

El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit

Beatrix Niemeyer

Investigadora

Universidad de Flensburg

Biat- Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik

niemeyer@uni-flensburg.de

Resumen

El artículo se centra en el potencial del concepto de aprendizaje situado en el contexto de la inserción sociolaboral de los llamados jóvenes desfavorecidos socioculturalmente y en riesgo de exclusión. Partiendo del análisis de los resultados de proyectos de investigación de la Unión Europea, se presenta el problema multidimensional de la transición de la escuela a la formación profesional o al trabajo, así como una panorámica de las medidas con las que los países europeos pretenden hacer frente a estos desafíos. El concepto de aprendizaje situado (Lave y Wenger) se ha aplicado al problema específico de la transición a la vida activa en proyectos de investigación; se ha profundizado en el concepto y cómo ha evolucionado éste hacia el modelo de comunidades de aprendizaje centradas en la práctica (learning communities centred on practice o LCCP). Este concepto servirá de base para identificar indicadores de calidad que van más allá de la cuantificación de la intermediación laboral, e incorporan una aproximación holística de la formación orientada al desarrollo personal y a una educación con carácter emancipador. Se mostrará cómo la noción de aprendizaje situado en LCCP supone un cambio de perspectiva en la política, planificación y práctica educativas que conduce a una mejor inserción sociolaboral. Finalmente, se reflexionará críticamente sobre la utilidad de estas concepciones del aprendizaje y se identificarán las cuestiones que permanecerán abiertas a ulteriores investigaciones. Este trabajo incluye los resultados de los proyectos Sócrates, *Re-Enter-Improving Transition for low achieving school leavers to Vocational Education and Training* (Evans y Niemeyer, 2004), y Leonardo, *Re-Integration-Transnational evaluation of social and professional re-integration programmes for young people* (véase http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/index_pro

jekte.htm), así como las reflexiones teóricas de la investigación comparada europea acerca de la transición de la escuela a la formación profesional o al trabajo (Niemeyer, 2006).

Palabras clave: jóvenes en desventaja social, transición a la formación profesional e inserción laboral en Europa, aprendizaje situado comunidades de práctica, proyecto Sócrates, proyecto Leonardo.

Abstract: *Situated Learning. A Chance to Escape the Deficit Approach*

The following paper focuses on the potential the concept of situated learning has so as to support transition from school to vocational education of training for the so-called disadvantaged young people. Based on the results of EU research projects, the multi-dimensional risks of school to VET transition are outlined in the first place. An overview on the support programmes by which European countries aim to face these challenges is then provided. The concept of situated learning (Lave/Wenger) has been applied to this specific educational field and has been further developed into the model of learning communities centred on practice (LCCP). It may serve as a basis for the identification of quality indicators, which go beyond the mere rating of job placements and incorporate a holistic approach of personal development and emancipation. Next, the article shows the way the concept of situated learning in LCCP may change the perspective on educational practice, planning and policy leading to an improvement in school to VET transition. In the last section, the scope of this concept will be critically discussed and questions for further research will be identified. The paper also includes the results of the Socrates-Project «Re-Enter - Improving Transition for Low Achieving School Leavers to Vocational Education and Training» (Evans/Niemeyer 2004), the Leonardo-Project «Re-Integration - Transnational Evaluation of Social and Professional Re-integration Programmes for Young People» ([http://www. biat. uni-flensburg.de/biat.www/index_projekte.htm](http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/index_projekte.htm)) and the theoretical reflections on comparative European research on transition (Niemeyer, 2006).

Key Words: disadvantaged young people, school to VET transition in Europe, Situated Learning, Community of Practice, Socrates-Project, Leonardo-Project.

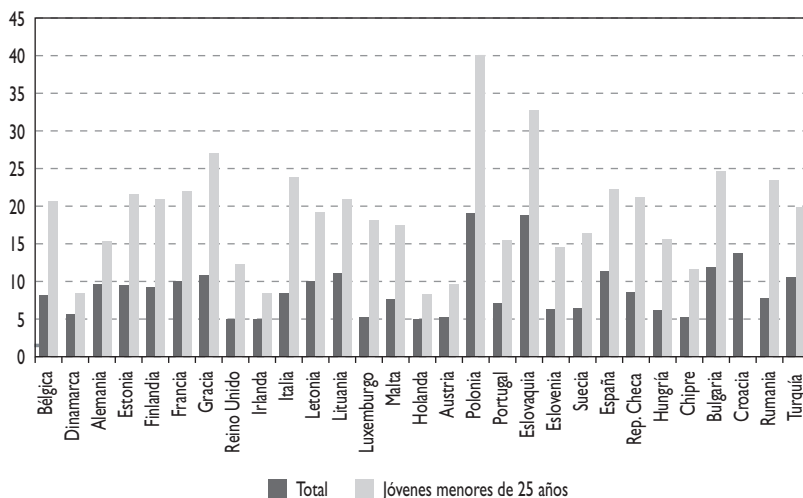
La transición a la vida profesional como fase crítica

Ante un mercado laboral cada vez más limitado, una permanente carencia de plazas escolares en formación profesional, las complejas demandas de cualificaciones profesionales y el aumento de las expectativas de formación de los empleadores, se abre progresivamente

una brecha entre la salida del sistema educativo y la entrada en la vida laboral, independientemente de si ésta se realiza en el marco de la formación profesional o desde un puesto de trabajo. Esa brecha afecta principalmente a los jóvenes con insuficientes o nulas certificaciones profesionales, aunque en los últimos años también se ha alargado notablemente el tiempo de formación, incluso para los que tradicionalmente no salían mal parados. Así se puede hablar de la existencia de una fase de transición que se extiende a lo largo de varios años y que no transcurre de forma lineal, sino que alterna períodos de espera con otros de actividad laboral, formación y paro. En este contexto surgieron durante la década de los años ochenta programas, en prácticamente toda Europa, que se dirigían a los denominados jóvenes en desventaja sociocultural y económica y que pretendían mejorar su inserción en la formación profesional y el trabajo.

