



La situación de empleo entre los jóvenes activos: elementos para una comparación europea

El acceso de los jóvenes a la vida activa constituye un clásico tema de estudios para las ciencias sociales en numerosos países, particularmente dentro de la UE (Ryan, 2001). Sin embargo, una revisión comparativa de las bibliografías nacionales (Jobert, 1995; Hanna, 1999a, por ejemplo) revela profundas diferencias de orientación en cuanto a cuestiones tratadas, campos investigados, metodologías elaboradas y herramientas que se utilizan. El presente artículo pretende analizar esta diversidad de orientaciones. Aceptando su existencia, construiremos a partir de la diversidad indicadores comparativos que explican parcialmente la singular situación de quienes se inician en los mercados de trabajo europeos.

1. Categorías utilizables para el análisis comparativo de la inserción profesional de jóvenes en Europa

Francia, Alemania y el Reino Unido presentan tres variantes distintas, que permiten apreciar claramente las dificultades que implica fijar una definición común de la inserción profesional.

En el caso francés, se ha creado un campo de investigaciones sobre la inserción profesional a partir del requerimiento institucional de analizar la naturaleza de las relaciones entre la formación y el empleo (Tanguy, 1996). Desde el decenio de 1970 el estado francés, responsable de organizar la formación inicial, ha

fomentado activamente este campo de investigaciones, generando instituciones específicas (CEREQ, CEE) e instrumentos de observación (ONEVA⁽¹⁾, balances formación-empleo). Paralelamente a las labores del plan francés, se trataba inicialmente de ayudar a supervisar la política de formación profesional con el fin de adaptarla a las evoluciones estructurales del mercado de trabajo y anticipar las necesidades de cualificaciones (Affichard, 1984). Posteriormente, el incremento del paro entre los jóvenes y la particular vulnerabilidad de su posición en el mercado de trabajo con respecto al resto de la población activa contribuyeron a solicitar más funciones a este aparato institucional (Affichard, 1985; Zilberman, 1987). Las metodologías seleccionadas y diversas herramientas se derivan de dichos objetivos. Más en particular, el ONEVA surgió a partir de encuestas estadísticas nacionales de gran alcance, que proporcionan una información compleja sobre los itinerarios profesionales de los jóvenes. *Fundamentadas sobre el concepto de "salidos de la formación inicial"*, una población "frontera" entre el sistema educativo -dirigido por el estado- y el mercado de trabajo, estas encuestas describen detalladamente los primeros años de vida activa de los jóvenes y abarcan el conjunto de los niveles formativos.

Por el contrario, muchas de las investigaciones alemanas se derivan de los análisis sobre el "sistema de transición organizado" que constituyen las formaciones profesionales y postsecundarias, cuya piedra angular es el "sistema dual" (Heinz, 1995). Este sistema de transición se basa en un proceso de ajuste que se efectúa

Thomas Couppié

Céreq

Michèle Mansuy

Céreq

Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada en el marco del proyecto CATEWE y financiada por el programa TSER (investigaciones con fines propios de la UE). Comienza describiendo los problemas que afrontan quienes estudian la transición de la escuela a la vida activa en los diferentes países de la UE. A continuación expone los resultados que arroja la aplicación de un conjunto de diversos indicadores relativos a la transición, siguiendo una metodología original. Los autores muestran su modestia sobre las conclusiones obtenidas, que son con todo interesantes, aunque no inesperadas: los jóvenes europeos que se inician en el empleo se encuentran en general más afectados por el paro que los trabajadores ya experimentados, y los más vulnerables entre ellos son quienes carecen de cualificación; salen con más facilidad del paro por medio de contratos, pero también tienen más riesgo de perder el empleo que ocupan (si bien los diversos países UE presentan grandes diferencias al respecto); los efectos de la titulación sobre el riesgo de paro de los juniors también difieren claramente entre países; y la presencia de juniors en los diversos sectores de empleo resulta asimismo muy heterogénea dentro de Europa.



en dos etapas: la asignación de jóvenes a la formación (en la formación que tiene lugar conforme al sistema dual), y a continuación la asignación de los jóvenes al empleo (Méhaut, 1993). Su organización particular es producto de una cooperación entre las empresas, los agentes sociales, los *Länder* y el estado alemán (Verdier, 1999). En este contexto, *las categorías de alumno y de trabajador activo dejan de oponerse y pueden combinarse entre sí* (Marry, 1995). Aun cuando no exista una relación estricta entre las dos etapas, el período de asignación a las diversas formaciones ha atraído la atención de los investigadores, puesto que aparenta ser el momento esencial en que se decide el futuro profesional de los jóvenes (Heinz, 1995). Los análisis sobre el futuro de los jóvenes una vez acabada la formación ocupan por ello una posición más bien periférica dentro de la investigación, y más aún si tenemos en cuenta que la situación de los jóvenes alemanes se ha considerado durante mucho tiempo “ejemplar” en el mercado de trabajo, en comparación con otras categorías de la población activa. Los análisis se centran sobre todo bien en comprobar la correspondencia entre las vías formativas seguidas y los destinos profesionales finales, o bien en las subpoblaciones de “transición incierta” (Heinz, 1995; Hannan, 1999a). Esto explica en parte el hecho de que los análisis sean comparativamente menos numerosos y más selectivos, no posean representatividad a escala nacional y renuncien a recoger informaciones longitudinales.

