, se carece de un ajuste nacional institucionalizado, mientras que las iniciativas se han divulgado a nivel de los interlocutores sociales. Malta también relata que los sindicatos no se implican en la fase de transición ya que las relaciones por lo general se desarrollan entre empleadores, estudiantes e instituciones educativas.

Orientación en la escuela: estructura y evaluación

El régimen de protección: La orientación parece presente en España, a partir de instituciones secundarias inferiores generales y profesionales. Diferencias entre la gestión de los sistemas de orientación en España podrían ser por los diferentes planteamientos individuales de las Comunidades Autónomas. Sin embargo, la percepción general sobre estas medidas es positiva en ayudar a los jóvenes para obtener un primer conocimiento del mercado laboral. En Italia, rara vez se encuentra a menos que se realice por iniciativa de las escuelas.

Países de Europa Central y del este: en Bulgaria y Polonia los servicios de orientación no están presentes en todas las escuelas; aunque las normas existan, y a veces los recursos humanos son inadecuados (Polonia). En Rumania, la orientación es generalmente proporcionada por profesores que aconsejan a alumnos según sus vocaciones y capacidades.

En Rumania, la orientación se realiza principalmente por los profesores que asesoran a los alumnos según su vocación y aptitudes. Además, el servicio no se aplica ni es eficaz en todos los grados de la escuela (en Bulgaria parece más desarrollado en la enseñanza secundaria superior y universidad). Servicios de orientación en los tres países se perciben por los interlocutores sociales, como insuficientes, mal establecidas o de un tiempo demasiado breve.

Regímenes centrados en el empleo: los sindicatos en Alemania, los Países Bajos, Francia y Austria relatan que los servicios de orientación están presentes generalmente de la educación inferior adelante (por ejemplo, al final de 'college' en Francia) y en todos los tipos de la escuela, tanto profesional como general.

Los regímenes basados en el mercado: en Irlanda y Reino Unido los sistemas de orientación se implementan a partir de la educación media superior. Sin embargo, en Irlanda el servicio no es obligatorio y por lo tanto podría ser marginado. Con el fin de hacer que este servicio sea más eficiente, los interlocutores sociales sugieren comenzar antes, en el primer ciclo de la secundaria, con el fin de ayudar a los jóvenes a tener una idea más clara de las posibilidades para el futuro.

Los sindicatos de Malta y Chipre informar de la presencia de sistemas de orientación implementados de nivel secundario inferior. Sin embargo, en Chipre, el servicio de orientación parece ausente de la capacitación para el empleo. La evaluación de estos servicios es más positiva para Malta, mientras que en Chipre se perciben como inadecuados e insuficientes.

Seguimiento e iniciativas específicas para estudiantes en riesgo de abandono escolar prematuro: iniciativas nacionales, locales y de los sindicatos

Régimen subprotector: en España, Italia y Portugal no parece que existan programas coordinados a nivel nacional para prevenir el abandono escolar, aunque hay algunas iniciativas a nivel local o regional. La evaluación de estas iniciativas no siempre es positiva; a menudo se perciben como ineficaces o mal implementados también debido a la falta de recursos. Los interlocutores sociales rara vez participan en estos programas, pero en Portugal, por ejemplo, los sindicatos (CGTP-IN) están participando en un proyecto para eliminar la pobreza infantil. En España, la participación de los interlocutores sociales parece más institucionalizada (por ejemplo, las Comisiones Obreras y la UGT tomar parte – en el marco del Diálogo Social – en el diseño de políticas de prevención de abandono escolar); También hay algunos ejemplos de Italia. Sin embargo, la colaboración en este país parece desigual.

Regímenes universalistas: el abandono escolar parece ser abordado tanto en Suecia como en Noruega. Las políticas de integración de los jóvenes inmigrantes (por ejemplo, los cursos de idioma) se llevan a cabo en Noruega para ayudar a prevenir el abandono escolar de estos alumnos.

Países de Europa Central y del este: en Bulgaria, Polonia y Rumania, existen programas a nivel nacional, regional o local que afrontan el abandono escolar. En Bulgaria y Rumania, también se implementan programas de lucha contra la exclusión social de jóvenes de las minorías. Estas medidas son percibidas en los tres países como ineficientes. También hay menos oportunidades de empleo para jóvenes en riesgo. Incluso si el apoyo es en la escuela, no hay buenas oportunidades una vez que los jóvenes están en el mercado de trabajo.

Centrada en el empleo: Al parecer todos los países orientados al empleo han coordinado las políticas o los programas para los jóvenes que abandonan prematuramente la escuela. La evaluación de estos programas parece ser bastante positiva (respuestas de Bélgica y Holanda). Sin embargo, los interlocutores sociales no parecen estar directamente involucrados en estos programas. Además, los interlocutores sociales no han desarrollado sus propios programas para los jóvenes en situación de riesgo o para evitar el abandono escolar, pero son más complejos, por ejemplo, en Francia, en el

trabajo técnico de los jóvenes desfavorecidos una vez que han dejado la escuela y entran en el mercado laboral.

Los regímenes basados en el mercado: Irlanda y el Reino Unido informan de un monitoreo sistemático del abandono escolar. El Sindicato de Irlanda también informa que la Junta Nacional de bienestar educativo, establecida en 2002, está destinada a promover la asistencia a la escuela: en el caso de absentismo sistemático, la escuela debe notificar a la Junta, que investigará los casos individuales. Por otra parte, Irlanda informa de la implementación de un programa nacional (Youthreach) con el fin de dar oportunidades, a los desempleados jóvenes que abandonan prematuramente la escuela, de obtener cualificaciones certificadas. Los sindicatos de ambos países también informan de iniciativas para estudiantes en riesgo. Los interlocutores sociales de España, informan que la iniciativa "Ofrecer igualdad de oportunidad en las escuelas" identifica las escuelas desfavorecidas para garantizar una financiación adecuada, aunque temen que la crisis limite el éxito del programa.

Los interlocutores sociales no están involucrados en estos programas en cualquiera de los dos países, pero en el Reino Unido, los representantes de los interlocutores sociales dan charlas sobre trabajo en las escuelas y también proporcionan asesoramiento sobre el sector que representan para familiarizar a los estudiantes con las realidades del mercado de trabajo. El sindicato de la República de Malta informa que la supervisión de los jóvenes que abandonan prematuramente la escuela y los estudiantes en situación de riesgo, se lleva a cabo por las instituciones académicas mediante informes (por ejemplo, la facultad de ciencias de la educación de la Universidad de Malta); ningún programa para estos estudiantes parecen ser implementado en el país.

En Chipre, se han identificado algunas zonas prioritarias para hacer frente a los estudiantes en riesgo que vienen de barrios desfavorecidos.

6.4 Los interlocutores sociales y formación profesional

Sindicatos y formación profesional: las estructuras, las instituciones y los sindicatos

El régimen sub protector: en los tres países, los interlocutores sociales participan en el marco de la educación y la formación profesional.

Por ejemplo, en Portugal y España se ofrece formación profesional en centros de formación. Tanto España como Italia informan que la efectividad de la participación de los interlocutores sociales también depende de la colaboración desarrollada a nivel regional (la mayoría de la competencia sobre la formación profesional pertenece a las regiones o Comunidades Autónomas).

Asimismo, los sindicatos dicen que están involucrados en las consultas y negociaciones sobre el aprendizaje: en España, los interlocutores sociales participan en el Consejo General Nacional de la Formación Profesional y el Comité Consultivo de la Formación Profesional y en Italia, los interlocutores sociales fueron recientemente (finales de 2011) involucrados en la reforma de las pasantías.

Los sindicatos de estos países también han informado que la crisis ha alterado las condiciones bajo las cuales el aprendizaje se pone en práctica: en España, las difíciles perspectivas del mercado laboral ha impulsado a los jóvenes a permanecer más tiempo en el campo de la educación (véase también la figura de abandono temprano de la escuela). En Portugal, la reforma reciente de aprendizajes incluyó a los pasantes en el sistema de seguridad social, pero redujo la asistencia financiera. En Italia, las compañías usan contratos de aprendizaje con menos frecuencia; cuando se usan, a menudo se debe a su coste inferior.

Los regímenes universalistas: los interlocutores sociales están involucrados en la educación y formación profesional mediante la interacción, a través del diálogo social (Noruega) y trabajadores individuales (Suecia). Ninguno de estos países relata un impacto significativo de la crisis en los aprendizajes.

Países de Europa Central y del este: los interlocutores sociales parecen estar implicados en varios procesos nacionales por ejemplo, a través del diálogo social (en Polonia) o participar en comités de examen en educación profesional y de formación, así como a través de sus propias iniciativas (por ejemplo, organizar campañas de información). La crisis ha tenido un impacto adverso en los aprendices, especialmente por las quiebras de las empresas (Rumania y Bulgaria). En Polonia, se ha notado el uso excesivo de aprendices, especialmente debido a que reduce los costes de mano de obra para los empleadores, así como también limita derechos sociales para los aprendices.