La Comisión Europea impulsó el compromiso de los países miembros para «combatir los problemas que obstaculizan la inserción de las personas en el mercado laboral, la formación profesional y la cualificación, desarrollar estrategias preventivas y medidas activas que promuevan la integración de los grupos considerados como desfavorecidos o en situación de riesgo y marginación y eviten la formación de un grupo de trabajadores empobrecidos y en riesgo de exclusión; e implementar las medidas adecuadas a las

FIGURA 1. Desempleo juvenil en Europa en 2004



Fuente: Eurostat, cálculos propios.

necesidades de los grupos marginales para su integración en el mercado de trabajo» (Comisión Europea, 2001). Los resultados de esta política fueron, entre otros, programas nacionales como «New Deal» en Reino Unido o el plan de choque «JUMP» de Alemania y «TRACE» o «Nouveaux Services Emplois Jeunes» en Francia. Entretanto, estas medidas sobre política del mercado laboral, junto con otras políticas educativas como la prolongación del periodo de escolarización común y programas específicos de fomento del empleo juvenil, se han convertido para un creciente número de jóvenes en instituciones de transición relevantes y «se han compactado hasta conformar un sistema de transición propio, el denominado sistema de esquemas» (Dietrich, p. 4). Se calcula que cerca de, al menos, un 40% de todos los jóvenes de Europa en paro tras concluir sus estudios básicos, han pasado por una de estas medidas. La brecha entre escuela y trabajo es un fenómeno que se da en toda Europa, como confirman las cifras persistentemente elevadas de desempleo juvenil (véase Figura I).

El proyecto Sócrates, *Re-Enter-Improving Transition for low achieving school leavers to Vocational Education and Training*, se centra en este problema y se cuestiona hasta qué punto el concepto de aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991) puede ser fructífero para la mejora pedagógica de las medidas favorecedoras de la transición. Tras el análisis de ejemplos de buenas prácticas de los seis países participantes, Finlandia, Reino Unido, Bélgica, Alemania, Portugal y Grecia, se vio claramente que están presentes elementos de este modelo y que surten efectos positivos en la inserción laboral de los jóvenes con peores oportunidades de partida. Sin embargo, también quedó patente que tenía sus limitaciones en la puesta en práctica por los propios jóvenes, los agentes pedagógicos de estos programas y su relación con la práctica habitual de las instituciones educativas tradicionales. Por este motivo, se reflexionó críticamente sobre el concepto *aprendizaje situado* que evolucionó hacia el modelo de «comunidades de aprendizaje» centradas en la práctica (*Learning Communities Centred on Practice o LCCP*) que en su concepción tomaba en consideración las condiciones específicas para la mejora de la situación de desventaja social (Evans y Niemeyer, 2004). El proyecto Leonardo, *Re-Integration-Transnational evaluation of social and professional re-integration programmes for young people*, tuvo en cuenta estos resultados y trabajó en dos direcciones: 1) se elaboraron indicadores de calidad para programas de orientación e inserción profesional basándose en el aprendizaje en LCCP; y 2) se puso de relieve la importancia de la condición socio-histórica de las instituciones educativas (véase http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/index_projekte.htm).

La referencia al aprendizaje situado supuso la línea conductora de los resultados. El aprendizaje situado hace que la adquisición de competencias como resultado del

aprendizaje no sea tanto el resultado de la consolidación de un mayor o menor saber y capacidad, sino de la posibilidad de participación activa en actividades colectivas. De este modo la dimensión social del aprendizaje se sitúa por delante de la dimensión individual. Las oportunidades y posibilidades de participación se convierten en los principales criterios. El éxito educativo individual se da en el contexto de la participación social y laboral. Para la evaluación de estos programas de promoción educativa es necesaria la elaboración de un complejo conjunto de indicadores cualitativos (Heidegger, Niemeyer y Petersen, 2005).

A la luz de los resultados de estos dos proyectos de investigación, así como de la investigación comparada europea sobre la transición a la vida activa, el concepto de aprendizaje situado sigue presentándose interesante, no tanto como un instrumento didáctico, sino más bien como un instrumento analítico para la evaluación y focalización de la autorreflexión sobre los procesos de desarrollo en el marco de las transiciones. A continuación se expondrán, y serán objeto de una reflexión crítica, las posibilidades y límites del aprendizaje situado en relación con la problemática de la inserción sociolaboral de los jóvenes en Europa. Esto es relevante desde dos puntos de vista. Por una parte, desde la perspectiva de la coherencia social en cuestiones sociopolíticas, en qué medida estas acciones de inclusión social pueden ser aplicadas a los denominados jóvenes en desventaja, para poder mitigar con ello las consecuencias de los intentos malogrados de transición. Por otra parte, desde una perspectiva pedagógica en la formación profesional, cuáles son las competencias formativas y las estrategias para la cualificación que pueden garantizar la inserción de los jóvenes en la vida laboral y social. Al mismo tiempo se planteará la tesis de que las medidas para la mejora de la transición de la escuela al trabajo institucionalizan y perfeccionan, hasta el momento, los procesos de selección del sistema educativo establecido, y que los conceptos pedagógicos mencionados conllevan un enfoque centrado en el déficit que considera a los propios jóvenes como responsables de su situación problemática.

El recurso de la noción de aprendizaje situado posibilita un alejamiento de esta perspectiva del déficit y favorece un planteamiento del fomento de la inserción basado en las competencias, tanto en la macrosfera de la planificación de la política educativa, como en la mesoesfera de las instituciones y medidas, y en la microesfera del proceso pedagógico directo.

En la primera parte del trabajo se pone de relieve la dimensión social del problema de la inserción sociolaboral, que puede ser entendida como un reto para las instituciones y actores del sistema educativo. También se dará una rápida visión de conjunto del panorama europeo de fomento de la inserción sociolaboral desde las insti-

tuciones pedagógicas del sistema educativo. En el apartado siguiente se presentará el concepto social del aprendizaje situado en comunidades de aprendizaje centradas en la práctica (Evans y Niemeyer, 2004). En la conclusión se hará una revisión del concepto desde la perspectiva de su recepción en Europa, su utilidad en política educativa y algunas propuestas para la investigación futura en la pedagogía de la formación profesional.

Los programas de inserción sociolaboral de jóvenes en desventaja sociocultural y en riesgo de exclusión, como reto para los actores y agentes del sistema de formación profesional