El Reino Unido supone un tercer caso distinto. Se caracteriza por un campo de investigación sobre la transición escuela-trabajo segmentado y en el que apenas aparece la problemática de la relación formación-empleo (Raffe, 1995). Esta situación se explica históricamente por la débil posición de las instituciones escolares en Gran Bretaña, producto del escaso compromiso del estado británico con la organización de la formación (Tanguy, 1995). El estado se limita tradicionalmente a regular el mercado formativo y reduce sus intervenciones más directas a la enseñanza general obligatoria. Esta regulación por el mercado ha generado una gran diversidad de cursos formativos y de instituciones que los imparten. En este contexto, la formación no es tanto priva-

tiva de un grupo de edad, ni de un momento de la vida, y ni siquiera se restringe a instituciones especializadas⁽²⁾: Esta situación ha generado un escaso nivel de desarrollo educativo en el Reino Unido entre los jóvenes, a lo que contribuye la atracción que ejerce el mercado de trabajo (Tanguy, 1995; Marsden, 1990). Debido a ello, una buena parte de la formación profesional tiene lugar una vez cumplido el acceso de un joven al mercado de trabajo (Raffe, 1995), y *la formación y el empleo no constituyen etapas tan disociadas como en Francia* (Tanguy, 1995). El campo de investigaciones sobre la inserción profesional de los jóvenes permite apreciar una cierta cesura entre estos dos ámbitos principales: el primero se centra en el mercado de trabajo, con las teorías de la segmentación y del puesto que ocupan los jóvenes en los diferentes segmentos (Ashton, 1995); el segundo se orienta más bien a los itinerarios dentro del sistema educativo y a explorar las opciones de los jóvenes, tal y como refleja el seguimiento de determinadas cohortes juveniles (Raffe, 1995). Esto explica en buena medida la originalidad de las encuestas de seguimiento que se llevan a cabo en Gran Bretaña. Dichas encuestas se elaboran en torno al futuro de la totalidad de una generación, independientemente de la situación de los encuestados en cuanto a formación o mercado de trabajo. En general, se efectúa un seguimiento de los jóvenes desde los 16 años -edad a la que terminan la escolaridad obligatoria- hasta los 19 años, edad en que suelen efectuar sus opciones formativas esenciales (Raffe, 1995).

El análisis comparado de la inserción profesional entre diversos países aparenta por tanto ser una tarea ardua, tanto desde un punto de vista teórico como práctico. Efectivamente, los sentidos que los diferentes países prestan a la noción de “transición escuela-trabajo” no parecen fácilmente armonizables entre un contexto nacional y otro. Además, no existen herramientas estadísticas comunes específicas para este fin. En este contexto, uno de los métodos tradicionales consiste en desplazar el objeto de análisis de la inserción profesional propiamente dicha hacia el estudio de las situaciones profesionales de los jóvenes en función de su edad. Este desplazamiento tiene en cuenta la escasez de fuentes estadísticas interna-

(1) Observatorio Nacional del Acceso a la Vida Activa, del Céreq.

(2) “Más que en otros países, un mismo título puede encontrarse elaborado por instituciones distintas y una misma institución puede preparar para diversos títulos” (Tanguy, 1995).



cionales al respecto, y tiene el mérito de objetivar la categoría de análisis, que se convierte en algo estrictamente comparable por su construcción entre un país y otro. También demuestra ser capaz de reflejar -hasta un cierto punto- determinadas regularidades internacionales, y las diferencias entre los diversos países en los hechos observados. Pero, con todo, posee sus límites: como han señalado numerosos autores (Rose, 1998; Couppié, 2000a; Béduwé, 1998, por ejemplo), conduce a transformar el estudio de un fenómeno esencialmente dinámico en la observación de una población en un momento estático concreto. Y, como ha observado José Rose (1998): “en lo relativo al empleo, ser joven tiene un determinado sentido si precisamos que se trata no de la edad física sino de la edad con respecto al acceso al empleo. La antigüedad en el mercado de trabajo es un criterio importante, porque revela una pérdida progresiva de singularidad entre los que acceden [...] y confirma la importancia de la socialización profesional y de la experiencia laboral”. Las estadísticas por edades reagrupan -por definición- a jóvenes de experiencia laboral muy distinta. Ocultan así el papel de la experiencia y ello puede provocar problemas en la interpretación de otras variables. Por ejemplo, el nivel de estudios alcanzado no tiene el mismo sentido, para la misma edad, entre quienes han terminado su formación y quienes prosiguen ésta.

Un segundo método es de origen más reciente: algunos estudios comparativos intentan tomar en cuenta las características tan complejas y dispares del proceso de transición escuela-trabajo, y proponen por ello categorías que se correspondan con esta heterogeneidad (Barailler, 1997; Hannan, 1998; Couppié, 1998; OCDE 1998a y 2000, por ejemplo). Pero la realización práctica de esta estrategia topa con la insuficiencia de fuentes estadísticas internacionales. Por falta de datos ideales recogidos específicamente para describir en los mismos términos el conjunto de este proceso en cada uno de los países estudiados, estos análisis se ven obligados a recurrir a las encuestas existentes. Se utilizan para ello dos vías distintas:

□ La primera vía es la yuxtaposición (OCDE, 1998a) o armonización a posteriori (Hannan, 1998; Hannan, 1999b) de

encuestas nacionales efectuadas entre titulados de la formación y concebidas específicamente para analizar la inserción profesional de jóvenes. Estos proyectos afrontan dificultades importantes, como la coherencia del campo estudiado, la homogeneidad de las cuestiones abordadas, el solapamiento de temas individuales y la comparabilidad de las nomenclaturas, factores que reducen todos en buena medida sus repercusiones potenciales (Brannen, 2000). Además, este tipo de encuestas sólo se lleva a cabo en una serie limitada de países (véase un panorama no exhaustivo en Raffé, 2000).

