

**Buscando mejores oportunidades formativas y laborales de jóvenes en una situación vulnerable**  
**Looking for Better Training and Employment Opportunities of Young People in Conditions in a Vulnerable Situation**  
**Procura de melhores oportunidades de formação e emprego de jovens em condições de vulnerabilidade**

Magdalena JIMÉNEZ RAMÍREZ\*, Rocío LORENTE GARCÍA\*  
& Mónica TORRES SÁNCHEZ\*\*

\*Universidad de Granada, \*\*Universidad de Málaga

Fecha de recepción: 26.IX.2022

Fecha de revisión: 16.X.2022

Fecha de aceptación: 15.XI.2022

**PALABRAS CLAVE:**

aprendizaje permanente;  
jóvenes adultos;  
biografías;  
curso de vida;  
transiciones

**RESUMEN:** Los jóvenes tienen que afrontar unas transiciones hacia la vida adulta cada vez más prolongadas en el tiempo y más diversas. Con el objetivo de apoyar a los jóvenes durante sus transiciones, la Unión Europea ha promovido el desarrollo de diferentes iniciativas, programas y políticas de aprendizaje permanente que tienen, entre otros, el objetivo de gestionar con éxito las transiciones al mercado laboral y participar plenamente en el mercado laboral. Esta investigación forma parte de un proyecto europeo que tiene, entre otros objetivos, analizar cómo estas políticas se ajustan a las percepciones y expectativas de los jóvenes adultos, de sus competencias formales y no formales y les permiten, de esta forma, crear un significado significativo y continuo a lo largo de sus trayectorias vitales. Este artículo presenta un análisis de jóvenes expuestos a una situación vulnerable y que son beneficiarios de algunos de estos programas. En concreto, se desarrollaron entrevistas biográficas con diez jóvenes. Los resultados se organizan de acuerdo a la presentación de la persona entrevistada, a la construcción de su historia de vida, a la elaboración de un plan de vida y a la experiencia con la política de aprendizaje seleccionada y apuntan a la necesidad de repensar las políticas de aprendizaje permanente en base a la necesidad de coordinar diferentes ámbitos, no solo los relacionados con la mejora de la empleabilidad, para responder a los desafíos que los jóvenes adultos tienen que hacer frente en sus transiciones de vida.

**CONTACTO CON LOS AUTORES**

**Magdalena JIMÉNEZ RAMÍREZ.** Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía. Campus Cartuja, s/n, 18071, Granada (España). E-mail: madji@ugr.es

**FINANCIACIÓN**

Este artículo forma parte del Proyecto Europeo "Policies Supporting Young People in their Life Course. A Comparative Perspective of Lifelong Learning and Inclusion in Education and Work in Europe" (YOUNG-ADULLLT).

<b>KEYWORDS:</b> Lifelong learning; young adult; biographies; life course; midlife transitions	<b>ABSTRACT:</b> Young people are facing increasingly longer and more diverse transitions to adulthood. To support young people during their transitions, the European Union has promoted the development of different lifelong learning initiatives, programs and policies that aim, among others, to successfully manage transitions to the labor market and fully participate in the labor market. This research is part of European project that analyzes, among other objectives, how these policies fit young adults' perceptions and expectations of their formal and non-formal competencies and thus enable them to create meaningful meanings throughout their life trajectories. This article presents an analysis of some young people exposed to a vulnerable situation and who are beneficiaries of some of these programs. Specifically, biographical interviews were developed with ten young people. The results are organized according to the self-presentation of the interviewee, the construction of his/her life history, the elaboration of a life plan and the experience with the selected learning policy and point to the need to rethink lifelong learning policies based on the need to coordinate different areas, not only those related to the improvement of employability, to respond to the challenges that young adults have to face in their life transitions.
<b>PALAVRAS-CHAVE:</b> aprendizagem ao longo da vida; jovens adultos; biografias; curso de vida; transições	<b>RESUMO:</b> Os jovens estão enfrentando transições cada vez mais longas e diversas para a idade adulta. Para apoiar os jovens durante suas transições, a União Europeia promoveu o desenvolvimento de diferentes iniciativas, programas e políticas de aprendizagem ao longo da vida que visam, entre outros, gerenciar transições bem sucedidas para o mercado de trabalho e participar plenamente do mercado de trabalho. Esta pesquisa é parte de um projeto europeu que analisa, entre outros objetivos, como estas políticas correspondem às percepções e expectativas dos jovens adultos sobre suas competências formais e não formais e, assim, lhes permite criar um significado significativo e contínuo ao longo de suas trajetórias de vida. Este artigo apresenta uma análise de alguns jovens expostos a uma situação vulnerável e que são beneficiários de alguns destes programas. Especificamente, foram realizadas entrevistas biográficas com dez jovens. Os resultados são organizados de acordo com a apresentação do entrevistado, a construção de sua história de vida, a elaboração de um plano de vida e a experiência com a política de aprendizagem selecionada e apontam para a necessidade de repensar as políticas de aprendizagem ao longo da vida com base na necessidade de coordenar diferentes áreas, não apenas aquelas relacionadas à melhoria da empregabilidade, a fim de responder aos desafios que os jovens adultos enfrentam em suas transições de vida.

## Introducción

El lento crecimiento económico en Europa después de la crisis global y la continua desregulación del mercado de trabajo han impactado con fuerza en las transiciones de los jóvenes adultos desde la educación al trabajo y también en su curso de vida. Unas transiciones que son ahora más complejas, fragmentadas y desestandarizadas (EGRIS, 2002) y un curso de vida menos lineal con movimientos tipo yo-yo durante esas transiciones (Du Bois-Reymond & López Blasco, 2004; EGRIS, 2002; Sanderson, 2020, Stauber & Walther, 2006) o incluso tipo *pinball* (Cuzzocrea, 2020) influenciadas no solo por factores económicos sino también institucionales, como los sistemas de bienestar o el sistema educativo; y culturales, como las concepciones de la juventud o las narrativas sobre esas transiciones (Walther, 2006, 2017, 2022).