Regímenes centrados en el empleo: como era de esperar, en estos países se institucionalizó la presencia de los interlocutores sociales en organismos de formación profesional: en Francia, los interlocutores sociales están involucrados en la formación profesional continua; en Austria están implicados en la regulación de la educación y capacitación profesional y en Luxemburgo los interlocutores sociales están presentes en las comisiones de planes de estudios y los exámenes profesionales.

Los interlocutores sociales normalmente participan en las negociaciones o consultas sobre educación y formación, aunque los enfoques difieren de un país a otro ("chambres professionnelles" de Luxemburgo); en Francia los interlocutores sociales pueden negociar los contratos de formación para jóvenes desempleados y las asociaciones de empleadores, proporcionar

capacitación ("formación en alternancia"). La crisis parece haber tenido un impacto sobre todo en los Países Bajos, Bélgica y Francia, donde hay menos aprendizaje (Las cifras del mercado laboral para jóvenes en estos países revelan un aumento del desempleo). En Austria, los interlocutores sociales no reportan ningún impacto de la crisis; confirmado por las cifras de Eurostat que muestran un nivel muy bajo del desempleo juvenil.

Los regímenes basados en el mercado: en Irlanda los sindicatos se reúnen en comisiones mixtas de trabajo junto con los empleadores y han negociado, por ejemplo, un contrato laboral en cuanto a las tarifas de remuneración de la formación en el trabajo. Los interlocutores sociales también están presentes en el consejo del servicio de formación estatal y, vía esta institución, contribuyen a la elaboración de la política nacional de aprendices.

En el Reino Unido, los sindicatos están presentes en las juntas de competencias del sector y algunos también participan en el diseño de programas profesionales. Ambos países informan que los aprendizajes se han visto afectados por la crisis. Como era de esperar, en Irlanda el aprendizaje en el sector de la construcción ha sido el más afectado. En el Reino Unido, después de la subida de las tasas universitarias, los interlocutores sociales prevén un aumento de la demanda de pasantías de aprendices como una alternativa a la universidad.

Los interlocutores sociales de la República de Malta, no están directamente involucrados en la formación profesional, sino a través de la Ley de Empleo y Relaciones Profesionales. En Chipre, las negociaciones y las consultas sobre la educación y la formación profesional se llevan a cabo en el marco de la junta de las pasantías de aprendizaje.

En Malta, al igual que en la mayoría de los Estados miembros, el aprendiz es a veces visto como mano de obra barata; en Chipre, la crisis ha provocado una disminución de puestos de trabajo, especialmente en la construcción y sectores relacionados con la construcción, confirmando la situación calamitosa de empleo en este sector en toda Europa. Para el próximo año ha sido aprobado un plan de subsidio destinado a promover el empleo y la formación de aprendices en el sector privado.

6.5 Medidas de transición después de la escuela: políticas de mercado de trabajo para el período de transición.

El objetivo de esta sección son las medidas de mercado de trabajo dirigidos a los jóvenes, que van desde la orientación a los programas de formación así como cubrir algunos aspectos organizativos y de gestión.

Guía para los jóvenes fuera del sistema educativo: estructuras, instituciones y participación sindical

Regímenes sub-Protectores: los sindicatos de España y Portugal informan que hay servicios de orientación para jóvenes desempleados, ejecutados principalmente por los servicios públicos de empleo. Se describe una situación distinta en Italia donde existen servicios específicos para orientar a los jóvenes desempleados y la realización se basa en iniciativas locales por parte de los servicios de empleo públicos y privados.

Los regímenes universalistas: en Suecia y en Noruega los jóvenes desempleados pueden beneficiarse de servicio de orientación, principalmente, por las agencias de empleo. En Noruega, los jóvenes desempleados menores de 25 años de edad constituyen un grupo prioritario para la mano de obra y el Servicio Social (NAV). Las medidas para los jóvenes desempleados incluyen diversos programas según la edad y la duración del desempleo. En ambos países participan instituciones públicas y privadas en la prestación de servicios en el mercado de trabajo. En Suecia, los interlocutores sociales parecen directamente implicados en estos servicios.

Central y países de Europa del este: en todos los países ofrecen sesiones de búsquedas de trabajo (individuales y colectivas) y otras formas de orientación para jóvenes desempleados. Al igual que en otros Estados miembros, los organismos públicos y privados participan en la prestación de estos servicios, junto con los interlocutores sociales.

Regímenes centrados en el empleo: los jóvenes desempleados de Francia, Luxemburgo, Holanda, Austria y Bélgica pueden beneficiarse de las sesiones de búsqueda de empleo y otros servicios de asesoramiento, proporcionados principalmente por los servicios públicos. Los interlocutores sociales están generalmente implicados: por ejemplo, en los servicios públicos de empleo de Francia u ONG's que ponen en práctica estos programas, antes negociados por los interlocutores sociales.

Regímenes basados en el mercado: en Irlanda y el Reino Unido hay servicios para jóvenes desempleados, principalmente en lo que respecta a las oportunidades de empleo. En Irlanda, el programa de empleo comunitario, por ejemplo, está destinado a la reintegración de los desempleados de larga duración y otros jóvenes de los grupos desfavorecidos.

Tanto en Reino Unido como en Irlanda, estos servicios se ofrecen localmente y los interlocutores sociales están involucrados. Según el sindicato irlandés, los recortes en las prestaciones de seguridad social en 2009 amenazan con provocar la reducción de programas para reintegrar a la gente desempleada a largo plazo y apoyar a gente desempleada de grupos desfavorecidos.

Malta y Chipre informan de planes de empleo, orientación y formación para los desempleados y la gente que quiera cambiar de empleo. En Chipre, estos servicios se han intensificado durante la crisis con el fin de ayudar al creciente número de personas a sobrellevar la pérdida del empleo. En ambos países las instituciones públicas son los principales proveedores de estos servicios y los principales interlocutores sociales participan en la negociación y diseño a través de organismos existentes por ejemplo, la autoridad de desarrollo de recursos humanos de Chipre (HRDA).

6.6 Competencias y formación.

Adquirir más conocimientos y formación después de la escuela: instituciones, participación sindical y evaluación

Regímenes de protección: en España y Portugal los sindicatos informan que existen programas de formación para los jóvenes después de la escuela. Estos programas se consideran una buena oportunidad en el mercado laboral para los jóvenes desempleados.

Sin embargo, algunos reportan la falta de recursos y de creación de puestos de trabajo, los cuales son necesarios para realizar programas de capacitación que valgan la pena. Los sindicatos relatan que los programas de capacitación sufrieron reducciones en 2011 y probablemente se recortarán otra vez en 2012 (Portugal) dentro del marco de reducciones de gastos sociales principales. Italia sigue quedando aislado del grupo, actualmente sólo algunas iniciativas de capacitación pueden ser identificadas y en gran medida son insuficientes.

Regímenes universalistas: en Suecia y Noruega los jóvenes pueden beneficiarse de los programas de capacitación después de la escuela. La crisis ha afectado a estas medidas, pero en la dirección opuesta de la mayoría de los demás estados miembros de la UE, porque se han asignado más recursos. Esto parece confirmar lo que surge de las tipologías del régimen de transición presentadas en la primera parte: los regímenes universalistas conceden especial importancia a la formación continua y la activación para ayudar a las personas a cambiar de carrera o volver a capacitarse.

Países de Europa Central y del este: las oportunidades de formación en estos países existen, aunque son percibidos por los interlocutores sociales como inadecuados para mejorar las posibilidades del mercado de trabajo de los jóvenes. Los interlocutores sociales participan en el diseño, implementación y monitoreo de las políticas, pero no en todos los países.

Regímenes centrados en el empleo: Bélgica y Francia informan que las oportunidades de formación suelen estar organizadas para los jóvenes al

finalizar la escuela. Sin embargo, el acceso a los cursos de formación parece limitado en Francia. Los empleados acceden a formación una vez que han sido contratados, pero el acceso a través del servicio de empleo es más difícil. En Francia, estas medidas fueron objeto de importantes reformas en junio de 2011 ("Acuerdo nacional interprofesional").