La difícil transición entre el sistema educativo y el mundo laboral sitúa a los jóvenes implicados ante el reto de encontrar un puesto de formación en prácticas o un trabajo que responda a sus expectativas y les proporcione una vida satisfactoria. Para estos jóvenes esta fase biográfica de la orientación laboral no sólo consiste en adquirir unas cualificaciones técnicas necesarias para la práctica profesional sino que, sobre todo, deben superar experiencias escolares negativas, situaciones de exclusión social, problemas familiares o la adaptación a un nuevo contexto cultural requeridos por su condición de inmigrantes. Una organización lineal de los programas de promoción de la inserción en la formación o el trabajo no es, por lo general, funcional ya que los jóvenes necesitan, además, competencias de resolución de problemas (*Böhmisch*). Al mismo tiempo las características de las situaciones de riesgo de exclusión son, sobre todo, heterogéneas. Abarcan desde las madres solteras adolescentes (*teenage mothers*) en Reino Unido o los niños de la calle (*street boys*) de Portugal, hasta cualquier joven que en general tenga dificultades escolares por motivos individuales o sociales. Para quien se encuentra en la práctica en una situación vital de riesgo, la transición de la escuela a la formación o al trabajo depende en gran medida de cómo esté estructurada ésta. En Europa existen claras diferencias en la estructuración de esta etapa biográfica. Estas diferencias se dan en primer lugar, en la importancia social de la formación académica y profesional; en segundo lugar, en la estructura del sistema de formación profesional y, en tercer lugar, en las orientaciones normativas de la juventud. El problema de la inserción sociolaboral toma, por consiguiente, diferentes formas en los distin-

tos contextos socioculturales. Análogamente, los distintos programas para la promoción de los más desfavorecidos enfatizan aspectos distintos. En los países en los que la formación en el puesto de trabajo es el eje central de la formación profesional, como Alemania, la ayuda para la inserción laboral de los jóvenes debe abarcar tanto la búsqueda de puestos de formación en el trabajo, como el apoyo durante el periodo formativo, ya que con sus propios recursos no podrían alcanzar los objetivos establecidos. En países en los que la formación profesional se lleva a cabo principalmente en las escuelas profesionales, como los países escandinavos, los programas están concebidos para proporcionar una alternativa a los jóvenes con dificultades escolares y promover una perspectiva social de la formación en el puesto de trabajo. En países donde lo habitual es el acceso directo de la escuela obligatoria a la vida laboral, como Reino Unido, los puestos de trabajo en la economía sumergida constituyen una posibilidad real de subsistencia, como en la mayoría de los países mediterráneos, el objetivo es mejorar la valoración de la formación y de las capacidades que se adquieren con ella, así como fortalecer la actitud de los jóvenes ante el estudio para abrir sus perspectivas laborales más allá de los puestos de trabajo mal remunerados.

En Alemania los jóvenes sin un título de educación general son considerados como «formativamente inmaduros». Este término supone una estigmatización que sitúa en el propio individuo las causas de la inadaptación al sistema educativo. A la vista del aumento de las discriminaciones, esta cuestión de la «madurez formativa» debería plantearse, con todo derecho, al sistema educativo

El número cada vez mayor de jóvenes que no pueden acceder a la formación profesional y al mundo laboral sin una ayuda adicional, las tasas permanentemente altas de desempleo juvenil y el no menos importante incremento de medidas institucionales para la promoción de la inserción sociolaboral ponen de manifiesto las deficiencias del sistema educativo. El sistema educativo actual no puede responder adecuadamente ni a las demandas de cualificación que limitan el ingreso en la vida laboral, ni a las complejas condiciones en las que crecen los jóvenes desfavorecidos. De esta forma el mismo concepto de transición parece indicar que el cambio de la escuela al trabajo no se trata de un camino en línea recta, sino más bien de un proceso problemático de orientación sociolaboral que supone también un reto para las instituciones involucradas.

Este desafío incumbe de manera especial a los actores pedagógicos implicados en las medidas promotoras de la inserción sociolaboral. En los lugares donde la formación profesional y las medidas favorecedoras de la inserción se inscriben en el contexto escolar, los profesores se enfrentan a unos problemas específicos. Por una

parte, a menudo carecen de la preparación suficiente para dar clase a los denominados jóvenes difíciles. Su trabajo pedagógico está poco valorado y respaldado; incluso allí, donde las medidas para la promoción de la transición se desarrollan fuera del sistema de la formación profesional reglada y los jóvenes se preparan para la inserción con la ayuda de maestros de oficio o trabajadores especializados, el problema se duplica. En primer lugar, a estos expertos suelen faltarles las herramientas pedagógicas, ya que su formación se ha centrado en la transmisión de los conocimientos técnicos. En segundo lugar, su autoconcepto se orienta fundamentalmente al trabajo técnico especializado y no a la promoción de los jóvenes. Aquí aparece un dilema específico de la pedagogía de la formación profesional, la tarea fundamental de la formación profesional es la cualificación para el mercado laboral. Las demandas están, por tanto, determinadas por necesidades económicas y desarrollos técnicos, y no son prioritariamente pedagógicas o sociales. El éxito de la formación profesional también depende del mercado laboral. La pedagogía de la formación profesional se encuentra en un permanente conflicto en sus objetivos. El peso de estos objetivos contrapuestos, de cualificación para el mercado laboral y de integración social, depende del propio punto de vista de los implicados. Partimos del supuesto de que los programas y medidas para la promoción de la transición entre el estudio y la formación o el trabajo de los jóvenes en desventaja se articulan sobre tres aspectos del contexto nacional alemán:

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

Tomando en consideración la ubicación de las medidas de promoción en el panorama educativo y laboral, los modelos dominantes de legitimación de las políticas sociales y educativas, las expectativas predominantes de la sociedad sobre los jóvenes, así como la valoración social de la falta de empleo, o formación, se perfila la tipología de los programas europeos para la promoción de los desfavorecidos. Entre ellos se pueden distinguir:

- Programas que amplían la tendencia general de la formación profesional en la escuela y que disponen opciones alternativas de aprendizaje y trabajo a nivel

individual. Se dirigen a la promoción del desarrollo personal y al aumento de las opciones laborales.

- Programas para la compensación de deficiencias estructurales y la falta de ofertas de puestos de formación. Se basan en la introducción de estructuras paralelas al *mainstream* para establecer posibilidades de inserción concretas.
- *Workfare Programs* dirigidos a las posibilidades de empleo de los participantes. La proporción de educación general y profesional es variable y puede ser limitada. Apuestan por una pronta independencia económica y conducen a un fin prematuro de la etapa juvenil.
- Ampliación del tiempo de escolarización en combinación, en algunos casos, con la realización de prácticas. De esta forma se deberían compensar la falta de puestos de aprendizaje y las carencias formativas. Sin embargo, no solucionaría el abandono escolar y la deficiente orientación de la educación general hacia el trabajo.

