

# Proyectos de integración social y laboral en España y en Alemania: perspectiva de las participantes

## Social and work integration projects in Spain and Germany from the participants' perspective

Sandra Hirschler

*Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Alemania, Facultad de Educación. Departamento de Trabajo Social, Mainz, Alemania.*

### Resumen

**INTRODUCCIÓN.** La transición entre el sistema educativo y el sistema laboral es una cuestión problemática para muchas adolescentes y jóvenes en Alemania y España. En este trabajo nos proponemos abordar la transición desde la perspectiva de la pedagogía social. Este artículo enfoca la cuestión de cómo las jóvenes en Alemania y España que se sirven de los proyectos de inserción socio-laboral logran integrar el contenido, la estructura y la metodología de estas ofertas formativas en función de sus expectativas, necesidades y disposiciones biográficas. Nuestro propósito es analizar el desarrollo individual de las jóvenes durante su participación en las medidas de cualificación en ambos países. **METODOLOGÍA.** Utilizamos para el estudio la entrevista narrativa siguiendo a Schütze (1981, 1983, 1984, 1987), como método apropiado para la reconstrucción de las biografías. Seleccionamos dos proyectos de cualificación profesional con medidas explícitas de acompañamiento pedagógico, dirigidos a mujeres jóvenes en una ciudad alemana y una española, ambos con criterios de selección de las participantes similares. En España entrevistamos a 8 jóvenes y en Alemania a 7. Se realizaron varias entrevistas con cada una de ellas, empleando los procedimientos de comparación mínima y máxima de Glaser/Strauss (1979), a partir de los cuales encontramos tres tipos empíricos. **RESULTADOS.** Los resultados muestran que las jóvenes aceptan de buena gana las iniciativas pedagógico-sociales que el proyecto les ofrece junto a las medidas de cualificación; a diferencia de lo que sucede con otras medidas que apenas han tenido relevancia en su trayectoria biográfica. Las participantes alemanas establecen dicho ajuste

generando capital social, redes sociales y elaborando relaciones (tipo 1) mientras que las participantes españolas entrevistadas tienden a generar el capital cultural mediante el conocimiento (tipo 2). Para las jóvenes de ambos países cuya meta es generar capital económico, es decir, el salario o/y la perspectiva de un empleo al haber terminado el proyecto (tipo 3), el acompañamiento socio-pedagógico en los proyectos de integración prácticamente no tiene relevancia.

*Palabras clave:* Programas de formación para el empleo, inserción sociolaboral, exclusión social, investigación del usuario, entrevistas narrativas, capital social, capital cultural, análisis comparado.

### **Abstract**

**INTRODUCTION.** Transition from school to work has turned into a problem area for a part of youth and young adults in Spain and Germany. It is of interest to study socio-pedagogical issues in the context of transition programmes provided to cope with the transitional phase. The present essay focuses on the question how young women who use qualification schemes make a fit between the programmes' content, structures and methods on the one hand and their biographically formed expectations, needs and dispositions on the other hand. **METHOD.** The narrative interview developed by Schütze (1981, 1983, 1984, 1987) seemed to be an appropriate methodical approach to reconstruct biographies. In a German and in a Spanish city projects were selected whose aim is to support young women in their integration process and in managing the transition accompanied by socio-pedagogical support. In Spain, interviews were made with 8 participants, in Germany with 7. After the first interview had been analysed, the next interview was selected according to the idea of contrastive comparison following the procedure of minimal and maximal comparison by Glaser/Strauss (1979). Based on the interpretation of the cases, three empirical fits were worked out. **RESULTS.** The results show that young women integrate the social and work integration projects as a fitting element into their biography if they can choose programmes matching their needs from a range of socio-pedagogical programmes available. The German participants in the project establish the fit rather by generating social capital, social networks and relationships (type 1), whereas the Spanish interviewees tend to generate capital in the form of knowledge (type 2). For women of 'type 3', who put the generation of economic capital, the salary or/and the prospect of an employment after completion of the scheme at the centre of their fit, the socio-pedagogical assistance in Spain and Germany is of almost no relevance.

*Key words:* Vocational Training programmes, social and labour integration, social exclusion, user research, personal narratives, interviews, social capital, cultural capital, comparative analysis.

## Valoración de la situación actual: el trabajo social en el periodo de transición desde la formación al empleo en España y Alemania<sup>1</sup>

El trabajo social constituye una parte integral del estado de bienestar europeo. En Europa, se han observado una serie de cambios a nivel sociopolítico que han afectado al papel que tiene el trabajo social en los Estados de bienestar. Por ejemplo, el cambio de una sociedad industrial a otra orientada al servicio supuso la ampliación del trabajo social y el incremento tanto de la escolarización como de la profesionalización (Hamburger, Hirschler, Sander y Wöbcke, 2004, 2007). Siguiendo las palabras clave «nueva gestión pública», «benchmarking», «preparación del presupuesto» y «gestión de calidad» entra en juego la nacionalización de las actividades del servicio.

Al mismo tiempo se produce un cambio estructural en la sociedad trabajadora, siendo más difícil obtener un primer empleo. Dependiendo de las políticas correspondientes, el estado de bienestar se reestructura o se reduce. El informe de la pobreza y de la riqueza del gobierno alemán (2001, 2005, 2008) también confirma la polarización de los mismos. Como resultado, aumentan la exclusión social y la pobreza mientras la justicia distributiva disminuye. Los profesionales del ámbito social deben reaccionar de forma adecuada. Los trabajadores sociales, de esta manera, se convierten en «gestores de pobreza» y velan por los «excluidos» (Kronauer, 2002) que deben «integrarse».

Otro factor importante es el AGCS (Acuerdo General sobre Comercio de Servicios). En 1995, este acuerdo fue incluido en los tratados de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y representó el primer acuerdo de liberalización mundial del mercado de servicios. Los sectores del servicio médico y social, así como la educación y la cultura, deben ser asuntos fundamentales para la OMC en lo que se refiere al mercado libre y a la igualdad de derechos para los proveedores nacionales e internacionales. Estos servicios han estado protegidos principalmente por leyes nacionales. Hoy en día, los «proveedores» del trabajo social deben afrontar asuntos como la orientación en la competencia laboral, la apertura de mercado, la liberalización y la privatización.