Los regímenes basados en el mercado: la Unión irlandesa de comercio informa que el gobierno, en respuesta a la crisis, lanzó recientemente un programa de pasantías nacionales "Jobbridge" que brinda, a los participantes, 50 euros sobre sus pagos semanales de las prestaciones sociales al participar en internados. El programa Trampolín prevé 6,000 plazas de enseñanza superior de media jornada gratuita y en los centros de formación para los desempleados que solicitan empleo. En el Reino Unido, las oportunidades de formación a veces son de mala calidad y las habilidades que proporcionan son a menudo bajas o intermedias. La mayoría de los programas de formación, dirigidos principalmente a la reinserción a corto plazo al mercado laboral, también fueron identificados como una característica del régimen orientado al mercado, de aprendizaje permanente en el Reino Unido. La búsqueda de la formación generalmente se deja a los individuos, llevando así a un comportamiento parecido a un "cliente" por parte de las personas que solicitan empleo. Como efecto de la crisis, el Sindicato de Reino Unido informa que el gobierno ha recortado £200 millones del presupuesto de la profesionalización, destinado al asesoramiento cara a cara (orientación profesional) y orientación para jóvenes.

Malta y Chipre informan de dos situaciones muy diferentes. En Chipre, parece que hay una gran variedad de oportunidades de formación para los jóvenes, tales como cursos de formación inicial acelerada, plazas de empleo y formación de los desempleados egresados de la enseñanza de nivel terciario, pero también co-financiado por el Fondo Social Europeo (FSE) y la Autoridad Chipriota de Desarrollo de los Recursos Humanos. Mientras que la contribución de la República de Malta destaca algunos cambios en el sistema educativo, principalmente vinculados a los currículos escolares con el fin de lograr una parcial educación comprensiva, la contribución de Chipre informa de la ejecución de programas específicos para evitar o reducir el desempleo (Plan de Acción), incluida la provisión de formación inicial y permanente temporal en los programas de la empresa destinados a la formación de los desempleados, y proyectos de dotación de personal con empresas de selección de personal con los egresados universitarios y aceleración de los programas de formación inicial.

6.7 Espiritu emprendedor e incentivos de empleo

El emprendimiento es una forma alternativa de empleo para los jóvenes que también es apoyada por la Unión Europea con incentivos y programas para promover el autoempleo entre los jóvenes.

Incentivos para empleadores e incentivos fiscales para jóvenes trabajadores.

Todos los sindicatos que respondieron el cuestionario informaron que en sus países, los jóvenes que quieran iniciar su propio negocio pueden obtener soporte en forma de subvenciones (Italia), préstamos (Rumania) y diversas formas de asistencia y orientación (Francia, Bélgica). La crisis parece haber afectado estas medidas, sin embargo los criterios de acceso se han vuelto más estrictos o los recursos se han reducido.

Se ofrecen incentivos a los empresarios para impulsar la participación de los jóvenes en el mercado de trabajo. Están dirigidas principalmente a reducir el coste del trabajo y reducir las contribuciones de seguridad social de los empleadores.

Un sindicato en España informa que muchos tipos de contrato han sido subvencionados. Los jóvenes, junto con las mujeres y los desempleados de larga duración, son un objetivo particular. Durante la actual crisis, el gobierno español ha adoptado una ley destinada a reducir el desempleo juvenil mediante la creación de nuevos puestos de trabajo con contratos de tiempo parcial y reducir las contribuciones de seguridad social de las empresas. Sin embargo, los sindicatos creen que estos incentivos no deben inflar el uso de contratos a corto plazo, que son más propensos a aumentar la precariedad del empleo juvenil. En Italia y Portugal existen también incentivos para la contratación de jóvenes (en Italia esto está actualmente en revisión).

Noruega y Suecia informan de que no existe ningún incentivo especial para que los empleadores contraten a jóvenes. En los países de Europa del este hay subvenciones de empleo para la contratación de jóvenes, en Bulgaria y Rumania los interlocutores sociales encuentran estas iniciativas positivas para ayudar a los jóvenes a encontrar un trabajo. En todos los países centrados en el empleo (Francia, Luxemburgo, Bélgica, los Países Bajos y Austria) se reportan subvenciones para promover el empleo juvenil. Constan principalmente de reducciones de la contribución de seguridad social para los empleadores, por lo menos en los primeros años de un contrato (Francia y Luxemburgo). En el Reino Unido e Irlanda, por el contrario, los encuestados no informan sobre medidas específicas para alentar a los empleadores a la contratación de jóvenes, aunque ha habido medidas para reducir el IVA en Hotelería y Turismo, donde muchos jóvenes se emplean. Malta y Chipre

presentan una situación similar, según los encuestados parece no haber ningún incentivo específico a los empleadores para ayudar a los jóvenes.

6.8 Prácticas

La última sección del cuestionario se centró en los aprendices. Debido a la diversidad de respuestas y la falta de información oficial sobre este tema, las respuestas a las preguntas no son reseñadas por el régimen de transición, pero están basadas en la contribución más relevante proveniente de los afiliados de la CES.

Los sindicatos y los periodos de prácticas: estadísticas y monitoreo

Austria, Bélgica, Noruega, Rumanía, Bulgaria y Malta no consideran el tema de las prácticas relevantes para sus países, en contraste con la mayoría de los otros países.

Por otra parte, en los países en que este fenómeno se ha convertido en un problema social y de mercado de trabajo, no todos los sindicatos han hecho algo al respecto. Por ejemplo, en Francia y España la cuestión es abordada por el Comité de la juventud de algunos sindicatos, pero no por servicios internos específicos, aun cuando es muy relevante para las organizaciones sindicales.

Ningún país informó sobre la recopilación de estadísticas, con la excepción de Irlanda, donde se recogen datos en el marco del programa Job-bridge (trabajo-puente), recientemente lanzado por el gobierno. Sin embargo, este tipo de prácticas se pueden considerar una política activa de empleo, más que una experiencia de trabajo ya que sólo se aplica a jóvenes con el subsidio de desempleo.

Otros países, que confirman la existencia de registros, probablemente notificaron la existencia de estadísticas sobre aprendizaje (EFP), que generalmente está regulado en el marco de programas de educación o acuerdos profesionales. Por ejemplo, Chipre y Bélgica respondieron que las estadísticas han estado disponibles desde finales de la década de 1990 o incluso de los años ochenta; así, cuando el fenómeno de la pasantía, tenía significado en este cuestionario, estaba aún en su infancia.

Las preguntas sobre prácticas no siempre eran fáciles de explicar a los sindicatos. Sin duda, esto se debe a la escasa relevancia del problema en los estados miembros de la UE y la difícil terminología. Esto fue confirmado en los paneles de representantes juveniles organizados en el Congreso de la CES en Cracovia en noviembre de 2011: por ejemplo, representantes de los países nórdicos, dijeron que el problema de pasantías no ha alcanzado las mismas

proporciones preocupantes como en algunos países europeos del sur, tales como España e Italia, pero también en Turquía.

La dificultad de producir una encuesta que sea neutral, pero también lo suficientemente detallada como para captar la variedad de circunstancias en los países europeos ha sido también reconocido por los propios sindicatos. Por ejemplo, la contribución irlandesa hizo una distinción útil respecto a la utilización de prácticas en Irlanda, donde están vinculadas a las medidas de activación del trabajo para los desempleados, con tutoría poco estructurada y formación. Dos países, España y Rumania, informaron que entre el 20 y el 30 por ciento de los estudiantes de secundaria, postsecundaria y terciaria están involucrados en prácticas; en Bulgaria y Portugal, estas cifras son entre 10 y 20 por ciento. Algunos comentarios adicionales por una filial en España destacan el uso indebido de las pasantías, especialmente en el caso de jóvenes altamente cualificados. Trabajar sin un contrato en condiciones reduce los costes de la seguridad social para el empresario, al mismo tiempo que impide que los interlocutores sociales ejerzan una estrecha supervisión de dichos contratos.

El sindicato francés añade que, según CEREQ (un Centro francés de investigación para el estudio de las profesiones) dos tercios de los estudiantes hicieron una pasantía (Giret y Issehnan, 2010). Por otra parte, en Francia el plan 2008 para crear un Comité para supervisar las prácticas nunca se implementó. La filial de Reino Unido expresó su preocupación por el rápido aumento de pasantías no remuneradas que no están reguladas o supervisadas.

En contraste, los Países Bajos informan que es obligatorio para los alumnos realizar una pasantía para obtener un diploma de enseñanza superior. Como resultado, estas prácticas están reguladas y participan actores institucionales.

Prácticas, aprendices, sectores y desarrollo reciente

Algunos países informan de que los jóvenes tienen su primera experiencia de pasantías alrededor de los 18 años de edad (a veces antes de eso). Asumimos que el término "práctica" se asoció por estos países con "aprendizaje" en lugar de "internado".

La información sobre los orígenes sociales es escasa; las respuestas a esta pregunta fueron bastante desiguales. Italia y Bélgica respondieron que los residentes tienden a ser de una clase social media/alta, mientras que un sindicato en España informó que la mayoría de los estudiantes parecen ser de

clase media. Sin embargo, es muy difícil decirlo, porque no hay datos disponibles en la mayoría de los países.