Si se analizan los conceptos pedagógicos que subyacen a todas estas medidas, se puede señalar que ofrecen una combinación de experiencia laboral, educación general y educación especializada, así como apoyo personal y social. En la fase inicial de los programas de transición en la década 1970-80 se promovió principalmente la combinación de experiencia laboral en el lugar de trabajo, la educación general y la ayuda social (CEDEFOP 1980). Ante la persistente escasez de plazas de formación y prácticas podemos considerar que esta concepción ha llegado a sus límites. Se ha comprobado que para muchos jóvenes han resultado ser callejones sin salida con «efecto de puerta giratoria» y han hundido la motivación para el aprendizaje de los participantes. En consecuencia, se desarrollaron y pusieron a prueba concepciones que se apoyaban más en el desarrollo personal y en el acompañamiento sociopedagógico. En Alemania, por ejemplo, se desarrolló un concepto particular de la formación profesional con una orientación sociopedagógica. Hasta los últimos años de la década de los años noventa se siguieron considerando los dos enfoques conjuntamente; actualmente parece que el desequilibrio entre el fomento social y el laboral, entre la formación y la cualificación para el trabajo vuelve a aumentar. En muchas medidas lo que se sitúa en primer plano es la cualificación con vistas a la mejora de la empleabilidad y no la formación profesional de un trabajador especializado basada en la práctica. Esto se debe en parte a que un número creciente de programas pretende promover las capacidades formativas de los jóvenes, mientras simple y llanamente no

hay suficientes plazas de formación profesional. Numerosos programas de promoción se conforman, por lo tanto, con perfeccionar los mecanismos de selección del sistema educativo general para finalmente cambiar sólo el orden en las colas ante las oficinas de personal. Más allá de la empleabilidad, la integración social y laboral consiste en disponer de unos ingresos, tener acceso a las instituciones sociales relevantes, contar con una red social, ser aceptado socialmente, disfrutar de recursos culturales y poseer una vivienda digna (Beelmann y Kieselbach, 2003). En resumen, se puede afirmar que:

- Las medidas y programas para la promoción y mejora de la transición de la escuela a la formación profesional y al trabajo se desarrollan dentro de un campo de tensiones entre la planificación educativa y económica, la seguridad estructural e institucionalización y la puesta en práctica.
- En la configuración de la práctica pedagógica de estos programas se encuentra por regla general una conexión entre los elementos de la práctica laboral, la ayuda social y la promoción de competencias personales y de educación general.
- Basándonos en las instituciones establecidas y a la vista de su función en la inserción social, se pueden establecer tres categorías de medidas: programas que abren nuevos caminos «especiales» de formación para los jóvenes considerados como «especiales» y con ello asumen y refuerzan la función excluyente del sistema educativo; programas que se basan en la reinserción en las instituciones convencionales y, finalmente, aquéllos que sirviéndose de conceptos pedagógicos evitan los efectos excluyentes y, de esta forma, desean ampliar la escolarización (*mainstream*). Estos últimos están en retirada tras una fase experimental en la década de los años ochenta.

La exigencia de una integración sociolaboral de los jóvenes desfavorecidos y en riesgo de exclusión debe darse en todas las esferas sociales. Incumbe a la planificación de la política educativa, así como a la transformación de las instituciones, organismos y programas, y a las experiencias en el imprescindible proceso pedagógico entre formadores, es decir, profesores, y jóvenes.

El siguiente punto analiza hasta qué punto el concepto del aprendizaje situado supone para los tres niveles mencionados, un cambio de perspectiva que permita fortalecer el enfoque basado en competencias.

El aprendizaje situado como un cambio de perspectiva

«Exclusión» es un término relacional y, como tal, conlleva un contenido normativo. Para los jóvenes afectados, la situación de exclusión está unida a la atribución de deficiencias: su trayectoria educativa no se corresponde con la norma, les faltan la titulación académica necesaria para la formación profesional, la competencia lingüística, el apoyo familiar, las competencias técnicas y sociales, etc., pero sobre todo, les falta un puesto de trabajo. Los programas están diseñados para compensar estas deficiencias. Los jóvenes deben adquirir las competencias que les «faltan». Esto influye finalmente en la interacción entre pedagogos y jóvenes. El hecho de que los programas para la promoción de la transición están planteados de manera que atenúan los síntomas de las deficiencias del sistema educativo formal impide con mucha frecuencia la percepción general de éstas.

El abandono de la perspectiva del déficit significa que las medidas para la promoción cambien su enfoque y, en lugar de centrarse en los conocimientos, habilidades y capacidades de los jóvenes de forma individual establezcan una perspectiva social de las oportunidades de participación, nuevas oportunidades y el derecho a la participación. El concepto de aprendizaje situado (*situated learning*, Lave y Wenger, 1991) permite semejante cambio de perspectiva, que se fundamenta en la participación y la colaboración. No se trata exactamente de una teoría del aprendizaje o didáctica, sino de una teoría social del aprendizaje. Esto hace posible un cambio de perspectiva en la concepción de los contextos de aprendizaje y de la interacción entre docentes y discentes, así como una nueva visión de las relaciones de cooperación de los actores y agentes en el proceso de promoción. A continuación, en primer lugar presentaré los elementos fundamentales de este concepto social del aprendizaje (Lave y Wenger, 1991); después, mostraré cómo este concepto puede adaptarse especialmente en el campo de la promoción de los desfavorecidos y excluidos, y finalmente, expondré cómo se pueden deducir unos «indicadores de calidad» para un proceso de participación satisfactorio.

El aprendizaje situado se basa, al igual que otras teorías de la pedagogía laboral, en la importancia central de la experiencia laboral y la práctica activa en el impulso del aprendizaje y la comprensión, pero no destaca el componente individual del aprendizaje, sino el social.

El aprendizaje situado se desarrolla en un contexto social y requiere ineludiblemente la pertenencia al mismo. Se fundamenta en los tres elementos de una comunidad de práctica, pertenencia, participación y praxis:

- Una comunidad de práctica puede ser un equipo de trabajo en una empresa, o cualquier grupo de personas con una actividad común, como un grupo musical o una comisión honorífica. El proceso de familiarización en estos grupos, el desarrollo de una pertenencia completa, comprende no sólo la adquisición de las competencias especializadas necesarias, sino también la adquisición de las prácticas culturales y la construcción de la identidad adecuada como componente del grupo. El concepto de comunidad de práctica no se ha de entender como el clásico de equipo de trabajo, sino que conlleva la dimensión comunitaria y cultural del proceso de trabajo en comunidad más allá de la ejecución directa de la actividad.
- El concepto de aprendizaje situado entiende el aprendizaje como el proceso lineal de desarrollo de aprendices a expertos, como un crecimiento continuado en la estructura social de una comunidad de práctica. Según este concepto la oportunidad de participación en una actividad significativa, el derecho a la pertenencia y la opción a espacios de práctica y experiencia son más importantes que un aula escolar (o universitaria), unos profesores, unos materiales de aprendizaje o unos exámenes.

FIGURA 2. El aprendizaje situado en comunidades sociales. Las cuatro dimensiones del aprendizaje situado



Fuente: Wenger, E. 1999. Traducción BN.