Con el objetivo de apoyar a los jóvenes adultos durante sus transiciones, se han puesto en marcha iniciativas y programas en el ámbito del aprendizaje permanente. En un nivel político, la Unión Europea (UE) impulsó el aprendizaje permanente a través de la Estrategia de Lisboa y el programa Educación y Formación 2010 (Nóvoa, 2010), posteriormente renovado con el de Educación y Formación 2020 (Rambla *et al.*, 2020) y,

desde el ámbito de los derechos sociales, el primer principio del Pilar Europeo de los Derechos Sociales declaró que “toda persona tiene derecho a una educación, una formación y un aprendizaje permanente de calidad e inclusivos, con el fin de mantener y adquirir competencias que le permitan participar plenamente en la sociedad y gestionar con éxito las transiciones en el mercado laboral” (Comisión Europea, 2017).

Estas iniciativas y programas de aprendizaje permanente tienen como objetivo potenciar el crecimiento económico y la inclusión social al mismo tiempo (Kotthoff *et al.*, 2017), objetivos que, si bien pueden ser complementarios, no pueden ser relacionados causalmente de forma lineal ya que pueden surgir conflictos y efectos adversos entre sus beneficiarios debido a las diferentes orientaciones, objetivos y horizontes temporales, además de generar efectos no deseados.

En este sentido, esta investigación analiza las políticas de aprendizaje permanente desde la perspectiva de los jóvenes adultos, es decir, pretende conocer hasta qué punto responden a sus necesidades y trayectorias vitales en contextos de desestandarización de sus cursos de vida. Es decir, qué percepción tienen los jóvenes adultos sobre las expectativas sociales que subyacen a determinadas políticas, sobre la compatibilidad

con sus intereses y la orientación personal, así como la creación de significados subjetivos sobre diferentes desigualdades, obstáculos y posibilidades reflejados en sus transiciones educativas y laborales. Pretendemos conocer cómo evolucionan las historias de aprendizaje en un contexto específico, así como dar voz a los jóvenes para expresar sus necesidades y expectativas. Esto supone una condición previa para conectar de manera exitosa las necesidades y las posibilidades de los jóvenes adultos con la oferta educativa y formativa de las políticas de aprendizaje permanente.

Esto implica una serie de premisas en nuestra investigación. En primer lugar, que la juventud no puede ser concebida como una categoría uniforme, sino como un grupo amplio y con diversidad de trayectorias, expectativas y cursos de vida. En segundo lugar, que las políticas de aprendizaje permanente pueden conseguir los efectos esperados pero también efectos no esperados puesto que son consideradas estructuras de oportunidad, es decir, que se conciben como circunstancias sociales que se constituyen más allá del rango de acción de los sujetos (Furlong, 2009) y, en tercer lugar, que los jóvenes adultos reinterpretan estas políticas influenciados por factores estructurales, institucionales y culturales (Kovacheva et al., 2018), es decir, en base a su agencia, concebida como un proceso dinámico y temporal influenciado por el entorno (Evans & Biasin, 2017). Así, las conexiones entre los orígenes familiares, la educación y el mercado laboral conforman estructuras variables en función de factores de desigualdad como el lugar, el género y la etnia. En medio de estas circunstancias que no dependen de su voluntad, los jóvenes encuentran ciertas oportunidades para construir sus trayectorias vitales.

Esta investigación se enmarca, por tanto, dentro de los estudios sobre el curso de la vida (*life course*), definido como transiciones graduadas por edad a través de instituciones y estructuras sociales y que está integrado en relaciones que limitan y apoyan el comportamiento. Tanto el curso de la vida individual como la trayectoria de desarrollo de una persona están interconectadas con las vidas y el desarrollo de los demás (Elder, 1998). En el curso de la vida se articulan tres tipos de interdependencias. En primer lugar, el pasado, el presente y el futuro son interdependientes en la medida en que los individuos aprenden del pasado, entablan relaciones sociales, se comprometen con ciertas obligaciones, y se anticipan y planifican acontecimientos posteriores. En segundo lugar, el conjunto de interdependencias se establece entre diferentes esferas de acción. El curso de vida de cualquier persona es multidimensional en la medida en que cada persona lleva a cabo

muchas acciones en su esfera familiar, educativa, laboral o de ocio. Hacer frente simultáneamente a cada una de ellas conlleva diversos planteamientos sobre la distribución del tiempo. Por último, la acción individual es interdependiente de los contextos sociohistóricos, es decir, los cambios políticos, económicos, institucionales y culturales estructuran las oportunidades, crean riesgos y contribuyen a configurar las biografías. Estos cambios son también consecuencia de los resultados de las decisiones individuales que se toman a lo largo de la vida. De ahí que las teorías del curso de vida se basen en la interacción entre un enfoque contextualista y biográfico.

Las transiciones clave en el curso de la vida están integradas en el tiempo y el lugar social, es decir, las circunstancias sociales y los acontecimientos históricos influyen en ellas (Heinz et al., 2009), al tiempo que los individuos construyen activamente su biografía, es decir, hay un reconocimiento de la agencia individual en la construcción de relatos interpretativos y en los procesos de creación de significados.

## 1. Justificación y objetivos

Este artículo se basa en el proyecto de investigación YOUNG\_ADULLLT financiado por la UE dentro del programa Horizon 2020 y cuyos objetivos eran, entre otros, ofrecer una visión sistemática de los proyectos de vida de los jóvenes adultos, su percepción de las políticas de aprendizaje permanente, la compatibilidad con sus intereses y orientaciones personales y la posibilidad para mejorar la eficacia de su aprendizaje. Específicamente, este trabajo presenta los resultados de las entrevistas con los jóvenes adultos matriculados en tres programas de aprendizaje permanente diferentes en la provincia de Málaga: el Programa Integral de Cualificación y Empleo (PICE), la Formación Profesional para el Empleo (FPE) y una Escuela Taller. Se analiza cómo estos sujetos experimentaron o vivieron las estructuras sociales y se valieron de ciertas circunstancias estructurales para emprender determinadas acciones.

