

EL TEMA

TRANSICIONES TIPO YO-YO Y TRAYECTORIAS FALLIDAS: HACIA LAS POLÍTICAS INTEGRADAS DE TRANSICIÓN PARA LOS JÓVENES EUROPEOS

Manuela du Bois-Reymond y Andreu López Blasco¹

El artículo proporciona un marco teórico para entender los cambios estructurales y biográficos que han llevado a una desestandarización de las transiciones de los jóvenes. Los conceptos centrales en este capítulo, ilustrados por la metáfora de las transiciones tipo "yo-yo", son "jóvenes adultos" y "trayectorias fallidas". Mediante un análisis comparativo, los efectos no deseados de las políticas de integración dirigidas a jóvenes adultos se explican por unas estructuras institucionales y procedimientos que permanecen inspirados por los supuestos de biografías normalizadas en función del género y la posibilidad de lograr el pleno empleo. Estos autores fijan el contexto político de los textos que publicamos en este número e introducen la perspectiva de las Políticas Integradas de Transición, las cuales parten de la base de las biografías individuales y son coordinadas de manera transversal. En los artículos siguientes, los demás autores adoptan también esta perspectiva.

INTRODUCCIÓN

El hecho de que los adultos se quejen del cambio experimentado por la juventud en comparación con el tiempo en que ellos fueron jóvenes puede parecer un rasgo normal de las relaciones intergeneracionales. Karl Mannheim describió esto como un conflicto social que surge como consecuencia de los diferentes horizontes y experiencias que separan las capas generacionales, y que juega un papel clave en la innovación social (Mannheim, 1970). En el presente capítulo defendemos que, en las sociedades modernas, estos cambios son profundos; quizá más de lo que la generación anterior y las instituciones que dicha generación ha gestionado han podido comprender hasta el momento. De esta forma, se observa un persistente fracaso de las políticas públicas dirigidas a los jóvenes. Partimos de la hipótesis de que las transiciones de los jóvenes a la madurez están sufriendo un proceso de desestandarización, mientras las instituciones y

políticas orientadas a facilitar tales transiciones siguen operando bajo el supuesto de un modelo lineal del curso de la vida, en el que la integración social es equivalente a la integración en el mercado laboral.

El capítulo consta de tres secciones principales, y se basa en el trabajo de la red EGRIS, en concreto en el proyecto Trayectorias Fallidas², financiado por la Unión Europea. En la primera sección, referimos algunos de los aspectos y elementos generales de los cambios que han afectado a las transiciones juveniles durante las

¹ En: López Blasco, A., McNeish, W. and Walther, A. (eds.) (2003) Young People and Contradictions of Inclusion: towards Integrated Transition Policies in Europe. Bristol: Policy Press, pp. 183-203.

² EGRIS: European Group for Integrated Social Research (Grupo Europeo de Investigación Social Integrada). El equipo viene trabajando desde 1993 sobre el análisis de las transiciones cambiantes de los jóvenes a la edad adulta. Este grupo de trabajo recibió entre 1998 y 2001 la financiación de la Unión Europea, dentro del IV Programa Marco, para realizar la investigación socioeconómica dirigida por la red temática "Trayectorias fallidas: evaluación de las políticas de mercado laboral para jóvenes en Europa", la cual versa sobre los efectos no deseados de la exclusión social. En dicha red han participado equipos de investigación procedentes de Dinamarca, Alemania, Irlanda, Italia, Países Bajos, Portugal, España y Reino Unido.

Manuela du Bois-Reymond y Andreu López Blasco

últimas décadas. El segundo apartado se centra en la relación existente entre las transiciones juveniles y las políticas de educación/formación, bienestar y mercado de trabajo. Si estas políticas limitan su enfoque a las transiciones de la escuela al empleo y siguen suponiendo que las transiciones "normales" se estructuran de forma lineal, generan cada vez más "trayectorias fallidas": políticas que tratan de llevar a los jóvenes hacia la integración social, pero en lugar de ello (re)producen exclusión social. Finalmente, proponemos un nuevo punto de vista político que tenga en cuenta estos cambios y los riesgos que conllevan: las Políticas Integradas de Transición, cuya finalidad es superar la compartimentación y fragmentación para poder comprender y gestionar mejor la complejidad de la vida de los jóvenes en la era moderna.

Desestandarización de las transiciones: de la linealidad a la incertidumbre

Desde hace varios años, una rama de la investigación social ha desarrollado su labor centrándose en el estudio de los jóvenes desde una perspectiva europea comparada. De estos estudios cabe extraer algunos cambios en lo que se ha denominado "Sociología de la Juventud". En el modelo de la era industrial, la juventud ha sido conceptualizada como una fase de la vida, una moratoria que sigue a la infancia y sirve como preparación a la edad adulta. La transición de la infancia a la madurez se consideraba como un proceso lineal en el que se generaban biografías normalizadas y diferentes según el sexo, estructuradas por el empleo remunerado en el caso de los hombres y por el rol de madres y amas de casa en el de las mujeres. Sin embargo, en los últimos años, se observa una brusca ruptura de esta linealidad de las biografías que implicaban una llegada "natural" a la vida adulta después de la infancia y la juventud, la cual ya no se concibe exclusivamente como una fase de la vida, sino como una condición vital caracterizada por su incertidumbre, vulnerabilidad y reversibilidad (Cavalli y Galland, 1995; Bynner *et al*, 1997;

Walther *et al*, 1997; Coté, 2002; Plug *et al*, 2003). Asimismo se ha comprendido que, al hablar sobre la juventud, estamos hablando de situaciones y condiciones muy diversas. Esto no se debe solamente a las diferencias de género, clase social, grupo étnico o -desde una perspectiva europea- los diferentes contextos nacionales. También es debido a la fragmentación y la individualización de la juventud en términos de debilitamiento de los modelos colectivos de socialización y una mayor auto-responsabilidad; lo que no implica una reducción de la desigualdad social (cf Beck, 1992). Las transiciones se vuelven inciertas, y la desestandarización de los modelos "normalizados" -de carácter más fiable y predecible- revela el final de la relación lineal de causa - efecto, de un antes y un después (Pais, 2002; Walther, Stauber *et al*, 2002). Al mismo tiempo, esto también se ha reflejado en la actividad de los responsables políticos -al menos en un plano retórico-, los cuales se han hecho eco de los resultados de las diferentes investigaciones. La Comisión Europea, en su Libro Blanco "Un nuevo impulso para la juventud europea" (2001) menciona tres importantes desafíos relativos al análisis de la situación de los jóvenes, así como las políticas y medidas dirigidas a este colectivo:

"Primero, la juventud dura más tiempo. Los demógrafos han observado que, bajo la presión de factores económicos (empleabilidad, desempleo, etc.) y socioculturales, los jóvenes alcanzan las diversas fases de la vida, por término medio, a una edad más tardía: finalización de la educación formal, acceso al mercado laboral, formación de una familia, etc. Un segundo punto se refiere a los itinerarios vitales de carácter no lineal. Hoy, "nuestros diversos roles vitales se vuelven confusos" (Commissariat Général del Plan, 2001, p 33): es posible ser simultáneamente estudiante, tener responsabilidades familiares, tener un empleo, estar buscando un trabajo y vivir con los padres, y los jóvenes actualmente suelen moverse entre estos distintos roles. Los itinerarios vitales se vuelven menos lineales debido a que la sociedad no ofrece las mismas garantías que antes

(estabilidad laboral, prestaciones sociales, etc.). Tercero, los modelos colectivos tradicionales van perdiendo terreno dado que las trayectorias personales están cada vez más individualizadas. La organización familiar, el matrimonio y los planes de carrera ya no están estandarizados (ibid, p. 35). Esto tiene un impacto particularmente importante sobre las políticas de las autoridades públicas (Comisión Europea, 2001, p. 9).

¿Qué implican estos cambios para el concepto de juventud, y cuáles son sus repercusiones para el desarrollo de las políticas dirigidas a los jóvenes y su transición a la vida adulta?

La juventud como fase socialmente organizada del curso vital

Aunque la juventud ha sido conceptualizada durante muchos años como una fase de la vida socialmente organizada, y estructurada según las condiciones ofrecidas a los jóvenes (tales como educación, formación, vivienda, bienestar), la perspectiva de la desestandarización arriba descrita se centra cada vez más en la utilización de estas condiciones por parte de los jóvenes, ya sea de forma individual o colectiva. Los jóvenes no están simplemente determinados por la sociedad, ni son meros "objetos de socialización". Son actores reales que manejan o al menos influyen sobre las condiciones de sus vidas (Gillis 1981; Hurrelmann, 1993; Mørch, 1997). Los jóvenes se comportan de una manera específica, y utilizan determinados recursos biográficos, económicos, sociales y culturales. De ahí que hablemos de la "juventud" y de la "vida juvenil" como metáforas representativas de una realidad diferente, y apliquemos asimismo otros criterios tales como género, ambiente urbano o rural, clase social, tradiciones culturales y regiones geográficas para distinguir los distintos estilos y condiciones de vida.