- El proceso de aprendizaje situado se efectúa siempre allí donde las personas acuerdan un objetivo común, para realizar una actividad que todos experimentan y reconocen como significativa. Consiste, también, en lograr oportunidades para la práctica, que se podrán vivir como significativas, y en las que experimentar la propia práctica con un significado pleno. La experiencia de aportar una contribución llena de sentido al proceso de trabajo común del grupo, se vive como una competencia. A través de la propia aportación al trabajo del grupo se produce en los aprendices un proceso de construcción de la identidad y se abre en ellos el acceso a un fondo común de prácticas de solución de problemas y saber basado en la experiencia.

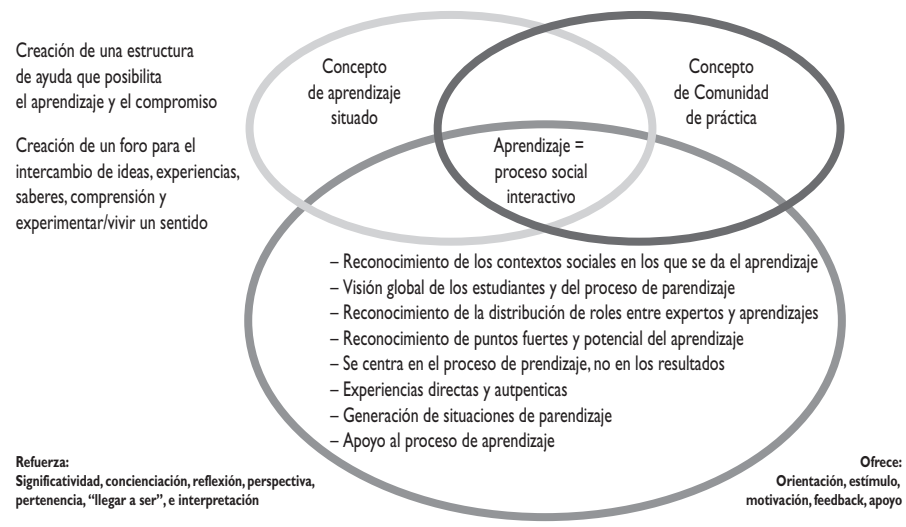
El aprendizaje situado así concebido, entiende el aprendizaje como una suma de crecimiento, ser, pertenencia y experiencia práctica.

Para la promoción de los desfavorecidos esto significa que el aprendizaje se considera como un proceso social, cuyo éxito depende esencialmente de hasta qué punto cada joven recibe la oportunidad de participar en una relación de trabajo socialmente reconocida y si su contribución en ella puede resultar una vivencia significativa. Esto no significa de ninguna manera la aceptación unidireccional de unas reglas de conducta establecidas previamente, sino que se ha de dar la posibilidad de la participación crítica en el proceso de trabajo colectivo (véase Niemeyer, 2004). Este modelo *situated learning* es el que evolucionó en el marco del proyecto Sócrates, *Re-Enter: Improving Transition of Low-achieving School-leavers to Vocational Education and Training*, hacia el concepto del *Situated Learning in Learning Communities centered on practice* (Evans y Niemeyer, 2004), con la perspectiva de las medidas de promoción de los desfavorecidos en Europa. Las cuatro dimensiones del aprendizaje -llegar a ser y crecer, experiencia y vivencia, práctica activa y pertenencia y participación- son indispensables para abrir oportunidades de socialización laboral a los jóvenes en desventaja. La auténtica formación basada en la experiencia o, mejor dicho, la experiencia laboral en una estrecha dependencia con la realidad empresarial y la oportunidad de trato con el cliente, permite que el significado del propio trabajo se acentúe para los jóvenes, cuando se eligen bien las capacidades y las necesidades de los jóvenes, teniendo en cuenta sus intereses individuales. Esto es más válido aún en el caso de los jóvenes con dificultades escolares. Las situaciones de trabajo auténticas se ha comprobado que son muy efectivas para la aparición y recuperación de la motivación para el aprendizaje (Raffe, 1987). Se ha observado que en los programas que se basan en el concepto de las comunidades de aprendizaje centradas en la práctica, los jóvenes desfavorecidos se motivan

más para su formación y se integran mejor en el contexto social que con ofertas formativas puramente escolares (Evans, y Niemeyer, 2004).

Estas situaciones de aprendizaje se pueden presentar de forma óptima en empresas constituidas por jóvenes. Éstas pueden ser proyectos en los que los jóvenes fabriquen ellos mismos los productos y/o ofrezcan algún servicio como un taller de reparación de bicicletas o un café escolar. De todas formas, las posibilidades de éxito de estas empresas son a menudo reducidas. La pertenencia a una comunidad de práctica y el crecimiento de las propias competencias también se pueden experimentar en el marco de la pedagogía del tiempo libre y las actividades culturales. De esta forma, los jóvenes de un curso de orientación laboral en Bélgica aprendieron, por ejemplo, a andar en zancos. Finalmente exhibieron su nueva habilidad en la plaza del mercado local, aunque sólo en grupo tuvieron el suficiente valor como para hacer esta demostración. El paso a la realización de la actividad en público supuso un serio esfuerzo para los jóvenes. El interés público sirvió como un reconocimiento inmediato y auténtico de sus habilidades. Lo mismo es válido en proyectos de teatro o circo. El crecimiento de competencias físicas y cognitivas se experimentará como real al protagonizar actuaciones ante un auditorio. El aplauso se vivirá como una comprobación del

FIGURA 3. Estructura general de las medidas de promoción



Fuente: Hoffmann, 2000.

éxito del aprendizaje e influye más directamente sobre la motivación y la autoestima que los controles de rendimiento formales, como por ejemplo los exámenes o las notas.

La siguiente figura describe este concepto de aprendizaje situado en comunidades de práctica en el contexto de la promoción de los jóvenes en desventaja. Se fundamenta en las diferentes experiencias prácticas que hemos analizado en los países participantes, y está enfocado especialmente hacia el ámbito educativo de la promoción de los jóvenes en desventaja. Esto incluye como elemento central la orientación al puesto de trabajo y a la práctica, comprende al aprendizaje como un proceso de dotación de sentido y construcción de la identidad, que se dirige hacia la participación social. Se tienen en consideración las relaciones sociales del proceso de aprendizaje y sus condiciones socioculturales.

Para acercar este concepto justamente a los grupos que poseen una consideración negativa del aprendizaje en contextos escolares, es lógico que tenga las siguientes características:

- Está relacionado con contextos informales y prácticos.
- Destaca la función social del aprendizaje y relativiza la cognitiva.
- Reconoce el aprendizaje como un desarrollo gradual y progresivo, no como una transmisión unidimensional de conocimientos.
- Sobrepasa un modelo dirigido a la pura adquisición de competencias prácticas y hace sujeto del desarrollo a la totalidad de la persona.
- Atribuye la debida importancia a las circunstancias sociales y materiales del proceso de aprendizaje.