□ La segunda vía consiste en el análisis secundario de encuestas ya armonizadas sobre la situación de la población activa (Barailler, 1997; Couppié, 1998). Esta labor se hace sobre todo con las encuestas europeas de la población activa y con la encuesta comunitaria a hogares (“Panel”). Estas tentativas ponen de relieve los límites de estos recursos: los diferentes intentos de categorización de los titulados de una formación topan tanto con la falta de datos recogidos -lo que impide construir estructuras homogéneas y unívocas entre un país y otro- como con el tamaño de las muestras de dichas encuestas.

Este breve panorama resalta las dificultades que supone elaborar una noción europea común para la inserción profesional de jóvenes, muy superiores a las imprecisiones ya existentes a escala francesa (Rose, 1998 Vincens, 1997 y 1998; Vernières, 1997). La inserción parece definirse de manera muy dependiente de los contextos institucionales en los que tiene lugar, y en particular:

□ De las modalidades de organización del sistema educativo, que influyen sobre la naturaleza y la percepción de las cualificaciones producidas. Allmendinger (1989) ha demostrado la heterogeneidad de organizaciones de los sistemas educativos y clasifica éstos conforme a dos criterios: los niveles de tipificación (estandarización) y los niveles de estratificación de las formaciones que proporciona. La tipificación evalúa la homogeneidad relativa de las cualificaciones que generan los diferentes componentes del sistema, mientras que la estratificación (vertical u horizontal) refleja el grado de diferenciación de las formaciones propuestas. Así,



el sistema inglés demuestra ser poco tipificado y poco estratificado, mientras que por el contrario los sistemas alemán y francés están muy tipificados, siendo el primero más estratificado que el segundo (Müller, 1998). El análisis de la formación profesional resulta ejemplar al respecto (Aventur, 1999). La existencia de una vía propia y autónoma, los mecanismos de definición de sus contenidos pedagógicos (por el estado en exclusiva, o en colaboración con empresas, ramos profesionales,...) y los métodos de organización de la enseñanza (de carácter escolar o alterno) contribuyen a precisar la especificidad de las cualificaciones certificadas por los sistemas. Estas características afectan a la naturaleza de los títulos expedidos. Por ello, Verdier y Möbus (1999) afirman que el título profesional no tiene la misma significación en Alemania que en Francia, pues al este del Rin la acreditación corresponde ante todo a una norma organizativa del mercado de trabajo, mientras que en Francia supone esencialmente una señal que se puede valorizar en el mercado de trabajo.

□ Las modalidades de organización de los mercados de trabajo y el tipo de relaciones profesionales que éstas inducen condicionan la utilización de los títulos escolares por las empresas y por tanto la posición que puedan ocupar los jóvenes recién contratados. Como consecuencia de los trabajos de Maurice, Sellier y Sylvestre (1982), diferentes autores han puesto de relieve la relación existente entre los diversos tipos de mercado de trabajo, las características de los empleos ofrecidos a los jóvenes y la utilización de las cualificaciones escolares por las empresas (Marsden, 1990, por ejemplo). Así, los mercados internos tienden a aislar a los jóvenes principiantes de las otras categorías de mano de obra, y consideran a las cualificaciones escolares una simple señal de las capacidades de la persona. Por el contrario, los mercados profesionales se basan en las cualificaciones obtenidas a través de la formación para seleccionar a su mano de obra, y apenas discriminan a las personas en razón de la experiencia laboral acumulada (Marsden, 1990; Eyraud, 1990).

□ Diversos autores han llamado la atención sobre la existencia de lógicas específicas que condicionan la transición de

los jóvenes del sistema educativo al mercado de trabajo. Marsden (1991) ha mostrado la interdependencia en Alemania entre la estructura de la formación profesional a través de la formación de aprendices formal y el funcionamiento de los mercados profesionales, asegurando la buena salud de la primera el buen estado del segundo. Hannan, Raffe y Smyth (1997) han propuesto una taxonomía de estas lógicas. Garonna y Ryan (1989) han descrito la manera en que dichas lógicas pueden generar un sistema de regulación del acceso de los jóvenes al mercado de trabajo, a través de diferentes formas típicas.

□ Las políticas públicas de ayuda a la inserción de los jóvenes desempeñan un papel cada vez mayor dentro de la transición escuela-empleo. Por el momento no se observa convergencia ninguna entre los sistemas de políticas públicas de empleo en Europa. En su obra dedicada a las políticas de empleo en Europa y Estados Unidos, Barbier y Gautié (1998) resaltan la necesidad de tener en cuenta el contexto nacional y las coherencias sociales para proceder a un análisis comparativo razonado. Plantean tres grandes grupos de políticas públicas: el primero, asociado al tipo liberal de estado social (Estados Unidos, Reino Unido); el segundo derivado del tipo conservador-gremial, con sus variantes de Alemania, Francia y de la Europa meridional, y el tercero de tipo socialdemócrata (Escandinavia). A pesar del grado de desarrollo de la construcción europea, concluyen, sigue prevaleciendo la competencia nacional en materia de política de empleo. Considerando la diversidad de tipos de ayudas públicas para el empleo juvenil y su contribución a los sistemas nacionales de transición escuela-trabajo, Gautié y Lefresne (1997) han reelaborado los tipos ideales formulados por Garonna y Ryan.