Debido a la ambigüedad de categorías tales como edad, cohorte o generación, las discusiones se centran en la *construcción social* de la juventud. La edad ha dejado de ser el parámetro fundamental para distinguir una fase

vital de otra, y las condiciones bajo las que se produce la transición a la vida adulta adquieren una importancia creciente. Tener 25 años hoy, no sólo es diferente de lo que era hace 30 o 50 años, sino que también significa perspectivas y condiciones diferentes para individuos distintos.

No obstante, aún es frecuente utilizar la edad para definir la juventud y las políticas de transición. Esto lleva a contradicciones, pues los límites de edad no sólo varían entre países sino que también dependen de los diferentes ámbitos políticos: en el ámbito educativo, los jóvenes pasan a ser considerados como adultos una vez que han finalizado la escuela o aprendido una profesión, mientras en el plano laboral, se les considera como "jóvenes", o -en el caso del desempleo- como "jóvenes desempleados" hasta los 25 años de edad. Esto tiene importantes consecuencias porque los jóvenes, trabajadores o desempleados, perciben un salario o unas prestaciones sociales que son aproximadamente la mitad de las que recibe un adulto. Las definiciones políticas de la juventud adoptadas actualmente por la UE y sus estados miembros consideran jóvenes a aquellos individuos entre los 15 y los 25 años o, en algunos casos, de 14 a 29. Con respecto a este amplio intervalo de edad, los sociólogos han preferido subdividir a la juventud en tramos, la "adolescencia", "la post-adolescencia" y el grupo de "jóvenes adultos", proporcionando mayor entidad a cada una de ellas, y dejando un espacio para el solapamiento que se produce entre los distintos subgrupos dentro de estos intervalos. Sin embargo, las políticas -sobre todo las relativas a empleo, educación y bienestar- se siguen diseñando bajo el patrón de rígidas normas que se aplican exclusivamente en función de la edad.

Normalmente, ni siquiera los jóvenes se concebirían a sí mismos en estos términos. Puede ser más bien un aspecto importante de la vida juvenil el insertarse en estas áreas institucionales secuencialmente, una detrás de otra (Stalder, 1998). En los últimos años, la mayoría de los jóvenes trataba de acceder al mercado de trabajo una vez completada la educación, sobre todo en aquellos países que no

Manuela du Bois-Reymond y Andreu López Blasco

cuentan con un sistema educativo extensivo, como es el caso de España o el Reino Unido. La entrada en el mercado laboral se consideraba como el último eslabón de una cadena que integraba al individuo en la sociedad, por lo cual esto se veía como equivalente a entrar a formar parte del sistema de bienestar social. Pero, en el contexto de unas transiciones desestandarizadas, los jóvenes encuentran difícil sentirse jóvenes o adultos (cf du Bois-Reymond *et al*, 2002). En consecuencia, el concepto de "jóvenes adultos" se ha ido extendiendo, a menudo, hasta los 35 años de edad (Walther *et al*, 1997). Los tradicionales dualismos joven / viejo, joven / adulto, estudiante / no estudiante, activo / inactivo (por lo que se refiere al empleo), soltero / casado, corresponden a situaciones que se ven superadas por una amplia variedad de estadios intermedios y reversibles, más o menos transitorios.

De itinerarios lineales a trayectorias tipo yo-yo

El concepto de transición subraya la adquisición de habilidades y derechos asociados a la vida y al estatus adultos. El desarrollo personal y la individualización se ven como procesos basados en el aprendizaje y la internalización de determinadas reglas culturales (socialización) las cuales a su vez son necesarias para que la sociedad reconozca al individuo, con todas sus consecuencias. Este proceso de transición se ha extendido progresivamente hacia formas bastante complejas en el actual contexto postfordista. La diversificación de las rutas que llevan a la madurez -tendencia que, desde una perspectiva más general, está relacionada con la individualización y la pluralización- surge, por un lado, como consecuencia de una extensión de la educación obligatoria y post-obligatoria, y por otro, debido a la difusión y variedad de formas de cultura juvenil y consumismo (Mørch, 1999; Vinken 2003). El concepto de *individualización* implica que es el/la joven quien tiene que construir su propia biografía sin depender de la estabilidad de los contextos o de las tradiciones entre las que se mueve. Cuando la transición a la vida adulta varía de la normalidad a la incertidumbre, los jóvenes sufren una presión cada vez mayor. Se ven obligados a tomar

decisiones individuales -en materias relacionadas con la educación o el empleo, pero también con el ocio- que pueden ser de gran influencia para su vida futura, sin ser capaces de prever claramente todas las implicaciones de sus opciones. Los jóvenes deben tomar las decisiones correctas, y debido a la amplitud del abanico de opciones presentes en la sociedad, deben tomar tales decisiones de forma razonada y justificada (cf du Bois-Reymond 1998). Tomar decisiones conlleva el riesgo de equivocarse y resultar socialmente excluido. La incertidumbre se ha convertido en un nuevo rasgo de las transiciones a la vida adulta, agravada por su prolongación: durante muchos años, los jóvenes -hombres y mujeres- no saben qué será de ellos en lo que se refiere a trabajo, vivienda, obligaciones relacionales y demás. Sin embargo, la individualización no quiere decir que la estructura social, en términos de origen y oportunidades, haya perdido importancia. La desigualdad social en los recursos y oportunidades persiste también en las trayectorias individualizadas, llevando a opciones biográficas más amplias o más estrechas. La capacidad del individuo de gestionar su propia transición a la vida adulta depende fundamentalmente del conocimiento cultural, el apoyo recibido por su familia y las oportunidades o restricciones relativas a la educación, el género y el origen social (y étnico). Todo ello lleva a diferentes modelos de transiciones tipo yo-yo (Machado Pais, 1996; du Bois-Reymond, 1998):

- jóvenes adultos con limitados recursos que se ven obligados a alternar empleos precarios, desempleo y planes de formación de carácter compensatorio;
- jóvenes adultos con importantes recursos que disfrutan de libertad para elegir entre sus opciones según sus necesidades y preferencias;
- jóvenes adultos a los que les gustaría experimentar nuevas soluciones combinando formación y empleo, pero se ven obligados a someter sus deseos profesionales y formativos a unas trayectorias profesionales estandarizadas y limitadas;

Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las Políticas Integradas de Transición para los jóvenes europeos

- jóvenes adultos que se ven forzados a vivir una prolongada dependencia respecto a la ayuda de sus padres, debido a una insuficiente cobertura social en caso de desempleo.

No obstante, podemos observar que esta diversificación e individualización contribuyen al cambio social. Este cambio no se refleja sólo en el proceso de emancipación de los jóvenes, sino también en sus aspiraciones y demandas.

El resultado es un panorama de situaciones, oportunidades, espacios y ambientes diferentes, que antes estaban organizados de forma secuencial, pero que en la actualidad aparecen superpuestos, intercambiables, progresivos y regresivos al mismo tiempo. Las transiciones ya no son lineales en el sentido de

