

INVESTIGACIONES

Transitar desde el sistema educativo al mercado laboral: Un enfoque basado en la educación para el trabajo

Transitioning from School to the Labour Market: An Education for Work-Based Approach

Tania Mateos-Blanco*

Recibido: 27 de octubre de 2024 Aceptado: 24 de enero de 2025 Publicado: 31 de enero de 2025

To cite this article: Mateos-Blanco, T. (2025). Transitar desde el sistema educativo al mercado laboral: Un enfoque basado en la educación para el trabajo. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(1), 70-88. <https://doi.org/10.24310/mar.6.1.2025.20763>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.6.1.2025.20763>

RESUMEN

La actual precariedad laboral de la juventud pone de manifiesto la vulnerabilidad que experimenta este colectivo durante su transición al mercado de trabajo. En este contexto, los sistemas educativos, desde el enfoque por competencias, han de recuperar su tarea humanizadora incorporando la *educación para el trabajo* como un fin más de la acción educativa. A partir de una metodología interpretativa y crítica, desde este artículo se han explorado algunas cuestiones claves desde las cuales justificar y comprender la importancia de abordar la educación para el trabajo como espacio de actuación pedagógica. La primera cuestión se centra en pensar sobre el trabajo como valor humano y actividad de la que podemos obtener una serie de bienes centrales y que esto redunde, a nivel existencial, en algo con sentido para nuestras vidas. A continuación, se analiza críticamente cómo podría configurarse dentro del sistema educativo una educación para el trabajo humanista que supere la visión instrumental. Para ello, se propone revisar qué tipo de conexión se establece entre el sistema educativo y laboral, pues de ello va a depender el éxito de las transiciones. Se concluye este ensayo exponiendo que *educar para el trabajo* supone crear espacios en las instituciones educativas desde donde la juventud aprenda sobre la actividad y vida laboral, facilitándole recursos y conocimientos para la toma de decisiones a partir de su proyecto vital y profesional.

Palabras clave: finalidades educativas; educación humanista; transiciones educativas; educación para el trabajo

ABSTRACT

The precarious employment of young people underscores the vulnerability they face during their transition into the labour market. In light of this, education systems must move beyond a purely competency-based approach and embrace their humanising role by incorporating *education for work* as a key objective. Based on an interpretative and critical methodology, this article explores some key questions from which to justify and understand the importance of approaching education for work as a space for pedagogical action. The first question focuses on thinking about work as a human value and an activity from which we can obtain a series of central goods and that this results, at an existential level, in something meaningful for our lives. It then critically examines how an education for humanistic work beyond the instrumental vision could be shaped within the school institution. To this end, it is proposed to review what kind of connection is established between the education and labour



*Tania Mateos-Blanco [0000-0003-2862-8695](https://orcid.org/0000-0003-2862-8695)

Universidad de Sevilla (España)

taniamb@us.es



system, since the success of the transitions will depend on it. This essay concludes by stating that educating for work means creating school spaces where young people can learn about work and working life, providing them with resources and knowledge to make decisions based on their life and professional projects.

Keywords: educational goals; humanistic education; educational transitions; educating for work

1. INTRODUCCIÓN

Con frecuencia medios de comunicación, de divulgación científica e, incluso, informes nacionales (Injuve, 2022) e internacionales (Comisión Europea, 2024) afirman que “estamos ante la generación mejor preparada de la historia”. Sin embargo, ¿puede sostenerse esta aseveración? Es probable que si se atiende al conjunto de finalidades y sentidos de lo que se entiende por una “buena preparación” esta afirmación podría ser revisada, en especial, si se la considera atendiendo a la formación para el trabajo desde el desarrollo humano y social.

En la actualidad, la juventud constituye uno de los desafíos más urgentes en las políticas europeas de todos los países y, en especial, en aquellos donde los índices de tasa de desempleo juvenil superan la media de la UE como es el caso de España (27,7 %) (Eurostat, 2024). Desde el informe publicado por la International Labour Organization (ILO, por sus siglas en inglés) (2022) sobre Tendencias Mundiales del Empleo Juvenil, se apunta que los jóvenes que no consiguen empleo o pierden el que tienen corren el riesgo de experimentar el fenómeno de la “cicatrización”: al vivir esta situación de desarraigo con el sistema, pueden llegar a aceptar empleos para los cuales están sobrecualificados de modo que corren el riesgo de experimentar una trayectoria laboral sostenida en el tiempo de informalidad y salarios bajos. En esta línea, en el informe publicado en 2024, desde la ILO se advierte que esta situación está provocando en la generación joven niveles altos de ansiedad por su futuro, afectando directamente a su bienestar personal, motivación, así como en la toma de decisiones sobre su futuro educativo y laboral. En este informe se recomienda que, desde las instituciones, se les facilite, a través de la educación y formación, las transiciones de la escuela al trabajo y, por ende, de la juventud a la edad adulta (ILO 2024).

Estos datos sobre la realidad de la juventud ante el mercado de trabajo nos invitan a reflexionar sobre las finalidades de la educación en general y las finalidades de la “educación para el trabajo” en particular. Proceder de este modo, ofrecerá nuevas líneas argumentativas que maticen la afirmación enunciada al comienzo de esta introducción: “estamos ante la juventud mejor preparada de la historia”. De acuerdo con Biesta (2010, 2015), las finalidades educativas son triples: profesionalización o cualificación, socialización y subjetivación, aunque en la práctica hay un desequilibrio entre ellas a favor de la profesionalización frente a las dos últimas:

Una de las principales funciones de la educación —de las escuelas y otras instituciones educativas— es la cualificación de niños, jóvenes y adultos. Se trata de proporcionarles los conocimientos, las habilidades y la comprensión, y a menudo también las disposiciones y formas de juicio que les permitan “hacer algo”, un “hacer” que puede ir desde lo muy específico (como en el caso de la formación para un trabajo o profesión en particular, o la enseñanza de una habilidad o técnica en particular) hasta lo mucho más general (como una introducción a la cultura moderna o la enseñanza de habilidades para la vida, etcétera). La función de

cualificación es sin duda una de las principales funciones del sistema educativo y constituye una razón importante para que la educación esté financiada por el Estado en primer lugar (Biesta, 2010, p. 19)

Esta tendencia de los sistemas educativos a priorizar el carácter más profesionalizador y utilitarista en el currículum se ha materializado, a nivel internacional, en el enfoque educativo por competencias. Según el Consejo Europeo (2001; 2018; 2023) este enfoque se centra en el dominio de capacidades y competencias claves y específicas, necesarias para resolver situaciones y problemas diarios y, por tanto, poder vivir y trabajar en una sociedad basada en el conocimiento. Desde un currículo basado en competencias se nos prepara para ser técnicamente competentes en tres áreas de realización (Valle y Manso, 2013): (i) personal, proporcionando los recursos necesarios para el desarrollo individual); (ii) social, adquiriendo las destrezas básicas que permiten al sujeto integrarse de forma activa en la sociedad y poder cooperar en el desarrollo de la misma; y (iii) profesional, mediante la adquisición de cualificación laboral básica y continuar desarrollando su proyecto profesional y vital. En relación con esta última área, las competencias se centran fundamentalmente en capacitarnos para el desarrollo de una tarea (trabajo) pero generalmente no se atiende a una cuestión clave para que ese proceso sea significativo para nuestras vidas. Es decir, se olvida “educar para el trabajo” desde una dimensión más contextual y relacional que permita transitar con éxito del sistema educativo al mercado laboral a partir de la exploración y clarificación sobre lo que quiere y valora la juventud para su futuro personal y profesional.

