

# Entre la escuela y el empleo: Dilemas vinculados a la investigación comparada europea sobre la transición

**Beatrix Niemeyer**

Investigadora jefe del Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik de la Universidad de Flensburg

## RESUMEN

Habida cuenta de la experiencia obtenida en la coordinación de varios proyectos de investigación sobre la mejora de la transición de la escuela a la formación profesional de jóvenes en desventaja, el presente documento estudia los problemas de la comparabilidad de las medidas de fomento en Europa, así como la relevancia práctica de la investigación comparada comunitaria. En la primera parte se tratan los dilemas vinculados a dicha investigación comparada europea sobre la transición y se expone de manera sinóptica la situación actual en la materia. A continuación, y en relación con la investigación sobre el régimen de bienestar social y sobre la juventud, se recopilan las circunstancias determinantes de la definición de la transición conforme a un modelo. Se esboza en qué condiciones este modelo puede deparar resultados que induzcan la adopción de iniciativas de modificación de la práctica pedagógica. Tales reflexiones se ilustran con el ejemplo de los resultados del proyecto inscrito en el marco del programa Leonardo *Re-Integration Transnational evaluation of social and professional re-integration programmes for young people* (Reintegración de la evaluación transnacional de los programas de reintegración de social y profesional destinados a jóvenes). Por último, se formulan preguntas referidas a la evolución ulterior de la investigación y de la política de fomento.

## Palabras-clave

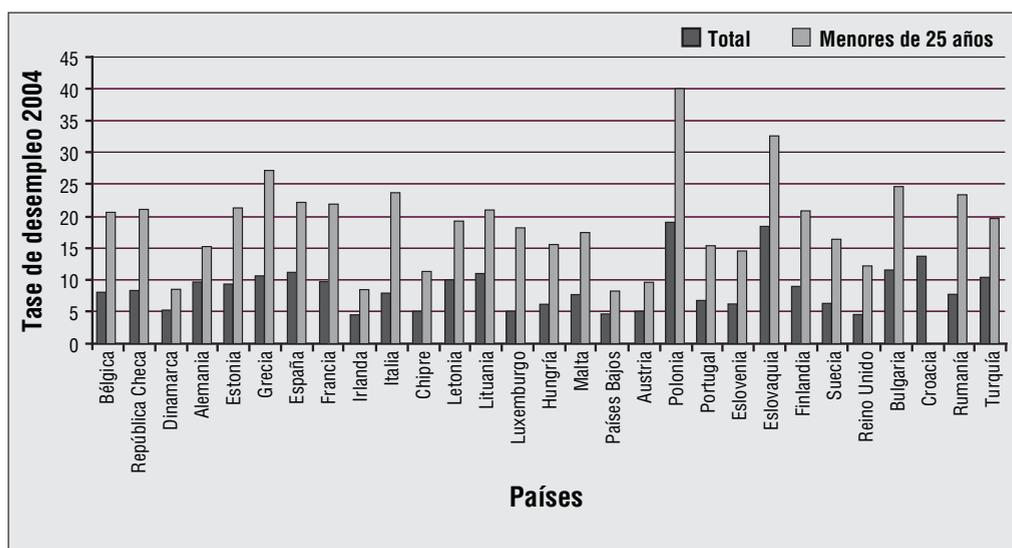
comparative research, youth unemployment, transition from school to work, vocational education systems, welfare systems, social inclusion

Investigación comparada, desempleo juvenil, transición de la escuela a la formación profesional, regímenes de bienestar, inclusión social

## El problema de la relación teórico-práctica de una investigación comparada sobre la transición orientada a la pedagogía profesional

Ante un mercado laboral cada vez más limitado, una permanente carencia de plazas escolares en formación profesional, las complejas demandas de cualificaciones profesionales y el aumento de las expectativas de formación de los empleadores, así como de las condiciones cada vez más complejas del paso a la edad adulta, se abre progresivamente una brecha entre la salida del sistema educativo y la entrada en la vida laboral. Las tasas permanentemente elevadas de desempleo juvenil atestiguan un ajuste deficiente entre el sistema educativo y el laboral (figura 1). Lo que desde la perspectiva del mercado laboral es un déficit de cualificaciones se traduce a menudo, desde la óptica personal del afectado, en la obligación perpetua de tener hacer frente a riesgos de exclusión social, económica y cultural en unas condiciones de vida precarias. Éstas pueden adoptar, en los distintos Estados miembros de la Unión Europea, formas diversas y representar diferentes tipos de amenazas. Ello no depende únicamente del régimen de formación y del mercado de trabajo nacional o regional o del rendimiento en materia de cualificación del correspondiente sistema educativo sino, además, por un cúmulo de factores vinculados a las políticas de bienestar social en el ámbito de la juventud, los asuntos sociales y el mercado laboral y a unas orientaciones normativas

Figura 1. Desempleo juvenil en Europa en 2004



Fuente: Eurostat, cálculos propios

que, en su conjunto, representan contextos culturales e institucionales distintos.

Para fomentar el acceso de los jóvenes en desventaja al «primer umbral» de la integración en la formación profesional y/o la vida laboral, se han introducido, a lo largo de los últimos 25 años, programas y medidas especiales en casi todos los Estados miembros de la UE. La Comisión ha proporcionado un importante impulso en ese sentido, exigiendo explícitamente a los Estados miembros, de conformidad con los compromisos contraídos por éstos, que apliquen medidas adecuadas, orientadas a las necesidades de los grupos sociales marginados en lo que respecta a la integración de éstos en el mercado de trabajo (Comisión Europea, 2001). Entre los resultados cabe citar programas de acción como el *New Deal* en el Reino Unido, el programa urgente *Jugend mit Perspektive – JUMP* en Alemania o los *Nouveaux Services Emplois Jeunes* de Francia. Entretanto, estas medidas sobre política del mercado laboral y los programas de formación profesional se han convertido para un creciente número de jóvenes en instituciones de transición relevantes. Se calcula que cerca de, al menos, un 40 % de todos los jóvenes de Europa en paro tras concluir sus estudios básicos, han pasado por una de estas medidas (Dietrich, 2003). De manera aislada, éstas se han institucionalizado hasta convertirse en componentes fijos del sistema de formación profesional nacional, de modo que cabe referirse a un sistema de esquemas (ibídem).

Qué jóvenes de un país se ven amenazados por la exclusión y qué estrategias de integración se desarrollan lo determina, por una parte, el régimen social dominante y, por otra parte, el sistema de formación profesional establecido. Ello afecta tanto a las definiciones del concepto de «desfavorecido» como a las soluciones pedagógicas y políticas propuestas en relación con el primero (véase Pohl, Walther, año sin determinar, y Evans, Niemeyer, 2004). Tomando en consideración la ubicación de las medidas de promoción en el panorama educativo y laboral, los modelos dominantes de legitimación de las políticas sociales y educativas, las expectativas predominantes de la sociedad sobre los jóvenes, así como la valoración social de la falta de empleo, o formación, se perfila la tipología de los programas europeos para la promoción de los desfavorecidos. Entre ellos se pueden distinguir:

- Programas que amplían la tendencia general de la formación profesional en la escuela y que disponen opciones alternativas de aprendizaje y trabajo a nivel individual. Se dirigen a la promoción del desarrollo personal y al aumento de las opciones laborales;
- Programas para la compensación de deficiencias estructurales y la falta de ofertas de puestos de formación. Se basan en la introducción de estructuras paralelas al mainstream para establecer posibilidades de inserción concretas. Una condición para la participación en estos programas consiste en la acreditación de déficits personales lo que, debido a la acusada función distribuidora del sistema educativo, acaba

dando lugar a efectos negativos a largo plazo que atañen a la integración social.