Estos programas están dirigidos a jóvenes que tienen como objetivo mejorar su formación y su empleabilidad. En concreto, el PICE es un programa diseñado por la Cámara de Comercio de España destinado a los jóvenes desempleados con edades comprendidas entre los 16 y 29 años para mejorar su cualificación, perfil profesional y currículum, y permitirle un acceso al mercado laboral. Se incluye dentro del Sistema de Garantía Juvenil de la Unión Europea. La oferta de FPE contribuye a mejorar la empleabilidad de las personas ocupadas o en situación de desempleo, prestando

especial atención a los colectivos con mayores dificultades de inserción laboral. En este caso, se consideró un curso que conducía a la obtención de un Certificado de Profesionalidad enmarcado dentro del Sistema Nacional de Cualificaciones. Estos cursos están destinados no solo a jóvenes adultos, aunque el 50% de la oferta está reservada a personas de entre 18 y 29 años. Y, finalmente, la Escuela Taller que es un programa de formación dirigido a jóvenes menores de 25 años, en situación de desempleo, y que consiste en una educación en alternancia, tanto en un centro de formación como en la práctica profesional para posibilitar el acceso al mercado laboral mediante la capacitación profesional. Este programa prioriza a los jóvenes que tienen un déficit en sus credenciales educativas o formativas y/o que pertenecen a un grupo vulnerable o en riesgo de exclusión social.

## 2. Metodología

La metodología de investigación se planteó desde un enfoque cualitativo basado en los planteamientos de la teoría fundamentada (Glasser & Strauss, 2009) a partir de entrevistas biográficas y en profundidad con 10 jóvenes adultos (cinco hombres y cinco mujeres) que se encontraban participando en alguno de los tres programas de aprendizaje permanente mencionados: dos en el PICE (edición 2017), cuatro en la FPE y cuatro en el programa de Escuelas Taller (edición 2013) tanto en Málaga capital como en la provincia.

Las entrevistas se realizaron y transcribieron durante los meses de mayo a julio del 2017 siguiendo los criterios generales establecidos desde la coordinación del proyecto para garantizar el cumplimiento de los requisitos éticos establecidos (Parreira do Amaralet *et al.*, 2016) así como los criterios de buenas prácticas de la investigación (*ibid.*, 2016). Se contactó con los jóvenes adultos gracias a la ayuda de los profesionales responsables de los programas en los que participaban. Los criterios de muestreo (Rambla *et al.*, 2018) consideraron, entre otros, la diversidad de los jóvenes adultos en términos de edad, género, etnia y origen social.

Todos los jóvenes participantes estuvieron informados del objetivo de la investigación y firmaron su consentimiento para la realización, grabación y transcripción de la entrevista en la que se ha respetado el anonimato. La mayoría de las entrevistas se desarrollaron en las propias instituciones en las que recibían la formación, previo consentimiento de la dirección de la institución. Para el desarrollo de las entrevistas se siguió un

guion común compartido por todos los miembros del proyecto.

Estas se iniciaron con una pregunta narrativa y abierta sobre la vida de los jóvenes adultos con la que se pretendía obtener información sobre sus historias de vida. A continuación, se formularon otras preguntas sobre algunas de las cuestiones planteadas durante las narraciones, entre ellas, su trayectoria educativa, las habilidades adquiridas, su experiencia con las políticas de aprendizaje permanente o sus planes imaginados. Estas preguntas únicamente se referían a temas que se hubieran abordado con anterioridad en la narración. Al finalizar, se les hacían algunas preguntas sobre las lagunas y los acontecimientos más significativos de su relato y con algunas preguntas sobre su perfil sociodemográfico.

Para el análisis de las entrevistas se ha usado el programa RQDA. Para ello, se procedió a la transcripción de estas y a su posterior codificación, de acuerdo con las directrices analíticas propuestas por Corbin & Strauss (1990). En esencia, los códigos hacían referencia a las preguntas, pero dejan cierto margen para comentar posibles asociaciones dentro del discurso de cada entrevistado (Mason, 2002; Richtie & Spencer, 2002). Por este motivo, se definieron las siguientes:

- Presentación de sí mismo, referido a cómo los jóvenes adultos hablan de sí mismos en relación con el mundo (por ejemplo, activos o pasivos, autónomos o dependientes). Estas autopresentaciones son siempre una combinación de patrones generales de construcción biográfica, de condiciones de vida y del plan de vida (*life plan*), sin olvidar los factores situacionales relacionados con la entrevista.
- Educación y experiencia de aprendizaje, referido a cuál y cómo es el recorrido que realiza un joven a través del sistema educativo formal, y las múltiples formas en las que se puede llevar a cabo este recorrido, teniendo en cuenta factores como el absentismo, la repetición de curso y el fracaso escolar. Se hace una distinción únicamente entre trayectorias lineales (alumnado que permanece en el sistema educativo al menos hasta la obtención del título de secundaria, avanzando a través de este sin que se produzcan repeticiones ni interrupciones en su recorrido) y no lineales.

En la siguiente tabla presentamos las principales características de los jóvenes adultos entrevistados en torno a una serie de variables que, según entendemos, pueden facilitar el análisis de su curso de vida:

Tabla 1: Características de los jóvenes entrevistados

Code	Edad y Sexo	Nacionalidad	Socioeconomic- Background	Trayectoria Escolar	Experiencia profesional	Plan de vida	Metas
Y_SP_M_1	28 W	Española	High class	Lineal	Sí	Elabor.	Formación + Trabajo
Y_SP_M_2	24 M	Española	Worker class	No-lineal	No	Incierto	Acceso al ML
Y_SP_M_3	22 M	Española	Worker class	No-lineal	Sí	Incierto	Trabajo
Y_SP_M_4	19 M	Española	Worker class	Sin Datos	Sí	Incierto	Formación + Trabajo
Y_SP_M_5	21 W	Española	Middle Class	Lineal	Sí	Incierto	Trabajo
Y_SP_M_6	27 W	Española	Worker Class	No lineal	Sí	Elabor.	Formación + Trabajo
Y_SP_M_7	24 W	Española	Worker Class	No lineal	Sí	Elabor.	Formación + Trabajo
Y_SP_M_8	30 M	Peruana	Worker Class	Lineal	Sí	Incierto	Trabajo
Y_SP_M_9	24 W	Española	Worker Class	No lineal	Sí	Incierto	Formación + Trabajo
Y_SP_M_10	21 M	Española	Worker Class	No lineal	Sí	Incierto	Trabajo

Es necesario definir estos elementos, de tal manera que quede acotado a qué nos referimos concretamente con alguna de las variables que aparecen en la tabla:

*Background socioeconómico:* condiciones socio-culturales y económicas de la familia del entrevistado (ingresos, nivel educativo padres y ocupación padres) junto con las personales. Puesto que los entrevistados tienen una dependencia económica de la familia, el mayor peso en este apartado lo tendrá las condiciones socio-culturales y económicas de la familia.