Otra de las tendencias que se pueden observar entre los grupos más necesitados como los jóvenes desempleados y los mayores es que normalmente no aparecen en los medios de comunicación. Sin embargo, desde 2008 el programa de televisión

<sup>(1)</sup> *El proyecto cambió mi vida. La adecuación individual de las mujeres jóvenes en transición al empleo en los ejemplos de programamas de capacitación de Alemania y España.* La tesis actual está aceptada por el Departamento 02 de Ciencias Sociales, Telecomunicación y Deporte de la Universidad Johannes Gutenberg de Mainz en el curso 2008-09 como tesis doctoral (Dr. phil.).

alemán *Die Ausreißer - der Weg zurück* (Fugitivos - la vuelta a casa) muestra cómo algunos jóvenes sin techo se reencuentran con sus familias; en el programa *Teenager außer Kontrolle - letzter Ausweg Wilder Westen* (Adolescentes fuera de control - el Salvaje Oeste como último lugar de vacaciones) sostiene que «los jóvenes afectados por la pobreza experimentan una terapia de comportamiento aventurero y educacional en la calle» (www.rtl.de). De esta manera, puede que a corto plazo estos «grupos excluidos» reaparezcan en los medios de comunicación.

Estos son algunos de los ejemplos del proceso de cambio del trabajo social en los estados de bienestar europeos. Por ejemplo, el trabajo social debe enfrentarse al reto de «mantener su postura» en esta sociedad orientada al servicio, incluso en el contexto del AGCS. Su misión está dirigida a todo tipo de personas, no sólo a los grupos más necesitados o excluidos por los medios de comunicación. Sin embargo, el trabajo social no sólo debe ser necesario para reforzar la gestión de la pobreza y la exclusión sino para reforzar a los organismos que se ocupan de los individuos afectados y considerarlos como usuarios habituales del «trabajo social como servicio».

Exclusión y pobreza ¿qué es lo que significa realmente? Muchas veces estos términos se utilizan de manera diferente en la literatura; cuando se habla de «pobreza» se hace referencia a un estado negativo temporal, en cambio, cuando con el término «exclusión» se hace referencia a un estado negativo prolongado (Haisken-DeNew, Sinning, 2007). En el análisis empírico, podemos centrarnos en la pobreza a corto plazo y en la exclusión social a largo plazo. La exclusión ha reemplazado el concepto de pobreza<sup>2</sup> a nivel europeo y, como consecuencia, se ha adaptado al marco nacional de investigación sobre la pobreza y se ha incluido en contextos nacionales en los que ni siquiera se había utilizado dicho término. Trata de garantizar derechos sociales de participación e integración de la pobreza multidimensional y a largo plazo.

A continuación, se toman como ejemplo dos tipos de régimen social<sup>3</sup> (España y Alemania) pertenecientes a dos sistemas diferentes para caracterizar los dos estados de bienestar durante el periodo de transición desde la formación al empleo y el papel

<sup>2</sup> De los conceptos «pobreza» y «exclusión» véase, por ejemplo, la Comisión Europea, 2004; Nolan, Whelan, 1996. La exclusión, definida como exclusión social, puede ser analizada en niveles diferentes como la relatividad (las personas siempre se excluyen en algún momento, lugar y por alguna sociedad), la agencia (Le Grand, 2003), las dinámicas (las personas no son sólo excluidas por ser desempleados sino por tener pocas perspectivas de futuro) y las relacionadas con la pobreza múltiple (Atkinson, Hills, 1998; Room, 2000).

<sup>3</sup> *La tipología de los estados de bienestar* escrita por Gösta Esping-Andersen (1990). Desarrollo más avanzado realizado por Lessenich, 1994, 1995; Gallie, Paugam, 2000; Ostner, 1995 toma los «régimenes» como punto de partida, como por ejemplo los planes institucionales específicos creados por las sociedades para regular el mercado laboral y las políticas sociales. El concepto de régimen implica que el curso de la vida y la orientación laboral están afectados por las complejas estructuras socio-económicas, instituciones y por el modelo cultural.

que cumple el trabajo social. Se ha elegido el periodo de transición desde la formación al empleo porque es evidente la pobreza y la exclusión de los jóvenes que no poseen capital suficiente (carecen de capital cultural, social y económico) para poder insertarse en el mercado laboral por sí mismos, es especialmente evidente. Durante este periodo de transición, el trabajo social está presente en los proyectos de cualificación y apoyo a los jóvenes y la formación profesional.

El sistema continental o conservador combina subsidio y solidaridad, tal y como ocurre en Alemania, especialmente en el campo del trabajo social. Por ejemplo, con respecto a la § 93 BSHG (Ley Nacional de Seguridad Social) y a la § 5 JWG (Ley de Bienestar Social de Jóvenes), las organizaciones de caridad privadas, al contrario que las públicas, priorizan la concesión de fondos. Mantener un estatus diferente es otra de las características (Eichenhofer, 2007). La financiación de la seguridad social que representa el núcleo de este tipo de sistemas de seguridad social va unida directa o indirectamente, para las familias, al estatus en el trabajo. En ocasiones, el trabajo social incluye una función de control, la intervención está ligada a cierto nivel de estigmatización.

Si nos volvemos a centrar en la transición del sistema educativo al sistema reglado de formación profesional, se observa que el fracaso durante la transición se considera principalmente un riesgo individual. Si los jóvenes fracasan durante el periodo de transición desde la educación al empleo, deberán incorporarse a los programas de formación ocupacional como la «ayuda de formación asistida», las «prácticas» a tiempo parcial y la «formación profesional fuera de las empresas». En muchos casos, los programas de formación ocupacional funcionan como una lista de espera que compensa las carencias educativas y sociales (Esping-Andersen, 1990).

Sin embargo, el régimen social rudimentario sólo garantiza algunos derechos institucionales. La financiación de la seguridad social española mezcla elementos públicos y privados. Se caracteriza principalmente por circunstancias políticas, económicas y sociales desarrolladas de forma desigual (Schmid, 2002, p. 226). Además, en comparación con Europa, el derecho legal para la seguridad social se introdujo tarde y de manera marginal.

Los programas de formación ocupacional como los *Programas de garantía social*, las *Escuelas Talleres* y las *Casas de Oficio* se ofrecen a los jóvenes si la transición desde la educación al primer empleo fracasa (Vogel, 2007). Sin embargo, al contrario que Alemania, ese periodo de transición está institucionalizado y es rudimentario. La falta de estructuras de formación profesional y de derechos a los beneficios de la seguridad social así como un mercado laboral dividido en muchos

sectores provoca en los jóvenes una mayor dependencia y arraigo en sus familias. Otras consecuencias son el largo periodo de espera, el alto desempleo entre los jóvenes y la «contratación» de los jóvenes por cuenta propia. En algunos países menos desarrollados, el problema del desempleo entre los jóvenes es bastante común si se compara con otro tipo de sistemas. Debido a la gran cantidad de jóvenes desempleados, no se considera un «problema social» como ocurre en otros países (Walther, 2006, p. 213).

La comparación realizada entre ambos sistemas refleja diferencias a la hora de gestionar el periodo de transición entre la formación y el empleo. En un régimen conservador-cooperativo, el sector del empleo está muy regulado y orientado al trabajo. Las posibilidades de obtener un empleo son cada vez más reducidas y suponen un riesgo para la configuración de la propia biografía laboral. Los jóvenes están destinados a ocupar puestos estándar y sólo aquellos con formación universitaria tendrán alguna opción (Bourdieu, 1983).