- Programas *Workfare* dirigidos a las posibilidades de empleo de los participantes. La proporción de educación general y profesional es variable y, en la mayoría de los casos, puede ser limitada. Apuestan por una pronta independencia económica y conducen a un fin prematuro de la etapa juvenil.
- Ampliación del tiempo de escolarización en combinación, en algunos casos, con la realización de prácticas. De esta forma se deberían compensar la falta de puestos de aprendizaje y las carencias formativas. Sin embargo, no solucionaría el abandono escolar y la deficiente orientación de la educación general hacia el trabajo.

Las justificaciones y concepciones relativas a las instituciones, medidas y programas correspondientes, cuyo objetivo consiste tanto en el desarrollo de las competencias de los jóvenes y la mejora de sus cualificaciones profesionales como en el fomento de la cohesión social y la evitación del abandono escolar y la marginación, suelen ser el reflejo de una intencionalidad en cuanto a las políticas relativas al mercado de trabajo y a la pedagogía. Dicha intencionalidad doble se ha reflejado adecuadamente en los estudios de evaluación en contadas ocasiones. Los criterios de calidad se reducen, con frecuencia, a indicadores mensurables, referidos sobre todos a las tasas de contratación, en tanto la determinación de las exigencias formativas y el contenido formativo de las medidas entraña grados de dificultad diversos. Asimismo, la integración social y cultural y la participación social están estrecha y mutuamente vinculadas al acceso a la formación y al trabajo remunerado.

La eficacia de tales medidas en la ayuda a los jóvenes desfavorecidos reviste el mayor interés tanto pedagógico como económico. Los resultados de una investigación comparada de la transición son, pues (1) pertinentes desde el punto de vista pedagógico profesional, en lo que atañe al desarrollo o el mantenimiento de conceptos, estrategias y sistemas de cualificación sostenibles orientados, asimismo, al grupo destinatario de los jóvenes con dificultades de aprendizaje. Por otra parte, son (2) pertinentes desde el punto de vista social, si se tienen en cuenta los ulteriores costes sociales y personales del fracaso en la transición y la garantía de la coherencia social. Por último, revisten importancia en relación con el efecto de las tendencias a la homogeneización de la política social y educativa europea.

Las investigaciones comparadas europeas de dicho sistema de esquemas se ocupan, no obstante, de dos cuestiones fundamentales: ¿Cómo comparar entre sí las medidas de fomento de la transición de la escuela a la formación y la vida laboral, en vista de que aquéllas están orientadas estructural y conceptualmente a los sistemas de formación profesional nacionales y que éstos son, en Portugal, por ejemplo, muy distintos que en Finlandia? Y, habida cuenta de dichas notables diferencias culturales e ins-

titucionales, ¿cómo podrían formularse unos resultados pertinentes para la acción de políticos y pedagogos?

En caso de que no se trate de meras disquisiciones hermenéuticas o de estudios exploratorios, sino de proyectos europeos de apoyo a políticas orientados hacia la modificación de la práctica pedagógica en los Estados miembros -asimismo, en tal caso, a una optimización de la transición a la formación y la vida laboral-, las investigaciones comparadas transnacionales se enfrentan al reto de dilucidar la interdependencia entre las dimensiones de la emancipación del individuo y la cualificación de los programas y, con ello, a la gestión, adecuada desde los puntos de vista metodológico y analítico, de las diferencias dentro de Europa entre los sistemas de educación y formación y las diferencias culturales conexas de la fase de transición.

Lo expuesto se ilustra brevemente con un ejemplo: El proyecto del programa *Leonardo Re-Integration – Transnational Evaluation of social and professional re-integration programmes for young people* ([http://www.biat.uni-flensburg.de/beatr.www/index\\_projekte.htm](http://www.biat.uni-flensburg.de/beatr.www/index_projekte.htm)) se fijó como objetivo la formulación de criterios de calidad transculturales y transnacionales para las medidas de preparación para el trabajo. Como indicadores transculturales de calidad se identificaron la cooperación, la reflexión, la inclusión y la pedagogía situada (Kooperation, Reflexion, Inklusion und situierte Pädagogik, KRIS) (Niemeyer 2005). Se otorgó una importancia crucial a la fijación sostenible de mecanismos y métodos de «autorreflexión» de todos los agentes implicados en el proceso de promoción en los tres niveles de la planificación política, la garantía institucional y la aplicación personal. Los resultados del proyecto fueron, junto a la elaboración de un instrumento interactivo de autoevaluación colegiada (QSED, *Qualität durch Selbstevaluation und Entwicklung*, Heidegger, Niemeyer, Petersen, 2005) la formulación de las recomendaciones transculturales KRIS, que tienen en cuenta tanto las particularidades culturales y su contexto sociohistórico como la relevancia práctica y los planteamientos nacionales específicos de la política educativa y social correspondiente. Baste con ilustrar aquí las diferencias nacionales con el ejemplo del aprendizaje situado: los correspondientes programas que, ubicados en el punto de inflexión entre la escuela y el mercado laboral, se centran en la promoción de los jóvenes desfavorecidos, recurren a menudo, con éxito, al efecto de la auténtica experiencia laboral, que concibe los procesos de aprendizaje como suma de crecimiento, evolución, pertenencia, participación, experiencia y práctica (Evans, Niemeyer, 2004). Ello implica capacitar a los alumnos a que comprendan sus actividades laborales como una contribución razonable a un todo y se identifiquen a sí mismo como miembros importantes de un grupo, que participa, en conjunto, en un proceso de actuación útil. Las recomendaciones transculturales para el fomento del aprendizaje situado en el ámbito general (macroesfera) -para su aplicación a través de medidas políticas y planificación- se refieren a las instituciones establecidas y a las culturas docentes. En los países que cuentan con un sistema de formación profesio-

nal de índole escolar, el aprendizaje situado desafía los límites institucionales establecidos. La misión de las medidas de ayuda a los desfavorecidos consiste, en este contexto, en posibilitar más experiencias laborales auténticas y en descartar los efectos negativos del aprendizaje meramente escolar. En países que cuentan con un sistema de formación profesional menos formal y con menos instituciones de formación, los procesos de aprendizaje profesionales parecen integrarse en mayor medida en una comunidad de trabajo de índole práctica. Asimismo, en dicho contexto procede seguir desarrollando la determinación de competencias y el reconocimiento de las competencias adquiridas de manera no formal. Además, la política educativa debería aspirar a garantizar la oferta de puestos de formación y a desarrollar programas en la materia. Ello es particularmente aplicable, aunque no sólo, a los países que cuentan con sistemas educativos menos consolidados.

El ejemplo citado debería ser suficiente para ilustrar que las recomendaciones pertinentes para la acción sólo se pueden formular como resultado de proyectos de investigación si se tiene en cuenta el correspondiente contexto nacional y éste se vincula a los protagonistas en la práctica de que se trate.

## Dilemas de una investigación comparada europea sobre la transición

Los retos que se plantean en relación con la exigencia de comparabilidad, validez general y pertinencia para la acción referida a las investigaciones sobre la transición entre la escuela y el trabajo podrían resumirse en cinco dilemas:

### *1. Dilema de la deficiencia de la base comparativa*

Qué jóvenes se ven amenazados por la exclusión, en qué fase de sus vidas y cómo se manifiesta o se combate dicha exclusión es una cuestión que puede presentar aspectos en extremo diversos en Europa. Las diferencias nacionales obvias referidas a la organización, la estructura, la gestión y la financiación de los sistemas nacionales de formación profesional sugieren la pregunta de qué sistema de formación profesional prepara mejor a los jóvenes para el mercado laboral. Al respecto, no se debe pasar por alto que la formación profesional está enraizada históricamente en cada sistema educativo nacional, por lo que una transmisión inmediata de un país a otro no daría los mismos resultados.