Aun cuando es importante la finalidad profesionalizadora del sistema educativo, el desequilibrio que se aprecia con relación a las dos otras funciones —socializadora e individualizadora— erosiona la tarea humanizadora de la institución escolar (Biesta, 2020; Velasco-Orozco, 2021). Como advierten desde la UNESCO Buchanan et al. (2020) las reformas educativas centradas en desarrollar las habilidades del siglo XXI y las microcredenciales —promovidas para lograr el crecimiento económico y la inserción laboral— se alejan de lo que podría considerarse un sistema educativo de calidad.

Este debate curricular sobre los desajustes o tendencias entre paradigmas educativos acerca del sentido y las finalidades de los sistemas educativos se remonta a principios del s. XX desde dos escuelas de pensamiento antagónicas: una de orientación más humanista y liderada por J. Dewey (1902), que defiende una educación centrada especialmente en los alumnos, en sus experiencias de aprendizaje y en el desarrollo de sus facultades para la vida; y otra de carácter más eficientista y promovida por F. Bobbit (1918), defensora en configurar un sistema educativo orientado al mundo práctico donde el alumno se eduque para realizar de forma eficiente las tareas que tendrá que desarrollar en su vida adulta. Esta controversia se resolvió a principios de los años treinta en la denominada *Declaración del Comité de la National Society for the Study of Education* donde se hace un primer intento de conciliación entre ambas concepciones curriculares (Luzuriaga, 1967).

Desde estos planteamientos, la educación del s. XXI ha de asumir como finalidad, además de la libertad y capacidad de transformación social, la libertad psíquica y mental de un ser humano que esté “situado en su tiempo” como meta educativa (Colom y Núñez, 2001). Esto supone que los conocimientos que se proporcionen al alumnado han de transformarse de acuerdo con el “aquí y ahora” y el “aquí y futuro” (Núñez y Romero, 2003, p. 205). De esta manera, se

conseguirá aumentar la capacidad de adaptación de los sujetos a los continuos cambios, así como la capacidad anticipatoria en un contexto de libertad decisonal. En consecuencia, en un sistema educativo que prioriza su función de profesionalización, “educar para el trabajo” no tiene ni debe tener solo como fin último formar a las personas para tener vidas productivas.

Se trata de configurar un nuevo paradigma educativo que, teniendo en cuenta las demandas sociales y económicas, se centre además en las necesidades y problemas que pueden surgir a la juventud durante las transiciones del sistema educativo al trabajo (Reuter et al., 2022). Si los y las estudiantes han de formarse para poder trabajar en la edad adulta (propósito de vida), la actividad laboral ha de convertirse en un fin más de la acción educativa. De ahí la importancia de que, desde la institución escolar, se invite al alumnado a explorar sobre el porqué y para qué trabajar, así como el significado que puede tener el trabajo en sus vidas.

A partir de esta reflexión, el objetivo general de este ensayo es justificar la necesidad de abordar la “educación para el trabajo” desde su dimensión teleológica, un campo de estudio poco explorado en la Teoría de la Educación. Se procederá, a partir de una metodología interpretativa y crítica de análisis documental, a elaborar un argumento pedagógico desde el que resaltar la finalidad humanizadora de la institución escolar, así como también subrayar el importante papel que tiene con relación a las transiciones del sistema educativo al mercado laboral.

La primera cuestión objeto de reflexión se centra en pensar sobre el trabajo en relación con su concepto, valor y significatividad desde una perspectiva antropológica, filosófica, ética y social. Para ello, se aborda el tema de recuperar el valor humano del trabajo, reconducir su fin hacia los bienes centrales que se pueden obtener a través de él y que esto redunde, a nivel existencial, en la idea de trabajo como una actividad con sentido para nuestras vidas. A continuación, se analizará críticamente cómo podría configurarse dentro de las instituciones educativas una educación para el trabajo humanista que supere la visión instrumental que comporta el actual enfoque por competencias. De acuerdo con los diferentes marcos teóricos que explican la conexión entre el sistema educativo y el laboral, se sostiene en estas páginas que las teorías emancipadoras y transfuncioneras son las que más se aproximan a las funciones de la educación para el trabajo desde una visión humanista. Por último, se concluye con algunas reflexiones finales sobre esta nueva forma de pensar y hacer educación desde la realidad del mundo del trabajo.

2. PENSAR SOBRE EL TRABAJO: ALGO QUE CASI NADIE HACE, PERO DE LO QUE TODO EL MUNDO HABLA

Que el trabajo se considere hoy una actividad indispensable en la vida de las personas, con gran influencia en su calidad y condiciones, es incuestionable. Aproximándonos a la edad adulta, social e individualmente tenemos el deber y la obligación de empezar a ser productivos y útiles para los demás, así como a ser personas autónomas para poder desarrollar nuestro proyecto de vida. El trabajo es una de las vías más factibles con la que cuenta el ser humano para poder cumplir con estas finalidades, de ahí que actualmente sea dignificado y revestido de un valor social y cultural positivo. La mayoría de las sociedades contemporáneas están centradas en el trabajo como principal fuente de riqueza y deber social que nos corresponde practicar como aportación individual que hacemos al resto de la comunidad. Pero más allá de estos propósitos, se adolece

de una reflexión más profunda sobre el sentido del trabajo, una actividad que ocupa gran parte del ciclo vital de las personas.

2.1. Recuperar el valor humano del trabajo

Cuando nos referimos al concepto del trabajo es importante desvincular su relación directa con el empleo. Tal y como se define en la ILO (2023), trabajo es “cualquier actividad realizada por personas de cualquier sexo y edad para producir bienes o prestar servicios para uso ajeno o para uso propio” (p. 2). En este sentido, Furendal et al. (2024) hacen una revisión sobre el campo emergente de la filosofía del trabajo poniendo especial atención a su significado como aquella actividad humana que requiere de un esfuerzo productivo intencionado sin que ello conlleve el intercambio de salario o productos como recompensa.

Desde la antigua Grecia hasta la actualidad el trabajo se ha experimentado y valorado desde dos perspectivas (Malpas, 2005): de una parte, como actividad fundamental en la vida de los seres humanos en cuanto que dignifica, empodera y constituye una importante fuente de autorrealización y autodefinición; de otra, algo que hay que evitar, una suerte de actividad mundana que devalúa al ser humano, fuente de enfermedades y malestar. Esta doble acepción antagónica no ha cambiado a lo largo de la historia. Lo que sí ha cambiado es el enfoque filosófico-cultural que las sociedades le han dado en cuanto a su finalidad en la vida de las personas.

En el caso de la sociedad griega, el trabajo manual y artesano se consideraba como signo de esclavitud al estar vinculado principalmente a los operarios y artesanos que, dentro de la “polis”, tenían la obligación de servir a los intelectuales que hacían el verdadero trabajo que ennoblece al ser humano: aquél que se vinculaba con el pensamiento, con el cultivo de la virtud. Se establece, por tanto, un dualismo con relación a la actividad laboral: intelectual y físico (Corazón, 1999). En esta línea, Aristóteles (1556/1985; 1509/1988) plantea que la actividad humana del trabajo proporciona las condiciones materiales previas adecuadas para alcanzar la eudaimonia. Mediante el trabajo se puede desarrollar y ejercitar las capacidades potenciales y conseguir así realizar nuestro propósito en la vida. Desde la perspectiva del filósofo, la finalidad del trabajo en la vida de las personas debe tender, en su acción, a la “praxis” más que la “poiesis”. Desde la “praxis”, se ejercita y desarrolla de forma simultánea las capacidades humanas más elevadas que nos conducirán a la “eudaimonia”. En cambio, si se realiza desde la “poiesis” tiene como fin conseguir, a través del conocimiento técnico, recompensas ajenas a la propia acción (medio para un fin).