La consideración de estos contextos institucionales está frecuentemente descuidada en los análisis cuantitativos comparados de la inserción profesional de los jóvenes, como consecuencia de la falta de medios. Por ello, continuaremos ilustrando algunas de las dificultades prácticas y teóricas que afrontan estos estudios. Las disparidades en los ritmos de salida de la formación y en las estructuras de niveles educativos alcanzados son dos



ejemplos que la diversidad con que los diferentes sistemas educativos generan cualificaciones. La importancia variable de aquellas situaciones intermedias en las que los jóvenes se encuentran simultáneamente en formación y contratados constituye un ejemplo de la dificultad que implica caracterizar el propio proceso de la inserción profesional.

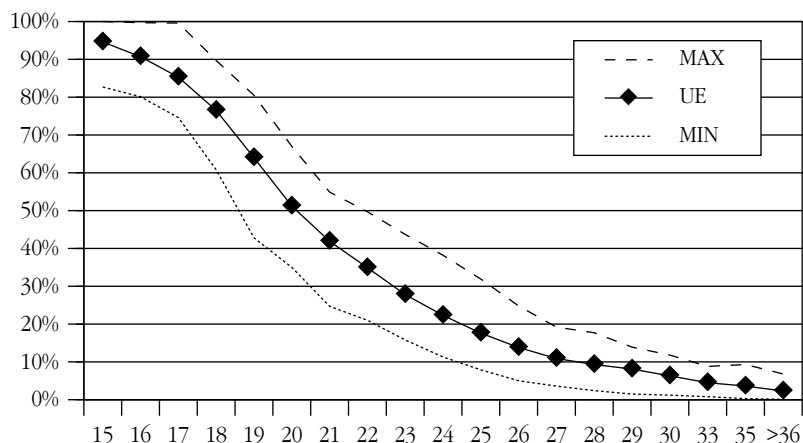
Tras ello, nuestro artículo expondrá un nuevo intento de análisis comparado de la inserción profesional de jóvenes, efectuado dentro del proyecto CATEWE (*Comparative Analysis of the Transitions from Education to Work in Europe*). Este análisis parte una vez más de las encuestas sobre población activa, y su originalidad consiste en que intenta a la vez razonar a partir de la antigüedad de las personas en el mercado de trabajo y considerar también la existencia de etapas específicas dentro del proceso de la inserción profesional. Esta metodología de análisis conduce de forma natural a tomar en cuenta una parte de las características institucionales específicas de cada uno de los sistemas educativos estudiados.

Ritmos diferenciados de salida del sistema formativo

La escolaridad obligatoria constituye una base común para el conjunto de los países de la Unión Europea y, aunque la edad mínima diverge entre los estados, el sistema en general garantiza que prácticamente todo el conjunto de los jóvenes de menos de 15 años se encuentre aún escolarizado. Por encima de dicha edad, la participación en el sistema educativo disminuye con la edad (Gráfico 1, extraído de Couppié, 2001). A fin de cuentas, todas las situaciones nacionales convergen hacia un nivel residual de formación. Sin embargo, el conjunto de los procesos que lleva a la totalidad de una cohorte de jóvenes a salir del sistema educativo se revela extremadamente singular de un país a otro⁽³⁾.

En todo este proceso se observan especificidades nacionales: la edad de inicio y el ritmo de salida de la formación divergen profundamente. El proceso se inicia ya con 15 años (Grecia, Italia y Portugal), mientras que apenas arranca a una edad de 18 años en otros (Bélgica,

Gráfico 1
Proporción de personas en formación según la edad - media 1995-1997



Fuente: Eurostat, EPA 1995 - 1997.

Este gráfico indica para cada edad la proporción de personas aún en formación. Las curvas MIN y MAX representan los datos mínimos y máximos observados para cada edad en uno de los países de la UE. Así, para la edad de 18 años el mínimo apreciado es del 61% (Reino Unido) y el máximo del 90% (Francia). Para 25 años, el mínimo es del 8% (Bélgica) y el máximo del 32% (Dinamarca).

Dinamarca, Alemania y Francia). El ritmo, por su parte, es muy distinto de un país a otro, e incluso dentro de un mismo país. Algunos países experimentan una lenta disminución de los jóvenes en formación entre las cohortes más jóvenes, a continuación un descenso radical y concentrado para algunas cohortes y terminan con una reducción progresiva (Bélgica). Otros presentan un descenso rápido en la cifra de jóvenes en formación, que se lentifica para las cohortes de más edad (Reino Unido). En algunos países, los índices de participación en la formación pueden estabilizarse con el tiempo (Austria o Suecia). De la misma manera, el punto terminal de este proceso de salida refleja variaciones importantes. La edad que comporta una estabilización definitiva en los niveles de asistencia a formación (variación máxima de los índices de participación de un 2% entre dos cohortes sucesivas) varía entre los 24 años (Reino Unido) y los 30 (Italia).