En sistemas rudimentarios e institucionalizados como el español, el sector del empleo no está tan regulado y orientado al trabajo como en los sistemas conservadores. El periodo de transición desde la formación al empleo se caracteriza por largos periodos de espera en el que los jóvenes dependen de sus padres y la familia. En España, la tasa de desempleo de los jóvenes es mucho más alta (02/2009: 31,8%) que en Alemania (02/2009: 10,3%; Eurostat, 2009). Parece que en España hay menos exclusión entre los jóvenes ya que el desempleo en este colectivo se caracteriza por el déficit y la desventaja estructural. Así las consecuencias del desempleo y la inestabilidad laboral se denominan «normalización social y aprobación del reconocimiento» (Kieselbach, Beelmann, 2003, p. 35).

Si tenemos en cuenta el «nivel del país» en lugar del tipo de régimen es evidente que la exclusión social y económica es más baja en España que en Alemania (Kieselbach, Beelmann, 2003). Los jóvenes españoles permanecen más tiempo con sus familias que los alemanes (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007). Existe un «aplazamiento de la independencia de los jóvenes hasta casi los treinta años de edad» (Laparra, Aguilar, 1998, p. 402). En España, al contrario que en Alemania, el apoyo de la familia parece ser una ayuda primordial<sup>4</sup>. El «aplazamiento de la independencia» se reconoce porque las familias tienen que combinar unos ingresos estables (por parte

<sup>4</sup> Por ejemplo, todos los jóvenes españoles explicaron que obtuvieron un trabajo a través familia y los amigos (Field, 2003, p. 52). Al comparar la situación de los jóvenes de ambos países, se aprecia que en Alemania la principal fuente de ingresos de los jóvenes es el empleo (Sardei-Biermann, Kanalas, 2006, p. 70f), mientras que en España son los padres. En España, sólo el 15% de los jóvenes reciben ayudas del estado (Moral, 2002, p. 264).

de quien sostiene la familia) con otros más bajos (pensión, prestación por desempleo) e inestables (trabajo de tiempo parcial, trabajo temporal)<sup>5</sup>.

En cuanto al periodo de transición desde la educación al empleo, se puede apreciar que el sistema educativo alemán proporciona una formación mucho más selectiva para la Formación Profesional (F.P.) que el sistema español. En Alemania, el sistema de educación dual (combinación de una formación práctica y teórica) se caracteriza por sus estrictos requisitos en el nivel de acceso; por lo que conseguir un puesto directo no es lo habitual. En España, al contrario que en Alemania, el acceso a la F.P. se produce con anterioridad; los requisitos formales son menos exigentes que los informales. En general, se puede decir que en la sociedad española, en comparación con la alemana, existe una combinación de alta incertidumbre y una baja exclusión social.

El breve resumen de los dos tipos de régimen y países indica la gran repercusión de las situaciones sociopolíticas en el trabajo social y, como consecuencia, la importancia que tienen los trabajadores sociales en la sociedad. De la misma manera, «la práctica en cada país coincide con algunos problemas básicos que invitan a la comunicación y el reconocimiento de beneficio de perspectivas comparadas» (Lorenz, 1996, p. 54). Ante esta paradoja nos hace preguntarnos si el trabajo social y su actividad en favor del empleo, enmarcada en las circunstancias sociopolíticas nacionales, en el trabajo con jóvenes con privaciones y excluidos, es realmente diferente a lo esperado, dado el marco de trabajo divergente en el que se encuentran, o si en la práctica sigue mecanismos similares a los mencionados por Walter Lorenz (1996).

Teniendo en cuenta los cambios ya comentados, se deduce que el trabajo social «en Europa» tendrá que adaptarse a las nuevas condiciones. Según Thomas Rauschenbach (1994), la «solidaridad» y el capital social desaparecerán «de la esfera de las relaciones humanas» debido a los procesos de transformación y modernización. Algo más tendrá que reemplazarlos. Rauschenbach opina que esto puede significar un crecimiento en la importancia del trabajo social. Como una nueva forma de «comunidades organizadas». La acción social es un «instrumento para asegurar los servicios sociales orientado a las personas en forma de institucionalización secundaria; una respuesta de la sociedad a las necesidades y a las disparidades sociales creadas» (Rauschenbach, 1994, p. 96). Lo que se necesita es un cambio de orientación, un cambio hacia un trabajo social adecuado a las circunstancias sociales existentes. El

<sup>5</sup> Por ejemplo, el 64,85% de los jóvenes entre 15 y 24 años buscan trabajo en España, comparado con la media de la UE (38,7%) es bastante más alta (Navarrete Moreno, 2007, 14 p.).

enfoque orientado al servicio parece ser útil ya que al centrarse en la perspectiva del usuario<sup>6</sup> que da la opción de cambiar de orientación hacia un adecuado trabajo social que se corresponda con las circunstancias sociales.

## Metodología

La descripción del régimen de tipo rudimentario y conservador ha demostrado que el trabajo social está vinculado a los marcos nacionales, sin embargo, sufre los mismos problemas en todo el continente. Por lo tanto, el trabajo social funciona como «una respuesta de la sociedad a las necesidades y a la disparidad social creada», tal y como lo plantea Rauschenbach es también una respuesta social de Europa a los problemas que se deben afrontar. En el seno del trabajo social se encuentra el individuo, denominado «usuario» en la terminología de dicha ayuda orientada al servicio. En consecuencia, la perspectiva del usuario del trabajo social durante el periodo de transición desde la formación al empleo, será el objeto de estudio. El trabajo social realizado en el marco de los proyectos de inserción laboral para jóvenes que se encuentran en el umbral entre la formación y el empleo ha sido un claro ejemplo para el área práctica de la educación social. En este umbral, la pobreza y la exclusión son especialmente visibles, por ejemplo, jóvenes sin suficiente «capital» hasta el momento. En la mayoría de los casos, la posibilidad de gestionar autónomamente la transición al empleo es bastante limitada. Es más, este punto de transición hacia el empleo representa un reto especial para el trabajo social en las sociedades orientadas a los individuos, ya que el empleo está muy valorado y el «empleo ordinario» se considera como un bien muy deseado que, sin embargo, puede ser imposible de conseguir debido a la falta de oportunidades laborales. El trabajo social en formación ocupacional se enfrentan al dilema de formar a jóvenes que no cuentan con beneficios económicos seguros para el futuro (por ejemplo, la posibilidad de acceder a un empleo). Si es así, las actividades del trabajo social tienen la obligación de disminuir las desigualdades y apoyar a los jóvenes en situación de pobreza para que logren una «transición de éxito». Este apoyo es parte de la oferta estructural de los programas, de los empleados de las organizaciones y de la propia institución.