Este concepto del aprendizaje situado conlleva una crítica a la esencia de la idea originaria de formación y su puesta en práctica institucional. Por una parte, relativiza la importancia de las estructuras formales de aprendizaje y critica explícitamente a la escuela como lugar de aprendizaje en el que se aprende, principalmente, normas escolares. El aprendizaje es considerado como un proceso de aumento de experiencias y no como una transferencia unidimensional de conocimientos. Por tanto, no es un fin en sí mismo, sino que se define como una actividad social. En segundo lugar, un concepto del aprendizaje así entendido critica implícitamente las estrategias actuales de promoción con su orientación individualizada, ya que destaca la dimensión social de los procesos de adquisición de competencias. Esta concepción del aprendizaje implica un cambio radical de perspectiva de todas las formas tradiciona-

les de transmisión del conocimiento y las prácticas establecidas en este contexto, desde los cuadernos de ejercicios hasta los boletines de notas. Contiene una crítica radical del aprendizaje institucionalizado y formal, así como la revalorización de los procesos de aprendizaje situados en contextos prácticos y laborales. Este concepto tiene menos interés sobre todo en los países donde la formación profesional está poco institucionalizada y los procesos de cualificación en el puesto de trabajo deben identificarse, analizarse y evaluarse, como en Gran Bretaña (véase Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1999; Brown et al., 1989; Dalin, 1984; Evans, 1998). En países donde la formación profesional está en manos de escuelas de formación profesional, como Escandinavia, el concepto resulta atractivo, porque aumentará el potencial de aprendizaje relacionado con la práctica fuera de la escuela.

Los cuatro elementos -comunidad, práctica, participación e identidad- se pueden interpretar como criterios de calidad, y las medidas que están ligadas a una integración sostenible de los jóvenes deben preguntarse hasta qué punto:

- Ofrecen a los jóvenes un acceso a una comunidad de práctica.
- Reconocen el derecho a la participación y cooperación.
- Posibilitan un trabajo práctico que los jóvenes experimentan como significativo.
- Reconocen y valoran las aportaciones individuales a la actividad grupal.

Centrándonos en la promoción de los jóvenes en desventaja se ve claramente que la noción de aprendizaje situado sólo despliega su fuerza de integración social en el contexto de la comunidad de práctica, que está ideada como una red social que asume colectivamente la responsabilidad hacia aquellos jóvenes que no se han insertado en la vida laboral de la forma convencional. El término se puede caracterizar por: a) los contextos naturales y sociales de aprendizaje, b) la relación entre pedagogos y alumnos, y c) la cooperación entre las instituciones y organismos implicados.

El aprendizaje situado en comunidades de aprendizaje centradas en la práctica, puede considerarse como un modelo analítico para el diseño de contextos de aprendizaje para su desarrollo institucional y en la política educativa. En una LCCP la perspectiva de los individuos se amplía mediante la cooperación interprofesional y el trabajo pedagógico de todo el equipo. Puesto que los componentes comparten su experiencia con el resto, todos pueden beneficiarse y construir una historia común en un proceso de reflexión conjunta, así como acumular un fondo compartido de saber basado en la experiencia. El aprendizaje situado en LCCP no se limita solamente a la

construcción de situaciones de aprendizaje y a la obtención de cualificaciones profesionales, sino que debe ser considerado como una «forma de pensar» ante las estructuras institucionales y la predisposición hacia el aprendizaje de sus colaboradoras y colaboradores. Las posibilidades de participación en las estructuras de decisión que repercuten en la motivación para trabajar y las posibilidades (o limitaciones) que una institución ofrece para un ejercicio práctico de aprendizaje flexible y abierto son condiciones esenciales para la introducción del aprendizaje situado.

Dado que las medidas y programas para la promoción de los desfavorecidos no constituyen un sistema aislado, sino que tienen una función de mediación de la transición de la educación general al mercado de trabajo, se apoyan decisivamente en las relaciones de cooperación y redes de acción de actores e instituciones como: escuelas de formación profesional, organismos de orientación, instituciones de ayuda social y juvenil, organizaciones juveniles, asociaciones deportivas, patrocinadores, etc.

A menudo puede ocurrir que una sola institución formativa no oferte la variedad de contextos de aprendizaje y posibilidades de formación profesional necesarios para una orientación y preparación laboral suficientes. La cooperación optimiza la oferta de promoción, tanto desde el punto de vista de los jóvenes, que podrán disfrutar de una mayor variedad formativa, de unos planes de promoción desarrollados de forma cooperativa y de una práctica coordinada pedagógicamente, como de la perspectiva de una financiación más efectiva de los programas. No obstante, el trabajo conjunto en la práctica sufre, entre otras cosas, las diferencias en la ordenación política y administrativa de los organismos participantes, y las consiguientes diferencias en la regulación de la financiación. La cooperación es, por tanto, el elemento esencial del cambio de enfoque inducido por el aprendizaje situado.

Se puede ilustrar con el ejemplo de una entidad alemana para la promoción de los jóvenes sin certificado escolar que conjuga un completo proceso de actualización con un plan de dos años de formación complementaria y que fundamentalmente persigue estos tres objetivos:

- Una cualificación completa de todas las colaboradoras y colaboradores con el objetivo de profesionalizar su actuación frente a los jóvenes, además de ajustarse mejor al enfoque pedagógico de la Oficina de Empleo; también se proporcionarán las estrategias necesarias para hacer frente a los retos del día a día, aumentar la tolerancia a la frustración y mejorar la satisfacción laboral.
- La «empresarialización» de las instituciones de ayuda profesional juvenil para poder operar de manera más profesional y económica, pero también para refle-

jar de forma más auténtica los escenarios de la práctica laboral y al ser más reales hacerlos más significativos.

- La mejora de las condiciones y competencias de aprendizaje de los jóvenes mediante la construcción de una atmósfera de trabajo y una cultura de la organización que promueva la responsabilidad individual y la iniciativa, cuidando así las necesarias vías (y desvíos) del proceso de aprendizaje.

En la fundamentación de la formación complementaria se mencionan estos objetivos:

- Orientarse a los intereses de los estudiantes.
- Orientarse tanto a los procesos como a los resultados del aprendizaje.
- Buscar la orientación y ajuste de los objetivos.
- Fomentar la autoorganización y la responsabilidad.
- Facilitar la comprensión de los resultados.
- Promover la implicación de distintos puntos de vista y la utilización de diferentes métodos.
- Orientarse hacia actividades de aprendizaje.
- Fomentar el aprendizaje social.
- Orientarse a los productos.
- Promover la reflexión y la evaluación.
- Permitir las equivocaciones.