### *2. Dilema de las diferencias culturales*

Más allá de los enfoques de índole específicamente disciplinarios y de los ajustes estructurales inducidos por cuestiones políticas o económicas, parece haber un sistema de factores más influyentes que se manifiestan

en las tantas veces mencionadas «diferencias culturales», tal como se suele observar en los proyectos de investigación transnacionales. Se trata de un complejo compuesto por el idioma, los acontecimientos históricos, las orientaciones normativas y los discursos institucionales que, en sus diversas manifestaciones, constituyen las particularidades nacionales. En la investigación comparada cualitativa, dichas «diferencias culturales» han de analizarse, con frecuencia, hasta los últimos detalles. En relación con la investigación sobre la transición, aquéllas son coherentes con diversas características que, en su conjunto, son la expresión de una actitud diversa frente a los jóvenes y de una definición distinta de la etapa juvenil, e incluso de las diferencias culturales entre los discursos normativos sobre la juventud, el trabajo y la cualificación.

### *3. Dilema entre la empleabilidad y la emancipación*

Una investigación que, por encima de la perspectiva del mercado laboral y de la correspondiente fijación con respecto a las tasas de contratación se adhiere, en contraste, a la perspectiva individual y comprende la formación profesional como una promoción preprofesional y, asimismo, como un proceso de emancipación orientado a la maduración y la participación, precisa unos criterios comparativos y de calidad diferenciados y una perspectiva a largo plazo. Así, procede preguntarse si, en vista de la creciente limitación del mercado de trabajo, no habría de fomentarse, junto a la capacitación laboral, la capacitación de asumir un compromiso civil y gestionar las situaciones vitales que entrañen más riesgos. Visto de tal modo, la misión educativa de las medidas de apoyo adquiere, frente a la misión formativa, una mayor importancia.

### *4. Dilema entre la exclusión estructural y la integración individual*

Numerosas regiones de Europa adolecen de una seria falta de posibilidades en materia de formación profesional que casi imposibilita, incluso a los jóvenes que cuentan con buenos expedientes académicos, la obtención directa de una plaza de formación. Ello se manifiesta de manera clara en la creciente importancia que están adquiriendo las medidas de formación profesional que en el Reino Unido y Alemania, por ejemplo, se han constituido en una opción importante para un número de jóvenes cada vez mayor (véase al respecto, entre otros, Hayward, 2004). Unas trayectorias laborales más complicadas deparan unas exigencias de acceso mayores para quienes concluyen sus estudios escolares. Las medidas se sitúan, en consonancia, ante el dilema de tener que «tratar» individualmente los mecanismos de exclusión específicos de cada sistema a través de medios pedagógicos. Las medidas de transición desempeñan una función política reguladora en el mercado de trabajo. No sólo cabe entenderlas como una depuración de los recursos pedagógicos para lograr un mayor grado de integración en la vida laboral sino que, asimismo, perpetúan, como prolongación del sistema educativo, la función selectiva de éste, actúan así como mecanismos de exclusión depurados que legitiman, desde la perspectiva

de la política de formación profesional, los procesos de selección, aportando una justificación pedagógica. Sus resultados tienen repercusiones permanentes en los participantes en lo que atañe a la participación social. En este caso existen asimismo claras diferencias en la configuración y la organización nacionales (y, en ocasiones, regionales) de tales procesos. En los respectivos contextos culturales e institucionales se concede una importancia diversa a la exclusión estructural y la integración individual.

##### *5. Práctica pedagógica vinculada al contexto*

De lo expuesto se desprende otro dilema: la formación profesional, como práctica pedagógica, está perpetuamente ligada a las personas y las situaciones. Como tal, viene determinada por condicionantes culturales, sociales y prácticos. Las conclusiones que inciten a la adopción de medidas y las recomendaciones relativas a la actuación política que se persiguen como resultado de unos proyectos de investigación que cuentan con financiación europea han de ser, pues, bien tan generales que se puedan aplicar al contexto cultural de todos los países participantes, o bien tan específicas que sea necesario formular excepciones nacionales o regionales una y otra vez. En tanto cabe formular recomendaciones generales en materia de política educativa, los conceptos pedagógicos no pueden desarrollarse al margen del contexto histórico-cultural correspondiente y de las particularidades institucionales derivadas de éste, ni tampoco es posible desarrollar a partir de aquéllos una reforma de la praxis pedagógica sin que los agentes locales participen en la estrategia de aplicación.

## Sinopsis de la investigación comparada sobre la transición

Al analizar los trabajos de investigación relativos a la comparación en Europa de la transición desde la escuela hacia la formación y el empleo se pone de manifiesto que los dilemas citados no se reflejan de manera suficiente en aquéllos. Ello no se aplica, sin embargo, al dilema de la falta de comparabilidad de los sistemas de formación profesional. Las limitaciones resultantes, debidas fundamentalmente a la estructura y organización distintas de la formación profesional y de los sistemas de seguridad social, se destacan en reiteradas ocasiones. Se denuncia asimismo que la investigación sobre la transición de la escuela al trabajo se caracteriza por la existencia de unos datos deficitarios (Hannan y otros, 2000, Descy, Tessaring, 2001). Cabría secundar dicha afirmación únicamente en determinadas condiciones. Así, no se carece de datos estadísticos ni de indicadores (Lassnigg, 2005). Los datos procedentes de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), la LFS (Encuesta de población activa), la CVTS (Encuesta sobre formación profesional continua), la UNESCO y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), del

Cedefop, de EUROSTAT y de fuentes estadísticas nacionales proporcionan información sobre currículos formativos y problemas relativos a la transición, sobre todo acerca de desajustes (*mismatches*) (véase, entre otros, Wolbers, 2002). Es asimismo deficitario el vínculo entre la macroesfera y la microesfera y las investigaciones relativas a la interdependencia entre ambas, sobre todo desde la perspectiva transnacional. Por otra parte, las grandes investigaciones cuantitativas se refieren, por norma general, al ámbito general (*mainstream*), esto es, a la normalidad que representan los currículos formativos institucionalizados. Con los datos de que se dispone, no es posible representar, en la mayoría de los casos, las medidas y los programas que aspiran a contrarrestar las transiciones «malogradas». El heterogéneo panorama de los proyectos realizados por instancias independientes y proveedores privados en este ámbito de la pedagogía profesional es, al parecer, irrelevante desde el punto de vista estadístico.

La aproximación metodológica a una investigación comparada sobre la transición sigue representando un gran desafío (Hannan, Werquin, 2000; Niemeyer 2005a). De un modo general, cabe identificar dos perspectivas de investigación que tienden a diferenciarse por la elección de métodos.