---

<sup>6)</sup> Este concepto de usuario es propio de la investigación teórica del servicio. Los usuarios del trabajo social interactúan directamente con el sistema de ayuda y trabajadores sociales de los que reciben servicios sociales para lidiar con sus problemas personales. Para saber más sobre los usuarios, véase Schaarschuch, 1998.



De manera subjetiva, los jóvenes tienen que experimentar esta ayuda y deben ajustarse a la situación individual de cada uno. De lo contrario, si éstos forman parte de los proyectos de inserción socio-laboral de manera voluntaria, abandonarán los programas de trabajo social. El apoyo recibido de manera subjetiva significa obtener una ayuda personalizada del trabajo social.

La ayuda individual se consigue mediante el apoyo percibido. Según Hanses (2003) a menudo el individuo y sus recursos biográficos no se toman en cuenta en el marco laboral del contexto socio-pedagógico. Debido a la «indiferencia socio-pedagógica» de la dimensión biográfica, los individuos no aceptarán cualquier programa de ayuda que esté disponible. ¿Qué tipo de actividad y diseño se necesita en los proyectos de integración social y laboral para que los individuos puedan integrar dichas actividades a su biografía? En este contexto, el concepto de adaptación no se utiliza en un sentido normativo sino como aceptación e integración del trabajo social en la biografía de cada uno. Por consiguiente, la pregunta clave es: ¿cómo desarrollan la adaptación individual entre los requisitos socio-pedagógicos, los planes de empleo y su propia biografía las mujeres jóvenes de España y Alemania?

## **Instrumento**

Localizar y trabajar la adecuación, la aceptación y la integración de los programas de capacitación socio-pedagógica y laboral de las mujeres jóvenes requiere la reconstrucción de sus biografías. La entrevista narrativa desarrollada por Fritz Schütze (1981, 1983, 1984, 1987) era una metodología apropiada para reconstruir dichas biografías. Este tipo de entrevista y su utilización como «material empírico» se caracteriza por tratarse de una narración sobre la vida personal del entrevistado sin preparación previa. La situación comunicativa de la entrevista en sí es artificial en el sentido de que el entrevistador, al comienzo de la entrevista, sólo hace una pregunta inicial que motiva al entrevistado a narrar las experiencias y acontecimientos de su vida personal. El entrevistador no interviene en esta narración. El entrevistador hace más preguntas sólo cuando el entrevistado termina de narrar su vida. En la mayoría de los casos, el objetivo de una entrevista narrativa es obtener información adicional sobre el entrevistado que no se pueda obtener mediante evaluaciones o test estándar, como ocurre al realizar preguntas sobre la ayuda recibida. El método permite revelar problemas muy específicos e individuales del entrevistado.

## El proceso de investigación y su diseño

La pregunta de partida de esta investigación se refiere a la adecuación de mujeres jóvenes que participan en programas de capacitación para su posterior integración en el primer empleo, por ejemplo ¿quiénes están en el proceso de inserción laboral? Por lo tanto, sólo se han seleccionado los proyectos que ayudan a las mujeres jóvenes en el proceso de integración y en la ayuda socio-pedagógica que organiza dicha transición. La participación en el proyecto debería estar precedida por la existencia del criterio de exclusión, como personas con dificultades para encontrar un empleo como «(mujer) joven desempleada», «absentismo escolar» o «padres jóvenes y solteros» (Paul-Kohlhoff, Paul, Zybell, 2001) y que se definen de manera similar en las sociedades europeas. Éste debería ser el criterio de admisión para participar en el programa. En ambos países, los criterios fueron seleccionados en función de las tendencias descritas como razones de exclusión primaria.

En Alemania, «madres jóvenes y solteras» fue elegido como criterio para entrar en el programa. Con «madres jóvenes y solteras», el cúmulo de discriminaciones diferentes en la fase de transición se vuelve muy aparente. En Alemania, la tasa de pobreza de los madres solteras es bastante elevada en comparación con otros países europeos. Ser «madres jóvenes y solteras» demuestra la divergencia en muchos factores de los modelos de programas institucionalizados, desde las fases de capacitación y transición. Algunos de los ejemplos son la falta de constancia en los estudios, no llevar control de ausencia, bajo nivel educativo, abandono de la formación profesional y situaciones de precariedad laboral (Hovestadt, 2003). En comparación con sus compañeros, las madres jóvenes tienen que vivir con la ayuda económica del estado de bienestar (Nader, Paul, Paul-Kohlhoff, 2003, p. 17 ss., 30 ss.; Hammer, 2003; Lex, 1997, p. 260 s.; Zybell, 2003, p. 55 ss., Geissler, Oechsle, 1994).

El absentismo escolar, incluyendo el fracaso escolar, la inconstancia en los estudios y el absentismo escolar, en general «dificultades para lograr objetivos establecidos por el sistema educativo» (Navarrete Moreno, 2007, p. 5) fueron seleccionados como criterios de España. Es evidente que la integración en el mercado laboral sin ningún certificado escolar o educación básica supone una desventaja. La consecuencia se traduce en un desempleo más duradero, con lo que será más difícil encontrar un nuevo trabajo (Schönmann, Kruppe, Oschmiansky, 1998, p. 101). El absentismo escolar fue seleccionada o como un criterio de exclusión porque España, con un 30,8%, es el país con más abandonos sin certificado escolar tras Portugal (media UE: 15,2%, Alemania: 13,8%) (European Communities, 2007; Navarrete More-

no, 2007, 2007b; Ministerio de Educación y Ciencia, 2007; Observatorio de Vivienda Joven, 2006). Al mismo tiempo, la constancia en los estudios es un elemento crucial para tener éxito durante la transición.

Otro criterio importante para el trabajo de selección era que los seleccionados sirvieran como modelo. Por ello, se buscaban proyectos que tuvieran la mejor puesta en marcha y estuvieran co-financiados por el Fondo Social Europeo. De esta manera, se aplicó el criterio de evaluación que emplea el Fondo Social Europeo. Se seleccionó un solo proyecto de cada una de las organizaciones. Los proyectos seleccionados trabajaban con mujeres jóvenes de entre 16 y 27 años que fueron excluidas por su fracaso escolar o por ser madres solteras. Las mujeres jóvenes tendrán que haber terminado o estar a punto de terminar su participación en el proyecto de integración social y laboral para que así puedan reflejar y describir el proyecto.

El proyecto JAMBA (abreviatura en alemán de las madres jóvenes solteras en formación profesional) está financiado por el Fondo Social Europeo y fue nombrado proyecto ejemplar por el Ministerio de Asuntos Sociales de Alemania<sup>7</sup>. Las madres solteras y los padres jóvenes y solteros (en 2004, el 85% de los padres solteros en Alemania eran mujeres; en 2007, el porcentaje aumentó a más del 90%, German Federal Statistical Office, 2006 y 2008) menores de 27 años se pueden animar y recibir ayuda y realizar prácticas en empresas en un contexto del sistema reglado de formación profesional dual<sup>8</sup>. El proyecto JAMBA ofrece la posibilidad de completar una formación profesional y cumplir con las tareas familiares. En relación a la ayuda socio-pedagógica, es especialmente importante que la formación sea a tiempo parcial. El periodo de formación diario se reduce a un 75%.