La propia formación complementaria estaba orientada a la práctica, se ensayaban en pequeños grupos diferentes alternativas de acción basadas en ejemplos prácticos. El objetivo de estas medidas de formación complementaria era que todos los colaboradores, desde el personal de mantenimiento hasta la dirección pedagógica, independientemente de su área de trabajo, estatus o papel, adquirieran una actitud profesional basada en la transferencia al propio estudiante de la responsabilidad del éxito de su aprendizaje. Esto se basa en gran medida en un proceso básico de cambio de mentalidad, tanto en el autoconcepto y el papel de las colaboradoras y colaboradores, como en su actitud y su comportamiento con los jóvenes hasta el momento. A primera vista se trata de un ejercicio puramente retórico: las profesoras y profesores de formación profesional, pedagogas y pedagogos sociales se convierten en asesoras y asesores educativos; los jóvenes ya no son favorecidos, sino capacitados; los protagonistas del abandono escolar se convierten en sujetos de aprendizaje, y los errores se consideran oportunidades de aprendizaje. Este enfoque fomenta un cambio en el auto-

concepto de las colaboradoras y colaboradores y les asigna nuevos papeles dentro del proceso de aprendizaje. En lugar de instruir e imponer, proponen cuestiones constructivas, orientan a los jóvenes en la búsqueda de soluciones o moderan los procesos del grupo para promover las propias actividades de aprendizaje de los jóvenes. La relación entre las colaboradoras y colaboradores cambia y se crea una cultura participativa para la búsqueda de soluciones. Por el contrario, las costumbres arraigadas durante años, los lazos de unión entre colegas, la resistencia al cambio y a menudo, también, la falta de preparación para subordinar las propias capacidades a objetivos pedagógicos son un obstáculo; el orgullo profesional entra en conflicto con las ideas innovadoras o un excesivo deseo de educar dificulta la autonomía de los jóvenes, la sujeción a funciones clave y a símbolos de poder entorpecen la aceptación de la responsabilidad por parte de los jóvenes; la comodidad frena la construcción de ayudas motivadoras del aprendizaje. Las colaboradoras y colaboradores intentan contrarrestar colectivamente todo esto organizando pequeños grupos para observarse, apoyarse mutuamente, reflexionar juntos y construir de este modo una práctica común. En estos grupos se llegó a descubrimientos aparentemente tan banales como la desaparición de los conflictos en las salas comunes de la residencia y la enfermería, que permanecían limpias más tiempo desde que los jóvenes compartían la responsabilidad, planificación y realización de las tareas de limpieza. Los jóvenes adquirieron nuevas perspectivas al encargarse, por ejemplo, de la organización, la administración y responsabilidad sobre tareas determinadas (quiosco, cocina).

Resumen, conclusiones y propuestas

La transición de la escuela a la vida laboral marca una fase donde las oportunidades para los jóvenes están dispersas y donde las opciones pueden ser paralizadas o demoradas a largo plazo. El potencial de decisión y acción de cada joven se encuentra aprisionado dentro de los complejos mecanismos de selección de la sociedad y del sistema educativo. Las limitaciones de formación y empleo que pueden darse en esta fase producen una situación duradera de desventaja en relación con las oportunidades de participación social del individuo y conllevan posteriores riesgos y costes sociales. Desde mediados de la década de los años setenta crece considerablemente el número de jóvenes que tienen problemas en esta fase de transición debido, sobre todo, a

los cambios del mundo laboral, así como a la limitada oferta de plazas de formación (y trabajo). Como consecuencia se establecieron medidas de política social y educativa con la intención de corregir con medios pedagógicos las deficiencias del mercado laboral. La fase de transición se convirtió entonces en objeto de intervención pedagógica.

Con la ayuda del concepto del aprendizaje situado en comunidades de aprendizaje centradas en la práctica, se pueden formular unos criterios adecuados para una pedagogía integral de la transición escuela-trabajo. Se dibuja un concepto pedagógico que no sólo se caracteriza por el cambio de papel de la persona que aprende, la cooperación personal e institucional o la revalorización de los contextos informales de aprendizaje, sino que, sobre todo, se define por una nueva perspectiva de los alumnos como sujetos con potencial de desarrollo y derecho a la participación. El punto de vista sobre los jóvenes cambia, de fracasados a sujetos del aprendizaje. Lo que se pone en el punto de mira no son las deficiencias, sino el potencial de desarrollo y las posibilidades de aprendizaje.

En realidad, semejante modelo de aprendizaje seguirá resultando idealista mientras las cuestiones pedagógicas se manejen aisladamente de sus marcos estructurales y optimista respecto al logro de resultados vinculados sólo a procesos pedagógicos. Se da por hecho que los jóvenes están motivados y que el proceso de aprendizaje es significativo, mientras que en la práctica se comprueba el gran esfuerzo que supone encontrar y renovar constantemente dicho significado. El modelo también es optimista en tanto en cuanto presupone la posibilidad de participación en la práctica colectiva, lo que implica la apertura del grupo así como el potencial de desarrollo de los jóvenes.

Sin embargo, el modelo no resuelve la cuestión de las jerarquías y las relaciones de poder. El derecho a la plena participación está limitado por las constelaciones jerárquicas y de poder inscritas en las comunidades y en los contextos socioculturales en los que se sitúan los grupos. Este derecho también se verá coartado, ya que algunos jóvenes no podrán participar plenamente como expertos debido, en realidad, a dificultades de aprendizaje previas. Hasta ahora no se ha cuestionado cómo se constituyen los puestos de poder en los contextos informales de aprendizaje, qué mecanismos tienen para su reproducción o cómo influyen en el desarrollo y el éxito de los procesos educativos. ¿Qué acceso tienen los aprendices al conocimiento implícito en una LCCP, cómo se transmite el saber colectivo y qué estatus social se les reconoce a los sujetos del aprendizaje?, ¿qué criterios y mecanismos de selección se dan en este tipo de comunidades de aprendizaje?

Tampoco se soluciona mediante el aprendizaje situado, la oposición entre las deficiencias estructurales de las condiciones marco y las intenciones pedagógicas, entre la falta de plazas de formación y la cualificación, y finalmente, entre la economía y la pedagogía. El trabajo de todos los días de una LCCP está a menudo predeterminado por necesidades temporales o económicas de forma que no hay cabida para procesos de aprendizaje, los cuales necesitan unas condiciones de espacio y tiempo para la reflexión. Un auténtico contexto de aprendizaje se caracteriza, entre otras cosas, por una máxima cercanía a la realidad del mercado laboral, pero precisamente un ritmo de trabajo dictado por el mercado puede dificultar enormemente el proceso de aprendizaje en jóvenes con un ritmo de aprendizaje muy ajustado.