*Trayectoria escolar:* distinguiremos entre trayectorias lineales y no lineales, ya explicadas anteriormente.

*Plan de vida:* realizaremos una diferenciación entre aquellos que presentan un plan de vida elaborado (alto nivel de reflexión en decisiones relevantes en su pasado además de una amplia planificación de su proyecto de vida futuro) y los que presentan un plan de vida incierto (bajo nivel de reflexión en decisiones relevantes en su pasado

junto con la ausencia de planificación respecto a su futuro).

*Metas a corto plazo:* diferenciaremos entre la intención de continuar en el sistema educativo/formativo, incorporarse al mercado laboral y aquellos que contemplan ambas opciones y/o no descartan seguir formándose, aunque encuentren un empleo (continuar con la formación y acceso al mercado laboral).

### 3. Resultados

Los resultados se presentan en dos bloques: la autopresentación que realizan los jóvenes y sus percepciones sobre la vivencia de las políticas de aprendizaje permanente.

#### 3.1. Narrativas de jóvenes adultos sobre sus condiciones y planes de vida

A continuación, se analizan las autopresentaciones de los jóvenes adultos entrevistados en

relación a las *condiciones de vida*, a la construcción de sus *planes de vida* y la manera en la que *presentan* sus *narrativas* sobre las transiciones a la vida adulta. En este sentido, por autopresentaciones nos referimos a la forma en que los entrevistados hablan de sí mismo en relación con el mundo y que suponen una combinación de patrones de construcción biográfica y factores situacionales relacionados con la entrevista.

### 3.1.1. Condiciones de vida

Los jóvenes adultos entrevistados se presentan a sí mismos de una manera muy heterogénea y difieren en función de su origen social, experiencias de vida, trayectorias escolares, intereses y expectativas de vida, además de por la adquisición de diferentes habilidades. Independientemente del origen socioeconómico, la mayoría de ellos/as han tenido o tienen que hacer frente a varios obstáculos en su vida. Algunos de ellos indicaron problemas como el bullying, problemas de salud, problemas familiares (abandono de sus padres, padres separados o drogadictos), o incluso pobreza. Todas estas condiciones sitúan a los jóvenes adultos en una situación clara de vulnerabilidad social, que está relacionada y/o que afecta a su trayectoria escolar, generalmente asociada a experiencias de fracaso y abandono escolar; como a su trayectoria de vida, asociada a procesos migratorios, permanencia en hospitales, prestación de cuidados o incluso la necesidad de sustentar económicamente a su familia.

*Sí, repetí dos cursos de primero de Bachillerato, y luego pues estuve como un año sin hacer nada. Yo por mi parte, estuve en psicólogos y (...) y demás por el tema del bullying escolar, y ya me orienté un poco, y es cuando me metí en eso de la Escuela Taller. (Y\_SP\_M\_7)*

*Yo vivo en casa de mi abuela, pero como tengo... llevo 3 años con mi parienta y estamos viviendo ahí con ella, cuidándola y eso, pues no se puede valer de sí misma. (Y\_SP\_M\_10)*

Si bien todos consideran y valoran la formación que están recibiendo, podemos distinguir entre dos grupos de jóvenes, aquellos que consideran que han logrado superar aquella etapa, incluso consideran que esas experiencias le han servido en su proceso de maduración.

*Pero bueno. (Allá) era un poco, claro, al tener... el apoyo de mi madre, pues, ya la cosa cambia. También una va creciendo y va madurando, no es lo mismo tener quince años y no tener apoyo de nadie y ser una*

*adolescente perdida, porque estaba perdida, a tener veinte años y estar trabajando, tener un poquito el dinerito y querer tú rehacer tu vida e intentar formarte, intentar ser algo porque... Es que... Yo me sentía inútil, ¿la verdad?, sentía que no valía pa' nada. (Y\_SP\_M\_6)*

Mientras que otra joven, que procede de un entorno socioeconómico medio-alto, manifiesta sentirse “deprimida” al no poder cumplir con sus expectativas de vida, aunque ha invertido mucho tiempo en su formación.

*Eh, intentaré, voy a echar dentro del ámbito privado, en lo que estoy formada, pues echar mi currículum, pero supongo que, y me parece, además, un poco triste, que terminaré opositando si quiero ser... si quiero trabajar en secundaria, porque no va a haber otra. (Y\_SP\_M\_1)*

Muchos de los jóvenes adultos se refieren a su familia como principal fuente de apoyo, aunque no en todos los casos. Más bien al contrario, algunos de ellos consideran que hubo un importante vacío familiar debido no sólo a la separación de sus padres (Y\_SP\_M\_4) o la emigración (Y\_SP\_M\_8), sino que, además, suponían un problema adicional debido a la adicción a las drogas o a su estancia en un centro penitenciario (Y\_SP\_M\_6).

En relación con la situación actual, la mayoría de los jóvenes hacen referencia a los obstáculos que encuentran para acceder a la educación, formación o empleo y la incertidumbre que esto les genera. En algunos casos, se intenta movilizar a la familia como recurso para minimizar esta incertidumbre. Otros jóvenes pretenden seguir la trayectoria de los padres, aunque se reconoce que esta incertidumbre es una característica de la sociedad actual y no tanto de las de sus padres.

*Imagínate lo que influyen unos padres profesores. Yo creo (que) son los que, los peores tipos de padres para “(r)ie”, para... estudiar, vaya. Si, no, bueno, para bien. Bueno, ellos con sus expectativas, yo, hombre la verdad (es) que sí que siempre he hecho caso a lo que me han... un poco me han aconsejado. Lo que es verdad que sí que noto es la brecha generacional de mis padres ¿no? Han terminado de estudiar, eh... con 24 años; eres funcionario y, entonces, no tienes ya ni idea de lo que está pasando hoy en día. [...] Entonces pues... yo creo que a nosotros nos ha tocado una época bastante diferente, ¿no? (Y\_SP\_M\_1)*

### 3.1.2. Planes de vida

Los jóvenes adultos presentan planes de vida dinámicos claramente relacionados con sus experiencias anteriores y con diferentes imaginarios

de futuro. Aun así, podemos señalar algunos patrones comunes prácticamente a todos ellos.