La *Casa de Oficio* de Viña (España) fue nombrada como práctica de excelencia para la transición ya que tiene como objetivo la integración en el primer empleo mediante la capacitación profesional de los jóvenes con escasa cualificación (Sotomayor Morales, 2007, p. 118 ss.). El proyecto español seleccionado se denomina *Sastrería de Trajes Tradicionales II* y se trata de un curso de formación anual. El curso se celebró por segunda vez con el objetivo de integrar a las mujeres de entre 16 y 24 años que habían sido formadas como sastras. Antes del comienzo del proyecto se registraron como des-

<sup>7</sup> Los nombres de los pueblos en los que se realizaron los proyectos son anónimos. Viña (España) y Wilmar (Alemania) son nombres ficticios. Lo mismo ocurre con los demás nombres que aparecen en el texto. El estudio es anónimo, puede verse mediante cita previa con el autor.

<sup>8</sup> Después de terminar la escuela, la mayoría de los alemanes (casi dos tercios) comienzan con la formación profesional mediante prácticas, en concepto de formación dual. El sistema se llama así debido a que el aprendizaje se realiza en dos sitios diferentes: la empresa y la escuela de formación profesional.

empleadas y también en una agencia de empleo municipal. Debido al absentismo o al fracaso escolar, muchas de ellas no poseían un certificado de estudios.

En España, las entrevistas se realizaron con ocho participantes y en Alemania con siete; en la evaluación<sup>9</sup> se han incluido tres entrevistas por país. Después de analizar la primera entrevista, la siguiente se eligió por comparación, siguiendo el procedimiento de comparación mínima y máxima<sup>10</sup>. Mediante la comparación de los casos individuales y la generalización de los casos cruzados, se podrían resolver los casos generales. A partir de las interpretaciones de los casos son tres los que se adecuan, es decir, existen tres posibilidades diferentes de cómo las mujeres jóvenes integran los proyectos en sus biografías. Las tres adecuaciones y los resultados adicionales obtenidos se describen a continuación.

## Resultados

Ninguna de las entrevistadas tenía pensado dejar el proyecto. Todas las entrevistadas disponen de competencia para integrar el programa de capacitación en sus biografías de acuerdo a sus necesidades. Al mismo tiempo, era aparente que en ambos proyectos los agentes pedagógicos poseían competencia para utilizar su oferta multifuncional de manera flexible dentro del marco del trabajo social. Las necesidades difieren dependiendo del individuo. Por consiguiente, uno de los resultados del estudio es que la acción pedagógica tiene efecto cuando el sujeto la incorpora a su biografía. El trabajo social podrá ser efectivo sólo si propone una oferta multifuncional que permita contribuir al generar el capital que necesitan. Otra de las tareas del trabajo social es tratar de permitir que los jóvenes dirijan su propia biografía y su situación además de entendimiento entre ellos y el mundo en que viven. Así, podrán explicar algunas decisiones relevantes y desarrollar responsabilidades en cuanto a los planes y acciones de la vida. De este modo, podrán permitirse considerar otras alternativas y expresar sensación de seguridad y de reconocimiento. Procesos de «auto-conocimiento» y de «auto-organización» se llevaron a cabo en ambos proyectos. Se podría decir que un acercamiento abierto y respetuoso es un factor clave

<sup>9)</sup> En referencia a la representación de los resultados de las entrevistas narrativas, véase Küsters, 2006.

<sup>10)</sup> Según Glaser, Strauss (1979), el principio de contraste mínimo y máximo significa que se buscan los casos similares y aquellos completamente diferentes para conseguir una visión lo más amplia posible del campo de investigación. Este proceso repetitivo seguirá así hasta que se establezca un ejemplo teórico, como cuando los nuevos casos no aportan nada a la investigación.

para todos los participantes. Los objetivos y los temas utilizados para desarrollar una adecuación deben ser determinados por los individuos, por eso se precisa del trabajo social para centrarse en ellos, en la mayor medida posible, para integrar los objetivos individuales en el contexto del proyecto y poder así gestionarlo. A pesar de los diseños de dos proyectos diferentes, desarrollados de manera diferente en función del país, los pedagogos de sendos proyectos pueden ser flexibles, ya que cada entrevistado puede obtener ayuda en aquellas situaciones que la requiera. Hay que subrayar que este resultado es muy importante para la interpretación de las biografías, ya que también permite obtener resultados más allá de las comparaciones. La apertura para responder a las biografías, de acuerdo con las necesidades, es un criterio importante para permitir que los entrevistados integren la actividad pedagógica en su propia biografía.

Otro de los resultados del estudio se centra en el desarrollo de una adecuación completa de las posibilidades que puede proporcionar el trabajo social. Las adecuaciones se clasifican por tipos. El primero es «el trabajo social como cambio biográfico», el segundo será «el trabajo social en el espacio de aprendizaje biográfico» y el tercero «el trabajo social como categoría biográfica marginal» (véase Tabla I).

El modelo de orientación biográfica dominante en las primeras dos entrevistas (tipo 1) establece que las mujeres alemanas consideran el trabajo social como un «cambio» biográfico en sus vidas. Con la ayuda del trabajo social, las redes sociales establecidas pueden ser utilizadas para desarrollar estructura y estabilidad junto a una «nueva» vida «diferente». De esta manera, el desarrollo de la adecuación individualizada se realiza mediante el capital social; mediante el desarrollo de redes de trabajo social (el caso de Nastja) o utilizando las múltiples funciones de ayuda del trabajo social (el caso de Nicole).

Las entrevistadas con las dos jóvenes españolas Verónica y África dan lugar al tipo 2 y se denominaron «el trabajo social como espacio de aprendizaje biográfico», donde se desarrolla la adecuación del trabajo social mediante el aprendizaje aunque ambas tengan como objetivo los procesos de aprendizaje debido a sus motivaciones. África aprende «a comportarse en compañía» mientras que Verónica trabaja con su capacidad cognitiva para poder ayudar a su hija. En este contexto, el «aprendizaje» se debe entender como un aprendizaje en el transcurso del tiempo y que respete su personalidad. El «espacio» se refiere a un lugar donde desarrollar posibilidades.

En las últimas dos entrevistas identificamos el tipo 3 que hemos denominado «el trabajo social como categoría biográfica marginal», para la alemana Oli y la española

Tania, el «trabajo» es lo primordial en su orientación biográfica. En estos casos, el trabajo social tiene un sentido biográfico marginal ya que sólo es importante para obtener capital económico en forma de empleo (véase Tabla 1).