Estos y otros motivos han conducido a que, hasta ahora, en Europa el concepto de aprendizaje situado sólo se haya recibido con dudas y críticas (Heikkinen y Niemeyer, 2005). Dado que el aprendizaje se concibe predominantemente como basado en la experiencia, este concepto resulta atractivo sobre todo en aquellos países en los que la formación profesional se realiza mediante procesos informales de cualificación. En estos casos ofrece una posibilidad para aprovechar y perfeccionar el potencial de los contextos informales de aprendizaje para la formación en competencias. En los países con un sistema de formación profesional (escolar o dual) fuertemente estructurado se interpreta fácilmente como una crítica fundamental al sistema. Un alejamiento de las estructuras de formales de educación supondría, aquí también, pérdidas económicas y el debilitamiento de los lazos sociales creados por medio de los actores de la formación profesional, sobre todo los garantizados por los colaboradores sociales. Por estos motivos, el aprendizaje situado en LCCP se propone como un modelo de análisis. Dado que se basa en la participación activa en la vida laboral y social, posibilita el reconocimiento de procesos que promuevan la exclusión y su análisis crítico. Debido a sus elementos constitutivos de sentido (*meaning*), práctica (*practice*), comunidad (*community*) e identidad (*identity*), resulta muy provechoso para los procesos de calidad y autorreflexión de las medidas de promoción e inserción sociolaboral. Con esta base se pueden formular como criterios centrales de calidad: la cooperación, la reflexión, el potencial de integración y la relevancia para la práctica de los contextos de aprendizaje. El cambio de perspectiva que se ha producido hacia los jóvenes, los programas y las prácticas para la promoción reclama abiertamente un proceso de discusión y consenso que vaya más allá de las barreras profesionales o disciplinares y que, por el momento, sólo se aprecia de manera difusa.

Traducción: Natalia Benedí Pérez

Referencias bibliográficas

- BEELMANN, G.; KIESELBACH, T. (2003): «Arbeitslosigkeit als Risiko sozialer Ausgrenzung bei Jugendlichen in Europa», en *Aus Politik und Zeitgeschichte* B6-7/2003, S. , pp.32-39.
- BÖHNISCH, L. et al. (1998): *Betriebliche Realität in der Ausbildungsvorbereitung Chancen und Grenzen. Reihe Berichte und Materialien Band 1*. Frankfurt am Main, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (INBAS).
- BROWN, J. S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. (1989): «Situating cognition and the culture of learning», en *American Educator*, 18, 1.
- CEDEFOP (1998): *Training for a changing society. A report on current vocational education and training research in Europe*. CEDEFOP, Thessaloniki.
- (2001): *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: background report*, Vol. 3. Luxemburg.
- DALIN, P. (1984): «Learning by Participation», en H. CHISNALL (Hrsg.): *Learning from Work and Community Experience*. London.
- DIETRICH, H. (2005): *Jugendarbeitslosigkeit und Aktive Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche in ausgewählten europäischen Staaten-Entstaatlichung oder neue Verstaatlichung von Stratifikationssystemen?* <http://doku.iab.de/externe/2004/k040511f19.pdf> (Consulta: 29-11-05).
- (2003): «Scheme participation and employment outcome of young unemployed people; empirical findings from nine European countries», en *Youth unemployment and social exclusion in Europe*, Bristol, The Policy Press, S., pp. 83-108.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2001): *The Employment Guidelines for 2002*. Brüssel.
- EVANS, K. (1998): *Shaping Futures: Learning for Competence and Citizenship*. Ashgate, Aldershot.
- HAMMER, T. (Hrsg.) (2003): *Youth unemployment and social exclusion in Europe. A comparative study*. Bristol, The policy Press.
- HEIDEGGER, G.; NIEMEYER, B.; PETERSEN, W. (2005): «RE-INTEGRATION-Transnational evaluation of social and professional re-integration programmes for young people», en *Final Report*. http://www.biat.uni-flensburg.de/BIAT/www/index_projekte.htm
- HEIKKINEN, A.; NIEMEYER, B. (2005): «Schlüsselqualifikationen für verschlossene Türen? Eine kritische Revision neuer Lernkulturen in der europäischen Benachteiligtenförderung», en *Neue Lernkulturen in Europa*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S., pp. 135-153.
- MCNEISH, W.; LONCLE, P. (2003): «State policies and youth unemployment in the European Union: rights, responsibilities and life-long learning», en A. LÓPEZ BLASCO; W.

- MCNEISH; A. WALTHER (eds.): *Young people and Contradictions of Inclusion: Towards Integrated Transition Policies in Europe*. Bristol, Policy Press,
- NIEMEYER, B. (2004): «Situated learning for social and vocational integration in Germany», en K. EVANS; B. NIEMEYER (eds.): *Reconnection: Countering social Exclusion Through Situated Learning*. Dordrecht, NL, S. pp. 47-62.
- (2005a): «Neue Lernkulturen in der Benachteiligtenförderung», en *Neue Lernkulturen in Europa?* Wiesbaden, S., pp. 77- 93.
- (2005b): *KRIS-Kooperation, Reflektion, Inklusion und Situierete Pädagogik. Transkulturelle Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung*. http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/index_projekte.htm (Consulta: 29-11-05).
- (2005): *Neue Lernkulturen in Europa? Prozesse, Positionen, Perspektiven*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- (2006): «Zwischen Schule und Beruf-Dilemmata einer europäisch vergleichenden Übergangsforschung», erscheint en *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*.
- RAFFE, D. (1987): «The context of the youth training scheme: an analysis of its strategy and development», en *British Journal of Education and Work*, vol. 1, S., pp. 1-31.
- RE-INTEGRATION (2005): *Transnational Evaluation of Social and Professional Re-Integration Programmes for young People. A Leonardo II Reference Material project. Final Report*. Flensburg.
http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/index_projekte.htm (Consulta: 29-11-05).
- STAUBER, B., WALTHER, A. (2001): «Misleading Trajectories: Transition Dilemmas of Young Adults in Europe», en *Journal of Youth Studies*, 4, 1, pp. 101-118.
- WENGER, E. (1999): *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge.

Páginas web

- <http://doku.iab.de/externe/2004/k040511f19.pdf> (Consulta: 29-11-05).
- http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/index_projekte.htm
- http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/index_projekte.htm (Consulta: 29-11-05).
- http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/index_projekte.htm (Consulta: 29-11-05).