Según Tweedie (2020), las actividades laborales que realiza el ser humano en la actualidad se mueven (o deberían moverse) entre la “praxis” y la “poiesis”. Como advierte el autor, con el trabajo podemos ejercer al mismo tiempo formas de excelencia humana (p.e. justicia, compasión, valentía) que nos permiten florecer, así como poner en práctica aquellos propósitos externos a la propia acción (p.e. recompensa económica, conseguir un ascenso o demostrar una habilidad técnica).

Pero la actividad laboral no sólo se ha valorado desde su contribución a la vida buena y florecimiento humano. Desde el idealismo moderno (Anzalone, 2015; Diez Rodríguez, 2014), el trabajo constituía un pilar fundamental en nuestra sociedad dado que era el principal medio para subsistir y espacio para las relaciones sociales. Asimismo, se consideraba un hecho y deber

social: se ha de trabajar para nosotros, nuestras necesidades y satisfacción y también para las demás personas, ya que solo en interrelación con éstas podemos ser nosotros mismos. Desde esta perspectiva sociológica, esta actividad implica un sentido del deber y un compromiso con el progreso social y económico. De hecho, como señala Cholbi (2023) muchos de los bienes que se le asocian están relacionados con su naturaleza social pues “al trabajar con otros, podemos establecer vínculos que contribuyen a nuestro sentido de pertenencia y que nos permiten contribuir a una cultura distintiva en el lugar de trabajo” (párr. 21).

Como puede observarse, la concepción y el valor del trabajo han cambiado a lo largo del tiempo hasta situarse en la era contemporánea y, más concretamente, en el mundo capitalista, como una actividad económica basada en relaciones de producción que se requieren para subsistir a cambio de una remuneración (Cerdá, 2017). Esta nueva concepción como medio fundamental de enriquecimiento de las economías privadas y públicas ha implicado que esta actividad no permita cumplir una de las principales finalidades para la cual, antropológicamente, se afincó en la vida de los seres humanos: garantizar la supervivencia y el bienestar para construir un próspero proyecto de vida. Posturas críticas como las de Lafargue (2013/1883) o Black (2013) advierten que el trabajo en las sociedades industrializadas se ha convertido en origen y fuente de miserias, sufrimiento y males de la humanidad. El trabajo, reducido a empleo, es la peor de las esclavitudes al privar a las personas del descanso, del placer de la pereza o satisfacción de necesidades básicas humanas (Lafargue, 2013/2023). Como señala Black (2013) “dedicamos la mayor parte del tiempo libre a prepararnos para trabajar, ir a trabajar, regresar de trabajar y reponernos de trabajar” (p. 20).

Todo esto implica que la actividad laboral carezca, en la mayoría de los casos, de un sentido y significado para las personas. Y recuperar el valor humano del trabajo es responsabilidad tanto de los individuos como de los estados democráticos, ya que como argumenta Yeoman (2014) “una sociedad justa debería intentar poner a disposición de todos un trabajo que garantice la oportunidad de desarrollar importantes capacidades humanas a través de la capacidad de hacer algo que merezca la pena en relaciones mutuamente respetuosas con los demás” (p. 241).

2.2. Reconducir el “telos” del trabajo hacia sus bienes centrales

En la línea de la ILO de considerar un concepto amplio, Clark (2017) defiende que el trabajo lo conforma todas aquellas “cosas familiares que hacemos en campos, fábricas, escuelas, oficinas, tiendas, hogares etc., para ganarnos la vida” (p. 62), independientemente de si se recibe, o no, una compensación (económica o en especie) por su realización. Esta amplitud de los contextos en los que se desarrolla la actividad laboral implica que la vida humana se entienda cada vez más en términos de trabajo y, por tanto, de productividad. Cuando se habla, en este caso, de productividad no es aquella centrada en obtener la mayor eficiencia, beneficios y riqueza económica de los productos finales. Se trata de una productividad conducente fundamentalmente a la generación de bienes (objetos materiales, experiencias, estados de ánimo, conocimientos, etc.) necesarios para el florecimiento humano y que nos llevarán a la buena vida y el bienestar.

Los fines hacia los cuales podemos dirigir la actividad laboral se vinculan directamente con la obtención de dos tipos de bienes: de un lado, aquellos que se asocian a lo que las otras personas

pueden disfrutar o consumir del producto final; de otro, los bienes que tienen un valor objetivo o externo para aquellas que han contribuido con su trabajo a la producción del producto final que otros disfrutaban (Geuss, 2021). Y son estos últimos los que proporcionan un sentido y significado al trabajo como valor en la vida de los individuos y van más allá de la compensación material. Según Appiah (2012) y Gueaus y Herzog (2016) los bienes centrales incluyen: obtener un salario adecuado, conseguir diferentes formas de excelencia, hacer una contribución social, poder experimentar la comunidad u obtener un reconocimiento social.

En el caso de la “excelencia”, se hace referencia a que, como resultado de la relación entre la persona trabajadora y lo que hace, se consiguen cosas como conocimientos, belleza, capacidades o logros tecnológicos. En cuanto a que los seres humanos somos “hábilmente hacedores” (Clark, 2017, p. 66), el buen trabajo se vincula directamente con el desarrollo de nuestras habilidades tanto para moldear y utilizar el mundo según nuestros fines o para crear cosas nuevas que mejoren lo existente. Este bien depende fundamentalmente de la naturaleza de la actividad laboral, de las tareas a desarrollar y en qué medida la realización de esas tareas se corresponde con nuestras capacidades.

Otros de los bienes centrales es la “contribución social” que podemos hacer al pasar gran parte de nuestro tiempo en este contexto de encuentros e intercambios sociales. Si “para muchas personas, ver la contribución que hacen en su trabajo es una fuente esencial de sentido” (Gueaus y Herzog, 2016, p. 78), llegar a conseguir este bien va a depender del significado subjetivo que se confiera a la idea de trabajo ya que, por encima de otros bienes, es la actividad humana por excelencia a través de la cual se contribuye con la sociedad.

Entendido como actividad que permite sentirnos como parte del conjunto de la sociedad, el trabajo nos ofrece también la oportunidad de experimentar que actuamos para conseguir objetivos comunes y, por ende, el “bien de la comunidad”. Este bien permite sentirnos más motivados por aquello que hacemos, más allá de los beneficios y bienes individuales que nos puede reportar. En un estudio reciente Kim et al. (2021) confirman que la realización de rituales de grupo es una dinámica organizativa apropiada para experimentar el sentimiento de comunidad dentro el ambiente laboral. De hecho, el trabajo como bien de la comunidad está muy condicionado a cómo se configuran las estructuras organizativas de las empresas.

Por último, el “reconocimiento social” es el bien que, junto con el del salario, se acepta con mayor frecuencia como recompensa de nuestro trabajo. Que la actividad laboral remunerada se considere un deber y obligación por parte de la sociedad y se valore como uno de los bienes más preciados, hace que solo el mero hecho de tener un trabajo ya merezca un reconocimiento social al haber “logrado” ese bien para uno mismo. Es tal el valor social que se le da tener un empleo, que estar en situación de desempleo se interpreta como una pérdida de estatus social, generando sentimientos de vergüenza social, orgullo perdido o estigma en diversos aspectos de la vida (Sage, 2018). De acuerdo con esto, se advierte que la obtención del reconocimiento social va a depender casi exclusivamente de los demás. Son los otros quienes tienen la potestad de darnos este bien independientemente de si para nosotros nuestro trabajo tiene un gran valor, si contribuye más o menos a la sociedad o si ese trabajo permite desarrollar nuestras habilidades.