En primer lugar, la mayoría tienen planes de vida más o menos definidos situados dentro del marco de un determinado curso de vida o trayectoria vital. Estos planes de vida reflejan y afectan a diferentes sectores a los que tienen que hacer frente durante sus transiciones desde la juventud hacia la adultez, entre ellas, la independencia del hogar paterno y/o materno, la construcción de una familia o la relación en pareja, el acceso a una formación superior, a través de la formación profesional o de la educación universitaria y la incorporación al mercado laboral.

*Quiero ser autónomo, conseguir una independencia de mis padres. (Y\_IT\_M\_5)*

*Bueno, me gusta independizarme, pero para independizarte falta trabajo. (Y\_IT\_M\_10)*

*No sé, una persona... Va, espero tener mi casa propia, no sé, con una familia. Normal. (Y\_IT\_M\_6)*

*Pues, hombre si tuviera los ingresos necesarios y-y-y ... y todo ... Hombre yo, como todo el mundo, tener una familia y ... Pero a nivel laboral, muy poco. Montaría mi tienda si me lo propusieran, me gusta... (Y\_IT\_M\_7)*

No obstante, no todos los jóvenes han expresado sus planes de vida sin restricciones, algunos de ellos señalan que están muy afectados y limitados por los contextos actuales, de tal forma que les impide y dificulta expresarlo. En este caso, perciben que sus oportunidades profesionales se ven afectadas por las condiciones del mercado laboral, lo que condiciona enormemente sus planes de vida.

*Espero tener, al menos, un trabajo (...) porque creo que no se puede vivir siempre en la más absoluta inestabilidad. (Y\_SP\_M\_1)*

*Debo mantener mi actual trabajo en el sector público. Pero tienes que aceptar que no puedes trabajar de acuerdo con tu cualificación. (Y\_SP\_M\_10)*

En suma, en relación a la autopresentación que realizan los jóvenes, todos aluden a determinadas condiciones de vulnerabilidad y, especialmente, de fracaso escolar que atribuyen o bien a sí mismos (aluden a que son malos estudiantes), a su familia o, en parte, a condiciones externas relacionadas, en su mayoría, con la escuela (no les prestaban atención o consideran que no los prepararon adecuadamente). Estas atribuciones pueden ser consideradas estrategias para hacer frente a las perspectivas de vida adversas. En el

primer caso, refleja la interiorización y la adaptación de las atribuciones del fracaso escolar, lo que implica la modificación de las propias aspiraciones (hay dos jóvenes que afirman que quieren entrar en el ejército y en la policía pero que no lo harán porque no van a poder superar las pruebas de acceso que perciben como demasiado exigentes) incluso de la propia identidad profesional. En el segundo y tercer caso, se rechaza la atribución del fracaso a los propios déficits, se puede entender como un intento de protección contra el daño que se ha recibido (y en estas circunstancias su capacidad de acción está limitada) y, al mismo tiempo, un sentimiento subjetivo de autoeficacia. Es decir, estas experiencias hicieron que los jóvenes perdieran la autoestima, que mermaran su interés por el estudio y, finalmente, llevarlos a abandonar el sistema educativo formal.

No obstante, independientemente de atribuir el propio fracaso a sí mismos o a factores externos, aceptan la responsabilidad de su propio futuro, es decir, aceptan que el futuro depende de ellos y de las decisiones que tomen.

### **3.2. Los retos de experimentar las políticas de aprendizaje permanente: la vivencia de las políticas**

Como se ha puesto de manifiesto, los jóvenes entrevistados representan un grupo heterogéneo de jóvenes respecto a sus condiciones y planes de vida. Esta situación también tiene su influencia en la forma en la que experimentan las políticas, especialmente, en las expectativas para matricularse y en cómo las viven.

#### **3.2.1. En búsqueda de trabajo, formación y mejores oportunidades de vida: expectativas de los jóvenes adultos para matricularse en los programas formativos**

Respecto a la experiencia en el programa que estaban cursando, nos interesaba conocer qué fue lo que motivó su matriculación y cuáles eran las expectativas iniciales. En primer lugar, hay que destacar la complejidad de las motivaciones de los jóvenes para seguir formándose. La motivación es un fenómeno multidimensional que consiste en una consideración personal de las necesidades y oportunidades relacionadas con el sistema de valores individuales y la evaluación de la situación para la elección. Debe considerarse como algo que surge no sólo de la decisión individual, sino también de los contextos en los que se desarrolla (Katznelson, 2017). Al estudiar las elecciones significativas que hacen los jóvenes sobre la formación y el trabajo y sus interpretaciones subjetivas, no

debemos subestimar los procesos sociales más amplios de los que los jóvenes no son plenamente conscientes (Cieslik & Simpson, 2006).

Siguiendo la tipología ampliamente aceptada, podemos distinguir entre dos grandes categorías para referirse a las expectativas sobre los resultados del programa: la motivación intrínseca y la extrínseca. Los datos de las entrevistas demuestran el predominio de esta última, la extrínseca, es decir, una actitud instrumental para participar en el programa, a fin de recibir una certificación formal que les permita continuar estudiando, acceder a prestaciones económicas o incluso mantenerse ocupado en lugar de quedarse en casa sin hacer nada. Algunas otras narrativas apuntan a una motivación intrínseca, como la de lograr una competencia para tener éxito en un trabajo.

*Cuando dejé el Bachiller estuve dos, tres meses sin hacer nada. Sí, me sentí así y no... No fue... No, no se siente bien. Pues encima tu madre, encima tuya y todo... Y ahí es cuando dice que tiene que haber un cambio, o sea, que... Y ahora me siento que estoy estudiando. (Y\_SP\_M\_4)*

La obtención de una credencial educativa que le permitiera continuar en la formación y acceder al mercado laboral también se puso de manifiesto en el joven migrante puesto que no le reconocieron u homologaron su formación educativa previa. Otros inciden en la necesidad de conseguir un título básico o de ir incrementando credenciales que le garanticen un mejor acceso al mercado laboral.