En los dos primeros tipos («el trabajo social como cambio biográfico» y «el trabajo social en el espacio de aprendizaje biográfico») se aprecia la rapidez, y la ayuda sin complicaciones, además de la aceptación de la asistencia, lo importante es la cercanía del trabajador social y la continuidad de la ayuda. En estos dos tipos, el interés en la persona, la confianza y la posibilidad de hablar sobre varios temas parecen ser aspectos importantes. A pesar de que la diversidad en las relaciones y la heterogeneidad de las exigencias parezcan extensas, existe un rápido interés y ayuda práctica en casi todos los casos, excepto en los de Oli y Tania (tipo 3).

Por ejemplo, se puede percibir que Nicole tiene cierta independencia del trabajador social, aunque necesita mucha ayuda para orientarse ya que antes carecía de «aptitudes civiles» (Braun, 2006, 233), especialmente a la hora de tratar con las autoridades, las formalidades y, al gestionar el día a día de sus problemas legales y financieros. Para el segundo tipo, las circunstancias de aprendizaje (qué, cuándo, cómo y por qué aprender) son importantes. Para Nicole y en parte también para Nastja (ambas del tipo 1), el trabajo social representa la «bofetada», el «cambio», el «último recurso». Las relaciones son diferentes ya que Nicole necesita una relación muy cercana con el trabajador social para poder desarrollar la adecuación mientras que Oli (tipo 3) prefiere una relación muy distante. La tipología muestra un alto rango y una alta heterogeneidad de los requisitos de adecuación con el trabajo social.

Los resultados del tercer tipo («el trabajo social como categoría biográfica marginal») indican que se puede iniciar una conversación sobre qué puede valorarse de manera negativa para la biografía de Oli y Tania. Aquí, esta cuestión no puede ir más allá debido a la orientación hacia la subjetividad, sin embargo, hay que tener en cuenta que los individuos pueden desarrollar una adecuación positiva con el trabajo social incluso si no ocurre ningún problema. Además, en consonancia con Maar (2006b, p. 138), la tesis se puede proponer sobre individuos que prefieren recibir ayuda financiera del sistema de ayuda profesional y tener las fuentes sociales estables del sector privado a su disposición. Sin embargo, según los dos casos del tercer tipo, no se puede confirmar que las jóvenes tengan razones diferentes para recurrir al material de ayuda y, probablemente, sólo una de ellas (Tania), tenga una red social estable (familia) a su disposición.

TABLA I. La creación del capital y la tarea de la asistencia social en el proyecto

	<b>Capital social</b>	<b>Capital cultural</b>	<b>Capital económico</b>
<b>Nastja (tipo 1: el trabajo social en el cambio biográfico)</b>	<b>muy alto:</b> redes en desarrollo asistidos y como trabajo social que pueden ser usados para desarrollar la estructura y estabilidad en la vida, tomarse el trabajo social como lo mejor para ella <b>trabajo social:</b> muy necesario	<b>alto:</b> altas aspiraciones para lograr una educación mejor, adquisición de capacidad vocacional <b>trabajo social:</b> no tan necesario	<b>medio:</b> pago del aprendizaje, herramienta para independizarse del bienestar social <b>trabajo social:</b> no es necesario
<b>Nicole (tipo 1: el trabajo social en el cambio biográfico)</b>	<b>muy alto:</b> desarrolla redes mediante acciones múltiples de trabajo social (emocional, material, apoyo social), el trabajador social es una persona importante para ella <b>trabajo social:</b> muy necesario	<b>alto:</b> los graduados de formación profesional con ayuda del trabajo social <b>trabajo social:</b> necesario	<b>medio:</b> pago de aprendizaje, la asistente social le ayuda a preparar los presupuestos <b>trabajo social:</b> importante
<b>Verónica (tipo 2: el trabajo social como espacio de aprendizaje biográfico)</b>	<b>bajo:</b> la familia es el centro de sus acciones <b>trabajo social:</b> no es necesario	<b>alto:</b> Verónica se ajusta al trabajo social mediante el aprendizaje, practica sus habilidades cognitivas para poder ayudar a su hija. En este contexto, el «aprendizaje» se entiende como un aprendizaje mediante el tiempo y como una manera de «aprender» con respecto a la personalidad de los demás <b>trabajo social:</b> muy necesario	<b>bajo:</b> relación con su hija por comprarle regalos <b>trabajo social:</b> no es necesario
<b>África (tipo 2: el trabajo social como espacio libre biográfico)</b>	<b>bajo:</b> tiene dos amigos en el proyecto <b>trabajo social:</b> no es necesario	<b>alto:</b> África se ajusta al trabajo social mediante el aprendizaje, aprende «a comportarse cuando tiene compañía», en las entrevistas de trabajo <b>trabajo social:</b> muy necesario	<b>bajo:</b> desempleada tras terminar el proyecto <b>trabajo social:</b> no es necesario
<b>Oli (tipo 3: el trabajo social como categoría marginal biográfica)</b>	<b>Muy bajo:</b> «Me las arreglo sola» <b>trabajo social:</b> no es necesario	<b>medio:</b> quiere graduarse en escuela de formación profesional para ganar dinero <b>trabajo social:</b> no es necesario	<b>muy alto:</b> espera conseguir un trabajo mediante el proyecto <b>trabajo social:</b> no es necesario
<b>Tania (tipo 3: el trabajo social como categoría marginal biográfica)</b>	<b>bajo:</b> tiene algunos amigos en el proyecto <b>trabajo social:</b> no es necesario	<b>medio:</b> aprende a coser <b>trabajo social:</b> no es necesario	<b>muy alto:</b> espera conseguir un trabajo mediante el proyecto <b>trabajo social:</b> no es necesario

En resumen, los jóvenes se benefician de la adecuación del trabajo social gracias a programas de transición destinados a la integración en el primer empleo, pueden ser ayudados gracias a un programa flexible y multifuncional que es independiente en cada país. En este contexto, la pregunta puede ser interesante para saber hasta qué punto las mujeres jóvenes se sienten excluidas y qué tipo de capital quieren obtener (por ejemplo, las redes sociales, la educación, recursos económicos, etc.). Esta es la base del desarrollo de su adecuación individual al problema. Los límites nacionales no parecen tener un impacto mayor en la práctica del proyecto, a pesar de las diferentes circunstancias, los diferentes regímenes, etc.