Varios países (Francia, Reino Unido, Irlanda, Bélgica, Bulgaria, Rumania, Luxemburgo, Noruega y España) informaron que el sector de servicios – por ejemplo, bancos y consultorías – ofrecen pasantías con más frecuencia. Junto con al sector de servicios privados, España, Noruega, Bulgaria, Luxemburgo, Irlanda y Chipre también mencionaron al sector público (servicios públicos y administración pública). En el Reino Unido e Irlanda, el sector de los medios de comunicación también parece ser popular para pasantías. España, Malta, Noruega, Bélgica, Holanda y Bulgaria, entre otros, informan prácticas también en el sector industrial (por ejemplo, en la fabricación de mercancías). En Italia también figuran servicios vinculados al sector turístico.

Sólo Chipre, Bélgica y Bulgaria mencionan a las organizaciones internacionales o de la administración pública en el extranjero. Parece ser que las pasantías se llevan a cabo principalmente en el país de residencia y no se conciben como una oportunidad para la movilidad.

España, Portugal e Italia han respondido que la tendencia de las prácticas ha tenido un aumento vertiginoso, mientras que Noruega y Suecia presentan un leve aumento en las prácticas en los últimos cinco años. En Bulgaria y Polonia, el número ha aumentado, pero en la primera hay una percepción de que la crisis mundial lo ha reducido: la situación parece ser lo contrario en Noruega, España e Irlanda. Francia, el Reino Unido, Malta y Chipre informan también de un aumento en los últimos cinco años.

Es interesante que en España y el Reino Unido destaquen que el aumento más significativo ha sido en los medios de comunicación.

Prácticas: razones y apoyo financiero

La importancia de adquirir experiencia laboral parece ser una de las principales razones para el aumento de la popularidad de las prácticas. Varios países mencionaron que las prácticas son un paso importante hacia el mercado de trabajo (España, Italia, Portugal, Suecia, Noruega, Bulgaria, Polonia). Sin embargo, algunos países – Irlanda, España, Holanda, Bulgaria, Rumania, Suecia, Portugal y España – también subrayaron que las prácticas son elegidas porque no hay otras oportunidades de trabajo disponibles.

Sólo unos pocos países mencionan prácticas como una oportunidad para ir al extranjero (Portugal, Bulgaria, Chipre y Malta). Casi todos los países respondieron que las becas son a menudo utilizadas para sustituir el trabajo ordinario, abuso particularmente abundante en Italia, España, Rumania y

Bulgaria. Las prácticas, según la mayoría de los sindicatos, raramente (por ejemplo, Italia) se convierten en contratos regulares. Sin embargo, algunos países registran un nivel razonable de conversión de prácticas en contratos regulares, como Bulgaria, Rumania y Malta.

La mayoría de los países respondieron que las prácticas son remuneradas, o que el modo de pago “beneficios en especie” – alojamiento, transportes, gastos, comidas – difiere de una empresa a otra. Noruega, sin embargo, informó que generalmente se les paga; Éste es también el caso en los Países Bajos, Francia y Malta, así como, en algunos casos, Chipre.

El caso de Francia es particularmente interesante porque, según la ley, todas las prácticas de más de dos meses de duración deben ser pagadas al menos el 30 por ciento del salario mínimo. Los empleadores pueden decidir ir más allá de este umbral legal, sin embargo: por ejemplo, en el caso de las pasantías de jóvenes altamente calificados la remuneración puede ir hasta el SMIC (salario mínimo). En la mayoría de los países, incluso si los pagos se realizan, parecen insuficientes para los gastos básicos, como el alquiler, aunque en Noruega y Chipre (sólo para becas organizadas por la Agencia de Desarrollo Recursos Humanos) el pago parece ser suficiente para cubrir al menos parte del coste de vida.

El apoyo financiero de la familia es importante para los jóvenes (aunque algunos países no respondieron a la pregunta y el Reino Unido y Noruega no mencionan esta opción). Varios países informaron también de las becas otorgadas por las escuelas o universidades (Reino Unido, Chipre, Francia, Bulgaria, Rumania, Noruega, España y Portugal). En España y Chipre, sin embargo, los estudiantes pueden obtener préstamos para financiar – al menos en parte – las prácticas.

Regulación: instituciones y Normas:

En el Reino Unido, Irlanda y Suecia respondieron que no hay ningún Reglamento de prácticas, aunque en Suecia los convenios colectivos regulan pasantías remuneradas. Francia informó que a nivel nacional se regulan todas las prácticas, aunque el sindicato especifica que los practicantes de la administración pública no están incluidos en el Reglamento de prácticas modificados en 2006 y 2009. Chipre respondió que sólo algunos programas de becas están regulados (por ejemplo, los egresados trabajando en empresas). Los países restantes informaron de normativa nacional, regional o a nivel de empresa, pero es difícil establecer el grado con que estas preguntas están claramente relacionadas a las prácticas y no a la regulación del aprendizaje en el marco de la formación profesional y programas de formación.

Uno de los sindicatos españoles también subraya que hay prácticas sin un acuerdo con una institución educativa, que no se consideran contratos de trabajo y no están protegidas por la legislación laboral. Por esa razón, se deben considerar tales prácticas ilegales: la legislación laboral española proporciona un contrato específico para recién titulados.

Generalmente, si hay legislación – ya sea sobre el aprendizaje o prácticas – por lo general regula los salarios/prestaciones y el seguro en el lugar de trabajo. El país con la legislación más completa sobre prácticas parece ser Noruega, donde los contratos no sólo regulan los salarios y el lugar de trabajo seguro, sino también el contenido de las prácticas, su reconocimiento, prestaciones de seguridad social y todo lo aplicable a los contratos de trabajo regular. Bélgica es el único país que reporta una legislación que regula el tiempo de trabajo y la seguridad. España e Italia informaron que si las prácticas resultan un disfraz de una relación de trabajo regular, según la ley, deben convertirse en un contrato de trabajo legal. Mientras que estas respuestas se refieren a las prácticas, Polonia distingue entre prácticas y pasantías: los sindicatos polacos especificaron que mientras que el aprendizaje se regula por ley, otras formas de prácticas no lo son y por tanto las condiciones a menudo se determinan unilateralmente por el empleador.

La mayoría de los países manifestaron que no hay límite de edad legal para las pasantías. Sólo en Polonia (15 años de edad o más) y Bulgaria y Malta (16 años o más) responden que hay una edad mínima para los aprendices.

Reconocimiento y certificados

El reconocimiento es un aspecto importante de formación y aprendizaje: el reconocimiento de las competencias adquiridas pueden dar a los futuros empleadores información positiva y más precisa sobre las habilidades que poseen y que se pueden desarrollar. Sin embargo, parece que, aunque es posible que haya habido confusión entre formación y aprendizaje - en muchos países europeos la certificación no siempre se proporciona. Un joven puede terminar sus prácticas sin un certificado (Italia, Suecia, Bulgaria, Rumania, Bélgica, los Países Bajos, el Reino Unido, Irlanda, Chipre). En cambio, en Francia las prácticas son obligatorias y organizadas en el marco de la formación inicial o la formación profesional reconocida. Polonia también informó de certificaciones oficiales para los estudiantes.

La presencia de un órgano de vigilancia a menudo depende del tipo de pasantías y cursos de aprendizaje: por ejemplo, en Portugal para el aprendizaje la institución competente es el Instituto de empleo y formación profesional (aunque el monitoreo realizado por esta institución se considera insuficiente).

La situación es similar en Suecia y Bulgaria. En los Países Bajos las empresas están dispuestas a ser conocidas por ofrecer becas de buena calidad. En Malta, las instituciones de referencia son la Comisión Nacional de Educación Superior y el Centro de Reconocimiento de la Calificación. Malta y Suecia confirman la existencia e implementación del marco europeo de calificación, mientras que en Francia se reconocen prácticas pero el uso de créditos europeos de educación y formación profesional no es sistemático. En Polonia, Italia, España y Chipre se conoce el Europass, introducido entre 2005 (Italia) y 2007 (España).

Estos resultados de la encuesta, a pesar de su estado incompleto, proporcionan una imagen interesante de cómo los sindicatos en los distintos países perciben los desafíos económicos y sociales frente a sus sociedades y qué estrategias adoptarían para mejorar la situación. También parece que los países con regímenes similares en transición, identificadas en la literatura, tienen resultados similares.