Los primeros trabajos en este campo se centraron en la adecuación del sistema educativo a los requisitos del mercado de trabajo (Maurice, Sellier, Silvestre, 1986; Allmendinger, 1989; Müller, Shavit, 1998; Hannan y otros, 1998). «Se ha llevado a cabo un considerable número de trabajos de investigación relativos al ajuste entre el nivel educativo y los contenidos que se imparten en las instituciones educativas y la actividad profesional asociada a los mismos.» («*A substantial amount of research work within this tradition has been carried out on the extent and nature of 'matching' between both the level and content of education/training received in full-time education and the subsequent extent it was 'matched' to the job/occupation entered*») (Hannan, Werquin, 2000, p. 107). Müller y Shavit, que, en dicha tradición, han investigado «la importancia de las diferencias institucionales nacionales en la distribución profesional» («*the role of national institutional differences for occupational allocation*») (Müller, Shavit, 1998, p. 8-44), destacan que «los efectos de la educación en las opciones de lograr un empleo en el mercado de trabajo están influidas sistemáticamente por los correspondientes contextos institucionales. Tanto la magnitud como el tipo de tales efectos varían en los distintos países y dicha variación se debe, en gran medida, a las diferencias en la organización social de la educación» («*that the effects of education in the occupational attainment process, and its impact on employment chances in the labour force, are indeed systematically conditioned by the respective institutional contexts. Both the magnitude and the shape of the effects vary between countries and this variation is due, to a large extent, to differences in the social organisation of education*») (Müller, Shavit, 1998, p. 36). Sus resultados destacan la relación entre el sistema educativo institucionalizado, sobre todo el sistema de formación profesional («el factor crucial parece ser el alcance de la especificidad profesional del sistema educativo» («*the crucial factor appears*

*to be the extent of vocational specificity of the educational system»*) (ibídem) y la posición en la vida profesional. Por otra parte, se refieren explícitamente, asimismo, a las instituciones educativas establecidas que representan a los respectivos sistemas educativos nacionales. Las iniciativas, los proyectos y las formas extrainstitucionales del aprendizaje profesional, que revisten gran importancia para el encaminamiento educativo de los jóvenes en desventaja, no son el objeto de las investigaciones citadas, de modo que de éstas no cabe extraer, apenas, conclusiones prácticas para la mejora de la pedagogía de la transición.

Desde finales de la década de los noventa, se ha publicado una serie de trabajos comparados europeos cuyo objeto de investigación inmediato son las medidas de preparación profesional. Se trata de proyectos de investigación y evaluación que analizan, por una parte, la eficacia y eficiencia de las medidas de preparación profesional (véanse, entre otros, Comisión Europea 1996; Brandsma, 2000; Hammer, 2003). Otra vertiente investigadora sitúa la perspectiva individual como punto de partida de la cuestión relativa a las condiciones necesarias para culminar la transición con éxito (Stauber, Walther 2001) y apunta a la orientación de los conceptos pedagógicos (profesionales) a las necesidades específicas de los jóvenes desfavorecidos (Evans, Niemeyer, 2004; Heidegger, Niemeyer, Petersen y otros, 2005).

Tales trabajos llegan asimismo a la conclusión de que, sobre todo, el contexto de la educación y el trabajo en el que se inscriben las medidas de cualificación reviste importancia para la culminación con éxito de la transición (Raffe, 1987; Caroleo, Pastore, 2003; Evans, Niemeyer, 2004). Así pues, cabe preguntarse con razón si una «ofensiva en materia de cualificaciones», en el sentido de una adopción de nuevas medidas en la materia, puede ser la única reacción y, en su caso, si sería suficiente para cerrar la brecha creciente entre los sistemas educativo y de empleo o si se podrían ofrecer cualificaciones «llave» destinadas a abrir puertas cerradas (Heikkinen, Niemeyer, 2005; Evans, Niemeyer, 2004). Cabe preguntarse, simultáneamente, si el acceso a la actividad profesional como indicador general es lo bastante exhaustivo para evaluar el éxito de la transición. Apenas se cuestiona la validez de la inserción en la educación y el trabajo de los jóvenes desfavorecidos como instrumento fundamental de la integración social. En cambio, muchos de tales jóvenes sólo pueden contar con una inserción gradual en el primer mercado de trabajo. Precisamente por eso, la porción de programa centrada en el fortalecimiento de la personalidad, que aspira a la capacitación para el control de la propia vida y a la impartición de competencias en materia de definición de la vida profesional (Hendrich, 2002), adquiere tanta importancia.

No obstante, la investigación sobre la formación profesional se centra sobre todo en la cuestión de cómo se podrían compensar, de un modo eficaz, la estructura los sistemas educativas o, de manera individual, los déficits fundamentados en las desventajas sociales y referidos a la impartición de competencias con respecto a las exigencias del mercado trabajo.

Centrándose en las cuestiones relativas a la transición de la escuela al trabajo (*School to work transition*) en un sentido estricto, la investigación sobre la transición se plantea como un terreno problemático en lo que atañe a la pedagogía profesional. Ello representa, sin embargo, un estrechamiento temático que, a juicio de la autora, no es adecuado a la complejidad de los procesos de investigación. En lugar de ello, se reproduce el paradigma habitual de la «pedagogización» (profesional) y la individualización del problema estructural que representan la falta de puestos de formación y trabajo y la oferta educativa obsoleta. Ello representa en menor medida una solución al dilema citado entre la exclusión estructural y la integración individual que una perpetuación del mismo.

## Riesgos ligados a la transición en Europa

En dicho contexto se plantea la pregunta sobre el modo en que una investigación comparada acerca del sistema de esquemas podría tener en cuenta de manera adecuada los dilemas citados. Si la concepción de medidas tiene por objetivo la «ayuda a los desfavorecidos» en cuanto al «desarrollo de competencias y la emancipación» («*Competence development and self-emancipation*», título de un simposio incluido en la conferencia ECER celebrada en Dublín en 2005), sólo será posible dar lugar a recomendaciones de acción para la modificación de la práctica pedagógica como resultado de la investigación si se aplica un sistema de realimentación con los actores de dicha práctica pedagógica. De ello se desprende, por una parte, una cuestión de índole práctica que atañe a la investigación y se refiere a cómo se podría garantizar dicha realimentación; en segundo lugar, procede preguntarse cómo, en vista de la relación explícita entre las particularidades nacionales y/o regionales, se podrán formular resultados y conclusiones de validez transnacional. Ello contiene a su vez la pregunta de cómo podría aplicarse la conclusión de que las experiencias laborales auténticas en un contexto empresarial ofrecen las mejores opciones de «remotivación» y reintegración, en la práctica pedagógica con los *Niños de la calle* de Lisboa, las *Madres adolescentes* de Londres o los *Perjudicados por la evolución del mercado* en Mecklemburgo-Pomerania Occidental.

De hecho, en el marco de un proyecto de investigación europeo, la perspectiva transnacional puede ofrecer una visión más compleja, máxime si se suele aplicar de un modo interdisciplinario. No obstante, se trata ante todo de un proceso de conocimiento individual que no tiene por qué dar lugar a conclusiones generales.

Para explicar el trabajo comparativo necesario en este contexto se debería proceder a la comparación, conforme a un modelo, de las diferencias estructurales con arreglo a su importancia para los procesos de transición de los jóvenes. Para ello habría que recurrir a conceptos sociológicos de la investigación sobre el Estado de bienestar social y sobre la juventud.

La identificación de los factores que caracterizan un sistema de transición nacional y su composición modélica según grupos de países podría constituir una solución pragmática para dichos dilemas. El contraste dentro de la generalidad es un principio fundamental, así como la estructura con arreglo a la que se compone el modelo. La univocidad de una atribución depende de hasta qué punto ésta puede distinguirse de otras posibles atribuciones (véase Bohnsack, 1997, p. 500). El objetivo consiste en el proceso de la comprensión ideal típica, que siempre es un proceso constructivo. En ese sentido, el siguiente modelo explica las dimensiones de las diferencias entre procesos de inserción y medidas. Al respecto, partimos del supuesto de que los programas para la promoción de la transición entre el estudio y la formación o el trabajo de los jóvenes en desventaja se articulan sobre tres aspectos en el contexto nacional:

- (a) El sistema educativo vigente, sobre todo mediante la regulación estructural e institucional de la formación profesional.
- (b) El modelo de bienestar, principalmente el sistema de seguridad social.
- (c) El discurso normativo sobre la juventud y los modelos de transición, autonomía e independencia, así como de cuidado y asistencia que se argumentan.