A pesar de aportarnos potencialmente todos estos bienes, en algunas ocasiones, pueden no ser suficientes para experimentar la actividad laboral como algo satisfactorio debido a que las

condiciones o salarios que se reciben son precarios. Cualquier trabajo es digno en cuanto que debe ser valorado socialmente por la aportación que la propia actividad puede realizar al conjunto de la sociedad. Pero esta dignidad se pone en entredicho en el momento en que no tienen las mismas condiciones económicas, no procuran espacios de colaboración, ni permiten el desarrollo y ejercicio de nuestras capacidades o nos sitúan en un determinado estatus social. Aquí se pone de relieve la injusticia y formas de explotación laboral que dañan la dignidad humana. Y, como asevera Gilabert (2018), la dignidad humana “va desde los derechos básicos a unas condiciones de trabajo decentes hasta los derechos máximos para prosperar en unas prácticas laborales libres de dominación, alienación y explotación” (p. 84).

2.3. Reinterpretar el “trabajo con sentido”

Al margen de las percepciones y preferencias de los individuos, hacer una valoración sobre qué es un trabajo significativo o con sentido pasa por proponer, según Michaelson (2021), criterios normativos (morales) sobre lo qué es y no es. Desde este enfoque normativo, se trata de cómo deberían ser las cosas y no de cómo son, de ahí la dificultad de encontrar un consenso entre la comunidad científica sobre qué características debe tener un trabajo significativo.

El trabajo con sentido no solo hace referencia a la valoración que se hace de esta actividad tanto a nivel social como de experiencia individual subjetiva. Yeoman (2014) sugiere que una forma de dar y recuperar el sentido al trabajo es, de una parte, abandonar la relación alienada que mantenemos con la actividad laboral como algo independiente de nosotros y hostil; y, de otra, atendiendo a este como fin en sí mismo —en su dimensión de praxis—, como objeto y actividad que nos permite lograr la autorrealización, convirtiéndonos en seres productivos y creativos (Arendt, 1958). Un trabajo no alienado requiere, por tanto, un esfuerzo individual, así como la generación de relaciones de interdependencia y cooperación entre los diferentes sistemas con los que interactuamos (intrapersonal, social y socioambiental). Esta interrelación entre los sistemas influye de manera directa en el desarrollo de un trabajo significativo, situándonos así en una valoración objetiva de la propia actividad. De esta forma, a través del trabajo nos sentimos unidos a las otras personas y comprometidos en crear y mantener valores positivos para el bienestar propio y común (Watson, 2017).

Asimismo, en esta experiencia del sentido de la actividad laboral entran en juego variables individuales que influyen directamente sobre sus características. En esta línea de razonamiento se sitúa la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) que apunta que el trabajo es significativo en la medida que satisface necesidades psicológicas inherentes a la autonomía, relación y competencia, aunque esta aspiración puede verse sustituida por otros bienes extrínsecos y lejanos al florecimiento humano como son el poder, atractivo y éxito económico (Beadle, y Knight, 2012).

En este afán de experimentar un trabajo con sentido debemos tomar conciencia y comprometernos con la jerarquización de aquellos bienes que queremos lograr y para los cuales vamos a dedicar una serie de recursos personales. De acuerdo con esto, el trabajo requiere que las personas tomen conciencia de que esta actividad puede contribuir a desarrollar sus capacidades humanas más elevadas que les conducirán a una vida buena y significativa. Se trata en centrarse fundamentalmente en la propia actividad, estableciendo como objetivo mejorar la experiencia

de las tareas que se desarrollan o adoptando comportamientos extraprofesionales que mejoren nuestra experiencia laboral (Wrzesniewski, 2003).

En la línea argumental expuesta, se sostiene que es importante tener en cuenta en el desarrollo de la actividad laboral la significatividad del trabajo como propósito a perseguir, dado que contribuye, por extensión, a aportar o restar importancia a la vida de la persona que trabaja. Dado que gran parte de nuestra existencia está vinculada a la necesidad de trabajar, el trabajo constituye como afirma Malpas (2005, p. 257) “el centro más importante para la formación del sentido de unidad e identidad de una vida y del sentido de uno mismo”.

3. EDUCAR PARA EL TRABAJO: ALGO EN LO QUE TODO EL MUNDO CREE QUE HACE, PERO DE LO QUE CASI NADIE NOS HABLA

La premisa de la que parten la literatura científica y los informes internacionales es que el nivel formativo de las personas constituye un factor determinante en la inserción laboral, la productividad y los niveles salariales. De hecho, desde la Economía de la Educación, se ha tratado de explicar esta relación causal a partir de diversas teorías y enfoques (capital humano, institucionalista o radical) desde donde se ofrecen diferentes formas de interpretar el papel que juega el sistema educativo en el funcionamiento del mercado de trabajo (Moreno, 2009). En este sentido, existe un interés especial por verificar si el sistema educativo —como inversión económica en capital humano— realmente prepara a las personas de acuerdo con las demandas de un mercado de trabajo que funciona de una determinada manera. Detrás de este análisis entre educación y empleo, emerge la finalidad educativa relacionada con la dimensión académico-profesional.

3.1. Narrativas sobre la conexión “educación y trabajo”

Para poder comprender mejor cómo se configuran las transiciones educación-trabajo es necesario profundizar en la conexión e interrelación que se establece entre dos sistemas: educativo y laboral. De cómo pensamos cómo interactúan estos dos sistemas va a depender, de un lado, el éxito o fracaso de estas transiciones y, de otro, el sentido y significatividad que le demos al trabajo y el aprendizaje en nuestras vidas. En esta línea de reflexión, Saunders (2006) nos remite a la metáfora de la “teoría narrativa” a partir de la cual analiza los marcos teóricos que han explicado la conexión entre educación y trabajo. El autor identifica tres tipos de narrativas teóricas: funcionalistas, emancipadoras y transfronterizas.

Las “narrativas funcionalistas” consideran que la educación y el mundo del trabajo comparten criterios sobre cuáles son los requisitos técnicos y normativos que han de cumplir las personas para insertarse en el mercado laboral. Se espera que la educación se coordine con las necesidades y requerimientos laborales, apostando por la inversión en capital humano como principal mecanismo de ajuste del mercado laboral. El sistema educativo debe contribuir al éxito en la transición al mercado laboral capacitando a las personas en la cultura del aprendizaje a lo largo de la vida como principio de adaptación sin que se cuestione el sistema general establecido. De esta forma, la educación es utilizada como elemento que perpetúa y legitima la reproducción de las clases y prepara a las personas a aceptar y desenvolverse en un mercado de trabajo segmentado o dual (Piore, 2007). Por tanto, desde estas narrativas, el éxito en las transiciones del sistema

educativo al trabajo dependerá de cómo se ha interiorizado durante la escolaridad el funcionamiento del mercado de trabajo, así como del grado de adaptación al mismo.

Un ejemplo de esta narrativa funcionalista es cuando se analizan las transiciones del sistema educativo-trabajo entre jóvenes en términos de nivel de empleabilidad y posibilidades de inserción laboral. Estos estudios e investigaciones (Bayón-Calvo y Fernández-Mellizo, 2024; Pastore y Choudhry, M.T., 2022; Cahuc et al., 2021) parten de la hipótesis de que estas transiciones serán más exitosas si los y las jóvenes han adquirido durante su formación la cualificación y competencias que el mercado de trabajo demanda. Desde este enfoque reconocen la importancia que tiene el sistema educativo en la preparación de la juventud para el empleo. Asimismo, consideran que, una vez que salen de la institución educativa, los individuos han de afrontar su transición al trabajo desde la responsabilidad individual de ser flexibles, con capacidad adaptativa, moldeable y aprendiendo a aprender como eje de su desarrollo profesional.