Conclusiones

La bibliografía sobre la transición de la escuela al trabajo subraya la importancia de la coordinación de las diversas políticas, con el fin de garantizar a los jóvenes una entrada sin problemas en el mercado laboral. Un informe de la OCDE del año 2000 (OCDE 2000), declaró que las transiciones exitosas al mercado de trabajo necesitan de una economía sana; vías bien coordinadas; un sistema educativo unido a la experiencia laboral, pero también redes de seguridad adecuadas, así como información y orientación. Estos elementos son especialmente importantes debido a que: a) en cuanto a la escasez de puestos de trabajo tiene, entre otras cosas, un efecto negativo en el desempleo estructural y aumenta la competencia entre los trabajadores poco cualificados y los jóvenes trabajadores altamente cualificados; b) una mejor coordinación entre la educación y las instituciones del mercado de trabajo debe evitar los desajustes, pero, al mismo tiempo, no distorsionar o reducir la meta social más amplia de la educación a meras metas económicas; c) prestaciones de desempleo adecuadas, programas de becas para los trabajadores jóvenes que no han tenido éxito en hacer la transición. Por último, e) la información y la orientación son fundamentales no sólo en la escuela sino también en el trabajo, así como durante otros períodos críticos en que los jóvenes son necesarios y están dispuestos a reorientar su vida profesional y necesitan encontrar un trabajo que se ajuste a sus expectativas y competencias de la mejor manera posible.

En los últimos dos años la mayoría de estas dimensiones han sido particularmente difíciles de alcanzar en la mayoría de países europeos, donde la situación de los jóvenes (de 15 a 29 años) en la transición al mercado de trabajo se ha vuelto cada vez más sombría. Dicha transición está llevando aún más tiempo y algunos analistas e investigadores han adelantado la hipótesis de que podríamos estar ante una "generación perdida" (Math 2011) si no se toman medidas importantes para combatir graves problemas sociales y económicos.

Esto significa que no sólo los jóvenes están ahora lidiando con el crecimiento de la precariedad social y del mercado laboral; sino que también serán más propensos a sufrir el desempleo y la reducción de la seguridad social en el futuro, ya que varios Estados miembros se han centrado principalmente en la desregulación de los mercados de trabajo pasando por alto la importancia de unos sistemas adecuados de seguridad social.

A pesar de una población joven cada vez más cualificada, los jóvenes se han visto muy afectados por la crisis. Por otra parte, la disminución de la calidad del empleo de los jóvenes que se ha registrado con un aumento de puestos de

trabajo a tiempo parcial, temporales e involuntarios que pueden debilitar el nivel y las condiciones de vida de las personas, así como su capacidad para la construcción de un futuro autónomo (Math 2011).

Por otra parte, la situación social dramática puede resultar exacerbada por algunas decisiones políticas encaminadas a reducir el gasto público, con el fin de luchar contra el aumento de las pérdidas económicas: en el Reino Unido, por ejemplo, se retiraron los fondos para la creación de nuevos puestos de trabajo para los jóvenes así como también se retiró la actuación preventiva para jóvenes en desventaja para que permaneciesen un período mayor de tiempo estudiando (Melrose 2012). Además, los recortes del gasto público en diversos países europeos han afectado a los sistemas educativos debilitando de esta manera su eficacia y su calidad: no sólo la congelación o recorte de los salarios a los docentes sino también la reducción de materiales y servicios, así como en la financiación directa (por ejemplo, en Irlanda, Italia y Rumania) (CSEE 2010). La reducida financiación para la educación superior (EUA 2011) en algunos estados miembros de la UE, probablemente tendrá un mayor impacto en los próximos jóvenes de orígenes más desaventajados - quienes seguramente encontrarán más dificultades para acceder a la educación superior -, ya que los recortes también pueden conducir a la reducción de servicios y de la calidad en las instituciones de educación superior que no siempre pueden confiar en la alternativa de la inversión privada.

Algunos Estados miembros han adoptado soluciones temporales para combatir los problemas sociales: en Italia, por ejemplo, el acceso temporal a las (reducidas) prestaciones sociales se han ampliado a plazo fijo a los trabajadores de agencias de trabajo temporal así como a los aprendices (EEOR 2011); en Bélgica, por ejemplo, los incentivos a los empresarios para la contratación de jóvenes se ha reforzado como una respuesta a la crisis (Viprey 2011).

La crisis ha llevado a los gobiernos a reconsiderar algunas acciones institucionales que se ha demostrado que son limitadas para facilitar la transición de la escuela al trabajo: en Italia, un país donde la formación profesional no se considera una opción atractiva y donde los períodos de prácticas no remunerados han proliferado en todos los niveles educativos, una nueva reforma de prácticas y de aprendizaje ha sido aprobada¹ recientemente con el objetivo de alentar a los empresarios a mirar a los jóvenes como una

1

¹⁶ http://www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/D492B74F-D788-4EDF-A491-41F8CB3B9C830/20110813_DL_138.pdf

buena inversión, proporcionando un marco jurídico claro y más vinculante así como mayores garantías para los jóvenes.

Los interlocutores sociales también han decidido comprometerse en la lucha contra el desempleo juvenil y en proponer soluciones conjuntas tanto a nivel nacional (el acuerdo bipartito 2011 en Francia) como a escala europea. De hecho, los agentes o interlocutores sociales de la UE negociarán un marco de acción para el empleo juvenil en 2012 en el contexto de su programa de trabajo 2012-2014.

Los datos enfatizan el hecho de que la situación de los jóvenes es muy diferente entre los diferentes estados miembros: en algunos países los resultados del deficiente mercado laboral podrían estar supeditados a una situación económica y social temporal difícil, mientras que en otros, la crisis económica ha revelado profundos problemas estructurales que requieren de intervenciones de corta duración y de inversiones y políticas a largo plazo.

La bibliografía sobre las transiciones tiende a agrupar a los países en unos pocos grupos sobre la base de su sistema educativo, sus mercados de trabajo y sus sistemas de bienestar. Sin embargo, también se han mostrado diferentes patrones de transición que dependen de factores personales, sociales y geográficos, así como de características comunes.

Junto con la calidad de la participación en el mercado de trabajo (por ejemplo, empleo temporal, sobrecualificación, subempleo, a tiempo parcial involuntario, equilibrio entre el trabajo y la vida), los sistemas educativos son a menudo criticados por no proporcionar a los jóvenes las fortalezas y competencias adecuadas que son necesarias para el mercado de trabajo. En este sentido, las principales ideas expuestas en los documentos de la UE relativos a la juventud, la educación, el mercado laboral y las políticas sociales parecen ser que las políticas deben tener como principal objetivo el aumento de la inserción laboral, la educación y la movilidad laboral.

Si bien estos conceptos son en efecto cruciales para la creación de una economía del conocimiento, podrían ser demasiado limitados si no se tiene en cuenta el factor empleo, incluyendo las diferencias geográficas que dependen principalmente del lugar de residencia y la composición social de la zona (Gautié 2009), descuidando así la importancia de crear oportunidades de trabajo reales y duraderos y el papel desempeñado por el lado de la demanda. En los últimos 20 años, de hecho, las políticas del mercado de trabajo han estado dirigidas hacia el lado de la oferta, sobre la base del argumento general de que la obtención de empleo es, ante todo, una responsabilidad individual (Lødemel y Trickey 2001).

Por otro lado, se ha prestado menos atención a la función que podría jugar el lado de la demanda (por ejemplo, invirtiendo recursos o creando relaciones de aprendizaje con criterios legales y económicos) en la formación de los jóvenes que abandonan el sistema educativo.

El papel desempeñado por la demanda (empresarios públicos y privados), es crucial para llenar algunas de las brechas que existen en el sistema educativo, donde se falla (o se deja de actuar). Los períodos de prácticas y pasantías pueden resultar un buen método si son experiencias de trabajo de calidad, limitados en el tiempo y realmente destinados a invertir en las habilidades y competencias juveniles. Por desgracia, en algunos Estados miembros de la UE, estas experiencias en el lugar de trabajo han sido a menudo mal utilizadas o se han considerado como un sustituto, para el trabajo flexible y barato - o gratuito - (véase la sección sobre la encuesta del CES).

Parece que la crisis ha empujado a los jóvenes en cuatro direcciones principales: la inactividad, el desempleo, el regreso a la escuela o la emigración. Las tasas de inactividad (personas que no están en busca de empleo y están desanimados) y además las pertenecientes a la "zona gris" sin empleo y sin búsqueda activa de trabajo, han aumentado en varios países (Math 2011). Un aumento de la inactividad se ha demostrado en las estadísticas de NEETs, que se puede considerar como un indicador de personas en riesgo de exclusión social (Persano 2011), especialmente si se hace más difícil encontrar una salida. La movilidad o la emigración son otra opción de salida que los jóvenes consideran en estos tiempos difíciles. A pesar de la falta de estadísticas recientes o precisas, se ha venido informando de que éste ha sido el caso de los jóvenes italianos, españoles e irlandeses (Math 2011, Persano 2011). Esto debería evitar un análisis positivo a ciegas del aumento de la movilidad de los jóvenes en Europa, ya que puede que no sea debido a una decisión deliberada sino como última opción que les queda para escapar de un sombrío futuro. Asimismo, la movilidad educativa o de trabajo puede llegar a convertirse en una salida de un único sentido para algunos países, dejándolos sin un importante capital humano y social si las oportunidades educativas y laborales no son creadas para atraer de nuevo a los jóvenes, o para atraer a jóvenes de otros países.