En el contexto de las atribuciones nacionales, las particularidades de los tres ámbitos citados están vinculadas y se refieren al contexto socio-económico e histórico específico de que se trate. Así, cabe identificar cuatro grupos de países en Europa. Dicho proceso no tiene por fin categorizar o etiquetar las políticas y prácticas nacionales. Sin embargo, la experiencia recabada a través de diversos proyectos del programa Leonardo (*Re-Integration. Transnational evaluation of social and professional re-integration programmes for young people; Self-evaluation. Transnational Methods and Models for Self-Evaluation of Non-formal Personal Competences; Modules. Identificación de módulos en la educación preprofesional [Anerkennung von Modulen in der vorberuflichen Bildung]*; véase [http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/index\\_projekte.htm](http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/index_projekte.htm)) han demostrado que la referencia a dicho complejo modelo europeo de regímenes de transición facilita la formulación de recomendaciones de acción adecuadas como resultado de los conocimientos adquiridos. A través de las mismas se podrían gestionar los procesos de autocomprensión dentro de la comunidad investigadora y estimular procesos de autorreflexión.

Para la explicitación de la comparabilidad necesaria en el contexto de la investigación sobre la transición, se procedió a comparar, conforme a modelos, las diferencias estructurales de los regímenes nacionales de transición según su importancia en los procesos de transición de los jóvenes. En ese sentido, se recurrió a la investigación comparada de otras disciplinas. La investigación comparada sobre la historia de los sistemas de formación profesional en Europa (Greinert, 1995) y sobre la génesis de los regímenes de bienestar (Esping-Andersen, 1990, 1996) dieron lugar a la identificación de cuatro modelos que permiten clasificar a los países de Eu-

Figura 2. Modelos de regímenes de transición europeos en el marco de la investigación sobre el Estado del bienestar, la formación profesional y la juventud

Sistema de seguridad social	Máximas de la política social	Estructura del sistema de formación profesional	Responsabilidad de la integración profesional	Puntos débiles o desafíos	Concepción cultural de la juventud	Valoración social del desempleo juvenil	Planteamiento de los programas de promoción	Relación con la formación profesional
Escandinavo	Seguridad social como derecho civil	Escolar	Formación profesional como parte del sistema educativo; exigencia general de integración	Transición al trabajo; abandono escolar	Desarrollo de la personalidad como derecho civil	Paradoja, dado que los jóvenes se encuentran en el sistema educativo, no en el mercado de trabajo o el mercado de la formación	Ampliación de las opciones personales	Ampliación de la corriente general ( <i>mainstream</i> )
Corporativista	Los sistemas y la exigencia de seguridad social dependen del trabajo remunerado y de la situación en la vida laboral	Sistema dual	Responsabilidad compartida del sector económico y la política educativa en cuanto a la formación profesional	Condiciones de acceso, tasas de abandono, falta de plazas de formación	Preparación para la participación en la vida social y profesional (distribución)	Resultado de déficits y desventajas individuales	Compensaciones de déficits estructurales	Establecimiento de sistemas paralelos
Liberal	Individuo libre en una economía de mercado flexible; elevado riesgo de exclusión social	Dependiente del mercado	Guiada por el mercado	Escasa formación general; riesgo en la transición	Aspira a una independencia económica temprana	Estigmatización de la dependencia	Fomento de la empleabilidad	Función de puente
Mediterráneo	Sistemas parciales de aseguración de ingresos dependientes de la situación en la vida laboral; gran importancia de estructuras informales, como la familia, para la participación social	Acusadamente informal	Política educativa, familia, Iglesia, etc.	Formación profesional relativamente poco formalizada; escaso reconocimiento de la formación profesional	Sin un estatus claramente definido y aceptado	Resultado de estructuras de formación deficientes y de la correspondiente oferta de trabajo	Prolongación del período escolar; fomento de la mediación laboral	Introducción de estructuras formales

ropa Occidental. Se han incluido en la sinopsis los trabajos de investigación comparada sobre los jóvenes y sobre cuestiones de exclusión social (Stauber, Walther, 2001; Beelmann, Kieselbach, 2003), que se refiere a su vez al modelo de Esping-Andersen.

Las tipologías entrañan siempre el riesgo de generalización si no se fundamentan en reflexiones teóricas, en una selección justificada de criterios y en análisis exhaustivos. Por ello, conviene destacar que la sinopsis de la figura 2 ha de comprenderse como un instrumento del proceso de (auto)comprensión de los proyectos de investigación transnacionales. Los criterios subyacentes se basan en los diversos resultados de la investigación referida a la historia de la pedagogía profesional, la investigación comparada sobre el Estado del bienestar y la investigación sobre la juventud que se resumen a continuación.

*1. Sobre la comparación de los sistemas de formación profesional europeos en relación con su potencial para la integración en la educación y el empleo*

La génesis histórica de los sistemas nacionales de formación profesional ha de comprenderse como el resultado de una contraposición de intereses económicos y políticos (Greinert, 1995; Müller, Shavit, 1998). Greinert (1995) desarrolló tres modelos cuya diferencia estriba en la función del Estado en la regulación y la gestión de la formación profesional. En el contexto de la investigación sobre la transición y la promoción de los desfavorecidos cabe identificar, además, qué procesos de selección y exclusión intencionados y no intencionados son inherentes a los sistemas nacionales de formación profesional. Las siguientes preguntas revisten importancia al respecto:

- (a) ¿Goza la formación profesional de un lugar propio dentro del sistema educativo nacional?
- (b) ¿Cuál es su relación con la formación general?
- (c) ¿Cómo y a través de qué actores sociales se gestiona la relación cuantitativa entre la oferta y la demanda de formación? ¿Quién es el beneficiario de la formación?
- (d) ¿Quién paga la formación? ¿De qué modo y a través de quién se sistematiza la formación desde el punto de vista pedagógico?
- (e) ¿De qué estatus social goza la formación profesional?
- (f) ¿Qué estatus social se adquiere a través de la formación?
- (g) ¿Cómo se regula el acceso a la formación?
- (h) ¿En quién recae la responsabilidad y la competencia sociales en cuanto a su inserción?

Heidegger distingue, basándose en Greinert y exponiendo explícitamente la relación entre las estructuras de transición y las de formación profesional, cuatro modelos estructurales de formación profesional en Europa. Se refiere, al respecto, (1) a la evolución de las estructuras económicas nacionales, sobre todo en el momento de la industrialización, (2) el grado

de intervención de la política social del Estado, (3) la relación de fuerzas entre los interlocutores sociales y (4) el modelo social «socialdemócrata» como complejo causal (Heidegger, 2004, p. 175 y ss.).

En los países que cuentan con un sistema de formación profesional escolar y una arraigada tradición socialdemócrata de la política social (por ejemplo, Finlandia) rige el ideal normativo del ciudadano adulto, de cuya seguridad social se hace cargo el Estado. La formación profesional forma parte de la educación ciudadana general y se deposita, en consecuencia, en manos del Estado. La exigencia de educación y formación se extiende a la categoría de derecho civil común universal para todos los jóvenes. No obstante, en dicho país también hay jóvenes que abandonan los estudios. Las medidas al respecto suelen concebirse como una alternativa temporal a la formación profesional escolar general y tienen, siempre, como objetivo la integración en la corriente general (*mainstream*). En este caso resulta particularmente problemática la transición de la escuela a la vida laboral, tal como testimonia la elevada tasa, desde hace tiempo, de desempleo juvenil en Finlandia.

En países con una acusada tradición económico-mercantil, la formación profesional está, igualmente, menos regulada por el Estado (Reino Unido). La demanda de formación la regula de manera inmediata el mercado de trabajo. La formación se recibe fundamentalmente en el trabajo (*training on the job*). El acceso a la misma depende de las prácticas de contratación. Las cualificaciones certificadas no disponen de un valor acreditativo generalizable. Las estructuras de ayuda los programas de inserción están asimismo dirigidas por el mercado, de modo que los proveedores privados de formación determinan el acceso a la misma (véase Hayward, 2005). Las medidas políticas educativas no sólo se orientan a la mitigación del desempleo juvenil sino que, asimismo, aspiran al reconocimiento por parte un sistema de certificación común (*National Vocational Qualifications – NVQ*).