Las “narrativas emancipadoras” ponen en valor, en el vínculo educación y trabajo, los objetivos educativos y la práctica social. Se parte de un enfoque prescriptivo de lo que debería ser la práctica educativa y su relación con el trabajo. Y sobre esto, Saunders (2006) defiende dos visiones. De una parte, el sistema educativo ha de formar a una “persona educada” en su totalidad y no tanto hacia los requisitos que ha de cumplir para insertarse en el mercado laboral. Un sujeto educado —en términos cívicos y humanistas— será una persona trabajadora preparada y eficaz al tener como horizonte de su tarea la dimensión de “praxis”: actividad que dignifica, empodera, y fuente de autorrealización. De otra, se sitúa al sistema educativo como el centro de la reconstrucción social. A partir de un análisis crítico del contexto sociopolítico y económico, se han de determinar tanto el conocimiento como las habilidades asociadas a lo que la “persona educada” debe aprender. Se considera que el proceso educativo tiene un gran poder transformador al promover el crecimiento personal, autorrealización y la autoestima.

Desde las narrativas emancipadoras se reconoce la complejidad de las transiciones de los y las jóvenes, así como la importancia de analizarlas y gestionarlas desde un enfoque más sistémico donde entran en juego tanto factores macroestructurales como la acción individual. En este sentido, la juventud ha de crear sus propias experiencias e identidades como parte integrante de las realidades dinámicas y cambiantes en las que participa a medida que avancen en las últimas etapas de su trayectoria educativa (Raffo y Roth, 2020).

Las “narrativas transfronterizas” sitúan su análisis en el contexto donde se desarrollan las prácticas que vinculan aprendizaje y trabajo. La integración de las prácticas de aprendizaje y trabajo se ubican en contextos sociales donde el proceso de aprendizaje transformador, expansivo o emancipador constituye el motor de unión entre ambas. En la actualidad, el aprendizaje basado en competencias es el vínculo principal entre un sistema educativo y laboral que buscan, ante todo, una formación que permita armonizar las necesidades de las personas, de las empresas y de la sociedad. Este enfoque ha sido cuestionado por algunos autores como Mulder et al. (2007) o Jones y Moore (2008) advirtiendo que “el comportamiento descontextualizado e individualizado de la competencia fracasa en la explicación de que cualquier trabajo se ubica dentro de un conjunto complejo de relaciones organizativas, incluyendo los procesos informales y relaciones dentro de las organizaciones” (p. 17). Desde esta narrativa se sugiere que, en los procesos de

transición del sistema educativo al trabajo, ha de superarse la metáfora de la “transferencia” y poner el foco en trabajar el punto fronterizo entre ambos sistemas. Saunders (2006) propone articular un contexto de intermediación social y cognitiva entre el sistema educativo y laboral donde se negocien significados, aprendizajes y toma de decisiones teniendo en cuenta las circunstancias personales y el contexto sociolaboral.

A partir de estas tres narrativas señaladas: ¿qué discurso está más próximo a un sistema educativo que contemple la “educación para el trabajo” como una de sus finalidades para facilitar el tránsito del sistema educativo al mercado laboral? En este artículo se parte de la idea de trabajo como actividad humana que trasciende de las demandas de la esfera laboral. De ahí que se afirme en estas páginas que las narrativas que más se aproximan a esta visión humanista y humanizadora del trabajo sean las emancipadoras y transfronterizas. El sistema educativo y el alumnado en formación ha de asumir el proceso de aprendizaje como un trabajo; es decir, como una responsabilidad individual y social que se adquiere durante la escolarización. Sobre la base de esta idea, las transiciones del sistema educativo al trabajo serán más eficaces si se acepta el contexto laboral como un continuum del proceso de autodesarrollo, autorrealización y autodeterminación. En la práctica pedagógica, esto puede traducirse en emprender el camino de la inserción laboral a partir de la configuración de un proyecto profesional y vital —como espacio transfronterizo de negociación (Romero-Rodríguez, 2009)— que permita interiorizar la idea de trabajo como una actividad de aprendizaje y no como un medio para alcanzar un fin.

3.2. La importancia de los bienes del trabajo en la transición del sistema educativo al mercado laboral

La transición desde la institución escolar al mercado laboral es uno de los momentos claves que influye de forma determinante en el desarrollo de nuestra carrera profesional. Las elecciones inadecuadas durante la transición (tanto a nivel laboral como académico) se explican, generalmente, por indecisión profesional, falta de información sobre la toma de decisiones o la aparición de conflictos internos (Grigor y Turda, 2022). No obstante, la elección de itinerarios no se explica solo desde el punto de vista agencial, sino también como resultado de la interacción entre las opciones individuales, la ausencia de recursos sociales y el sistema educativo (Graaf y Zenderen, 2013).

Uno de los factores que puede determinar el éxito en estas transiciones es el modo como el sujeto se relaciona con la actividad laboral. Autores como Wrzesniewski et al. (1997) y Michaelson y Tosti-Kharas (2024) proponen tres tipos de relaciones: empleo, vocación o carrera profesional. Según el tipo de vínculo que se establezca con el trabajo, el significado y las expectativas variarán en función de los bienes que se desean obtener. Como “empleo”, se busca principalmente en el trabajo recompensas materiales o económicas. El trabajo se interpreta como un medio que permite vivir (satisfacer necesidades básicas) y disfrutar de tiempo de ocio. Como “vocación”, la actividad laboral se interpreta como una dimensión inseparable de la propia biografía y como una actividad que brinda bienestar personal. Como “carrera profesional”, el trabajo se plantea como horizonte de desarrollo profesional (promoción laboral, reconocimiento y estatus social, autoestima). Esta forma de vinculación con el trabajo requerirá por parte de la persona una mayor implicación en sus tareas profesionales.

En función de estas tres relaciones, estudios como los de Kuron et al. (2015) y Papavasileiou et al. (2024) sugieren que los vínculos que establecen los y las jóvenes con mayor frecuencia con el trabajo son como empleo (salario y seguridad laboral) y como vocación (ayudar a los demás, ser útil para la sociedad o el sentimiento de comunidad). Sin embargo, durante el periodo de transición del sistema educativo al mercado laboral tienen pocas expectativas de que el trabajo que realicen contribuya al desarrollo de su carrera profesional. Por tanto, se puede concluir que, en estos primeros años de socialización laboral, la juventud otorga mayor importancia a conseguir valores y bienes extrínsecos e intrínsecos que a valores de prestigio profesional como son la excelencia o el reconocimiento social.

No obstante, como plantea Dæhlen (2007), la juventud durante el proceso de transición de del sistema educativo al mercado laboral puede idealizar los bienes que quieren obtener del trabajo, generándose así una discrepancia entre lo que esperan y lo que finalmente consiguen. De ahí la importancia de acompañar al alumnado en los procesos de desarrollo de la carrera creando oportunidades para que consideren cuáles son los valores centrales que esperan del trabajo que realizarán en un futuro. En esta línea, se proponen programas educativos que incorporen, por ejemplo, testimonios de estudiantes —con experiencia laboral a tiempo parcial— desde los que se promueva una reflexión entre sus compañeros sobre el valor y el significado del trabajo, las condiciones laborales, así como las posibilidades que ofrece el sector para el logro de los objetivos personales y profesionales (Howieson et al., 2012; McKechnie et al., 2014).

Asimismo, se apuesta por incluir la figura del coaching profesional (van der Baan et al., 2024) que prepare a los y las jóvenes para la transición al mercado de trabajo ofreciendo apoyo relacional y empático, para la toma de decisiones desde la reflexión así como a la autonomía para decidir sus metas de aprendizaje y laborales.