## Referencias bibliográficas

- BOURDIEU, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. KRECKEL (Ed.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welten* (pp. 183-192). Göttingen.
- EICHENHOFER, E. (2007). *Geschichte des Sozialstaats in Europa. Von der «sozialen Frage» bis zur Globalisierung*. München: Beck.
- ESPING-ANDERSEN, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- EUROPEAN COMMUNITIES (2007). *The social situation in the European Union 2005-2006. The Balance between Generations in an Ageing Europe*. Luxembourg: Amt für Amtliche Veröffentlichungen.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2004). *Gemeinsamer Bericht über die soziale Eingliederung*. Brüssel: Amt für Amtliche Veröffentlichungen.
- FIELD, J. (2003). *Social Capital*. London, New York: Routledge.
- GALLIE, D. & PAUGHAM, S. (Eds.) (2000). *Welfare Regimes and the Experience of Unemployment in Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- GEISSLER, B. & OECHSLE, M. (1994). Lebensplanung als Konstruktion: Biographische Dilemmata und Lebenslauf-Entwürfe junger Frauen. In U. BECK & E. BECK-GERNSEIM (Eds.), *Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften* (pp. 139-167). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- GLASER, B. G. & STRAUSS, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: De Gruyter.
- (1971). *Status passage*. Chicago: Aldine, Atherton.



- HAMBURGER, F. & HIRSCHLER, S. & SANDER, S. & WÖBCKE, M. (Eds.) (2004). *Ausbildung für Soziale Berufe in Europa. Band 1. Mit Beiträgen über Island, Estland, Litauen, Großbritannien, Deutschland, Österreich, Serbien, Türkei und Portugal*. Frankfurt am Main: ISS.
- (Eds.) (2005). *Ausbildung für Soziale Berufe in Europa. Band 2. Mit Beiträgen über Norwegen, Schweden, Irland, Dänemark, Lettland, Polen, Slowakei, Kroatien, Bulgarien, Mazedonien, Griechenland und Spanien*. Frankfurt am Main: ISS.
- (Eds.) (2005). *Ausbildung für Soziale Berufe in Europa. Band 3. Mit Beiträgen über Finnland, Flandern, Frankreich, Liechtenstein, Luxemburg, Moldawien, Rumänien, Russland, Tschechien, Ukraine und Ungarn*. Frankfurt am Main: ISS.
- (Eds.) (2007). *Ausbildung für Soziale Berufe in Europa. Band 4. Mit Beiträgen über Albanien, Andorra, Belgien (Wallonien), Bosnien-Herzegowina, Italien, Malta, Monaco, Niederlande, San Marino, Schweiz, Slowenien, Vatikanstaat, Weißrussland und Zypern*. Frankfurt am Main: ISS.
- HAMMER, V. (2003). Einelternfamilien mit besonderen Belastungen. Praxis- und Forschungserfahrungen. In J.M. FEGERT/ZIEGENHAIN, U. (Eds.), *Hilfen für Alleinerziehende. Die Lebenssituation von Einelternfamilien in Deutschland* (pp. 47-58). Weinheim/Basel/Berlin: Juventa.
- HANSES, A. (2003). Biographie und sozialpädagogische Forschung. In C. SCHWEPPE (Ed.), *Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik* (pp. 19-42). Opladen: Leske und Budrich.
- HIRSCHLER, S. (2008). The emperor's new clothes? A comparison of (new) practices in Germany and Spain. *Pensée Plurielle*, 03, 2008.
- (2009). Das Projekt war «die Wende in meinem Leben». Individuelle Passung junger Frauen im Übergang in Arbeit am Beispiel von Qualifizierungsmaßnahmen in Deutschland und Spanien. Dissertation, Mainz (i.E.).
- KIESELBACH, T. Y BEELMANN, G. (2003). Arbeitslosigkeit als Risiko sozialer Ausgrenzung bei Jugendlichen in Europa. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 6-7, 32-39.
- KRONAUER, M. (2002). *Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- KÜSTERS, Y. (2006). *Das narrative Interview im Forschungsprozess*. Wiesbaden: VS Verlag.
- LAPARRA, M. Y AGUILAR, M. (1998). *Soziale Exklusion und Programm zur Etablierung eines Mindesteinkommens in Spanien*. In W. VOGES, Y. KAZEPOV (Eds.), *Armut in Europa* (pp. 401-417, pp. 179-195). Wiesbaden: VS Verlag.

- LESSENICH, S. (1994). «Three Worlds of Welfare Capitalism» – oder vier? Strukturwandel arbeits- und sozialpolitischer Regulierungsmuster in Spanien. *Politische Vierteljahresschrift* 35, 224-244.
- (1995). *Wohlfahrtsstaat, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik in Spanien. Eine exemplarische Analyse postautoritären Wandels*. Opladen: Leske und Budrich.
- LEX, T. (1997). *Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung*. München: Verlag Dt. Jugendinstitut.
- LORENZ, W. (1996). Sozialarbeit in Europa. In R. TREPTOW (Ed.), *Internationaler Vergleich und Soziale Arbeit. Theorie, Anwendung und Perspektive* (pp. 51-63). Rheinfelden/Berlin: Schäuble.
- MAAR, K. (2006). *Zum Nutzen und Nichtnutzen der Sozialen Arbeit am exemplarischen Feld der Wohnungslosenhilfe*. Frankfurt/Main: Lang.
- NAVARRETE MORENO, L. (2007, en prensa). *Jóvenes, autonomía económica y situaciones de exclusión*.
- NOLAN, B. & WHELAN, C.T. (1996). *Resources, deprivation and poverty*. Oxford: Clarendon Press.
- OSTNER, I. (1995). Sozialstaatsmodelle und die Situation der Frauen. *Jahrbuch Arbeit und Technik*, 57-67.
- RAUSCHENBACH, T. (1994). Inszenierte Solidarität: Soziale Arbeit in der Risikogesellschaft. In U. BECK & E. BECK-GERNSEIM (Eds.), *Riskante Freibeiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften* (pp. 89-111). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ROOM, G. (2000). Armut und soziale Ausgrenzung: Die neue europäische Agenda für Politik und Forschung. In W. VOGES & Y. KAZEPOV (Eds.), *Armut in Europa* (pp. 46-56). Wiesbaden: Chmielorz.
- SALLILA, S. & HILAMO, H. (2004). *Rethinking relative measures of poverty*. Working Paper 348. Syracuse, New York, Luxembourg Income Study.
- SARDEI-BIERMANN, S. & KANALAS, I. (2006). *Lebensverhältnisse von Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. In M. GILLE ET AL. (Eds.), *Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-jähriger* (pp. 23-85). Wiesbaden: VS Verlag.
- SCHAARSCHUCH, A. (1998). *Theoretische Grundelemente Sozialer Arbeit als Dienstleistung. Perspektiven eines sozialpädagogischen Handlungsmodus*. Bielefeld.
- SCHMID, J. (2002). *Wohlfahrtsstaaten im Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- SCHÖNMANN, K. & KRUPPE, T. & OSCHMIANSKY, H. (1998). *Beschäftigungsdynamik und Arbeitslosigkeit in der Europäischen Union*. Berlin: WZB.