*Yo me sentía inútil, la verdad, sentía que no valía para nada. Iba a trabajar y en todos lados el Graduado me lo pedían, y no tenía nada... (Y\_SP\_M\_6)*

Sin embargo, la joven con título universitario (Y\_SP\_M\_1), consideraba que, a pesar de haber participado en varios cursos de formación para el empleo, su valor para insertarse en el mercado laboral eran limitados debido a un desajuste entre la formación y las necesidades cambiantes del mercado del trabajo. Ponía de manifiesto que el aprendizaje real se desarrolla una vez te insertas plenamente en el mercado laboral. De ahí que consideraba que la capacidad de adaptación y el aprendizaje en el trabajo eran más importantes que los cursos de formación recibidos. Incluso manifestaba que los cursos suponían una “pérdida de tiempo” porque el tiempo invertido en la formación implicaba un retraso en la incorporación al mercado laboral.

Excepto esta joven, muchas de las expectativas de los jóvenes adultos entrevistados

coincidían con los objetivos oficiales de las políticas de aprendizaje permanente que eran recibir los certificados oficiales necesarios y adquirir las competencias que les permitan seguir estudiando en un nivel superior, así como mejorar su empleabilidad para aumentar las posibilidades de integración en el mercado laboral.

### 3.2.2. Las “experiencias vividas” de la formación

A pesar de la valoración positiva de los programas formativos, se ponen de manifiesto algunas deficiencias y limitaciones de estos. En primer lugar, referido a la valoración de la oferta y el acceso a los mismos. En este caso, algunos jóvenes señalan la falta de plazas disponibles en los cursos de formación profesional, unido a la falta de información sobre la oferta formativa disponible, sus contenidos o su correspondencia con los conocimientos previos de los jóvenes.

*De Auxiliar de Farmacia, pero claro... tantas plazas, ea... Tantas solicitudes, tan pocas plazas, pues... estás ahí ahora a la espera. (Y\_SP\_M\_9)*

*No sé si me dieron, a lo mejor, algunos papeles, cuando te daban muchos, pero oral o explicado no. Entonces ya me llamaron, me, mira “la Cámara de Comercio...” y ahora me lo ha explicado el compañero, pero no tenía yo una información muy clara antes de... de llegar hoy aquí. (Y\_SP\_M\_1)*

En cuanto a las experiencias de los jóvenes y su evaluación del proceso de aprendizaje, se señalaron aspectos muy positivos. Los jóvenes adultos acudieron a los cursos esperando una “formación práctica” y la mayoría de ellos estaban satisfechos con el aprendizaje que estaban o habían recibido, sobre todo, si lo comparaban con la formación recibida previamente en la escuela. Especialmente, se puso de manifiesto el papel ejercido por el/la formador/a, del que se valoró su flexibilidad y compromiso, incluso, en un caso, se llegó a consolidar una amistad que traspasó las fronteras del programa (Y\_SP\_M\_6). El apoyo de los compañeros también fue un aspecto valorado muy positivamente, se refieren a ellos como personas que compartían el mismo trabajo y que también tenían problemas similares lo que implicaba no solo una ayuda y un apoyo en la toma de decisiones, sino también en hacer frente a similares problemas. Otra fuente de satisfacción de los programas y planes de aprendizaje permanente fue su flexibilidad. La enseñanza en muchos de ellos se adapta a las necesidades y capacidades de los jóvenes adultos.



*No es lo mismo que venga un profesor una hora, que tener un profesor las ocho horas. Es que (...) Le coges más cariño (...). (Y\_SP\_M\_6)*

*Mucho compañerismo, entonces... los profesores, muy cercanos a nosotros. No es como en el instituto. Yo hice los cursos con menos gente, porque éramos diez por módulo, como que están más cerca de ti, te ayudan más, te (...) Te refuerzan más, no sé, así aprendes más, ¿de acuerdo? En mi opinión. (Y\_SP\_M\_7)*

*Pues, no sé, ver a mis compañeros que son... A ver, no es que mis compañeros de la escuela y eso no. Siempre han sido mis amigos y de todo, pero aquí no sé, veo que me apoyan y que si no entiendo algo me... me lo explican ellos también y los profesores también están pendientes encima mío. Y no sé... Me encuentro a gusto aquí. (Y\_SP\_M\_4)*

*No, mucho compañerismo, luego... los profesores muy cercanos. No es igual que un instituto. Hacía a lo mejor, cursos de menos personas, porque éramos diez por módulo, como que son más cercanos contigo, te ayudan más, te... Te refuerzan más... No sé, como que... Aprendes más, ¿vale? A mi parecer. (Y\_SP\_M\_7)*

Las entrevistas pusieron de manifiesto que los jóvenes adultos no disponían de una amplia oferta de programas adaptados a sus intereses, especialmente la joven con necesidades educativas especiales (Y\_SP\_M\_5). Los programas que ofrecían las mejores condiciones eran los más difíciles de acceder para los jóvenes debido a los elevados requisitos y a los trámites burocráticos (Y\_SP\_M\_1). Una vez en el programa, los participantes comparten experiencias positivas y disfrutan del apoyo de sus compañeros, profesores y orientadores.

#### 4. Discusión y conclusiones

Nuestra investigación ha puesto de manifiesto que los jóvenes adultos en situación de vulnerabilidad son un grupo heterogéneo de acuerdo con sus antecedentes familiares, sus trayectorias educativas, su situación migratoria y sus circunstancias vitales actuales. Las vidas individuales han seguido trayectorias complejas y a menudo transitan de un lado a otro entre condiciones que se atribuyen a la vida adulta y otras condiciones vulnerables relacionadas con interrupciones biográficas debidos a problemas de salud, conflictos en la familia y en la escuela. Sin embargo, en medio de esa diversificación de biografías, a pesar de los muchos y múltiples riesgos de vulnerabilidad, los jóvenes forman su carácter tomando decisiones sobre educación y formación, empleo, vivienda y relaciones en distintos momentos. Estas decisiones configuran

planes de vida que dibujan diferentes horizontes temporales según las oportunidades percibidas (Leccardi, 2012), pero donde la agencia también es crucial en diferentes momentos de su curso de vida, y no solo como resultado de una formación o de cierta orientación, sino como parte integral del proceso de aprendizaje biográfico (Hallqvist et al., 2012). Las narrativas vitales se convierten a menudo en el vehículo del aprendizaje en la medida en que los sujetos revisan sus experiencias pasadas para elaborar planes de futuro en el mismo momento en que aprenden en un nuevo contexto o emprenden alguna formación formal (Biesta & Tedder, 2007).