En los países con una arraigada tradición sindical (por ejemplo, Alemania) el sistema de formación se rige y se garantiza en virtud de un convenio entre los empresarios, los trabajadores y el Estado. La formación profesional goza aquí de un elevado prestigio social. Los títulos procuran un nivel de cualificación reconocido. Las medidas de promoción de los desfavorecidos se refieren, de manera inmediata, a las estructuras duales de la formación profesional. Ante todo, se orientan a la obtención de certificados que procuran derecho de acceso. Las competencias de índole no profesional se valoran, pues, en menor medida. Sin embargo, la tradición de la responsabilidad común de la economía, el Estado y la patronal inhibe con frecuencia la concepción de alternativas integradoras a un sistema de formación muy selectivo.

En los países que, hasta la época de la posguerra mundial, se caracterizaban por la presencia de unas estructuras de cuño acusadamente rural, predominan las estructuras de formación profesional informales, en las que el aprendizaje informal tiene gran importancia. En cambio, los sistemas de reconocimiento y certificación gozan de escasa relevancia. La fase

de transición de la escuela a la vida laboral cuenta asimismo con una estructura débil. El riesgo de no obtener formación alguna es, por tanto, elevado, aunque existen importantes estructuras de apoyo e integración, con frecuencia asimismo informales, basadas, sobre todo, en la familia e, igualmente, en la economía sumergida. La formación profesional cuenta, así, con escaso prestigio y representa una «segunda opción» tras la educación académica. Las medidas estructurales para la promoción de la transición al mundo laboral se orientan en este caso a la mejora del prestigio de la formación profesional.

## *2. Resultados de la investigación comparada sobre el Estado de bienestar*

También los trabajos sobre la sociología del Estado de bienestar destacan la interdependencia del desarrollo de sistemas de seguridad social y la creación de estructuras industriales de trabajo remunerado. Explican asimismo la función central del instrumentario social del Estado para la producción y reproducción de trabajadores en la sociedad o, según la terminología actual en la materia, de «recursos humanos» como labor de ordenación social imprescindible en el moderno Estado del bienestar (véase, entre otros, Lessenich, 1994).

«Las condiciones generales establecidas por el Estado para la organización del mercado de trabajo no sólo consideran si la ya casi tradicional crisis del mismo da lugar a una crisis de la reproducción individual -y para quién-, si la situación vital precaria acaba perpetuándose -y para quién-, o si, asimismo, la crisis del mercado de trabajo se convierte en una crisis de la situación vital individual y de la propia vida -y para quién- (Lessenich, 1994. p. 225).

Las medidas para la promoción de la transición de la escuela al mundo laboral no han de comprenderse, pues, únicamente como una contribución a la formación o a la adquisición de cualificaciones, sino que aquellas han de situarse asimismo en el contexto de la política de bienestar y asuntos sociales. Tal extremo se muestra claramente cuando tales medidas se propagan como componentes de una política de mercado de trabajo estimulante, con arreglo al lema «fomentar y exigir». Es, por tanto, razonable incluir, en la comparación de los regímenes de transición, los trabajos relativos a la investigación sobre el Estado de bienestar (Esping-Andersen, 1990, 1996; Lessenich, Ostner, 1998). Tal análisis del «régimen» del Estado de bienestar se refiere a las formas específicas de la conducta institucional de las sociedades capitalistas avanzadas ante los complejos de problemas interrelacionados del trabajo en la sociedad y la seguridad social («*work and welfare*»). Supeditados a las constelaciones de fuerzas políticas concretas a lo largo de la historia y de la correspondiente génesis de la producción estatal del bienestar, cabe identificar diversos modelos de intervención estatal encaminados al bienestar, que, con el transcurrir del tiempo, se han convertido en regímenes de regulación políticamente institucionalizados (Lessenich, Ostner, 1998, p. 11 y ss.). Según Esping-Andersen (1998), las particularidades de los diversos regímenes de

bienestar pueden constatarse con arreglo a tres criterios diferenciadores principales:

- (a) Según la importancia específica de las tres instituciones proveedoras: el Estado, el mercado y la familia o el presupuesto y el concierto entre las formas de seguridad públicas y privadas;
- (b) Según la calidad y el alcance de los derechos sociales otorgados; en concreto, según la medida en que la política estatal restringe el carácter de mercancía del trabajador y reduce la dependencia de las personas del mercado (desvinculación de la seguridad social del mercado de trabajo);
- (c) Según la estructuración de la jerarquía social, es decir, según la lógica de la distribución social.

Esping-Andersen distinguen entre los modelos de bienestar liberal (Estados Unidos, Canadá, Australia y, asimismo, Dinamarca, Suiza y el Reino Unido), corporativista (Austria, Francia, Alemania e Italia) y universal (Noruega, Suecia y, asimismo, Dinamarca y Finlandia). En relación con ello, Leibfried (1990) y Lessenich (1994) abogan por la inclusión de un cuarto modelo de bienestar referido a los países mediterráneos. Así pues, se cuenta con cuatro modelos estructurales (Lessenich, 1994, p. 240).

Llama la atención la congruencia de dicho esquema con los modelos de sistemas de formación profesional citados. En el régimen «socialdemócrata» (o universal), la ciudadanía está vinculada a un derecho general al trabajo remunerado, y las estructuras correspondientes de la seguridad social se basan en el ideal del pleno empleo, de cuyo funcionamiento se hace cargo el Estado. La seguridad social está vinculada a la participación en la actividad laboral y, en el caso de los jóvenes, a la preparación para la misma a través de la participación en las ofertas de formación profesional o general que presenta el Estado. En el modelo «conservador» (o corporativista), que corresponde al sistema de formación profesional «dual», los sistemas de seguridad social se fundamentan institucionalmente en el principio de la seguridad y su gestión corresponde (en parte) a los interlocutores sociales. La utilización de los servicios de ayuda suele estar vinculada, en general, al igual que en la preparación para la formación, a la identificación de los déficits individuales. En el modelo «liberal», el Estado se limita a facilitar una seguridad básica escasa, de modo que el individuo ha de «adquirir» una protección superior en el contexto del mercado. La responsabilidad del individuo constituye en este caso la pauta ideológica y se atribuye un gran valor a la independencia económica. La dependencia está estigmatizada. Los riesgos de exclusión de jóvenes y adultos están, pues, individualizados en gran medida. En el modelo «postautoritario» (Lessenich) o mediterráneo, la función reguladora del Estado está asimismo limitada. Operan también otros sistemas de seguridad social como la Iglesia, las instituciones de caridad y la familia, que contrarrestan la individualización de los riesgos de exclusión. El mercado de trabajo está desregulado y se caracteriza por la presencia de formas de empleo temporal pre-

carias y la existencia de una economía sumergida, que permiten adoptar estrategias de inclusión que van más allá de la concepción de normalidad de los países de Europa septentrional.