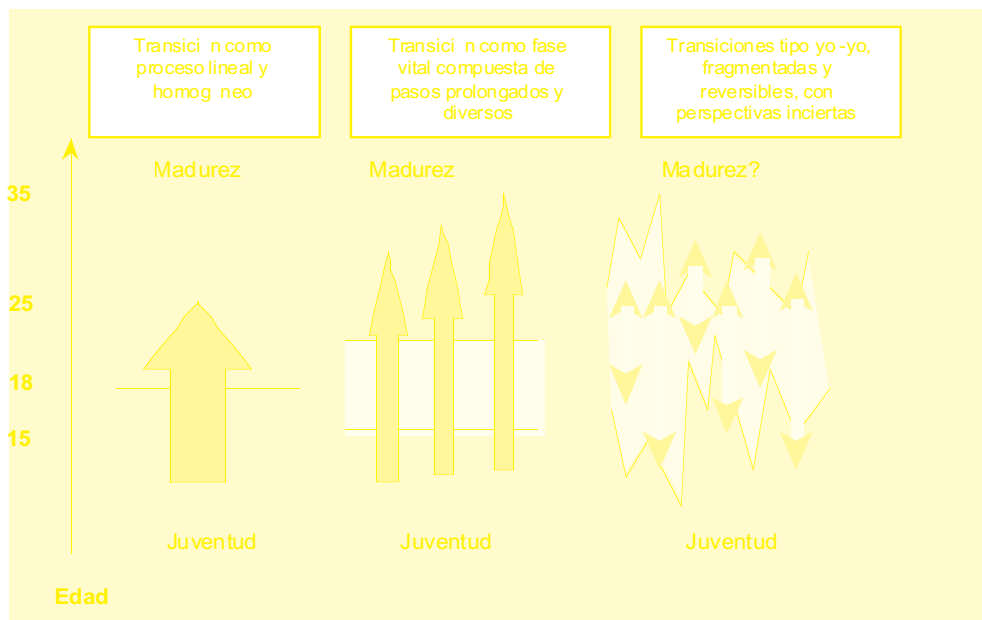
educación → empleo → matrimonio → niños

sino que también pueden estar sincronizadas
educación + empleo

o ser reversibles como los movimientos de un yo-yo
educación ↔ empleo

Muchos jóvenes experimentan esta reversibilidad en sus procesos de transición: hoy se forman, mañana encontrarán un trabajo temporal que los mantendrá empleados durante algún tiempo, perdiéndolo al final, pasando por una fase de desempleo al final de la cual pueden acceder a otra fase de formación o a otro trabajo (temporal). Éstos son itinerarios típicos que revelan el fenómeno de la reversibilidad. Las trayectorias individuales pueden dar un giro inesperado, pasando de una dirección adecuada a unos itinerarios biográficos negativos, debido a circunstancias personales o del mercado laboral. Al mismo tiempo, aunque de forma menos frecuente, se ven cada vez más casos de jóvenes que compensan un bajo nivel educativo con una gran creatividad, consiguiendo finalmente desarrollar una carrera profesional exitosa. El siguiente gráfico puede ilustrar los recientes cambios producidos en la conceptualización de las transiciones juveniles:

Figura 2.1: de la linealidad a las transiciones tipo yo-yo



Fuente: Walther, Stauber et al, 2002

Manuela du Bois-Reymond y Andreu López Blasco

La individualización de las transiciones implica que la subjetividad de los jóvenes adquiere mayor importancia, pues deben tomar decisiones generadoras de modelos sociales consistentes que se adecuen a sus situaciones y experiencias vitales. La prolongación y diversificación de las trayectorias ha desarticulado el carácter lineal de las transiciones de los jóvenes. Mientras la perspectiva institucional se centra en las transiciones de la escuela al empleo, hay otras que también tienen lugar como las que se refieren al tránsito entre la familia de origen y la independencia, la pareja y la sexualidad, del grupo de iguales y la cultura juvenil a estilos de vida individuales, de la infancia a la ciudadanía y así sucesivamente. Estas transiciones fragmentadas siguen distintos ritmos y funcionan según lógicas distintas, lo cual indica el cambio que se produce de la sociedad moderna a la sociedad moderna tardía o postmoderna (Bauman, 1995). Los jóvenes deben conciliar los diferentes aspectos de estas trayectorias rotas o al menos fragmentadas, que tienden a la desintegración, pero que todavía mantienen la lógica interna dentro de su propia biografía individual (EGRIS, 2001).

El concepto de *biografización*, desarrollado en el contexto del debate referido al aprendizaje a lo largo de toda la vida (Alheit, 1995) se refiere a esta creciente *reflexividad* en las estrategias individuales de toma de decisiones: el joven necesita evaluar constantemente el ajuste entre sus necesidades y expectativas individuales y las exigencias procedentes del exterior (cf Böhnisch, 1997; Beck y Bonß, 2001). Los jóvenes viven su periodo de transición como una parte integral de sus vidas, y no están dispuestos a aceptar medidas puramente instrumentales de integración en el mercado laboral que les alienan de su vida cotidiana y de sus planes vitales. En su percepción, la transición al empleo está vinculada con todas las demás decisiones que toman, o quieren tomar: dónde vivir y con quién, qué tipo de trabajo corresponde a sus capacidades e intereses individuales, cómo compaginar la educación con el empleo, etc.

Debido a su amplitud, la perspectiva biográfica es, al mismo tiempo, una clave útil para la dimensión de *género*: los jóvenes tienen necesidades similares, pero también otras que son diferentes de las de los varones, en lo que se refiere a sus itinerarios educativos y profesionales. La conciliación de la vida familiar y laboral supone un problema para todas las jóvenes europeas, no sólo cuando empiezan a enfrentarse realmente con este problema, sino en el momento en el que comienzan a realizar sus opciones educativas y profesionales (Matthijs, 1998).

La biografización es la otra cara de la moneda de la yoyoización en el sentido de que apunta a los procesos internos de gestión de las nuevas oportunidades y riesgos, y a cómo dar sentido a esta intrincada relación en la propia vida del individuo. Dada la desaparición de la "biografía normal" con roles de género y clase perfectamente definidos, los jóvenes, varones y mujeres, deben tomar decisiones y legitimar sus opciones. Esta presión es especialmente exigente para aquellos que se enfrentan a trayectorias de empleo precario. Pero la biografización también se refiere a los distintos puntos de inflexión que se producen en las vidas de los individuos de la era postmoderna, lo que hace de la autoevaluación una tarea constante: por qué he decidido hacer esto en lugar de... - si no hubiera... - ahora tendré que..., y así sucesivamente. En suma, la biografización es en sí misma un concepto complejo y diverso, que precisa de un análisis detallado, y que depende del contexto en el que se sitúa. Esto es cierto no sólo para los investigadores sino también para poder diseñar adecuadas políticas de transición.

Aunque la biografización es parte de la modernización, este desarrollo se produce de distintas formas y obtiene diferentes resultados en cada país europeo. Las diferencias relativas a los cambios estructurales fundamentales que se producen en las transiciones, afectan a las formas y los estilos de vida juveniles. Por ejemplo, es evidente que las jóvenes europeas se preocupan por conciliar las tareas familiares

Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las Políticas Integradas de Transición para los jóvenes europeos

con sus expectativas profesionales y laborales. Las investigaciones muestran asimismo grandes diferencias entre países, contextos culturales y religiosos así como en las propias preferencias individuales acerca de esta cuestión. Una diferencia obvia es la existente entre el elevado empleo femenino en los países del norte de Europa y las bajas tasas que se observan en los países del sur, diferencia que se debe a las propias diferencias entre los mercados laborales de los diversos países. Otra diferencia característica del fenómeno juvenil, es que los jóvenes adultos del sur de Europa viven mucho más tiempo con sus padres, y forman una familia y tienen hijos sin estar casados con menor frecuencia que sus homólogos de los países de Europa Occidental (Biggart et al, 2002). Estas diferencias reflejan variaciones en las estructuras de los mercados de trabajo, en las políticas sociales, y en las relaciones entre los modelos familiares y la educación. Este hecho es especialmente importante en lo que se refiere al apoyo que reciben los jóvenes en sus transiciones tipo yo-yo: en los países del sur es la familia, mientras en los países del norte el apoyo procede fundamentalmente del estado de bienestar. Pero en el actual contexto, en el que se produce una reducción real de las prestaciones sociales, las cuales a su vez conllevan más obligaciones, la familia está volviendo a ser, también en los países del norte, el principal recurso al que uno acude -o en el que permanece- cuando no hay trabajo. Cada vez más jóvenes se encuentran en situación de dependencia -o al menos en diversos grados de semidependencia- de sus padres (van de Velde, 2001, Walther, Stauber et al, 2002)³.

En el siguiente apartado, analizaremos las diferencias existentes entre los diversos sistemas educativos y de formación.
¿Proporcionan unas estructuras suficientes y

³ La red EGRIS trabaja actualmente en el proyecto "Familias y Transiciones en Europa" (5º Programa Marco, Mejora de la base del Conocimiento Socioeconómico 2001-2004), estudiando el rol de la familia en la promoción o en la limitación de la gestión activa de la vida en las transiciones de la educación al mercado laboral a través de diferentes modelos europeos de apoyo estatal para los jóvenes y sus familias. En dicho proyecto participan diez equipos de investigación de ocho países: Bulgaria, Dinamarca, Alemania, Italia, Países Bajos, Portugal, España y el Reino Unido (véase <http://www.socsci.ulster.ac.uk/policy/fate/fate.html>).

adecuadas para unas transiciones prolongadas y desestandarizadas como las que hemos descrito, o los déficit estructurales convierten las transiciones en meras fases de espera?

Trayectorias fallidas

A pesar de los resultados de las investigaciones, que muestran una yoyoización no lineal de las transiciones, las políticas tienden a re-normalizar las transiciones de los jóvenes. Crean una ficción, una

... lógica de linealidad que no se ajusta a las trayectorias no lineales (yo-yo) que se observan en el curso vital de muchos jóvenes. Muchas de estas políticas tienden a crear un orden artificial en una estructura social que es caótica por naturaleza (Pais, 2002, p 88).