Al mismo tiempo, en lugar de ser un grupo desolado de personas pasivas con bajo rendimiento, son sujetos activos que lucha por su integración social alejado de una historia fatalista. Es decir, estos jóvenes no se presentan como víctimas indefensas ni como objetivos reactivos de un programa social, sino que a menudo afirman que son sujetos activos en busca de cualquier grieta estructural que pueda ayudarles a mejorar (Verlage et al., 2020). Sus experiencias están marcadas por las interdependencias entre diferentes esferas de la vida (Bernardi, Huinink & Sttersten, 2019). En este sentido, nuestros datos respaldan la literatura que ha señalado de qué manera las transiciones de los jóvenes (Furlong, 2009; Walther, 2022) tiene lugar en la interacción entre las estructuras y las oportunidades.

En esta interacción entre estructuras y oportunidades situamos la agencia de los jóvenes adultos puesto que consideraban que la salida de la situación de vulnerabilidad en la que se encontraban estaba en sus propias manos gracias a una diversidad de estrategias con las que podían actuar, entre la que se encontraban los programas de aprendizaje permanente, con sus fortalezas y debilidades, pero también la posibilidad de negociación de condiciones más flexibles para la aplicación de estos programas de tal manera que se ajuste mejor a sus necesidades individuales y no necesariamente a la mejora de la empleabilidad. Esta visión más amplia sobre los programas de aprendizaje permanente y sobre la necesidad de descubrir conexiones entre el empleo, la vivienda, el ocio es fundamental para ayudar a los jóvenes adultos a interpretar sus transiciones y su aprendizaje de forma más significativa (Rambla & Kovacheva, 2021), y no solo actuar desde una función restauradora (Barroso-Hurtado & Chan, 2019).

Nóvoa (2019) ha afirmado recientemente que el propósito del aprendizaje permanente ha pasado de ser un "derecho" a un "deber" que apoya el crecimiento económico y la empleabilidad. Este cambio ha ido acompañado de una mayor

responsabilidad de los individuos por sus procesos de aprendizaje y por su éxito (Alves et al., 2010). En este sentido, una investigación que dé voz a los jóvenes es importante para conocer el significado de los diferentes programas y utilizar sus reflexiones para repensar estos programas en función de qué factores afectan y aumentan la confianza en sí mismos y avanzar en las oportunidades que les permitan alcanzar proyectos personales y profesionales.

## Referencias

- Alves, M.G., Neves, C., & Gomes, E.X. (2010). Lifelong learning: Conceptualizations in European educational policy documents. *European Educational Research Journal*, 9(3), 332-344. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2010.9.3.332>
- Barroso-Hurtado, D., & Chan, R. (2019). Why Enrol in a Lifelong Learning Programme? A Comparative Study of Austrian and Spanish Young Adults. *Social Inclusion*, 7(3), 110-121. <https://doi.org/10.17645/si.v7i3.2088>
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Cieslik, M., & Simpson, D. (2006). Skills for Life? Basic skills and Marginal Transitions from School to Work. *Journal of Youth Studies*, 9(2), 213-229. <https://doi.org/10.1080/13676260600635656>
- Comisión Europea (2017). *El pilar europeo de los derechos sociales en veinte principios*. [https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles\\_es](https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_es)
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21. <https://doi.org/10.1007/BF00988593>
- Cuzzocrea, V. (2020). A place for mobility in metaphors of youth transitions. *Journal of Youth Studies*, 23(1), 61-75. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1703918>
- Du Bois-Reymond, M., & López Blasco, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: Hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Revista de Estudios de Juventud*, 65, 11-29.
- Elder, G. (1998). The Life Course as Developmental Theory. *Child Development*, 69(1), 1-12. <https://doi.org/10.2307/1132065>
- European Group for Integrated Research (EGRIS) (2002). Leading or Misleading Trajectories? Concepts and Perspectives. In A. Walther & B. Stauber (Eds.), *Misleading Trajectories Integration Policies for Young Adults in Europe?* (pp.117-151). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10808-5>
- Evans, K., & Biasin, C. (2017). Exploring agency, learning and identity in women's life trajectories in United Kingdom and Italy. *Revista Española de Educación Comparada*, 29, 15-32
- Furlong, A. (2009). Revisiting transitional metaphors: Reproducing social inequalities under the conditions of late modernity. *Journal of Education and Work*, 22(5), 343-353. <https://doi.org/10.1080/13639080903453979>
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (2009). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Rutgers University Press.
- Hallqvist, A., Ellström, P.E., & Hydén, L.C. (2012). The many faces of biographical learning. *Studies in the Education of Adults*, 44(1), 70-84. <https://doi.org/10.1080/02660830.2012.11661624>
- Heinz, W.R., Huinink, J., Swander, C.S., & Weymann, A. (2009). General Introduction. In W. R. Heinz, Weymann, A. & J. Huinink (Eds.), *The Life Course Reader. Individuals and Societies Across Time* (pp. 15-30). Campus.
- Katznelson, N. (2017). Rethinking motivational challenges amongst young adults on the margin. *Journal of Youth Studies*, 20(5), 622-639. <https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1254168>
- Kotthoff, H.G., Gáfaró, J.F., Bittlingmayer, U.H., Boutiuc-Kaiser, A., Parreira do Amaral, M., & Rinne, R. (2017). *International report: LLL policies and inclusion in education and work (YOUNG\_ADULLLT Working Paper)*. University of Education Freiburg.
- Kovacheva, S., Jacovkis, J., Startari, S., & Siri, A. (2018). Young adults' participation in LLL and its impact on their life projects. In M. Parreira do Amaral, J. Zelinka & M. Schweisfurth (Eds.), *Comparative analysis and reporting: Comparative analysis strategy. YOUNG\_ADULLLT Working Papers* (pp.91-111). University of Münster.
- Leccardi, C. (2012). Young people's representations of the future and the acceleration of time. A generational approach. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft*, 1, 59-73.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. Londres: Sage.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la EPA*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/laborales/epa.html>
- Nóvoa, A. (2010). La construcción de un espacio educativo europeo: Gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 23-41.
- Nóvoa, A. (2019). *How much long life is there in lifelong learning?* Paper presented at the YOUNG ADULLLT Policy Seminar & Final Conference, Lisbon, Portugal.