### *3. Resultados de la investigación sobre los jóvenes*

Los trabajos actuales en el campo de la investigación sobre la juventud referidos a una comparación europea de la problemática de la transición remiten a la importancia del modelo ideológico y los presupuestos normativos básicos de la actuación institucional, tal como éstos se manifiestan en los requisitos y las expectativas con respecto a los jóvenes, los modelos del ingreso en la actividad laboral o la individualización de los problemas estructurales (Stauber, Walther, año sin determinar, p. 5 y ss.). Dado que las medidas políticas en materia de juventud han de situarse en el contexto del régimen de bienestar social, cabe identificar de manera análoga, conforme a Esping-Andersen, cuatro tipos de regímenes en lo que atañe a la juventud en Europa. Estos determinan, en consonancia, diversos modelos de interpretación del desempleo juvenil, así como el contexto de las medidas de transición que han de contrarrestar este fenómeno (véanse, entre otros, McNeish, Loncle, 2003). En el régimen universal rige el ideal del desarrollo personal individual. La motivación es, por tanto, el objetivo central de la educación y de las medidas políticas en materia de juventud. Los jóvenes se enfrentan a una serie limitada de expectativas de normalidad restrictivas. En el régimen liberal predomina, por el contrario, la norma de una fase juvenil breve con una independencia económica relativamente temprana. En el régimen de transición centrado en el trabajo (corporativista), el joven es, fundamentalmente, un educando (o una persona que recibe formación). Esto se ve acompañado de una atribución temprana de posiciones sociales en consonancia con la formación profesional recibida. En el régimen «infrainstitucionalizado» (mediterráneo), el joven no goza de un estatus claramente reconocido, sino que existe más bien un vacío social que se compensa sobre todo a través de la familia (Pohl, Walther, año sin determinar, p. 7).

## Conclusiones

A través del análisis conjunto de los regímenes de formación profesional y bienestar social y desde la perspectiva de la investigación sobre la juventud, se ha desarrollado un marco conceptual (figura 2) que ilustra la compleja relación de la política sobre mercado laboral, educación y asuntos sociales en su manifestación institucional, su aplicación práctica y sus efectos normativos. Dicho modelo representa un marco analítico para futuras reflexiones transnacionales. Se trata de un modelo abstracto con todas las limitaciones que entraña, necesariamente, el desarrollo de modelos. Del análisis conjunto se desprende asimismo claramente que a los re-

gímenes escandinavo, corporativista, liberal y mediterráneo les corresponden modelos de transición específicos, de modo que en las respectivas medidas de promoción se identifican a su vez intencionalidades distintas.

En dicho contexto, la pregunta de la pertinencia práctica de una investigación comparada europea sobre transición se ha de responder de maneras diferenciadas. Los momentos estructurales de la exclusión y la inclusión se diferencian en los correspondientes contextos nacionales, al igual que los modelos de respuesta individual a tales fenómenos. El «éxito» o el «fracaso» de las diversas medidas se ilustra de un modo incompleto si sólo se recurre a procesos orientados a la consecución de unos resultados, en virtud de criterios individuales como las tasas de contratación o la duración del desempleo. El empleo sostenible y la inclusión social de los jóvenes «desfavorecidos» sólo se explican claramente, si se analiza en su conjunto la compleja estructura de factores condicionantes individuales y sociales desde una perspectiva a largo plazo. Ello exige unos procesos complejos que adopten una perspectiva transnacional, que tengan en cuenta, asimismo, las diferencias culturales de un modo adecuado y que puedan ilustrar tanto las modificaciones estructurales como los desarrollos personales.

El cuadro presentado (figura 2) podría servir de base de un proceso de concertación entre proyectos de investigación europeos. Se trata en este caso de un modelo que refleja el modo en que las orientaciones normativas se inscriben en las medidas de promoción de la transición de la escuela a la formación y remite, además, a los aspectos «transdisciplinarios» de la investigación sobre la transición. La configuración desde el punto de vista práctico-pedagógico y político-educativo del sistema de transición debería tener en cuenta el contexto pluridimensional expuesto, procurando que las medidas correspondientes, actúen tanto en el contexto del sistema establecido de seguridad social como en el contexto del sistema establecido de formación profesional y que los jóvenes participantes se hallen en una fase de la creación de la identidad en la que, más allá de la orientación profesional y la formación, surtan efecto nuevas orientaciones normativas.

Las exposiciones conceptuales descritas suponen, además, un importante impulso para la realización de nuevas investigaciones. En primera instancia habría que ampliar el cuadro a los Estados miembros de la UE de Europa Oriental. Asimismo, cabe preguntarse hasta qué punto, habida cuenta de la actual tendencia al desmantelamiento de los sistemas de ayuda y gestión estatales y de la conquista del sistema de bienestar y educación por parte de la economía de libre mercado, conservarán su efectividad las diferencias culturales. ¿Cómo se transformarán en prácticas institucionales las políticas sociales y educativas a priori unificadoras del contexto cultural nacional? Y, habida cuenta de su heterogénea historia, ¿es razonable y viable una unificación? Es más que dudoso que sea posible lograr una coherencia social, y fijarla de un modo sostenible, en el contexto nacional a través de reglamentaciones y procesos transnacionales. Por

último, genera asimismo dudas el que se hayan situado en el primer plano del análisis y la macrosfera y la mesoesfera de la planificación y la formulación de las políticas educativa y social. El ámbito individual del sujeto ha quedado, pues, excluido. Sin embargo, teniendo en cuenta que las situaciones de riesgo se plantean de manera individual y que las transiciones son de índole muy diversa, la cuestión de la gestión subjetiva de las mismas adquiere una gran importancia. ■

## Bibliografía

- Allmendinger, Jutta. Educational Systems and Labour Market Outcomes. En: *European Sociological Review*, 1989, Vol. 5, nº 3, p. 231-250.
- Beelmann, Gert; Kieselbach, Thomas. Arbeitslosigkeit als Risiko sozialer Ausgrenzung bei Jugendlichen in Europa. En: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 2003 (B 06-07), p. 32-39.
- Bohnsack, Ralf. Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. En: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (eds.). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 1997, p. 492-502.
- Brandsma, Jittie. Training and employment perspectives for lower qualified people. En: *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: background report*. Cedefop Reference series, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2001, Vol. 3, p. 137-172.
- Carle, J.; Julkunen, I. *Young and unemployed in Scandinavia – A Nordic comparative study*. Copenhagen: The Nordic Council of Ministries, Nord 1998, nº 14.
- Carleo, Floro Ernesto; Pastore, Francesco. Youth participation in the labour market in Germany, Spain and Sweden. En: *Youth unemployment and social exclusion in Europe*. Bristol: The Policy Press, 2003, p. 109-134.
- Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred. Formar y aprender. *Segundo informe de la investigación sobre formación profesional en Europa: Resumen ejecutivo*. Cedefop Reference series, 5, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2001.
- Dietrich, Hans. Scheme participation and employment outcome of young unemployed people; empirical findings from nine European countries. En: *Youth unemployment and social exclusion in Europe*. Bristol: The Policy Press, 2003, p. 83-108.
- Dietrich, Hans. *Jugendarbeitslosigkeit und Aktive Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche in ausgewählten europäischen Staaten – Entstaatlichung oder neue Verstaatlichung von Stratifikationssystemen?* Se puede consul-