La misma esperanza de encontrar mejores oportunidades en el futuro también ha obligado a algunos jóvenes a permanecer más tiempo en la educación con el fin de aplazar el enfrentamiento con la difícil situación actual. Sin embargo, también podrían tener que enfrentarse a ello en los próximos años si la situación no se resuelve ahora correctamente.

Por último, las manifestaciones organizadas por la nueva y espontánea juventud y por las organizaciones sociales han contribuido positivamente a colocar la situación de la juventud en las agendas sociales y económicas de varios Estados miembros.



ANEXOS

Tabla 1 Regímenes de políticas centradas en la formación y la educación inicial

Regímenes	Profesional	Académico	Universal
Principio de Justicia	El acceso a una comunidad profesional o artesanal (vocación)	Escuela basada en el sistema de méritos ("ranking" y selección)	Compensación de las desigualdades iniciales ("solidaridad" y cohesión social)
Concepto de habilidades en la educación y la formación inicial	Dominio total de un oficio o profesión	Niveles educativos y de formación	Reconciliación de los conocimientos y habilidades
Certificación	Cualificación reconocida	Certificación por una autoridad académica	Título Nacional
Naturaleza del programa	Contenido determinado por negociación	Disciplina basada en normas	Interacción entre los diferentes tipos de conocimiento
Área de reconocimiento	Mercado laboral ocupacional	Mercado interior y jerárquico	Mercado de trabajo "Multi-transicional"
Agente clave en la educación y formación inicial	Empresa	Instituciones de educación pública	Comunidad de interlocutores

Objetivo VOTEC	Normas profesionales	Muestras de capacidad	Ciudadanía social
Mayor riesgo	Estigmatización de aquellos sin cualificación	Las grandes desigualdades en la enseñanza	Aumento de los gastos colectivos
Agente clave en la regulación institucional	Interlocutores sociales a nivel de sector profesional	Institución educativa	Autoridades públicas
Continuos objetivos de formación	Niveles más altos de maestría profesional	Adaptación de destrezas a corto plazo	Autonomía Social
Responsabilidad política en la inserción profesional	Convenios colectivos a nivel de sector profesional	Empresas y organismos públicos	Tripartismo Nacional
Financiación a la formación continua	Academias profesionales y particulares	Empresas y grupos empresariales	Organismos públicos y fondos de inversión

Fuente: Verdier (2007)

Tabla 2 Regímenes de política no jerárquicos

Regímenes	Mercado	Redes Públicas y Privadas
Principio de Justicia	Utilidad de los servicios prestados	Precio justo para la calidad
Objetivo VOTEC	Capital humano	Capital social
Concepción de habilidades en materia de formación educación inicial	Satisfacer la demanda (posiblemente en el trabajo)	Portafolio de competencias operativas
Certificación	Nivel de remuneración (correspondiente)	Certificación de competencias
Naturaleza del programa	NA	Procedimiento de calidad
Área de reconocimiento	Transacción inmediata (espacio de mercado)	Mercados externos "organizados"
Agente clave en la formación inicial	Personas como consumidores	Orientación individual
El principal riesgo de fracaso	Insuficiente inversión en formación	Incentivos ineficientes

Concepto de formación continua	Utilidad de la prestación de servicios	Portafolio de diversificación de habilidades
Responsabilidad política y empleabilidad	Individuos	Personas y agencias "activas"
Financiación	Pago individual y directo, préstamos	Vales de formación, cuentas de formación individual

Fuente: Verdier (2007)

LOGROS EDUCATIVOS

ISCED 0

Se define como la etapa inicial de la instrucción organizada, diseñada principalmente para introducir a los niños pequeños en un entorno de tipo escolar, es decir, proporcionar un puente entre el hogar y el ambiente escolar.

Educación Infantil

ISCED 1

Suele comenzar entre los cinco, seis o siete años y tiene una duración de cuatro a seis años (en la modalidad de los países de la OCDE comienza a los seis años). Los programas en el nivel primario generalmente no requieren de la enseñanza formal previa.

Educación Primaria

ISCED 2

Sigue los programas básicos de la educación primaria, aunque la enseñanza está generalmente más centrada en asignaturas, a menudo con profesores más especializados para llevar a cabo las clases.

**Primer ciclo de
Educación
Secundaria**

ISCED 3

Última etapa de la Educación Secundaria, que normalmente se inicia a finales de la escolaridad obligatoria. La edad de ingreso suele estar entre los 15 ó 16 años (finalización de requisitos de ingreso a la escolaridad obligatoria) y generalmente se necesitan otros requisitos de ingreso mínimos. La enseñanza está a menudo más orientada hacia las materias que en la Educación Secundaria de primer ciclo (ISCED 2). La duración general del nivel ISCED 3 varía de dos a cinco años.

**Educación
Secundaria
Superior**

ISCED 4

Estos programas se sitúan en el límite entre la Educación Secundaria y terciaria superior. Sirven para ampliar los conocimientos de los graduados en la Educación Secundaria Superior. Estos programas están diseñados para preparar a los estudiantes para los estudios en el primer ciclo de la educación terciaria o para la entrada directa en el mercado laboral. No conducen a un título superior.

**Post secundaria no
terciaria**

ISCED 5

Educación terciaria

Este nivel incluye programas con: orientación académica (tipo A), en gran medida teórica; orientación profesional (tipo B), por lo general más corta y orientada al mercado de trabajo.

ISCED 6

Educación terciaria

Títulos de Investigación Avanzada referidos a programas de Educación Superior que conducen directamente a la obtención de una calificación de investigación avanzada, por ejemplo, Doctorados. La duración teórica de estos programas es de tres años a tiempo completo en la mayoría de los países.

Fuente: CEDEFOP Terminología de Educación Europea y políticas de formación. Una selección de 100 términos clave, 2008 y OCDE, Glosario Estadístico en línea.

CUESTIONARIO

I. PRIMERA PARTE: MEDIDAS GENERALES DE TRANSICIÓN

A. Perspectiva de los agentes sindicales de cooperación implicados en las transiciones.

1. ¿Cuáles son los principales problemas y desafíos relacionados con el sistema de educación que deben abordarse para facilitar la transición al mercado laboral?
.....
2. ¿Cuáles son los principales problemas y desafíos relacionados con el mercado de trabajo y las políticas sociales que deben abordarse para facilitar la transición al mercado laboral?
.....
3. La coordinación, el trabajo en red y la cooperación entre las diferentes partes interesadas (escuelas, empresarios, sindicatos, agentes sociales, asociaciones de estudiantes, asociaciones de padres) que participan en la transición de la escuela al trabajo, son a menudo descritas como cruciales.
 1. ¿Cómo valora esta cooperación entre los agentes relevantes en su país? (agentes: la escuela, las instituciones de formación, los empleadores, los sindicatos, los interlocutores sociales, las asociaciones de padres, estudiantes, asociaciones...).....
 2. ¿Está institucionalizada y regulada esta cooperación? ¿Cómo? Y, ¿con qué agentes? ¿Podría dar un ejemplo (por ejemplo, en el ámbito nacional/local/regional)?.....
 3. Si usted considera débil o delicada esta cooperación entre los agentes, ¿cómo sugeriría su fortalecimiento?.....
.....
 4. ¿Qué papel tiene su sindicato en esta cooperación? Y, ¿cómo la valoraría?.....

B. En la escuela. Medidas preventivas para las transiciones.

Estas cuestiones tratan sobre las características y las medidas aplicadas a nivel escolar que tienen como objetivo la prevención de un largo período de transición después de la escuela y el mercado laboral, y que por lo general se dirigen tanto a los alumnos/estudiantes así como a jóvenes que abandonan la escuela prematuramente.

Orientación

1. Guiar y orientar a los jóvenes que están a punto de salir o simplemente han dejado la escuela es crucial para tener un buen comienzo en el mercado laboral. (por ejemplo, reunión informativa individual y colectiva, reunión con el consejero ...)

1. ¿En su país hay medidas de orientación realizadas en el ámbito escolar?

Si No

2. ¿A partir de qué nivel escolar son puestas en práctica? (primer ciclo de Educación Secundaria, Ciclo Superior de Educación Secundaria...)