En definitiva, conocer y tener en cuenta las diferentes formas de relacionarse con la actividad laboral, así como los bienes centrales que se pueden obtener ayudará a definir proyectos profesionales y vitales más ajustados a lo que se quiere conseguir en la vida a través del trabajo. Según *MOW International Research Team* (1987), situar el trabajo como elemento central de la vida es importante al aportarnos durante su desarrollo una sensación de logro, significado y bienestar personal y social. En consecuencia, a la pregunta de si merece la pena comprometerse con el trabajo por encima de otras esferas (familias, ocio, amigos, etc.), Lu et al. (2019) responden que “depende del tipo de trabajo que hagas y de la cultura que tengas” (p. 865).

4. CONCLUSIÓN

Este ensayo se inició invitando al lector o lectora a cuestionarse si el sistema educativo está cumpliendo con las finalidades que le son propias en relación con el desarrollo humano y social. De las tres finalidades sobre las que se puede actuar desde la educación (profesionalización o cualificación, socialización y subjetivación) se advierte un desequilibrio en pro de la “cualificación”, muy presente en el enfoque por competencias en detrimento de las otras dos funciones. Como advierten Graaf y Zenderen (2013) existe una

clara tendencia a la individualización en el aprendizaje basado en competencias y en el nuevo aprendizaje: se ha abandonado el enfoque de toda la clase, las cuestiones deben tratarse a un

nivel más individual y los alumnos deben autogestionar o guiar su proceso de aprendizaje con los profesores como entrenadores personales. (p. 127)

En la medida en que “la educación también repercute positiva o negativamente en el estudiante como persona” (Biesta, 2015, p. 77) se sostiene en este artículo que, desde las instituciones educativas, se ha de atender a las necesidades y problemas que pueden surgir a los y las jóvenes en sus transiciones del sistema educativo al trabajo y guiarles adecuadamente en este proceso complejo.

Desde este planteamiento propositivo, el objetivo de este artículo ha sido explorar, a partir de una metodología interpretativa y crítica de análisis documental, algunas cuestiones claves que permitan justificar y comprender la importancia de abordar la “educación para el trabajo” como espacio de actuación pedagógica. Espacio desde el cual los y las estudiantes aprendan sobre la actividad y vida laboral, facilitarle recursos y conocimientos para la toma de decisiones a partir de su proyecto vital y profesional. Los ejes de análisis en los que se ha centrado este ensayo han sido los siguientes: la necesidad de pensar sobre el trabajo y el compromiso de educar para el trabajo.

Pensar sobre el trabajo nos conduce a recuperar su visión humanista entendido como actividad vinculada a la autorrealización humana, y no como actividad vinculada a la competencia profesional. Se afirma a lo largo de estas páginas que el concepto de trabajo se ha de abordar desde una dimensión amplia y no centrada únicamente en que esta tarea (remunerada) es un deber dado y necesaria para sobrevivir. Desde edades muy tempranas, las personas llevan a cabo labores por las cuales no reciben recompensas externas pero que forman parte de esa actividad humana que es el trabajo y que pueden conducir a la excelencia.

Señaló Malpas (2005) que “la transformación tecnológica del trabajo puede considerarse un elemento central en el debilitamiento del trabajo como actividad creativa y el auge del trabajo como simple mano de obra” (p. 261). Las implicaciones de dar un nuevo significado al concepto del trabajo, donde se ponga en el centro a la persona y la sociedad, pasan por tener en cuenta sus bienes centrales y su distribución equitativa, así como dar suficientes oportunidades a los individuos para disfrutar de estos valores y, por ende, de la buena vida. Cuando el sistema económico, el mercado laboral y los empleos impiden que las personas obtengan bienes centrales se sufre la injusticia de no perseguir el bien ni la vida buena. Esta situación se vuelve mucho más desoladora si tampoco se da la oportunidad de lograrlos fuera del contexto laboral debido a las condiciones de trabajo (léase, por ejemplo, largas jornadas laborales) (Gueaus y Herzog, 2016). Desde la perspectiva de estos autores se trata de plantear un enfoque de mercado laboral regulado desde la “justicia distributiva” donde se dé la oportunidad a las personas trabajadoras de, si así lo deciden, poder negociar y elegir los bienes no monetarios que quieren obtener de su actividad laboral y que contribuyan a su proyecto de buena vida.

Actualmente, existen convenios de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre el trabajo decente que recogen esta idea, aunque, en la práctica, estas recomendaciones en pocas ocasiones se tienen en cuenta por parte de los países y empresas. Una de las principales razones es porque la concepción del trabajo está limitada a la relación mercantilista de compra y venta de tiempo y esfuerzo de los individuos a cambio del dinero y el cúmulo de riqueza. Dada la

dificultad de articular a nivel macro un cambio en la concepción del trabajo, desde el ámbito escolar se desarrollan diversas iniciativas desde las que se aspira a promover experiencias educativas al alumnado que promuevan el acceso a un “trabajo decente”. La educación decente (Duffy et al., 2022) o la educación para el desarrollo profesional (Kenny et al., 2023) se proponen como prácticas educativas centradas en el desarrollo de habilidades académicas y vocacionales, así como de recursos psicológicos positivos (voluntad de trabajar y adaptabilidad profesional) necesarios para una transición óptima del sistema educativo al trabajo. Una educación de calidad centrada en ampliar la conciencia crítica, fomentar actitudes proactivas y el apoyo relacional constituye un predictor clave para el acceso a un trabajo decente y, por ende, a una vida digna.

En el segundo foco de este estudio se ha abordado el compromiso de preparar al alumnado a transitar del sistema educativo al mercado laboral desde una dimensión más contextual y relacional; es decir, la necesidad de “educar para el trabajo”. Para ello, se propone revisar qué tipo de conexión se establece entre el sistema educativo y laboral, pues de ello va a depender el éxito de estas transiciones, así como el sentido que le demos al trabajo y al aprendizaje en nuestras vidas (Saunders, 2006).

Un mercado laboral y un sistema educativo donde el aprendizaje por competencias constituye el principal punto de unión entre ambos sistemas supone que el logro en las transiciones dependerá principalmente de nuestro compromiso individual de adquirir la cualificación adecuada y del grado de adaptación a la dinámica del mercado del trabajo. Ante esto, Worth (2002) sugiere que responsabilizar a los y las jóvenes sobre su empleabilidad implica, de un lado, que el sistema educativo ha de capacitar para asumir riesgos, adaptarse y negociar ante situaciones nuevas e imprevisibles; de otro, que se han de tener en cuenta las aspiraciones laborales individuales, ya que la juventud tiene un papel clave en la configuración de sus carreras profesionales.

Por todo ello, se concluye en la necesidad de reinterpretar el vínculo entre el mercado de trabajo y la institución escolar a partir de las teorías “emancipadoras” y “transfronterizas”. Incluir estas nuevas narrativas supone recuperar la dimensión ética del trabajo por su contribución a la vida buena, la eudamonia y el florecimiento humano como nexo de unión entre ambos sistemas. Se trata incorporar en el currículum educativo un tipo de saberes útiles que, como advierte Ordine (2013), lejos cualquier finalidad práctica y comercial, son fines por sí mismos al hacernos mejores personas y estar centrados “en el cultivo del espíritu y en el desarrollo civil y cultural de la humanidad” (p. 9). El éxito de las transiciones será aún mayor si la persona, a partir de capitalizar su agencia humana colectiva (Tan, 2023), es capaz de cuestionar e incluso rechazar un puesto de trabajo —conforme a su capacidad de autonomía, creatividad y pensamiento crítico— si le impide poder beneficiarse de sus bienes centrales. Lograrlo dependería de que gobiernos e instituciones competentes propongamos medidas dirigidas a velar por empleos que permitan encontrar formas donde las personas se impliquen en actividades significativas que produzcan bienes y servicios y proporcionen ingresos, sociabilidad y significado (Appiah, 2012).