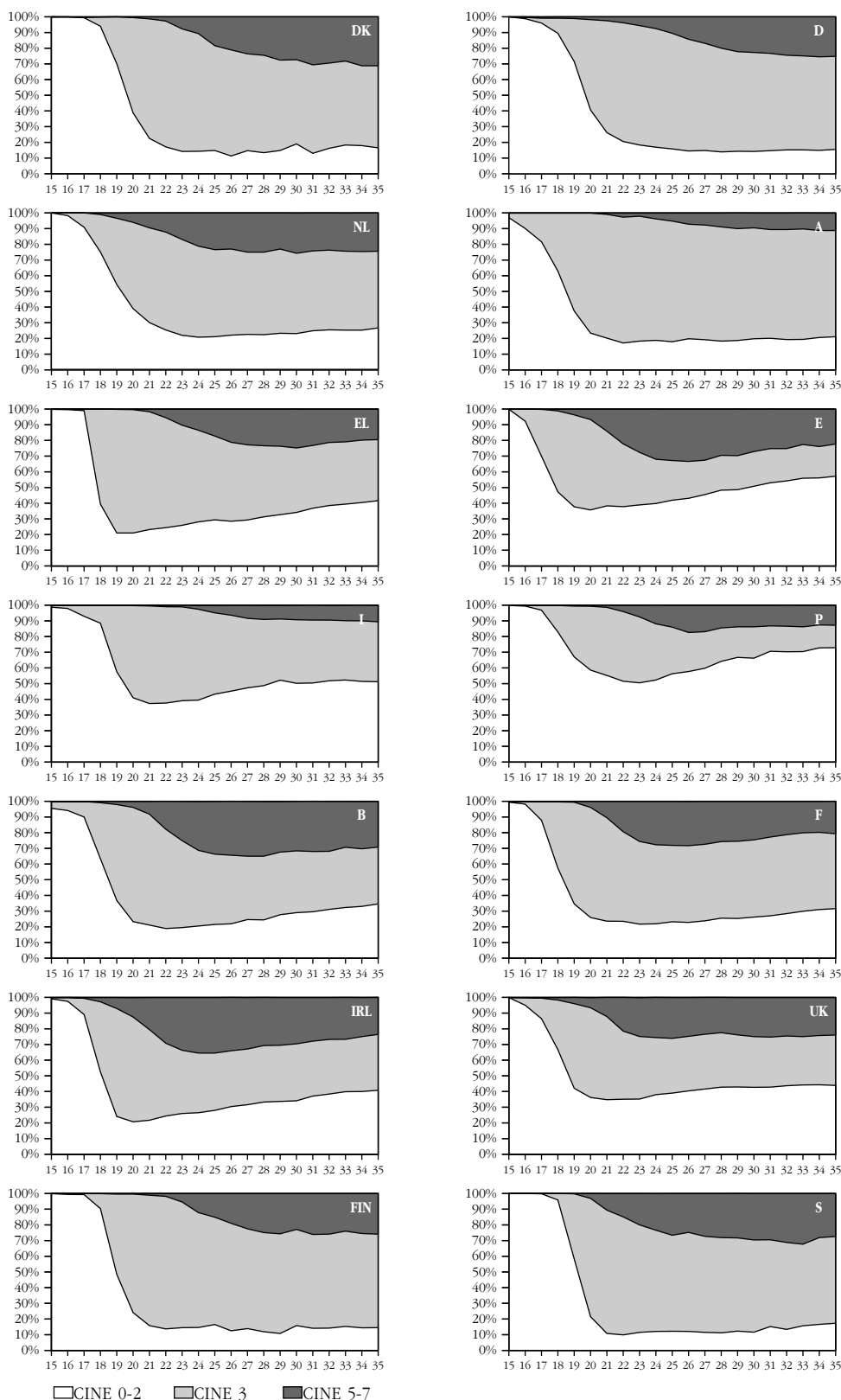
La importancia de estas divergencias entre los diversos países queda de relieve si construimos las curvas de los índices máximo y mínimo de jóvenes en formación observados para cada edad en la Unión Europea. La distancia entre las dos curvas extremas nunca resulta inferior al

⁽³⁾ El Gráfico 1 ilustra la media europea y los datos máximos y mínimos observados en Europa. Para las curvas nacionales, véase Cedefop, 2001).



Gráfico 2

Nivel máximo de titulación obtenido por edades - media 1995-1997



Fuente: Eurostat, EPA 1995 - 1997

Estas gráficas indican para cada edad la distribución de personas conforme al nivel de estudios alcanzado. Basados en datos transversales, reflejan la forma en que una generación (ficticia) obtiene sus cualificaciones escolares.



17% entre los 15 y los 26 años, y culmina con casi un 40% para los jóvenes de 19 años, correspondiente a la diferencia entre Francia (80,5%) y el Reino Unido (42,8%). La gradación del proceso de salida de la formación entre las edades es otro índice de divergencia: la diferencia entre los niveles del 90% y el 10% de jóvenes en formación para una misma edad se observa para 8 edades en Bélgica (de 18 a 25 años), pero para 16 edades en Italia (de 15 a 30 años).

El proceso de salida de la formación parece por tanto extremadamente distinto en Europa. La heterogeneidad de la oferta nacional de formación y la forma en que dicha oferta se corresponde con la demanda educativa de los jóvenes generan esta diversidad.