Si No

3. ¿Se encuentran generalmente en todo tipo de escuelas?

Si No

4. ¿Se proporcionan también estos programas de guía y orientación normalmente a los aprendices que participan en la formación del trabajo (FP)?

Si No

5. ¿Cómo valora estas medidas en términos de mejora con la familiaridad y el conocimiento de las oportunidades de empleo?

2. ¿Hay un seguimiento sistemático del abandono escolar prematuro (en relación con el primer ciclo de la Educación Secundaria)?

Si No

1. ¿Existen programas específicos (nacionales, regionales, locales) dirigidos al abandono escolar con el fin de devolverlos a la escuela, programas de formación de calificación más cortos o más escuelas como segunda oportunidad?
 - Si No

3. ¿Hay un seguimiento sistemático de los estudiantes en situación de riesgo (por ejemplo, las minorías, los desfavorecidos con antecedentes familiares, barrios en situación de riesgo...)? ¿A qué nivel?
 - Si No

1. ¿Existen programas específicos (nacionales, regionales, locales) destinados a estudiantes en situación de riesgo con el fin de orientarles mejor, proporcionarles programas formativos de calificación más cortos, formación lingüística específica o escuelas de segunda oportunidad?
 - Si No

4. ¿Cómo valora estas medidas en términos de mejores oportunidades laborales?

5. ¿Están los sindicatos o agentes sociales participando activamente en los programas de abandono escolar prematuro y/o en los programas de jóvenes en situación de riesgo?
 - Si No

- 5.1 ¿Han desarrollado sus propios programas/iniciativas o colaboran dentro de la escuela?.....

Los interlocutores sociales y la formación profesional

1. En el contexto de la formación profesional, ¿en qué medida hay y cómo están los interlocutores sociales implicados?.....

2. ¿Están los sindicatos/interlocutores sociales participando en las consultas/negociaciones/acuerdos que regulan el aprendizaje?.....
3. ¿En qué medida la crisis ha tenido un impacto en el aprendizaje? (disponibilidad, cantidad, calidad de la formación impartida, la renegociación del acuerdo previo con las asociaciones de empleadores, escuelas...)?.....

C. Medidas de transición después de la escuela: las políticas del mercado de trabajo para la transición.

Estas cuestiones hacen referencia a las políticas del mercado de trabajo que tienen por objeto proporcionar conocimientos, orientar y apoyar económicamente a los estudiantes que han completado la educación y están entrando en el mercado de trabajo.

Orientación

1. ¿Se proporcionan medidas de orientación a los jóvenes desempleados (con y sin prestaciones por desempleo)? (por ejemplo, sesiones de búsqueda de trabajo, reuniones individuales y colectivas con los consejeros, en línea ...)?.....
2. ¿Se dirigen a ciertos grupos específicos? (desempleados de larga duración, jóvenes con menos educación, jóvenes desfavorecidos)
 - Si No
3. ¿Quién proporciona estos programas de orientación? ¿Instituciones públicas y/o privadas? ¿A qué nivel?.....
4. ¿Intervienen los sindicatos/agentes sociales en el diseño/implementación/seguimiento de estas políticas?
 - Si No

Habilidades y capacitación

Las habilidades y conocimientos adquiridos en la escuela a menudo deben ser completados/mejorados con una formación orientada al lugar de trabajo.

1. ¿Qué oportunidades de capacitación están disponibles para los jóvenes después de la escuela? (por ejemplo, la enseñanza de idiomas, la formación profesional específica, cursos cortos de formación profesional,...) ¿Se dirigen especialmente a un grupo específico?

Si No

2. ¿Cómo valora estas medidas en términos de incremento de las posibilidades del mercado de trabajo?.....

3. Han sido modificadas una o más de estas políticas como respuesta a la crisis?

¿Cómo? (por ejemplo, presupuesto asignado, número de actores implicados, aumento de población destinataria, el cambio en los requisitos de acceso, ...)

Si No

¿Cómo?.....
.....

4. Intervienen los sindicatos/agentes sociales en el diseño/implementación/seguimiento de estas políticas?

Si No

Espíritu empresarial

1. ¿Pueden los jóvenes recibir apoyo para poner en marcha su propio negocio? ¿Cómo? (por ejemplo, en la orientación, reducción de tasa de préstamos, reducción de los impuestos para la puesta en marcha, subvenciones ...)

Si No

¿Cómo?.....
.....

2. ¿Han sido modificadas una o más de estas políticas como respuesta a la crisis?

¿Cómo? (por ejemplo, presupuesto asignado, número de actores

implicados, aumento de población destinataria, cambio en los requisitos de acceso, ...)

Si No

¿Cómo?.....
.....

Incentivos para jóvenes y empleadores

1. ¿Los incentivos fiscales adoptados reducen los costes del trabajo de los jóvenes para el empleador o apoyan los salarios de los jóvenes?

Si No

2. ¿Están especialmente dirigidos a grupos específicos y/o sectores de actividad?

Si No

3. ¿Cómo valorarías estos incentivos y subsidios?.....

4. ¿Han sido modificadas una o más de estas políticas como respuesta a la crisis?

¿Cómo?

Si No

¿Cómo?.....
.....

II. SEGUNDA PARTE - UNA MEDIDA “ATÍPICA” DE TRANSICIÓN: PRÁCTICAS

Las prácticas/pasantías, definidas como una formación en el puesto de trabajo realizado voluntariamente fuera de la educación formal, han ido radicalmente en aumento. Debido a los muy diferentes (y todavía en gran parte inexplorados) acuerdos en los estados miembros, sus comentarios adicionales a las cuestiones son gratamente bienvenidos siempre que den cuenta de más detalles y otorguen una mejor idea de la situación en su país.

Sección A: Prácticas

1. ¿Se llevan a cabo registros o estadísticas recopiladas sobre los períodos de prácticas en su país?

- Sí No

Si es así, desde

En caso afirmativo, ¿están a disposición de todo el mundo?

- Sí No

2. ¿Podría estimar la cantidad de jóvenes de la población de estudiantes que han participado en prácticas en el último año?

- Menos de un 10% de estudiantes de (educación secundaria, post-secundaria / terciaria).
- Entre el 10% y el 20% de los estudiantes (educación secundaria, post-secundaria / terciaria).
- Entre el 20% y el 30% de los estudiantes (educación secundaria, post-secundaria / terciaria).
- Más del 30% de los estudiantes (educación secundaria , post-secundaria / terciaria).
- Otros (por favor, especifique)

3. ¿Conoce el número absoluto exacto para cada categoría? (educación secundaria, post-secundaria y terciaria)

..... de estudiantes en o con un título de escuela secundaria

..... de estudiantes en o con un título de escuela post-secundaria

..... de estudiantes en o con un título de escuela superior

Comentarios adicionales.

4. ¿En qué sectores los estudiantes se dedican más a menudo a las prácticas en su país?

(por favor, marque una o más casillas a continuación si procede)

- En el sector de los servicios (por ejemplo, bancos, agencias de consultoría)
- En el sector industrial (por ejemplo, producción de bienes)
- En el sector público (por ejemplo, servicios públicos y administración pública)
- En la administración pública, pero en el extranjero (por ejemplo, embajadas, consulados...)
- En el extranjero y sobre todo en el sector servicios
- En el extranjero y sobre todo en el sector industrial
- En organizaciones internacionales (como la ONU, OTAN)
- Otros (por favor, especifique). .

Comentario adicional. . .

5. ¿Qué edad tienen los jóvenes en su primera experiencia de prácticas?

- menos de 18 años
- entre 18 y 20 años

- entre 20 y 23 años
- entre 23 y 25 años
- más de 25 años

6. ¿Sabe usted o cuál sería su estimación de la tendencia de prácticas en los últimos 5 años? (aumentó fuertemente, aumentó, se mantuvo estable, disminuyó)

.....

7. ¿Qué sector(es) ha(n) tenido el mayor crecimiento?

.....

8. ¿Quién se involucra por lo general en prácticas de acuerdo con el fondo social?

- Todos los estudiantes, sin importar sus antecedentes socio-económicos
- La mayoría de estudiantes con un nivel socio-económico medio / alto
- La mayoría de estudiantes con un nivel socio-económico medio / bajo
- Los datos sobre el fondo social no se han estimado / no están disponibles
- No lo sé

9. ¿De qué manera suelen financiarse los estudiantes si los periodos de prácticas no se les pagan?

(por favor, marque una o más casillas si procede)

- Préstamos bancarios a estudiantes
- Apoyo financiero de la familia / los padres
- Becas proporcionadas por la escuela / universidad

- Becas otorgadas por instituciones privadas

- Becas otorgadas por los organismos nacionales o regionales
- Otros (por favor, especifique). .