Desde un punto de vista educativo, en la búsqueda de esta comprensión del trabajo significativo es necesario emprender actuaciones que conduzcan a cambios a nivel individual respecto a la toma de decisiones consciente sobre: el significado y sentido del trabajo en nuestras vidas; el tipo de trabajo que queremos realizar; o sobre cuánto y cómo queremos trabajar (Furendal et al., 2024). En este sentido, la “orientación para la construcción de la carrera” (Savickas et al.,

2009) y su enfoque de intervención “Life Desing” (diseño de vida) (Drabik-Podgórna, y Podgórna, 2022) juegan un papel crucial al permitirnos identificar, ordenar y perseguir de forma clara en la actividad laboral los bienes internos a lograr que le conducirán la excelencia humana. Emprender el camino de la inserción laboral desde la configuración de un proyecto profesional y vital asegura que el trabajo se interiorice no solo como un medio para alcanzar un fin (satisfacer necesidades y remuneración económica) sino además como una actividad con sentido para nuestras vidas. Estos cambios culturales hacia el trabajo sólo pueden iniciarse en el espacio que nos prepara para la vida y la etapa adulta: las instituciones educativas.

Por todo lo expuesto, y de acuerdo con Biesta (2024), tenemos la responsabilidad como profesionales de la educación de procurar que la educación no se “practique” solo en términos instrumentales sino también humanistas. “Educar para el trabajo” supone que los y las estudiantes además de formarse en competencias para desarrollar una actividad laboral, reflexionen desde el qué, por qué y para qué del trabajo, cómo quieren trabajar o qué puede garantizar su inserción y permanencia en el mercado laboral. Dar respuestas a estas cuestiones les ayudará a elaborarse concepciones informadas y críticas sobre la actividad laboral, así como a elegir de una forma más consciente durante los procesos de transición sus futuros itinerarios formativos o laborales.

REFERENCIAS

- Anzalone, A. (2015). Elementos para una perspectiva filosófica del trabajo. *Lex Social: Revista De Derechos Sociales*, 5(2), 133-152. <https://bit.ly/4h4Jg6n>
- Appiah, K. A. (2012). The Philosophy of Work. En D. Sobel, P. Vallentyne y S. Wall (eds.). *Oxford Studies in Political Philosophy*, Vol. 7 (pp. 1-20). Oxford.
- Arendt, H. (1958). *La condición humana*. Paidós.
- Aristóteles (1985). *Ética Nicomaquea*. (Trad. J. Pallí Bonet). Gredos. (Trabajo original publicado en 1556).
- Aristóteles (1988). *Política*. (Trad. M. García Valdés). Gredos. (Trabajo original publicado en 1509).
- Bayón-Calvo, S. y Fernández-Mellizo, M. (2024). Education or qualification? Analysis of the labour market access of secondary education students. *Papers*, 109(1), e3213. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.3213>
- Beadle, R. y Knight, K. (2012). Virtue and Meaningful Work. *Business Ethics Quarterly*, 22(2), 433-450. <https://doi.org/10.5840/beq201222219>
- Biesta, G. J. J. (2010). 1. What is education for? Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy. En *Good Education in an Age of Measurement Ethics, Politics, Democracy* (pp. 11-27). Routledge
- Biesta, G. J. J. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50, 75-87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Biesta, G. J. J. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*. 70(1), 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biesta, G. J. J. (2024). Desinstrumentalizando la educación. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 1-12. <https://doi.org/10.14201/teri.31487>

- Black, B. (2013). *La abolición del trabajo*. Pepitas de calabaza.
- Bobbitt, F. (1918) *The Curriculum*. Houghton Mifflin Compan.
- Buchanan, J., Allais, S., Anderson, M., Calvo, R. A., Peter, S., y Pietsch, T. (2020). *The futures of work: what education can and can't do*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374435>
- Cahuc, P., Carcillo, S. y Minea, A. (2021). The difficult school-to-work transition of high school dropouts: Evidence from a field experiment. *Journal of Human Resources*, 56(1), 159-183. <https://doi.org/10.3368/jhr.56.1.0617-8894R2>
- Cerdá Fiol, A. (2017). El trabajo. El definidor central del ser humano. En A. Campillo Meseguer y D. Manzanero Fernández (coords.) *Las fronteras de la humanidad: Actas del II Congreso internacional de la Red española de Filosofía*, Vol. 5 (pp. 31-41). Red española de Filosofía
- Cholbi, M. (2023). Philosophical approaches to work and labor. En E. N. Zalta, y U. Nodelman (Eds.) *Stanford Encyclopedia of Philosophy (Stanford Encyclopedia of Philosophy)*. Metaphysics Research Lab, Philosophy Department, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/entries/work-labor/>
- Clark, S. (2017). Good Work. *Journal of Applied Philosophy* 34(1), 61-73. <https://doi.org/10.1111/japp.12137>
- Colom, A. J. y Núñez, L. (2001). *Teoría de la Educación*. Síntesis.
- Comisión Europea (2024). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre el Año Europeo de la Juventud 2022* {SWD (2024) 1 final}. <https://bit.ly/4h0Ajuz>
- Consejo de la Unión Europea (2001). *Conclusiones del Consejo Europeo de Estocolmo*. Estocolmo, 24 de marzo de 2001. <https://bit.ly/4h2jHD6>
- Consejo de la Unión Europea (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. <https://bit.ly/3E8uRam>
- Consejo de la Unión Europea (2023). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. <https://bit.ly/4gWMFo1>
- Dæhlen, M. (2007). Job values, gender and profession: a comparative study of the transition from school to work. *Journal of Education and Work*, 20(2), 107-121. <https://doi.org/10.1080/13639080701314647>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. University of Chicago Press
- Diez Rodríguez, F. (2014). *Homo Faber. Historia intelectual del trabajo, 1675-1945*. Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Duffy, R. D., Kim, H. J., Perez, G., Prieto, C. G., Torgal, C., y Kenny, M. E. (2022). Decent education as a precursor to decent work: An overview and construct conceptualization. *Journal of Vocational Behavior*, 138, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2022.103771>
- Eurostat. (2024). *Labour market statistics at regional level*. Eurostat. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/interactive-publications/regions-2024>
- Furendal, M., Brouwer, H. y van der Deijl, W. (2024). The Future of the Philosophy of Work. *Journal of Applied Philosophy*, 41(2), 181-201. <https://doi.org/10.1111/japp.12730>