Esto significa que la condición de jóvenes adultos sufre el abandono y la negligencia de las políticas. Esta discrepancia entre las transiciones tipo yo-yo y las biografías normalizadas imaginadas por las instituciones de los sistemas de transición, lleva a lo que se ha conceptualizado y analizado en el ámbito de la red EGRIS como "trayectorias fallidas": estructuras (políticas) que intentan y prometen llevar a los jóvenes a la integración social a través de la orientación, la educación, la formación, y las políticas de bienestar y mercado laboral, pero de hecho reproducen o refuerzan los riesgos de exclusión social que sufre este colectivo. La investigación sobre la juventud y el mercado de trabajo demuestra que muchos jóvenes eligen, o se ven obligados a elegir, unas opciones educativas que no llevan a empleos estables ni a un estatus socialmente aceptado; otros abandonan los programas o se retiran completamente del sistema, prefiriendo un "estatus cero" en el que experimentan alienación y humillación. La investigación estudia los efectos de la incertidumbre y los riesgos que sufren las transiciones juveniles en las sociedades europeas contemporáneas, y sus implicaciones para las agendas de las políticas de transición nacionales y europeas (Walther, Stauber *et al*, 2002).

Manuela du Bois-Reymond y Andreu López Blasco

Las trayectorias fallidas desde una perspectiva comparada

Al igual que en el caso de la desestandarización de las transiciones, también encontramos junto a las tendencias generales de las trayectorias una serie de diferencias entre los distintos países europeos. Un punto de partida para el análisis comparativo es la distinción de cuatro grandes categorías de transiciones de la escuela al trabajo; trayectorias que difieren en cuanto al estatus, el nivel de cualificación y el grado de precariedad:

- trayectorias *descualificadas*: entrada directa en el mercado laboral tras haber finalizado la educación obligatoria o haber abandonado la post-obligatoria; incluyendo la participación en programas compensatorios que no son más que "loops de espera";
- trayectorias *semicualificadas*: una cualificación obtenida a través de la formación o de la educación post-obligatoria, sin valor en términos de carrera profesional por su falta de conexión con las demandas del mercado laboral o por la baja calidad de la formación recibida;
- trayectorias *cualificadas* (profesionales): cualificación (especializada) obtenida en la educación post-obligatoria o en la formación profesional, que llevan a la integración en importantes sectores del mercado laboral;
- trayectorias *académicas*: certificados obtenidos en la educación superior, gracias a los cuales es posible acceder a puestos de trabajo altamente cualificados.

Por lo que se refiere a las tendencias globales, las trayectorias semicualificadas y las académicas son probablemente las que muestran unas tasas de crecimiento más elevadas. Es posible que las trayectorias fallidas se encuentren sobre todo entre las trayectorias con un perfil de baja cualificación, aunque las semicualificadas también conllevan fuertes riesgos de desempleo y exclusión social. En contraste, las trayectorias cualificadas y académicas tienen más probabilidades de obtener puestos de trabajo bien remunerados,

estables y de elevado estatus profesional, aunque tampoco garantizan permanentemente el acceso a una posición segura y socialmente exitosa.

Aparte de esta *perspectiva institucional*, el proyecto Trayectorias Fallidas tenía por objeto incluir la *perspectiva biográfica* en el análisis de las transiciones juveniles al empleo. Como hipótesis de trabajo, se consideraron "fallidas" aquellas trayectorias y políticas que:

- no tienen en cuenta las perspectivas subjetivas de los jóvenes adultos, restringiendo la integración social a la integración en el mercado laboral;
- funcionan como "contenedores" cuya finalidad es apartar a los jóvenes de la calle y dirigirlos hacia "planes de carrera" en lugar de ayudarles a construir sus propios itinerarios;
- enmascaran el desajuste estructural entre el sistema educativo y el mercado laboral, personalizando el problema del trabajo insuficiente y definiendo colectivos problemáticos a los que puede culparse de los déficit estructurales (función de víctimas propiciatorias);
- desmotivan a los jóvenes exigiéndoles más educación, sin ser capaces de proporcionar una educación que valga la pena;
- regulan el acceso a las ayudas mediante criterios burocrático tales como edad, duración del desempleo, nacionalidad o sexo, en lugar de tener en cuenta las necesidades individuales.

Las diferencias entre los sistemas de transición nacionales se deben a diferencias estructurales en los mercados de trabajo, en los sistemas educativos y de formación, de seguridad y protección social, y por supuesto en las diferentes políticas de mercado laboral dirigidas a los jóvenes. Lo que es claramente una trayectoria de riesgo en un país, no lo es necesariamente en otro. Por ejemplo, las oportunidades de seguir una carrera académica para un estudiante universitario español son muy inferiores que para uno holandés, debido al menor número de empleos académicos

Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las Políticas Integradas de Transición para los jóvenes europeos

disponibles en España; por tanto este estudiante corre el riesgo de obtener un empleo de baja cualificación para el que se encuentra sobrecualificado, y con un contrato de duración determinada; en el Reino Unido, los jóvenes semicualificados tienen mayores oportunidades de encontrar un empleo que en Alemania, debido a unos requisitos de acceso distintos. Tal y como hemos mencionado más arriba, también existen fuertes variaciones entre países en lo relativo a la percepción y a la gestión de las diferencias de género. Lo mismo sucede en el caso de las políticas dirigidas a minorías étnicas, que varían en función de la prioridad política por la igualdad de oportunidades y de la capacidad de tratar las diferencias culturales (sobre todo en los sistemas educativos). Finalmente, es importante el hecho de si el sistema de protección social está diseñado de tal forma que los jóvenes con itinerarios discontinuos se encuentren protegidos (lo cual parece ser el caso, sobre todo, de los países escandinavos, como Dinamarca) o si los jóvenes no tienen en absoluto acceso a dicho sistema (como en los países mediterráneos, por ejemplo Italia).

El método de análisis comparativo desarrollado y aplicado por la red EGRIS consistió en establecer grupos de trabajo transnacionales, cada uno de ellos compuesto por tres o cuatro países:

- Reino Unido, Italia, Alemania Occidental
- Dinamarca, España, Alemania Oriental
- Países Bajos, Portugal, Irlanda, jóvenes inmigrantes en Alemania

La razón de la composición de los grupos fue maximizar las diferencias en los sistemas de transición nacionales, para ser capaces de comprender mejor las diferencias estructurales y sus consecuencias sobre las biografías de los jóvenes. El análisis comparativo se basó en el análisis de fuentes secundarias y estudios; los grupos disfrutaron de total libertad para desarrollar sus propios enfoques y perspectivas. En las secciones siguientes se resumen los informes de los distintos grupos.

Trayectorias fallidas entre la flexibilidad y la estandarización: Reino Unido, Italia y Alemania Occidental

Con base en una comparación inductiva de datos de investigación nacionales, el grupo formado por estos tres países llegó a tres tipos de interpretaciones de las trayectorias fallidas:

- falta de movilidad social e igualdad de oportunidades para los jóvenes de las clases trabajadoras (Reino Unido);
- falta de seguridad debido a un déficit estructural entre la escuela y el mercado laboral, obligando a los jóvenes adultos a depender de la familia (Italia);
- falta de oportunidades individuales debido a mecanismos de desmotivación en los programas en los que participan aquellos jóvenes que han fracasado en un sistema escolar altamente selectivo (Alemania Occidental).

En el *Reino Unido*, el sistema de transición se caracteriza por una elevada flexibilidad que proporciona amplias oportunidades de entrada y salida a los individuos, así como la combinación de distintos itinerarios y el cambio entre ellos. No obstante, al mismo tiempo se individualizan los riesgos y las políticas de empleo aumentan la presión sobre los jóvenes. Aquellos jóvenes cuya cualificación es reducida y que proceden de clases obreras, dependen en mayor medida de las dinámicas del mercado de trabajo en el nivel local, y pueden verse obligados a aceptar empleos de baja calidad. En contraste, el sistema de transición *alemán* se encuentra fuertemente estructurado debido al acreditado sistema de aprendizaje dual. Frente a sus muchas ventajas -una formación bien definida- se encuentran una serie de inconvenientes: una disminución de la oferta formativa debido a la falta de adaptación flexible del sistema dual a las necesidades cambiantes del mercado laboral. Se observa también el efecto negativo de una formación compartimentada, sobre todo en las profesiones industriales. Debido a la falta de oferta formativa dirigida a empleos del sector servicios, las

Manuela du Bois-Reymond y Andreu López Blasco

jóvenes se ven empujadas a elegir cursos "típicamente femeninos", como peluquería o comercio. Aquellos jóvenes que fracasan en un sistema escolar tan selectivo (ver los resultados de PISA; OCDE, 2001) se ven abocados hacia programas preprofesionales que no les dotan de unas cualificaciones reconocidas y acreditadas, o hacia cursos que no encajan con las actuales dinámicas del mercado laboral. La falta de oportunidades para la elección individual genera mecanismos de desmotivación o "enfriamiento". Así, en un sistema tradicionalmente caracterizado por una fuerte proporción de empleo cualificado, se produce un significativo incremento del número de trayectorias semicualificadas o sin cualificación. *Italia* se encuentra en un punto intermedio entre el Reino Unido y Alemania. En este país, la flexibilidad es un resultado no deseado, producto de un déficit estructural que se refleja en un profundo desajuste entre el sistema educativo y el mundo del trabajo, y en un acceso inexistente al sistema de protección social. Los jóvenes italianos se ven obligados a depender durante mucho tiempo de sus familias, que les proporcionan seguridad y los canalizan hacia el empleo a través de sus redes familiares. El análisis de la relación entre flexibilidad y estandarización se reveló como crucial para la identificación de trayectorias fallidas, no sólo en estos países sino también en otros (Biggart et al, 2002).