- SCHÜTZE, F. (1981). Prozesstrukturen des Lebenslaufs. In J. MATTHES ET AL. (Eds.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg* (pp. 67-156). Nürnberg.
- (1983). Biografieforschung und narratives Interview. *Neue praxis*, 13, 283-293.
- (1984). *Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens*. In M. KOHLI & G. ROBERT (Eds.), *Biographie und soziale Wirklichkeit* (pp. 78-117). Stuttgart.
- (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: Erzähltbeoretische Grundlagen. Teil 1: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können*. Hagen: Studienbrief der Fernuniversität Hagen.
- SOTOMAYOR MORALES, E. (2007). Riesgos laborales de los jóvenes desde el modelo de transición profesional: las escuelas taller y casas de oficio. *Revista de Estudios de Juventud*, 79, 105-121.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2006). *Leben und Arbeiten in Deutschland. Sonderheft 1: Familien und Lebensformen - Ergebnisse des Mikrozensus 1996-2004*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- TOPPE, S. (2006). Lebenslagen allein erziehender Sozialhilfeempfängerinnen -Einschränkungen von Bildungs- und Karrierewegen. In A. SCHLÜTTER (Ed.), *Bildungs- und Karrierewege von Frauen. Wissen - Erfahrungen - biographisches Lernen* (pp. 96-110). Opladen: Budrich.
- TREPTOW, R. (2004). Grenzüberschreitung und Globalisierung von Hilfe. Eine Skizze zur Internationalität sozialer Arbeit. In H.G. HOMFELDT & BRANDHORST, K. (Eds.), *International vergleichende Soziale Arbeit* (pp. 10-23). Hohengehren: Schneider Verlag.
- VOGEL, L. (2007). Trabajo y salud en la generación «precaria». *Revista de Estudios de Juventud*, 79, 15-32.
- WALTHER, A. (2006). Von der Jugendberufshilfe zu einer, Sozialpädagogik des Übergangs? International vergleichende Perspektiven einer Integrierten Übergangspolitik jenseits des deutschen Entwicklungspfad von Bismarck bis Hartz. In C. SCHWEPPE & S. STING, S. (Eds.), *Sozialpädagogik im Übergang. Neue Herausforderungen für Disziplin, Profession und Ausbildung* (pp. 205-221). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- ZYBELL, U. (2003). *An der Zeit. Zur Gleichzeitigkeit von Berufsausbildung und Kindererziehung aus Sicht junger Mütter*. Münster: Lit. Verlag.

## Fuentes electrónicas

- ATKINSON, A.B. & HILLS, J. (1998). *Exclusion, Employment and Opportunity*. CASEpaper 4. Recuperado de: <http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/cp/Paper4.PDF>.
- BUNDESREGIERUNG DEUTSCHLAND (2001). *Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht*. Recuperado de: [http://www.bmas.de/coremedia/generator/10614/lebenslagen\\_in\\_deutschland\\_\\_2001.html](http://www.bmas.de/coremedia/generator/10614/lebenslagen_in_deutschland__2001.html).
- (2005). *Lebenslagen in Deutschland. Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Recuperado de: [http://www.bmas.de/coremedia/generator/10070/lebenslagen\\_in\\_deutschland\\_\\_der\\_2\\_\\_armuts\\_\\_und\\_\\_reichtumsbericht\\_\\_der\\_bundesregierung.html](http://www.bmas.de/coremedia/generator/10070/lebenslagen_in_deutschland__der_2__armuts__und__reichtumsbericht__der_bundesregierung.html).
- (2008). *Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Recuperado de: [http://www.bmas.de/coremedia/generator/26742/property=pdf/dritter\\_\\_armuts\\_\\_und\\_\\_reichtumsbericht.pdf](http://www.bmas.de/coremedia/generator/26742/property=pdf/dritter__armuts__und__reichtumsbericht.pdf).
- EUROSTAT (2009). *Arbeitslosenquote der Eurozone auf 8,5 % gestiegen*. Recuperado de: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/pls/portal/docs/PAGE/PGP\\_PRD\\_CAT\\_PREREL/PGE\\_CAT\\_PREREL\\_YEAR\\_2009/PGE\\_CAT\\_PREREL\\_YEAR\\_2009\\_MONTH\\_04/301042009-DE-APPDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/pls/portal/docs/PAGE/PGP_PRD_CAT_PREREL/PGE_CAT_PREREL_YEAR_2009/PGE_CAT_PREREL_YEAR_2009_MONTH_04/301042009-DE-APPDF)
- HAIKEN-DeNEW, J.P. & SINNING, M. (2007). *Social Deprivation and Exclusion of Immigrants in Germany*. IZA DP No. 3153. Recuperado de: [http://deposit.dnb.de/ep/netpub/74/31/44/986443174/\\_data\\_stat/dp3153.pdf](http://deposit.dnb.de/ep/netpub/74/31/44/986443174/_data_stat/dp3153.pdf).
- HOVESTADT, G. (2003). *Jugendliche ohne Berufsabschluss. Eine Studie im Auftrag des DGB Bundesvorstandes. April 2003. EDU-CON Partnerschaftsgesellschaft*. Recuperado de: [http://www.edu-con.de/studie\\_joa.pdf](http://www.edu-con.de/studie_joa.pdf).
- LE GRAND, J. (2003). *Individual Choice and Social Exclusion*. Centre for Analysis of Social Exclusion. London School of Economics. CASEpaper 75. Recuperado de: [http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/cp/CASE\\_paper75.pdf](http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/cp/CASE_paper75.pdf).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007). *Datos Básicos de la Educación en España en el Curso 2006/2007*. Recuperado de: [http://www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/dcce/DATOS\\_Y\\_CIFRAS\\_WEB.pdf](http://www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/dcce/DATOS_Y_CIFRAS_WEB.pdf).
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2007). *Juventud en Cifras. Entorno Familiar*. Recuperado de: <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.type.action?ty pe=1505849597&menuId=1505849597>.
- MORAL, F. (2002). *Condiciones de vida de los jóvenes desempleados en España*. Recuperado de: <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action?id=488191521&menuId=549043401>.

NAVARRETE MORENO, L. (Hg.) (2007b). *Jóvenes y fracaso escolar en España. Observatorio de la Juventud en España*. Recuperado de: <http://www.injuve.mtas.es>  
OBSERVATORIO DE LA JUVENTUD EN ESPAÑA (2006): *Informe Annual Jóvenes 2006*. Recuperado de: <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action?id=409080779>  
STATISTISCHES BUNDESAMT (2007): Haushalte und Familien. Ergebnisse des Mikrozensus 2007. Fachserie 1. Reihe 3. Recuperado de: <https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1022463>

**Dirección de contacto:** Sandra Hirschler. Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Facultad de Educación. Departamento de Trabajo Social. 55099 Mainz, Alemania. E-mail: [sandra.hirschler@uni-mainz.de](mailto:sandra.hirschler@uni-mainz.de)