- Parreira do Amaral, M., Weiler, A., & Schaufler, S. (2016). *Ethical Issues (YOUNG\_ADULLLT Working Paper)*. Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Rambla, X., Jacovkis, J., Kovacheva, S., Walther, A., & Verlage, T. (2018). *International qualitative analysis report (YOUNG\_ADULLLT Working Paper)*. Autonomous University of Barcelona.
- Rambla, X., Kovacheva, S., & Parreira do Amaral, M. (2020). Between knowledge and economy: lifelong learning policies for young adults in Europe. In M. Parreira do Amaral, S. Kovacheva, & X. Rambla (eds.), *Lifelong learning policies for young adults in Europe: Navigating between Knowledge and Economy* (xvii-3). Policy Press.
- Rambla, X., & Kovacheva, S. (2021). Constructing meaningful transitions in a vulnerable situation—The role of lifelong learning policies in European regions. *International Journal of Social Welfare*, 00, 1-10. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12505>
- Ritchie, J., & Spencer, L. (2002). Qualitative data analysis for applied policy research. In A.M. Huberman & M.B. Miles (eds.), *The Qualitative Researcher's Companion* (305-329). Thousand Oaks et al.: SAGE.
- Sanderson, E. (2020). Youth transitions to employment: Longitudinal evidence from marginalised young people in England. *Journal of Youth Studies*, 23(10), 1310-1329. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1671581>
- Stauber, B., & Walther, A. (2006). De-standardised pathways to adulthood: European perspectives on informal learning in informal networks. *Papers. Revista de Sociología*, 79, 242-262. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v79n0.835>
- Verlage, T., Milenkova, V., & Ribeiro, A.B. (2020). Tackling vulnerability through lifelong learning policies? In M. Parreira do Amaral, S. Kovacheva, & X. Rambla (eds.), *Lifelong learning policies for young adults in Europe. Navigating between knowledge and economy* (pp.127-148). Policy Press.
- Walther, A. (2006). Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Young*, 14(2), 119-139. <https://doi.org/10.1177/1103308806062737>
- Walther, A. (2017). Support across life course regimes. A comparative model of social work as construction of social problems, needs, and rights. *Journal of Social Work*, 17(3), 277-301. <https://doi.org/10.1177/1468017316640195>
- Walther, A. (2022). Welfare states as transitions regimes: reconstruction from international comparison of young people's transitions to work. In B. Stauber, A. Walther, & R.A. Settersten (eds.), *Doing transitions in the life course processes and practices* (37-55). <https://doi.org/10.1007/978-3-031-13512-5>

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Jiménez-Ramírez, M., Lorente-García, R., & Torres-Sánchez, M. (2023). Buscando mejores oportunidades formativas y laborales de jóvenes en una situación vulnerable. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 107-118. DOI:10.7179/PSRI\_2023.07

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**MAGDALENA JIMÉNEZ RAMÍREZ.** Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía. Campus Cartuja, s/n, 18071, Granada (España). E-mail: madji@ugr.es

**ROCÍO LORENTE GARCÍA.** Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía. Campus Cartuja, s/n, 18071, Granada (España). E-mail: rociolg@ugr.es

**MÓNICA TORRES SÁNCHEZ.** Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE. Campus de Teatinos s/n, 29071, Málaga (España). E-mail: motorres@uma.es

## PERFIL ACADÉMICO

### MAGDALENA JIMÉNEZ RAMÍREZ

<https://orcid.org/0000-0002-4827-740X>

Profesora Titular de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Granada. Imparte docencia en el Grado de Educación Infantil, en el Máster Universitario en Investigación, desarrollo social e intervención socioeducativa y en el Máster Universitario en Investigación e Innovación en Currículum y Formación. En la actualidad, coordina el Grupo de Investigación “Políticas y Reformas Educativas” (HUM308). Ha participado en varios proyectos internacionales y nacionales sobre exclusión e inclusión social y educativa de los jóvenes y sobre el estudio de las políticas de cuidado y atención a la infancia.

### ROCÍO LORENTE GARCÍA

<https://orcid.org/0000-0003-2562-4955>

Profesora Contratada Doctora en el departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada. Licenciada en Pedagogía y Doctora por la Universidad de Granada. Miembro de grupo de investigación “Políticas y Reformas Educativas” (HUM308). Imparte docencia en el Máster en Investigación e Innovación en Currículum y Formación. Entre sus principales líneas de investigación destacan las reformas educativas en el ámbito de la formación profesional, el estudio de las transiciones educativas de jóvenes en situación de vulnerabilidad social, la reinserción social de persona en situación de exclusión socioeducativa y las políticas de atención a la infancia.

### MÓNICA TORRES SÁNCHEZ

<https://orcid.org/0000-0002-8626-8512>

Profesora Titular de Teoría e Historia de la Educación en el departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Málaga. Imparte docencia en el Grado de Pedagogía, en el Máster en Cambio Social y Profesiones Educativas y en el Máster en Investigación e Innovación en Currículum y Formación, del que fue coordinadora. Ha participado en varios proyectos internacionales sobre exclusión social y escolar de jóvenes (entre ellos, *Education Governance and Social Integration and Exclusion in Europe* y *Policies Supporting Young People in their Life Course. A Comparative Perspective of Lifelong Learning and Inclusion in Education and Work in Europe*), además de otros nacionales, el más reciente, del que es co-IP sobre las reformas de la formación profesional dual en el ciclo formativo de la Educación Infantil.