Trayectorias fallidas causadas por los sistemas educativos en sociedades segmentadas: Dinamarca, España y Alemania Oriental

El segundo grupo, en el que se encuentran investigadores de Dinamarca, España y Alemania Oriental, adoptó un enfoque deductivo, partiendo de la noción teórica de sociedades segmentadas, y aplicando dicho concepto a los sistemas de transición de sus países. Las sociedades segmentadas se definen como sectores profesionales que difieren con respecto a su proximidad o distancia respecto al núcleo de empleo cualificado. En una sociedad segmentada, los jóvenes basculan entre el núcleo de ocupaciones cualificadas y las áreas de exclusión social, y el modelo de transiciones

juveniles sigue la lógica educativa de las sociedades modernas (cf. artículo de Kieselbach).

La modernización en los países del noroeste de Europa es prácticamente sinónimo de un sistema educativo abierto a todo el mundo. Un sistema de clases se ha convertido, con el tiempo, en un sistema meritocrático que cuenta con nuevos mecanismos de selección y ubicación. Desde los años sesenta y setenta, prevalece el modelo de la escuela meritocrática, la cual ha transformado profundamente la vida juvenil y sus trayectorias (cf. también Young, 1998). Apoyada por un mercado laboral dinámico que demanda mano de obra cualificada, la "educación para todos" se utiliza en *Dinamarca* para construir trayectorias individualizadas. En Alemania oriental, la introducción del sistema de formación dual procedente del oeste tras la caída del muro de Berlín se ve contrarrestada por la falta de empleo, debida a la completa reestructuración de su mercado laboral, que todavía no ha culminado. Para los jóvenes, esto implica una creciente frustración por no ser capaces de capitalizar (convertir en itinerarios profesionales) las fuertes inversiones realizadas en formación. Muchos jóvenes se ven atrapados en circuitos de espera o tienen que participar en programas ocupacionales para los que se encuentran sobrecualificados. El empleo juvenil y el sistema de seguridad asumen cada vez más un rol de *integración secundaria* (Böhnisch, 1994), aunque sin conseguir el éxito y el reconocimiento de un estatus laboral cualificado. En *España*, la situación es en cierto modo similar a la de Italia, ya que la educación y la familia funcionan como "vestíbulos de espera" para los jóvenes, hasta que pueden (o no) acceder al mundo laboral. Aparte de una carencia de empleo generalizada, el mercado de trabajo español sigue demandando perfiles de baja cualificación, de forma que muchos jóvenes están sobrecualificados en los puestos que desempeñan.

Dado que el trabajo se considera un bien central en la sociedad, así como en la biografía individual, la falta del mismo y el desajuste entre

Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las Políticas Integradas de Transición para los jóvenes europeos

el sistema educativo y el mundo del empleo genera tensiones que afectan a la identidad de los individuos y a la cohesión social. Es necesario implementar medidas educativas y ocupacionales orientadas a los jóvenes, con la finalidad de prevenir la exclusión social, así como de permitir y ayudar a los individuos a construir trayectorias diversificadas e individualizadas (Böhnisch et al, 2002).

Trayectorias fallidas como contradicción entre las transiciones modernizadas y las políticas de desventaja: Irlanda, Países Bajos, Portugal y jóvenes inmigrantes en Alemania.

El último grupo de investigación estuvo formado por representantes de *Irlanda, Países Bajos, Portugal* y la situación de los *jóvenes inmigrantes en Alemania*. Este equipo adoptó una perspectiva intermedia mediante el desarrollo de conceptos de sensibilización: educación, mercado de trabajo, definición de juventud, apoyo, y políticas de desventaja. A pesar de las diferencias culturales y nacionales, se encontraron tipos de "trayectorias desfavorecidas" en los cuatro países, trayectorias que amenazan a los jóvenes con arrastrarlos hacia la exclusión social, consiguiéndolo en ocasiones. Como posibles causantes, se observa en los respectivos sistemas educativos y programas ocupacionales una serie de elementos estructurales que ya hemos descrito: programas profesionales que llevan a trabajos precarios o incluso al desempleo; exigencias del sistema educativo y del mercado laboral que obligan a los jóvenes a elegir determinadas opciones que no se corresponden con sus necesidades e intereses subjetivos. En conjunto, el desajuste existente entre la educación y el mundo del trabajo es especialmente perjudicial para los jóvenes inmigrantes y para los miembros de grupos étnicos minoritarios (jóvenes turcos, marroquíes y surinameses en los Países Bajos; jóvenes turcos, procedentes de la antigua Yugoslavia así como de Rusia, Ucrania o Kazajstán en Alemania; en Portugal, jóvenes procedentes de Roma o África; jóvenes nómadas en Irlanda). Aunque en todos los países europeos existe la

tendencia de culpar a los individuos de los déficit estructurales, los inmigrantes y las minorías étnicas sufren este hecho de forma más acusada. Mientras hay países en los que las elevadas tasas de desempleo global hacen que los individuos no se sientan culpables en modo alguno, como sucede en Italia y España, esto es diferente en el caso de los trabajadores inmigrantes y otras minorías: se les responsabiliza de su precaria posición social, la cual se debe aparentemente a una dificultad intrínseca para la integración (integración que, por otra parte, todavía se interpreta políticamente en términos de asimilación). Las dificultades idiomáticas, un pobre apoyo familiar, unas perspectivas biográficas y unos puntos de vista relativos al sexo muy tradicionales, y una discriminación camuflada pero persistente por parte de los empresarios, constituyen obstáculos reales o indirectos para que estos jóvenes puedan obtener del sistema educativo tanto provecho como los jóvenes nativos. Por lo que se refiere a estos colectivos, los sistemas de transición producen trayectorias fallidas casi por definición en todos los países europeos, sin importar el grado de desarrollo de los mismos. Los mecanismos que arrastran a estos jóvenes hacia itinerarios sin salida en las sociedades modernas, son factores que determinan las condiciones generales de su integración o exclusión social (Plug et al, 2002).

Riesgos subjetivos y sistémicos de la exclusión social

En términos generales, la identificación de trayectorias fallidas exige una distinción entre las dimensiones sistémica y subjetiva de la integración o la exclusión social. Desde una *perspectiva sistémica*, las cualificaciones y el empleo cualificado constituyen recursos indispensables para tener éxito en la integración social. Desde un *punto de vista subjetivo*, la integración social de las trayectorias se vive de forma satisfactoria. Aquellas trayectorias que incumplen una de las dos condiciones -éxito sistémico o satisfacción subjetiva- deben ser consideradas como potencialmente fallidas. El éxito sin satisfacción puede llevar al abandono,

Manuela du Bois-Reymond y Andreu López Blasco

mientras que la satisfacción sin éxito puede funcionar en el corto plazo pero llevará a un indudable fracaso a medio o largo plazo (Walther, Stauber *et al*, 2002). Las dimensiones sistémica y subjetiva de la integración eran bastante coincidentes en las sociedades fordistas, cuando dominaba la orientación hacia unas biografías normalizadas. Las demandas del sistema, así como la educación y el trabajo, encajaban bien en los planes vitales de los individuos, la mayoría de los cuales, jóvenes y viejos, hombres y mujeres, sentían que podían alcanzar ambas dimensiones. En contraste, las sociedades post-fordistas se caracterizan por una brecha creciente entre la lógica de la educación y la formación, el mundo laboral, y las perspectivas y necesidades subjetivas los individuos (especialmente los jóvenes). El paso de las sociedades fordistas a las post-fordistas conlleva la desaparición de los empleos "de buzo azul" (o su traspaso a los trabajadores inmigrantes), mientras el creciente énfasis

situado en la educación y las cualificaciones genera cantidades cada vez mayores de jóvenes que no satisfacen los nuevos requisitos y corren el peligro de verse socialmente excluidos, privados de los puestos de trabajo estables y de la formación de una familia.