10. ¿Cuáles son las razones principales para llevar a cabo un período de prácticas? (por favor, marque una o más casillas si procede)

- Las oportunidades de trabajo no regulares (fijo, indefinido, a tiempo partido, a tiempo completo) son posibles para los jóvenes sin experiencia laboral
- Los estudiantes prefieren probar diferentes tareas antes de participar en contratos a largo plazo
- Las prácticas son un paso válido para entrar en el mercado regular de trabajo
- Las prácticas son una buena oportunidad para ir al extranjero

- Las prácticas son la única manera de conseguir algo de experiencia práctica
- otros (por favor, especifique). . .

Sección B: Regulaciones

11. ¿Regulan las leyes nacionales o regionales los períodos de prácticas? Y si es así, ¿desde cuándo y en qué nivel?

(por favor, marque una o más casillas a continuación si procede)

- Sí, existen regulaciones a nivel regional, de
- Sí, existen regulaciones a nivel nacional, de
- Sí, existen regulaciones , tanto a nivel nacional como regional, de
- Sí, existen regulaciones formales a nivel del sector industrial
- Sí, existen regulaciones formales a nivel de empresa / institución
- No, no existen regulaciones formales para los períodos de prácticas a escala nacional / regional o en la empresa / nivel sectorial
- comentario adicional.

12. Si ha contestado Sí a la pregunta anterior, ¿podría indicar la referencia de la ley o el reglamento?

.....

13. ¿Qué regula esta legislación?

(por favor, marque una o más casillas a continuación si procede)

- salarios y / o beneficios
- seguro en el lugar de trabajo y / o en el camino hacia el lugar de trabajo
- el contenido de las prácticas
- la calidad de las prácticas
- el reconocimiento de las prácticas
- derechos de seguridad social
- otorga completa libertad a las partes involucradas en el acuerdo
- tiene la misma estructura y disposición de un contrato normal
- otros (por favor, especifique). . .

14. ¿Hay un límite de edad para participar en unas prácticas?

Sí No

No lo sé

Si es así, es. . .

15. ¿Están pagados los estudiantes durante los periodos de prácticas?

- Sí, por lo general reciben un salario / pensión
- No, por lo general no se pagan pero a menudo reciben beneficios (alquiler del apartamento, comidas gratuitas; otros descuentos)
- No, por lo general no son pagados

- Depende del convenio de la empresa / institución
- otros (por favor, especifique).

Comentario adicional.

16. Si los becarios son pagados, la cantidad dada es..... (sueldo / beneficios de la asignación si los hay)

- Insuficiente para permitir al becario costearse los gastos de vida básicos (es decir, el alquiler y otros gastos de subsistencia fundamentales)
- Suficiente para pagar sólo una parte de los gastos de vida básicos y son necesarios otros recursos financieros (padres, ayudas familiares, préstamos bancarios ...)
- Por lo general es suficiente para cubrir todos los gastos de vida básicos

Comentario adicional. . . .

17. Si los estudiantes reciben otros beneficios, ¿cuáles pueden ser? (por favor, marque una o más casillas a continuación)

- alquiler (o parte de él) para la vivienda
- comidas gratis
- transporte público gratuito
- descuento para la adquisición de bienes o servicios de la empresa (por ejemplo, tasas reducidas de las cuentas bancarias...)
- otros (por favor, especifique). .

Comentario adicional. . . .

18. ¿Están los becarios cubiertos por la seguridad social?

- sí como trabajadores regulares
- sí, pero con diferentes disposiciones en comparación con los trabajadores regulares
- depende de la empresa / sector de las prácticas
- No
- otros (por favor, especifique)

19. ¿Hay alguna sanción legal para los empleadores que se aplique en caso de "explotación en las prácticas"? (por ejemplo, por hacer participar a los becarios en trabajos normales, es decir, sustituciones; por malas condiciones de trabajo; por no respetar el acuerdo con el becario o con la institución educativa)

.....

Sección C: Mercado de trabajo

20. ¿Cuál es el promedio de los periodos de prácticas que se realizan generalmente?

0 1 2 3 más de 3

21. ¿Los periodos de prácticas suelen dar lugar a contratos regulares (contrato de duración indefinida / fija - trabajo a tiempo completo / parcial)

Muy a menudo A menudo Raramente Casi nunca

22. Los periodos de prácticas se utilizan como sustituto para el trabajo regular...

Muy a menudo A menudo Raramente Casi nunca

Sección D: Certificación y calidad

23. ¿Son utilizados los títulos oficiales para certificar habilidades y competencias adquiridas por el becario?

(por favor, marque una o más casillas a continuación si procede)

Sí, hay un / o más certificado(s) nacional (es) / regional (es) oficial(es)

Sí, cada empresa / institución suele tener su propio certificado que normalmente es reconocido

No, no hay un certificado oficial y los estudiantes pueden concluir sus prácticas sin ningún certificado

otros (por favor, especifique). . . .

Comentario adicional.

24. ¿Hay alguna institución/organismo/ oficina que asegure/controle /evalúe la calidad de las prácticas?

..

25. ¿Son los certificados y marcos europeos utilizados para certificar las competencias, las habilidades adquiridas y su calidad?

Europass ECVET EQF Ninguno de ellos

otros (por favor, especifique). . . .

26. Si se utilizan herramientas de certificación europeas, ¿podría indicar desde cuando se han implementado?

Sección E: sindicatos y prácticas

27. ¿Cree usted que los periodos de prácticas se han convertido en una cuestión social en su país?

Sí No

28. ¿Tiene su confederación/federación un especialista o representante exclusivo de los jóvenes para hacer frente a los problemas de sus períodos de prácticas? (por favor, marque una casilla)

Sí No

29. ¿Podría especificar el tipo de apoyo que su federación/confederación proporciona a los becarios?

.....

30. Si ha contestado NO a la pregunta anterior, tiene previsto su federación o confederación la creación de este servicio?

.....

31. Podría haber una serie de actividades organizadas para ayudar/asesorar a los becarios. Si se aplicasen una o más de las actividades que se mencionan a continuación, ¿qué utilidad tendrían estas actividades en la práctica para el asesoramiento/ayuda de los becarios? (por favor, marque una casilla para cada actividad y en caso de que la actividad no está organizada marque la casilla "no aplicable")

Muy eficaz - Eficaz - Ineficaz - Intermedio - Ineficaz - Muy ineficaz - No aplicable

Proporcionar una revista o boletín de noticias para los becarios

Brindar servicios especiales para los becarios

Ayudar a los becarios con los procedimientos administrativos

Prestar asesoramiento en caso de cuestiones jurídicas

Presionar a los gobiernos y a las asociaciones de empleadores para tener competencias sobre prácticas reconocidas a nivel nacional e internacional

Proporcionar asesoramiento sobre oportunidades de trabajo después del período de prácticas

Establecer y mantener redes informales de becarios alumnos

Otros (por favor, especifique)

.....

32. Podría haber varios canales para contactar con becarios y estudiantes. Si uno o más de los canales mencionados a continuación se aplicasen, ¿qué

utilidad tendrían esos canales en la práctica para contactar con "la población de becarios"? (por favor, marque una casilla para cada canal y si el canal no se utiliza marque la casilla "no aplicable")

Muy eficaz - Eficaz - Ineficaz - Intermedio - Ineficaz - Muy ineficaz - No aplicable

Activo en el campus universitario

Activo en las ferias de empleo

Activo en los sitios web (blog, Facebook, ...)

Activo en la información de las convenciones del trabajo

Publicidad en los canales televisivos juveniles

Publicidad en las revistas juveniles

Otros (por favor, especifique)

.....

33. ¿Cuáles cree que serían los mayores desafíos para los sindicatos en sus proyectos de ayuda/apoyo a los becarios?

.....

34. Si piensa en los temas para llegar a los becarios, ¿cuál sería, en general, la cuestión dominante de su preocupación? (por favor, marque todas las casillas que sean apropiados)

Tener trabajo

Salarios / subsidios

Las condiciones de trabajo

La seguridad del trabajo

La calidad de las prácticas

Reconocimientos de las competencias (por ejemplo, certificados oficiales)

Otros Beneficios

Otras cuestiones (por favor, especifique).

Sección F: Ruegos y referencias del sindicato

35. Los investigadores involucrados en este proyecto pueden estar interesados en hablar con los representantes que completaron el cuestionario para averiguar más detalles sobre la regulación de las prácticas y la acción de su confederación / federación.

36. ¿Estaría interesado en participar en esta discusión? Si usted está interesado/a en participar, por favor escriba su nombre y datos de contacto a continuación.
Nombre:

Nota revisión técnica: Los cambios en el último año en España modifican sustancialmente la situación de contratación por la Reforma laboral y de otras cuestiones por los recortes y la normativa educativa y laboral