- tar en la siguiente dirección de Internet: <http://doku.iab.de/externe/2004/k040511f19.pdf> [versión de 29.01.2007].
- Esping-Andersen, Göran. *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge, 1990.
- Esping-Andersen, Göran. *Welfare States in Transition*. Londres, 1996.
- Comisión Europea. *Directrices para las políticas de empleo de los Estados miembros para el año 2002*. Bruselas, 17 de octubre de 2001.
- Comisión Europea. *Integración de los grupos desfavorecidos en el mercado de trabajo. Informe nacional de los Estados miembros de la UE*. Observatorio Europeo del Empleo. Trends, nº 27. Bruselas. 1996.
- Evans, Karen; Niemeyer, Beatrix. *Reconnection: Countering social Exclusion Through Situated Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.
- Evans, Karen; Niemeyer, Beatrix. Re-Enter and Reconnect – But whose problem is it? En: *Reconnection: Countering social Exclusion Through Situated Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004, p. 1-25.
- Furlong, Andy; Cartmel, Fred. Unemployment, integration and marginalisation: a comparative perspective on 18-to-24-year olds in Finland, Sweden, Scotland and Spain. En: *Youth unemployment and social exclusion in Europe*. Bristol: The Policy Press, 2003, p. 29-44.
- Greinert, Wolf-Dietrich. *Das „deutsche System« der Berufsbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven*. Baden-Baden: Nomos, 1995.
- Hannan, Damian F. y otros. The effect of national institutional differences on education/training to work transitions in Europe: a comparative research project (CATEWE) under the TSER programme. En: *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: background report*. Cedefop Reference series, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2001, Vol. 3, p. 43-90.
- Hannan, Damian F.; Werquin, Patrick. Education and labour market change: The dynamics of education to work transitions in Europe. A review of the TSER Programme. En: *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: background report*. Cedefop Reference series, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2001, Vol. 3, p. 91-136.
- Hammer, Torild (ed.). *Youth unemployment and social exclusion in Europe. A comparative study*. Bristol: The Policy Press, 2003.
- Hayward, Geoff. Vocationalism and the decline of vocational learning in England. En: *Vocational and Business Education and Training in Europe: Qualifications and the World of Work*, (*bwp@issue*, 2004, nº 7). Disponible en Internet: <http://www.bwpat.de/7eu/> [versión de 29.01.07].
- Heidegger, Gerald. Suggestions for Improving the Framework conditions for Re-Enter Initiatives. European Policy Recommendations. En: *Reconnection: Countering social Exclusion Through Situated Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004, p. 159-186.

- Heidegger, G.; Niemeyer, B.; Petersen, W. RE-INTEGRATION – Transnational evaluation of social and professional re-integration programmes for young people. Final Report. Disponible en Internet: [http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/index\\_projekte.htm](http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/index_projekte.htm) [versión de 29.01.07].
- Heidegger, Gerald; Petersen, Wiebke. QSED-Quality through self-evaluation and development. Disponible en Internet: [http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/index\\_projekte.htm](http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/index_projekte.htm) [versión de 29.01.2007].
- Heidenreich, Martin; Schmidt, G. International vergleichende Organisationsforschung. Opladen: Leske und Budrich, 1991.
- Heikkinen, Anja; Niemeyer, Beatrix. Schlüsselqualifikationen für verschlossene Türen? Eine kritische Revision neuer Lernkulturen in der europäischen Benachteiligtenförderung. En: *Neue Lernkulturen in Europa*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004, p. 135-153.
- Hendrich, Wolfgang. *Implizites Wissen für erwerbsbiographische Gestaltungskompetenz*. Trabajo de oposición pendiente de publicación. Flensburg, 2002.
- Julkunen, Ilse; Malmberg-Heimonen, Ira. Buffers and predictors of mental health problems among unemployed young women in countries with different breadwinner models. En: *Youth unemployment and social exclusion in Europe. A comparative study*. Bristol: The Policy Press, 2003, p. 155-172.
- Lassnigg, Lorenz. *Doing comparative research in policy-led international research*. Documento de ponencia para la conferencia anual de la red Vocational Education and Culture: «Transforming politics of education and work». Finlandia: Joensuu, 1.9.2005.
- Leibfried, Stephan. Sozialstaat Europa? Integrationsperspektiven europäischer Armutsregimes. *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge* 70, 1990, p. 295-305.
- Lessenich, Stephan. „Three Worlds of Welfare Capitalism«- oder vier? Strukturwandel arbeits- und sozialpolitischer Regulierungsmuster in Spanien. En: *Politische Vierteljahresschrift*, 1994, nº 35, cuaderno 2, p. 224-244.
- Lessenich, Stephan; Ostner, Ilona (eds.). *Welten des Wohlfahrtskapitalismus. Der Sozialstaat in vergleichender Perspektive*. Frankfurt / Nueva York, 1998.
- Maurice, M. Methodologische Aspekte internationaler Vergleiche: zum Ansatz des gesellschaftlichen Effekts. En: *International vergleichende Organisationsforschung*, 1991, p. 82-90.
- Maurice, M.; Sellier, F.; Silvestre, J.J. *Politique d'éducation d'organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétal*. París, 1982.
- Müller, Walter; Shavit, Yossi. Bildung und Beruf im institutionellen Kontext. En: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1998 (4), p. 501-534.
- Müller, Walter; Shavit, Yossi. *From School to Work*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

- McNeish, W.; Loncle, P. State policies and youth unemployment in the European Union: rights, responsibilities and life-long learning. En: López Blasco, A.; McNeish, W., Walther; A. (editores). *Young people and Contradictions of Inclusion: Towards Integrated Transition Policies in Europe*. Bristol: The Policy Press, 2003.
- Niemeyer, Beatrix. *Neue Lernkulturen in Europa? Prozesse, Positionen, Perspektiven*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.
- Niemeyer, Beatrix. „Neue Lernkulturen« in der Benachteiligtenförderung. En: *Neue Lernkulturen in Europa*. Wiesbaden 2005(a), p. 77-93.
- Niemeyer, Beatrix. *KRIS-Kooperation, Reflexion, Inklusion und Situierete Pädagogik. Transkulturelle Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung*, 2005(b). Disponible en Internet: [http://www.biat.uni-flensburg.de/BIAT/www/index\\_projekte.htm](http://www.biat.uni-flensburg.de/BIAT/www/index_projekte.htm) [versión de 29.01.07].
- Niemeyer, Beatrix. Situated learning for social and vocational integration in Germany. En: *Reconnection: Countering social Exclusion Through Situated Learning*. Dordrecht 2004, p. 47-62.
- Pohl, Axel; Walther, Andreas. Bildungsprozesse in der Jugendarbeit im Europäischen Kontext. Expertise im Rahmen der „Konzeption Bildungsbericht: vor- und außerschulische Bildung«. En: DJI (editor). *Formale und non-formale Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Tomo 2: Expertisen, München: DJI Materialien 2003, p. 230-26.
- Raffe, David. The context of the youth training scheme: an analysis of its strategy and development. En: *British Journal of Education and Work*, 1987, Vol. 1, p. 1-31.
- Re-Integration. Transnational Evaluation of Social and Professional Re-Integration Programmes for young People. A Leonardo II Reference Material project. Final Report*. Flensburg, 2005. Disponible en Internet: [http://www.biat.uni-flensburg.de/BIAT/www/index\\_projekte.htm](http://www.biat.uni-flensburg.de/BIAT/www/index_projekte.htm) [versión de 29.01.07].
- Solga, Heike. Das Paradox der integrierten Ausgrenzung von gering qualifizierten Jugendlichen. En: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 2003 (B 21-22), p. 19-25.
- Stauber, Barbara; Walther, Andreas. Misleading Trajectories: Transition Dilemmas of Young Adults in Europe. En: *Journal of Youth Studies*, 2001, Vol. 4, nº 1, 101-118.
- Thematic Network funded by the European Commission under the programme Targeted Socio-Economic Research (TSER) (2001), Misleading trajectories? An Evaluation of the Unintended Effects of Labour Market Integration Policies for Young Adults in Europe, Executive summary. Disponible en Internet: <http://www.iris-egris.de/egris/tser/> [versión 29.01.2007].
- Vocational and Business Education and Training in Europe: Qualifications and the World of Work, *bwp@issue* nº 7. Disponible en Internet: <http://www.bwpat.de/7eu/> [versión de 29.01.07].

Vranken, Jan; Frans, Mieke. *Selection, social exclusion and training offers for target groups*. En: *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: background report*. Cedefop Reference series, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2001, Vol. 3, p. 137-172.

Wolbers, Marten. *Job Mismatches and their Labour Market Effects among School-leavers in Europe*. Arbeitspapier – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung 2002, nº 47.