Una gran heterogeneidad en la estructura de niveles educativos alcanzados

Otra manera de resaltar la heterogeneidad de los sistemas educativos nacionales consiste en comparar el tipo de cualificaciones que generan y el ritmo al que lo hacen. El Gráfico 2, extraído de las encuestas de la población activa (EPA) ilustra el fenómeno (Müller, 2001). Representa para un año completo el nivel más alto de titulación alcanzado por edades, expresado conforme a la nomenclatura internacional CINE creada por la Unesco⁽⁴⁾. Admitiendo la hipótesis de que los comportamientos cambian poco entre una edad y otra⁽⁵⁾, este gráfico describe el paso y el rendimiento de una generación ficticia por el sistema educativo. Los datos son muy elocuentes: por un lado, permiten caracterizar a la vez las edades a las que se consigue el primer título de enseñanza secundaria (nivel CINE 3) y la proporción residual para cada edad de personas aún sin titulación (niveles CINE 0-2). Por otro lado, indican también las edades características de obtención de un primer título de enseñanza superior (niveles CINE 5-7) y el nivel acumulado de personas que han obtenido este tipo de titulación.

Desde todos los puntos de vista, predomina la impresión de una extrema divergencia entre las situaciones nacionales. La titulación de la enseñanza secundaria se obtiene en la Unión Europea principalmente entre los 18 y los 20 años, eda-

des para las que se observa en todos los países un descenso radical en la proporción de no titulados. El fenómeno es muy rápido en algunas naciones como Grecia, donde se concentra en dos edades, entre los 18 y los 19 años. Por contraste, en Alemania o en los Países Bajos se extiende a 7 edades, entre los 17 y los 23 años. Vemos surgir aquí una oposición entre los sistemas educativos que presentan una enseñanza secundaria superior monolítica y aquellos cuya organización se encuentra más estratificada (multiplicación de vías y titulaciones) o resulta más flexible (puentes entre las distintas vías formativas, posibilidades de estudio a jornada parcial,...). Por último, la proporción de personas no tituladas diverge considerablemente entre un país y otro: el porcentaje es de más de una persona por cada dos en Portugal, para cualquier edad considerada, pero sólo una persona de cada diez en Suecia para algunas edades.

Y la situación de los titulados en la enseñanza superior parece divergir aún más. Así, la edad en la que surge una proporción consecuente de titulados (más del 5% de una edad) varía entre los 19 años de Irlanda y los 25 años de Austria. La estabilización debida a los nuevos titulados de la enseñanza superior se produce entre la edad de 24 años (en España) y...por encima de los 30 en Austria, Alemania, Suecia e Italia. El período de obtención de un primer título de la enseñanza superior se concentra en algunos países en cuatro o cinco edades (Portugal: de 23 a 26 años; Reino Unido y España: de 20 a 24 años; Austria: de 25 a 29 años; Bélgica y Francia: de 21 a 25 años), pero abarca más de diez edades en Suecia (de 21 a 32 años) y en Alemania (de 23 a 33/34 años). Por último, la proporción de personas que abandonan la enseñanza superior con título varía entre el 35% (Irlanda y Bélgica) y tan sólo el 10% de Italia y Austria. Estas divergencias reflejan, una vez más, organizaciones muy diferenciadas de la enseñanza superior, cuya comparabilidad entre un país y otro parece cuestionable.

También se observan diferencias en cuanto al lugar que ocupan las titulaciones de la enseñanza secundaria *como títulos finales*. Este caso parece predominar en los países escandinavos y germánicos, donde estos títulos proceden esencialmente

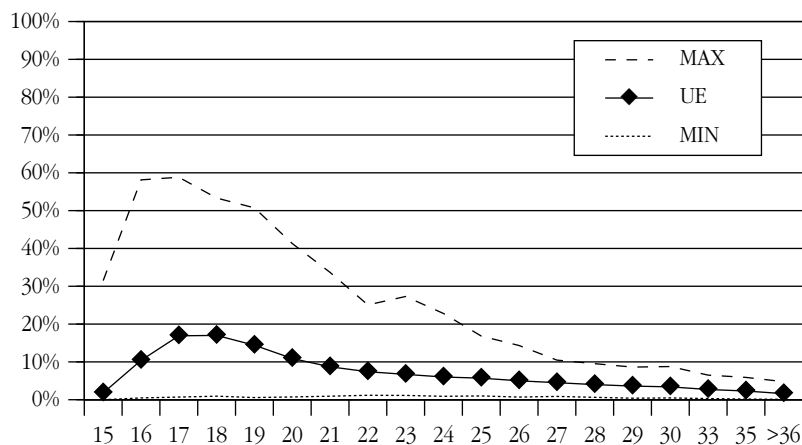
⁽⁴⁾ Distinguiremos aquí tres niveles de la CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, ISCED en inglés): la franja CINE 0-2 corresponde a las personas que no han obtenido una titulación de enseñanza secundaria general o profesional, el nivel CINE 3 a las personas con un título de enseñanza secundaria pero sin título de enseñanza superior y la franja CINE 5-7 a los titulados de enseñanza superior. Obsérvese que para alcanzar los niveles CINE 5-7 es necesario disponer anteriormente de un título correspondiente al nivel CINE 3.

⁽⁵⁾ Y por tanto, que los efectos de generación son despreciables en comparación con los efectos de la edad, hipótesis más o menos verosímil según los países. Aceptable para países escandinavos y germánicos, esta hipótesis de estabilidad de los comportamientos deja de verificarse en otros países caracterizados por una expansión educativa en las generaciones más jóvenes (Müller, 2001).



Gráfico 3

Situaciones que combinan empleo y formación, por edades - media 1995-1997



Fuente: Eurostat, EPA 1995 - 1997.