No obstante, las políticas de transición tienden a descuidar la importancia de las dimensiones subjetivas de la integración social. La interpretación más común de los "problemas de la transición" es la que se refiere a las condiciones desfavorables de los jóvenes en los que se observan tales problemas. Existen, sin embargo, diferencias considerables en la forma en que se crean estas condiciones desfavorables, y también en la manera de compensarlas. El siguiente esquema refleja cuatro tipos distintos de políticas que conceptualizan estas condiciones desfavorables y las atribuyen a diversas combinaciones de factores individuales y estructurales:

Tabla 2.1: cómo se construyen las condiciones desfavorables en las transiciones juveniles

Consecuencias (políticas) de la desventaja Atribución de la desventaja	Individualización: Orientación al déficit (adaptación a la selección)	Relacionadas con la estructura: Rutas de integración más amplias (o alternativas)
Déficit individuales	1 Medidas compensatorias prevocacionales Políticas de empleo	2 Mayor acceso a la educación reconocida, a la formación y al empleo
Barreras estructurales	3 Medidas compensatorias prevocacionales Políticas de empleo Reorientación	4 Creación de empleo por medio de trabajo subvencionado, empleo en el sector público u orientación para el autoempleo

Desmotivación  Motivación

Fuente: Walther, Stauber *et al*, 2002

Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las Políticas Integradas de Transición para los jóvenes europeos*La desventaja, entendida como producto de déficit individuales (casilla 1)*

El primer campo se refiere a aquellas políticas que atribuyen una integración social dificultosa a los déficit individuales: falta de cualificaciones o inadecuación de las mismas, dificultades para el aprendizaje, problemas con el lenguaje, conductas sociales inadecuadas o dependencia respecto al sistema de bienestar. Tales déficit pueden ser reales, como en el caso de una persona con discapacidad física. También pueden ser producidos por una educación y formación selectiva, o por una dura competencia por obtener una posición profesional y social reconocida. Las políticas suelen centrarse en medidas, tradicionales o modernas, de educación y/o empleo compensatorio (cf. artículo de McNeish y Loncle). Se considera que el individuo es responsable de su capacidad o incapacidad para afrontar los riesgos, y las soluciones que se ofrecen no buscan transformar el sistema, sino que están diseñadas para reducir las fricciones desde un punto de vista individual. Podemos ilustrar este hecho con el ejemplo de un joven marroquí residente en Holanda, que habiendo fracasado en la formación profesional inicial, ha sufrido constantes entradas y salidas del mercado de trabajo durante dos años. De pronto se queda sin empleo y se ve implicado en actos delictivos. Para evitar una posterior situación de marginación, se pone en marcha una trayectoria especial de reintegración, de forma coordinada entre las instituciones educativas y las de bienestar juvenil. El coste de esta trayectoria de reintegración es elevado -requiriendo un estado de bienestar que pueda y quiera invertir en ello- y su eficacia es limitada, y el sistema mismo no sufre alteraciones con la implementación de estas medidas. En algunos casos, este tipo de medidas pueden ayudar a los individuos implicados, pero ello implica que otros permanecen excluidos; de hecho, lo único que se consigue es cambiar el orden en la fila.

Enfoques estructurales con respecto a los déficit individuales (casilla 2)

En este caso los déficit también se atribuyen al individuo, pero las soluciones no dependen únicamente de la compensación y adaptación individuales. La educación y la formación regladas están estructuradas de forma que los jóvenes desfavorecidos puedan concluir con éxito sus itinerarios educativos, o bien el gobierno proporcionará ayudas para crear puestos de trabajo que puedan ser ocupados por aquellos jóvenes que sean menos competitivos. Esto significa, por una parte, mayores oportunidades de acceso al sistema de transición, y por otro, la existencia de apoyo individualizado para los jóvenes más desfavorecidos. Un ejemplo de esta modalidad es la denominada Educación de Juventud Abierta de Dinamarca (que ha sido recientemente suprimida por el gobierno conservador), la cual ofrece a los estudiantes desmotivados una segunda oportunidad de obtener una cualificación, ajustando la educación a sus necesidades e intereses subjetivos.

Adaptación individual a los déficit estructurales (casilla 3)

Este caso puede considerarse como el peor de las actuales políticas de transición. Aunque dichas políticas reconocen la existencia de barreras estructurales tales como la segmentación del mercado de trabajo, los jóvenes a los que se dirigen son derivados hacia medidas que no transforman dichas estructuras, sino que obligan a los individuos a adaptar y degradar sus aspiraciones. A modo de ejemplo, podemos mencionar el caso de una joven alemana que quería participar en una de las nuevas "profesiones femeninas" y, debido a la falta de oferta, se vio desmotivada por los servicios de orientación profesional, que la derivaron hacia un programa de formación preprofesional en el ámbito de la economía doméstica.

Respuestas estructurales a la desventaja estructural (casilla 4)

Este es el escenario más motivador para los jóvenes que se encuentran en periodo de

Manuela du Bois-Reymond y Andreu López Blasco

transición, por lo que se refiere al desarrollo de sus competencias y a la cantidad de opciones disponibles. Las políticas se orientan a la eliminación de las barreras y a ayudar a los jóvenes a progresar en su camino mediante la creación de empleo junto a los empresarios, en el sector público o a través del autoempleo. Estas políticas no buscan dar solamente una solución a corto plazo, sino que su finalidad es resolver a largo plazo los problemas estructurales. Se incorporan a este enfoque los nuevos desarrollos en el campo del aprendizaje, como por ejemplo la promoción de trayectorias duales de formación y empleo para aquellos jóvenes que quieren actualizar su nivel de cualificación, proporcionando ayudas económicas y orientación para la creación de empresas y el autoempleo, y reconociendo las formas alternativas de aprendizaje tales como el aprendizaje no formal o el aprendizaje de grupo de iguales (*peer learning*).

Si observamos los países analizados, encontramos en sus políticas de transición todos los modelos arriba descritos, aunque su concreción y sus especificidades son diferentes según el país de que se trate. Por ejemplo, en Alemania, Dinamarca y Holanda, se concede gran importancia a las medidas preprofesionales. Las políticas de empleo son especialmente significativas en el Reino Unido, pero también en Holanda y Dinamarca. En Dinamarca el acceso a la educación y formación regular es elevado, y también en Irlanda y el Reino Unido, aunque en menor grado. Es interesante señalar que la orientación para el autoempleo -aunque no se lleva a cabo de forma sistemática- predomina en contextos que sufren una carencia sustancial de estructuras de transición, y en los que las altas tasas de desempleo juvenil suponen un "límite natural" a la atribución individual de las condiciones desfavorables, tal y como sucede en los países mediterráneos. Es más, la creación de empleo mediante incentivos a las empresas y los programas públicos de empleo se observan principalmente en Alemania Oriental, mientras que en los países del sur de Europa se encuentran las más amplias reformas de los sistemas de transición, las cuales incluyen transformaciones

políticas en los ámbitos de la educación, la formación y el mercado laboral. Paradójicamente, la extensión y la institucionalización de los sistemas de transición contribuyen a pasar de enfoques estructuralistas a otros más centrados en el individuo, a través de la diferenciación de los colectivos designados.

Hacia las Políticas Integradas de Transición: conclusiones desde una perspectiva europea

A lo largo de este capítulo hemos defendido que las políticas de transición que traten de satisfacer las necesidades de las sociedades post-fordistas deben adoptar un enfoque más holístico. Es necesario tener en cuenta la interrelación de las dimensiones sistémica y subjetiva de la integración social, y es necesario dirigir la atención no sólo hacia las necesidades del mercado laboral sino también a las motivaciones y experiencias individuales de los jóvenes. Como consecuencia de la investigación sobre las trayectorias fallidas, queremos proponer el concepto de Políticas Integradas de Transición. Esto implica coordinar las políticas dirigidas a la transición de los jóvenes de una forma transversal que arranca desde la propia perspectiva biográfica del individuo, especialmente las políticas relativas al aprendizaje, el empleo y la ayuda social.