- Geuss, R (2021). *A Philosopher Looks at Work*. Cambridge University Press.
- Gheaus, A y Herzog, L. (2016). The Goods of Work (Other Than Money!). *Journal of Social Philosophy* 47 (1), 70-89. <https://doi.org/10.1111/josp.12140>
- Gilabert, P. (2018). Dignity at Work. En H. Collins, G. Lester, and V. Mantouvalou (eds.). *Philosophical Foundations of Labour Law* (pp. 68-86). Oxford University Press
- Graaf, W. de, y Zenderen, K. van. (2013). School–work transition: the interplay between institutional and individual processes. *Journal of Education and Work*, 26(2), 121-142. <https://doi.org/10.1080/13639080.2011.638622>
- Grigor, D. y Turda, E-S. (2022). Investigating the relationship among adolescents' career indecisiveness, values and optimism in the process of choosing a career. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 12(2), 04-113. <https://doi.org/10.51865/JESP.2022.2.12>
- Howieson, C., McKechnie, J. y Semple, S. (2012). Working pupils: challenges and potential. *Journal of Education and Work*, 25(4), 423-442. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.708723>
- Injuve (2022). *Estrategia de Juventud 2030 "Bases para un nuevo contrato social con la juventud"*. Observatorio de la Juventud y de las Mujeres Jóvenes. Instituto de la Juventud. <https://bit.ly/4hpSKZj>
- ILO (2022). *Global Employment Trends for Youth 2022: Investing in transforming futures for young people*. ILO. <https://bit.ly/3Y2ZLFW>
- ILO (2023). *Resolución de modificación de la resolución sobre las estadísticas del trabajo, la ocupación y la subutilización de la fuerza de trabajo*. 21.ª Conferencia Internacional de Estadísticos del Trabajo (Ginebra, 11-20 de octubre de 2023). ILO. <https://bit.ly/3BV8zI2>
- ILO (2024). *Global Employment Trends for Youth 2024: Decent work, brighter futures*. ILO. <https://bit.ly/3EidmnW>
- Jones, L., y Moore, R. (2008). Appropriating Competence: The competency movement, the New Right and the "culture change" project. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 20. <https://bit.ly/489bsRx>
- Kenny, M. E., Schmidtberger, R., y Masters, A. (2023). Promoting decent work and decent life for all: Preparing the next generation through decent education and career development education. *Australian Journal of Career Development*, 32(3), 187-195. <https://doi.org/10.1177/10384162231186115>
- Kim, T., Sezer, O., Schroeder, J., Risen, J., Gino, F., y Norton, M. I. (2021). Work group rituals enhance the meaning of work. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 165, 197-212. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2021.05.005>
- Kuron, L. K. J., Lyons, S. T., Schweitzer, L., y Ng, E. S. W. (2015). Millennials' work values: differences across the school to work transition. *Personnel Review*, 44(6), 991-1009. <https://doi.org/10.1108/PR-01-2014-0024>
- Lafargue, P. (2023). *El derecho a la pereza*. Editorial Verbum. (Trabajo original publicado en 1883).
- Lu, Q., Huang, X., Bond, M. H., y Xu, E. H. (2019). Committing to work at the expense of other life pursuits: The consequence of individuals' relative centrality of work across job types and nations differing in performance orientation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 50(7), 848-869. <https://doi.org/10.1177/0022022119865614>
- Luzuriaga, L. (1967). *El nuevo programa escolar*. Losada.

- Malpas, J. (2005). The dualities of work self-consumption and self-creation. *Philosophy Today*, 49(3), 256-263. <https://doi.org/10.5840/philtoday200549344>
- McKechnie, J., Howieson, C., Hobbs, S. and Semple, S. (2014). School students' introduction to the world of work. *Education + Training*, 56(1), 47-58. <https://doi.org/10.1108/ET-04-2012-0043>
- Michaelson, C. A (2021). Normative Meaning of Meaningful Work. *Journal Bus Ethics* 170, 413-428. <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04389-0>
- Michaelson, C.W. y Tosti-Kharas j. (2024). Meaningful Work for Individuals: Jobs, Careers, and Callings. En *The Meaning and Purpose of Work An Interdisciplinary Framework for Considering What Work is For*. (pp. 37-53). Routledge.
- Moreno, J. L. (2009). *Economía de la Educación*. Pirámide.
- MOW International Research Team. (1987). *The meaning of working*. Academic Press.
- Mulder, M., Weigel, T., y Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis. *Journal of Vocational Education & Training*, 59(1), 67-88. <https://doi.org/10.1080/13636820601145630>
- Núñez, L. y Romero, C. (coord.) (2017). *Teoría de la Educación. Capacitar para la práctica*. Pirámide.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Manifiesto. Acantilado.
- Organización Internacional del Trabajo (2010). *Los jóvenes y su socialización laboral*. OIT. <https://www.ilo.org/es/resource/article/los-jovenes-y-su-socializacion-laboral>
- Papavasileiou, E. F., Stergiou, D. P., y Dimou, I. (2024). Millennials' work values: a systematic review and synthesis of factors. *Anatolia*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13032917.2024.2366909>
- Pastore, F. y Choudhry, M.T. (2022). Determinants of school to work transition and COVID-19. *International Journal of Manpower*, 43(7), 1487-1501. <https://doi.org/10.1108/IJM-10-2022-711>
- Piore, M. (2007). Notas para una teoría de estratificación del Mercado de Trabajo. En L. Toharia, *El Mercado de Trabajo: Teorías y Aplicaciones. Lecturas seleccionadas* (pp. 193-221). Alianza Universidad Textos.
- Raffo, C., y Roth, W. M. (2020). Learner agency in urban schools? A pragmatic transactional approach. *British Journal of Sociology of Education*, 41(4), 447-461. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1748571>
- Reuter M., Herke M., Richter M., Diehl K., Hoffmann S., Pischke CR. y Dragano N. (2022). Young people's health and well-being during the school-to-work transition: a prospective cohort study comparing post-secondary pathways. *BMC Public Health*, 22, 1823. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14227-0>
- Romero Rodríguez, S. (2009). El proyecto profesional y vital. En Luis Sobrado y Alejandra Cortés (coords.), *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 111-119). Biblioteca Nueva.
- Sage, D. (2018). Reversing the Negative Experience of Unemployment: A Mediating Role for Social Policies? *Social Policy & Administration*, 52, 1043-1059. <https://doi.org/10.1111/spol.12333>
- Saunders, M. (2006). From 'organisms' to 'boundaries': the uneven development of theory narratives in education, learning and work connections. *Journal of Education and Work*, 19(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/13639080500523026>

- Savickas, M.L. (2009). Career studies as self-making and life. *Career Research and Development*, 24, 15-17. <https://doi.org/10.20856/jnicec.2305>
- Tan, C. (2023). Clarifying the concept of future-ready learning: a Confucian perspective. *Asia Pacific Journal of Education*, 43(3), 648-659. <https://doi.org/10.1080/02188791.2023.2231651>
- Tweedie, D. (2020). Why Work? What does philosophy (not) tell us about worker motivation? En C. Neesham, S. Segal (Eds.) *Handbook of Philosophy of Management* (pp. 1027-1043). Springer.
- Valle, J. y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2013, 12-33. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255>
- van der Baan, N., Nuis, W., Beusaert, S., Gijsselaers, W., y Gast, I. (2024). Developing employability competences through career coaching in higher education: supporting students' learning process. *Studies in Higher Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2307976>
- Velasco-Orozco, J. (2021). Naturaleza humana y educación: reflexiones en torno a la formación humana en un mundo incierto. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 22-56. <https://doi.org/01.15658/rev.electron.educ.pedagog 02510.19 04>
- Watson, M.B. (2017). Career Counselling Theory, Culture and Constructivism. En M. McMahon (ed.). *Career Counselling. Constructivist Approaches*. (pp. 43-54). Routledge. (2º ed.).
- Worth, S. (2002). Education and employability: School leavers' attitudes to the prospect of non-standard work. *Journal of Education and Work*, 15(2), 163-179. <https://doi.org/10.1080/13639080220137825>
- Wrzesniewski, A. (2003) Finding Positive Meaning in Work. En K.S.Cameron, J.E. Dutton y R.E. Quinn, (Eds.) *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a New Discipline* (pp. 296-308). Berrett-Koehler Publishers.
- Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P. y Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of Research in Personality*, 31(1), 21-33. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1997.2162>
- Yeoman, R (2014). Conceptualising Meaningful Work as a Fundamental Human Need. *Journal Bus Ethics*, 125, 235-251. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1894-9>