El gráfico indica la proporción de personas para cada edad que combinan empleo y formación. Las curvas MIN y MAX se leen igual que en el Gráfico 1.

de la formación profesional (Müller, 2001). Por el contrario, la titulación exclusiva de enseñanza secundaria es mínima en España y Portugal, donde sólo supone la cuarta parte de una generación para aquellas edades con estructura de titulaciones ya estabilizada. Por otra parte, en estos dos últimos países dicha titulación procede mayoritariamente de la enseñanza general.

Estados intermedios específicos del acceso a la vida activa: la combinación formación-empleo

Uno de los rasgos característicos del acceso a la vida activa es la posibilidad de atravesar estados intermedios que combinan la categoría de alumno o estudiante con la de persona contratada. Si bien esta posibilidad no se limita a este período de la vida, adquiere en él en algunos casos proporciones singulares (Wolbers, 2001). Las modalidades de combinación son muy heterogéneas. Pueden clasificarse éstas conforme a la importancia relativa de las actividades para el joven. La gama va desde situaciones en las que la formación representa la actividad principal (la figura del estudiante contratado) hasta otras en las que el empleo sigue

siendo el factor preponderante (la figura del trabajador en fase de formación continua). Estas situaciones extremas pueden definirse por el papel que cumple la actividad menor: en el primer caso, el trabajo representa con frecuencia un medio para la financiación de los estudios; en el segundo, la formación suele representar un medio para mejorar el rendimiento del trabajador. Entre estas dos situaciones se encuentra la formación regular de aprendices, un instrumento intermedio que reúne las actividades de trabajo y formación como elementos comunes en un proceso de generación de cualificaciones. Todas estas diferentes modalidades de combinación no poseen valores equivalentes a la hora de analizar la inserción profesional de los jóvenes.

En la práctica, con todo, es difícil diferenciar en encuestas como la EPA las diversas situaciones que combinan trabajo y formación según la naturaleza de la relación existente entre ambas actividades. Sin embargo, la importancia global que cobran estas situaciones combinadas permite distinguir dos grupos contrastados de situaciones dentro de la Unión Europea. El primero agrupa a aquellos países en los que la combinación apenas influye sobre la inserción profesional de los jóvenes. Las actividades combinadas de estudios y trabajo se encuentran en ellos poco desarrolladas y nunca superan el límite del 10% para una edad⁽⁶⁾ (Gráfico 3). La relación entre formación y empleo corresponde por tanto a una oscilación entre una actividad y otra. En el segundo grupo tenemos a aquellos países donde estas situaciones sí ejercen un efecto más profundo sobre el proceso de inserción profesional. Estos países son menos numerosos: se cuentan entre ellos Dinamarca, Alemania, Países Bajos, Austria, Suecia y el Reino Unido. La proporción de situaciones combinadas asciende al 20% para algunas edades, y puede llegar a superar con mucho dicho nivel. La naturaleza de estas situaciones es transitoria, como lo demuestra la cifra limitada de grupos de edad correspondientes. Este fenómeno adquiere su máxima expresión en Dinamarca, donde afecta de manera consecutiva a 10 edades, y donde la proporción de situaciones combinadas supera un 20% para cada edad entre 15 y 24 años. Sin embargo, ello no implica que en estos países los jóvenes combinen el traba-

⁽⁶⁾ El Gráfico 3 refleja la media europea y los valores mínimos y máximos observados en Europa. Para las curvas nacionales véase Cedefop, 2001.



jo con la formación de la misma manera: los casos de Alemania y Austria, donde las situaciones dobles de empleo-formación corresponden mayoritariamente a la formación regular de aprendices, pueden considerarse opuestas a lo que ocurre en Países Bajos o en Suecia, donde predominan las combinaciones no coordinadas de trabajo y formación. Dinamarca y el Reino Unido presentan tanto sistemas regulares de formación de aprendices como combinaciones no coordinadas.

Tras haber evocado de esta manera algunas de las dificultades que han de afrontar los estudios comparados de la inserción profesional, pasamos a presentar a continuación un ejercicio original de análisis de los procesos de transición escuela-trabajo, generado dentro de los proyectos *CATEWE* y *Key Data* (véase la presentación de resultados en Hannan, 1999b; Couppié, 2001; Cedefop, 2001; Couppié, 2000b).

Un ejercicio pragmático: los “juniors” y los “trainees” como categorías de acceso al mercado de trabajo

Considerando los límites que afronta el análisis de la inserción profesional de los jóvenes con el criterio de la edad, parecería favorable encontrar una alternativa más próxima a la noción de “principiante”. Dicha alternativa debiera permitir simultáneamente clasificar a las personas en función de su antigüedad en el mercado de trabajo -y no por referencia a criterios biológicos- y distinguir entre quienes no han finalizado aún su formación, y quienes, provisional o definitivamente, ya han acabado ésta.

Presentamos en lo que sigue una tentativa de este cariz. Sus principios estructuradores combinan las características de la situación de los jóvenes con respecto al sistema educativo y a la experiencia acumulada en el mercado de trabajo. Se distinguen dos grupos de personas: los *trainees*, jóvenes que ya han accedido al mercado de trabajo pero que aún se encuentran en formación, y los *juniors* o jóvenes de formación acabada y con una experiencia en el mercado de trabajo inferior a cinco años.