La *biografización* es esencial en las transiciones tipo yo-yo de los jóvenes contemporáneos, pues la biografía "normal" se ve erosionada bajo la presión de la modernización. Dado que los jóvenes son cada vez más responsables de las decisiones que toman, uno de los primeros objetivos debe ser capacitarlos para adquirir tal responsabilidad. Esto implica que los principios básicos de las Políticas Integradas de Transición deben ser el apoyo flexible y la participación activa en términos de alternativa real e influencia. Los individuos, sobre todo los niños, las mujeres, los estudiantes y los inmigrantes exigen más derechos para expresar sus necesidades y frustraciones y para participar en la sociedad. En las sociedades civiles europeas, la participación se ha convertido en un principio

Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las Políticas Integradas de Transición para los jóvenes europeos

básico para luchar contra la exclusión social y garantizar los derechos humanos. La promoción de la participación a todos los niveles es un objetivo explícito de la Unión Europea y de otros órganos, principalmente en el ámbito de la juventud. En el mencionado Libro Blanco de la Comisión Europea (el primer documento de la UE en el que se apuesta por construir un marco de política juvenil) el principio de participación es el más importante (Comisión Europea, 2001; véase también el intento de establecer indicadores de política de juventud realizado por el Consejo Europeo en 2003). Sin embargo, al mismo tiempo, la política de juventud es un ámbito en el que la participación se conceptúa por lo que se refiere a la influencia y al poder compartido, mientras en otros terrenos la participación todavía significa una asistencia bastante pasiva, como en el caso de la educación y la formación, o el conseguir un empleo en el caso de las políticas de mercado de trabajo. Las Políticas Integradas de Transición, por tanto, también buscan reformar las políticas de transición -sobre todo las referidas al mercado laboral- desde una perspectiva de política de juventud. Las implicaciones de todo ello con respecto al aprendizaje podrían concretarse como sigue: en las sociedades basadas en el conocimiento, el carácter del aprendizaje y la formación ha cambiado radicalmente. Se observan las siguientes tendencias en Europa, aunque su magnitud y alcance difieren según los países:

- *del aprendizaje obligatorio al voluntario:* aunque la educación obligatoria todavía es la forma dominante, el aprendizaje no formal y el aprendizaje en grupo de iguales han ganado en importancia en la definición de las trayectorias juveniles (cf Mørch, 1999; Coffield, 2000);
- *de la motivación extrínseca a la intrínseca:* para las sociedades del conocimiento, es esencial que los individuos comprendan lo antes posible que realizan el aprendizaje para sí mismos y que tendrán que seguir aprendiendo; deben construir un hábito de aprendizaje que apoye tal actitud (du Bois-Reymond, 2000);

- *de aprender exclusivamente en la infancia y juventud a aprender a lo largo de toda la vida:* muchas trayectorias fallidas empiezan en la escuela. Un hábito de aprendizaje basado en una motivación intrínseca en lugar de en una exclusivamente extrínseca depende de las experiencias de aprendizaje vividas en los primeros años de la escuela y se desarrolla más conforme avanza el ciclo vital. La participación activa del formando en su propia biografía de aprendizaje es, por consiguiente, un requisito previo para una actitud de aprendizaje positiva (cf Alheit et al, 2000);
- *integración de aprendizaje, trabajo y ocio:* en tanto los individuos están al cargo de sus propias condiciones de trabajo y aprendizaje, lo cual es el caso principalmente de los trabajadores por cuenta propia y los empresarios, tienden a confundirse los límites entre el aprendizaje y el trabajo, y es difícil para ellos decir dónde termina la formación o el trabajo y dónde empieza el tiempo libre. En condiciones de competencia y crisis económica, esta tendencia puede tener efectos negativos sobre la vida de los jóvenes como la autoexplotación o la tensión producida por el "miedo a caer" (du Bois-Reymond y Stauber, en imprenta; Voß, 1998);
- *integración de la educación profesional y general:* una de las cuestiones más discutidas en Europa relativas a la educación en la actualidad son los déficit en la educación escolar, tal y como mostró, sobre todo, el informe PISA (OCDE, 2001). Los jóvenes adolecen de conocimientos generales (sobre todo en el campo de la alfabetización y la ciencia) y a menudo se encuentran mal preparados para acceder a una formación y una cualificación profesional más elevadas. Parece que la tradicional separación entre la educación general y la formación profesional ya no es adecuada en las sociedades post-fordistas.

Estas tendencias muestran que, cuando aumenta la motivación en relación con el aprendizaje, el individuo se convierte en protagonista de su biografía de aprendizaje. Esto se refleja en unas crecientes exigencias por

Manuela du Bois-Reymond y Andreu López Blasco

parte de los sistemas educativos y formativos, aunque al mismo tiempo existe una falta de conciencia de que es necesario permitir a los individuos ser tales protagonistas. Esto significa que hay que proporcionarles tanto las competencias contextuales adecuadas ("aprender a aprender"; Mørch, 1999) como los recursos y oportunidades necesarios. E implica que las instituciones deben abrir los espacios de aprendizaje que habían ocupado con currícula y programas educativos que prescribían los resultados deseables del aprendizaje. La individualización del aprendizaje requiere, por tanto, reflexividad institucional. Las instituciones necesitan retroalimentarse con los efectos biográficos de sus medidas, aceptando que lo que sirve a una persona también puede contribuir a la exclusión de otra, debido a las diferentes orientaciones subjetivas de los jóvenes implicados. Esta reflexividad es también necesaria para una correcta coordinación de las políticas. Para los sectores políticos principales, esto puede tener -entre otras- las siguientes implicaciones:

- Las *políticas de empleo* que crean puestos de trabajo para los jóvenes o sitúan a éstos en puestos existentes o en programas de algún tipo, deben encajar en las vidas y en los planes vitales de las personas en cuestión. Esto puede significar proporcionar apoyo a estos jóvenes para transformar las actividades informales en actividades remuneradas, o ayudarles a "vender" en el mercado laboral determinadas competencias adquiridas informalmente (ver Davies, 2000). Las actividades laborales y los programas que incluyen experiencias de trabajo tienen que ser "reales" en el sentido de que pueden ser útiles para la comunidad local, y han de ser remuneradas. Un concepto apropiado en este punto es el de mercados laborales de transición, los cuales unen diferentes actividades como educación, empleo a tiempo completo o parcial, trabajo autónomo o por cuenta ajena, familia y trabajo voluntario en un sistema comprensivo. Aparte de esto, la orientación laboral tendrá mayores probabilidades de éxito cuanto más se adapte

al mundo y a los estilos de vida de los jóvenes. En este sentido, la reflexividad institucional significa que es necesario animar a los jóvenes a considerar el trabajo y la formación de forma abierta, en lugar de quedarse callados por miedo a perder sus prestaciones.

- Las *políticas educativas y de formación*, que tienen el objetivo de reforzar las competencias de los jóvenes, deben respetar la fragilidad de sus procesos motivacionales. Esto también apunta a la aceptación del aprendizaje informal junto a la educación formal, a pesar de la incertidumbre inherente a los resultados de estos procesos de aprendizaje. El punto de partida debe ser la promoción de los "puntos fuertes" de los jóvenes, en lugar de una simple compensación de sus deficiencias.
- Las *políticas de juventud*, sobre todo en las actividades de empleo juvenil, en las que se han desarrollado experiencias con enfoques más participativos, deben ser reconocidas como importantes para los sectores "duros" de la educación, la formación y el empleo, en lugar de ser consideradas y devaluadas como áreas "blandas" de las actividades culturales y de tiempo libre. Esto requiere también que el trabajo social juvenil se comprometa activamente en las transiciones de los jóvenes al empleo.
- Las *políticas de bienestar* dirigidas a satisfacer las necesidades de los jóvenes otorgándoles beneficios sociales deberían estar vinculadas a las políticas de empleo, educación y formación, de tal manera que los jóvenes pudieran realizar elecciones individuales y tener la posibilidad de experimentar con opciones diferentes (por ejemplo, aquellos jóvenes que están cansados de aprender y no participan en programas formativos, pero les gustaría realizar trabajos voluntarios en el extranjero). Dada la fragilidad y precariedad de las transiciones juveniles, una renta básica a los jóvenes que viven estas trayectorias tipo yo-yo aumentaría su capacidad de gestionar estos riesgos de forma productiva. Esto significaría también combinar el empleo a tiempo parcial o con bajos salarios con prestaciones sociales para asegurar un nivel de vida digno (sobre todo en el caso de los padres jóvenes).

Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las Políticas Integradas de Transición para los jóvenes europeos

En este capítulo, hemos mostrado que las transiciones de los jóvenes son diferentes en cada país europeo y también en las distintas regiones, debido a las diferencias entre sistemas educativos, mercados laborales y regímenes de bienestar. Al mismo tiempo, los jóvenes europeos comparten algunos problemas básicos durante su transición a la madurez, y hay algunos principios generales que permiten identificar las trayectorias fallidas, prevenirlas y transformarlas. Si se evalúa el espectro de las políticas de transición implementadas y ejecutadas en el nivel local, regional o nacional en las sociedades europeas, se encuentran varias soluciones "estándar": más educación, más planes de formación, más medidas preprofesionales, desregulación del mercado laboral, y tratamiento especial para los jóvenes pertenecientes a grupos minoritarios. Conforme abandonamos el nivel general y nos aproximamos al plano local, las medidas se vuelven más específicas, y se dirigen a servir a grupos específicos de jóvenes en mercados de trabajo locales específicos. Pero faltan procedimientos para transformar las "buenas prácticas" de las políticas locales de transición a otros contextos, es decir, carecen de una dimensión europea. En este sentido, los discursos desarrollados alrededor del Libro Blanco de la Comisión sobre la juventud (Comisión europea, 2001; ver también IARD, 2001) y del Consejo Europeo (2003) pueden verse como un punto de partida útil para desarrollar la reflexividad institucional necesaria para las Políticas Integradas de Transición. En lugar de los procesos de *benchmarking*, que reducen la complejidad de las transiciones biográficas a indicadores cuantitativos, pensamos en procesos de comunicación intercultural, mediante los que los representantes políticos nacionales y europeos se comprometan en procesos de aprendizaje mutuo y comprendan qué medidas constituyen buenas

prácticas, para quién y por qué razones tienen éxito en un contexto determinado⁴. En otras palabras, el problema en el campo de la investigación así como en el de las políticas de transición es cómo gestionar un proceso de contextualización - descontextualización - recontextualización, de forma que lo que se aprenda en los casos o países particulares pueda ser descontextualizado para desarrollar una teoría de las transiciones tipo yo-yo en las sociedades modernas. Posteriormente esta teoría debería ser recontextualizada en forma de adecuadas Políticas Integradas de Transición.

⁴ Este es el objetivo de un nuevo proyecto que la red EGRIS se encuentra desarrollando: "Política de Juventud y Participación (YOYO). Potenciales de la participación y del aprendizaje informal para las transiciones juveniles al mercado de trabajo (2001-2004)". En dicho proyecto se analizan estudios de caso que consideran las transiciones de los jóvenes al empleo de forma participativa (ver www.iris-egris.de/yooyo).

Manuela du Bois-Reymond y Andreu López Blasco

Bibliografía

- Alheit, P. (1995) 'Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education', in P. Alheit et al (eds) *The biographical approach in European adult education*, Vienna: ESREA.
- Alheit, P., Becker, J., Kammler, E., Taylor, R. and Salling Olesen, H. (eds) (2000) *Lifelong Learning Inside and Outside Schools*, Collected Papers, Vol 2, Roskilde University, Universität Bremen, Leeds University, pp 360-375.
- Alheit, P., Harney, K., Heikkinen, A., Rahn, S., Schemmann, M. (eds) (2002) *Lifelong Learning: One Focus. Different Systems*, Frankfurt am Main, Berlin, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Bauman, Z. (1995) *Life in Fragments. Essays in Postmodern Morality*, Oxford: Blackwell.
- Beck, U. (1992) *Risk society. Towards a new modernity*, London: Sage.
- Beck, U. and Bonß, W. (eds) (2001) *Die Modernisierung der Moderne*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Biggart, A., Bendit, R., Cairns, D., Hein, K. and Mørch, S. (2002a) *Families and Transitions in Europe: State of the art report*, Coleraine: University of Ulster Working Paper.
- Biggart, A., Cuconato, M., Furlong, A., Lenzi, G., Stauber, B. and Walther, A. (2002b) 'Misleading trajectories between standardisation and flexibility - Great Britain, Italy and West Germany', in A. Walther, B. Stauber et al (eds) *Misleading Trajectories - integration policies for young adults in Europe? Opladen: Leske+Budrich*, pp 44-66.
- Böhnisch, L., López Blasco, A., Mørch, M., Mørch, S., Rodríguez, J.E. and Seifert, H. (2002) 'Educational plans in segmented societies: misleading trajectories in Denmark, East Germany and Spain', in A. Walther, B. Stauber et al (eds) (2002) *Misleading Trajectories - integration policies for young adults in Europe? Opladen: Leske + Budrich*, pp 66-93.
- Bynner, J., Chisholm, L. and Furlong, A. (1997) *Youth, citizenship and social change in European context*, Aldershot: Ashgate.
- Cavalli, A. and Galland, O. (1995) *Youth in Europe*, London: Pinter.
- Coffield, F. (ed) (2000) *The necessity of informal learning*, Bristol: Policy Press
- Commissariat Général du Plan (2001) *Jeunesse, le devoir d'avenir*, report from the committee chaired by Dominique Charvet, March 2001. Paris
- Council of Europe (2003) *Experts on youth policy indicators. Final report*, Strasbourg: European Youth Centre.
- Davies, P. (2000) 'Formalising learning: the impact of accreditation', in F. Coffield (ed) *The necessity of informal learning*, Bristol: Policy Press, pp 54-63.
- du Bois-Reymond, M. (1998). 'I don't want to commit myself yet'. Young people's life concepts. *Journal of Youth Studies*, Vol. 1, nr. 1, 63-79
- du Bois-Reymond, M. (2000) 'Trendsetters and other types of lifelong learners', in P. Alheit, J. Becke, E. Kammler, R. Taylor, and H. Salling Olesen (eds) *Lifelong Learning Inside and Outside Schools*, Collected Papers, Vol 2, Roskilde University, Universität Bremen, Leeds University, pp 360-375.
- du Bois-Reymond, M. & Stauber, B. 'Biographical Turning Points in Young People's Transitions to Work Across Europe', in (in press).
- du Bois-Reymond, M., Stauber, B., Pohl, A., Plug, W. and Walther, A. (2002) How to avoid cooling out? Experiences of young people in their transitions to work across Europe, YOYO working paper 2, internet: www.iris-egriss.de/yoyo.
- EGRIS (European Group for Integrated Social Research) (2001) 'Misleading trajectories - transition dilemmas of young adults in Europe', *Journal of Youth Studies*, Vol 4, No 1, pp 101-118.
- European Commission (2001) *A new impetus for European youth*, White Paper of the European Commission, internet document at www.europa.eu.int/comm/dgs/education/youth.
- Gillis, J.R. (1981) *Youth and History*, New York: Academic Press.
- Hurrelmann, K. (1993) *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim: Beltz
- IARD (2001) (eds) *Study on the state of young people and youth policy in Europe*, internet document at www.europa.eu.int/comm/education/youth/studies.html
- Mannheim, K. (1970) *Wissenssoziologie*, Neuwied and Berlin: Luchterhand.
- Matthijs, K. (ed) (1998) *The family. Contemporary Perspectives and Challenges*, Leuven: Leuven University Press.
- Mørch, S. (1997) 'Youth and activity theory', in J. Bynner, L. Chisholm and A. Furlong (eds) *Youth, citizenship and social change in a European context*, Aldershot: Ashgate, pp
- Mørch, S. (1999) 'Informal learning and social contexts', in A. Walther and B. Stauber (eds) *Lifelong Learning in Europe, Vol II: Differences and divisions*, Tübingen: neuling, pp 145-171.
- OECD (2001): *Knowledge and skills for life: first results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Pais, J.M (1996) 'Erwachsenwerden mit Rückfahrkarte? Übergänge, biographische Scheidewege und sozialer Wandel in Portugal', in A. Walther (ed) *Junge Erwachsene in Europa - jenseits der Normalbiographie*, Opladen: Leske+Budrich, pp 75-93.
- Pais, J.M. (2002) 'Laberintos de vida: paro juvenil y rutas de salida (jóvenes portugueses)' *Revista de Juventud*, 56/marzo 2002, pp 87-101.
- Plug, W., Kiely, E., Hein, K., Ferreira, V.S., Bendit, R., du Bois-Reymond, M. and Pais, J.M. (2002) 'Modernised Transitions and disadvantage policies: Netherlands, Portugal, Ireland and migrant youth in Germany', in A. Walther, B. Stauber et al (eds) *Misleading Trajectories - integration policies for young adults in Europe? Opladen: Leske+Budrich*, pp 94-117.
- Plug, W., Zeijl, E., du Bois-Reymond, M. (2003). Young people's perceptions on youth and adulthood. *Journal of Youth Studies (June)*
- Stalder, B. (1998)
- van de Velde, C. (2001) 'Autonomy Construction in a Dependence Situation. Young Unemployed People and

Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las Políticas Integradas de Transición para los jóvenes europeos

- Family Relationships in France and Spain', Paper presented at the International Conference '*Family Forms and the Young Generation in Europe*', 20-22 September, 2001, University of Milano-Bicocca, Milan.
- Vinken, H. (2003) 'Civic socialisation in late modernity', paper to the workshop of the section youth sociology of the German Sociological Association, February 20-22, 2003 in Berlin.
 - Voß, G.G. (1998) 'Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit', *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 3/1998, pp 473-487.
 - Walther, A., Stauber, B., Bolay, E., du Bois-Reymond, M., Mrch, S., Pais, J.M. and Schröer, A. (1999) 'New trajectories of young adults in Europe. A research outline', in CYRCE (eds) *Intercultural Reconstruction*. European Yearbook for Youth Policy and Research, Volume 2, Berlin and New York: Walter de Gruyter, pp 61-89.
 - Walther, A., Mørch-Hejl, G. and Bechmann Jensen, T. (2002) *Youth transitions, youth policy and participation. State of art report*, Yoyo Working Paper 1, Internet document at www.iris-egris.de.
 - Walther, A., Stauber, B. et al (eds) (2002) *Misleading Trajectories - integration policies for young adults in Europe?* Opladen: Leske+Budrich.
 - Young, M. (1998) *The curriculum of the future*, London: Falmer Press.