Aunque estos principios son a fin de cuentas relativamente simples, su aplicación

resulta compleja en la práctica. En términos estrictos, requeriría conocer la biografía profesional exhaustiva de las personas⁽⁷⁾, aun cuando ninguna encuesta europea o nacional proporcione este material. Proponemos por ello una aproximación de ambas categorías, condicionada por los recursos que ofrece la encuesta utilizada. Nos basaremos en las encuestas europeas de la población activa (EPA) realizadas entre 1993 y 1997, es decir, antes de las modificaciones incluidas en el cuestionario en 1998 (Eurostat, 1996). En ellas, el cálculo aproximado de la antigüedad acumulada en el mercado de trabajo se efectúa estimando el momento de salida de la formación, que a su vez se hace corresponder con el momento en que se obtiene el título más alto poseído. Este cálculo aproximado reposa en una serie de hipótesis implícitas más o menos arriesgadas:

□ La primera hipótesis admite la legitimidad de distinguir entre la experiencia profesional obtenida tras la salida de la formación y la obtenida antes de dicha salida. Sin negar completamente la existencia del segundo tipo de experiencia, se presupone que ésta es de naturaleza diferente y se plasma en el título obtenido.

□ La segunda hipótesis asimila el tiempo transcurrido desde la salida de la formación a una experiencia en el mercado de trabajo (experiencia de empleo o de búsqueda del mismo), y no tiene en cuenta por tanto las situaciones de inactividad (sin o con reinicio de estudios). Sabemos que, aun cuando estos comportamientos sean muy minoritarios entre las personas de menos de 30 años, existen entre ellas interrupciones de actividad de tipo institucional (servicio militar) o extra-institucional. Globalmente, se observa un índice de inactividad sin estudios inferior en promedio al 10% en Europa (Couppié, 2001). Pero dicho índice alcanza cotas muy distintas en los diversos países. Puede suponer hasta el 20% de las edades inferiores a los 30 años en Italia y en Grecia. Además, el fenómeno no afecta por igual a muchachas que a varones, ni a titulados que a no titulados.

□ La tercera hipótesis presupone que la fecha de obtención del título más alto poseído equivale a la fecha de salida de la formación. No tiene en cuenta así la existencia de comportamientos divergentes.

(7) Y las normas de las correspondientes decisiones *ad hoc* sobre validez de algunas de estas experiencias profesionales (empleos de vacaciones, pequeños trabajos temporales durante los estudios) como elemento de análisis.



Cuadro 1

Estimación de las edades de salida del sistema educativo en función del nivel de titulación declarado, basada en las edades teóricas de preparación al certificado terminal recogidas por la OCDE

	CINE 0-1 ^(a)	CINE 2 ^(b)	CINE 3 (secundaria superior)				CINE 5	CINE 6	CINE 7
			curso simple de:			curso doble			
			Formación general	Formación profesional escolar	Formación profesional alterna	En formación general y profesional ^(c)			
Dinamarca	16	19	20	21	21	23	24	26	31
Alemania	18	18	19	19	19	22	21	26	28
Países Bajos	18	18	19	19	20	20	-	24	27
Austria	15	17	18	18	19	19	21	24	26
Grecia	15	18	19	19	-	-	21	23	27
España	16	17	18	17	18	19	20	22	27
Italia	15	18	19	18	-	19	21	23	25
Portugal	15	16	17	18	18	18	22	23	26
Bélgica	18	18	18	19	19	-	22	23	27
Francia	16	17	18	19	19	20	21	21	26
Irlanda	15	17	18	18	18	19	20	22	24
Luxemburgo	15	18	19	19	19	-	22*	23*	26*
Finlandia	16	18	19	19	19	21	23	24	28
Suecia	16	18	19	19	-	-	21	23	27
Reino Unido	16	17	18	18	18	-	20	21	24

Fuente: OCDE, 1998b: anexo 3.

^(c) Formación profesional escolar o alterna

* Estimación basada en datos de los países vecinos que acogen a los jóvenes de Luxemburgo que siguen estudios superiores.

^(a) y ^(b) Estimaciones basadas en la edad de finalización de la escolaridad obligatoria y en la frecuencia de abandonos de los estudios (base de datos de Eurydice).

□ La cuarta hipótesis presupone que se puede determinar sin ambigüedades la fecha de obtención de un título, y asume que todo título es el producto de un curso único y codificado.

Estas hipótesis son arriesgadas, pero considerando el estado de los datos para el período 1993-1997, resultan necesarias a fin de tomar en cuenta una parte de las características institucionales de los sistemas educativos.

En concreto, la información disponible en las EPA abarca un centenar de variables que reflejan sobre todo la posición de la persona encuestada con respecto al empleo, en el momento de la encuesta (conforme a las definiciones de la Oficina Internacional del Trabajo), y también su posición actual frente a la formación junto con algunas de sus características socio-

familiares (Eurostat, 1996). Entre estas últimas, la encuesta revela tanto el nivel más alto de titulación obtenida en la enseñanza general (nivel de enseñanza secundaria) y el nivel más alto del título obtenido en la enseñanza profesional o superior. De esta manera, se puede por un lado diferenciar entre las personas que han seguido una formación en el curso de las últimas cuatro semanas y las que no la han seguido, y por otro conocer para las personas que no se forman los niveles más altos de titulación obtenidos. Por referencia a los diferentes contextos de cursos y de titulaciones, se puede intentar a continuación estimar la fecha de salida de la formación, reconstituyendo la edad teórica de obtención del título más alto. Esa reconstitución debe basarse desde luego en fuentes exteriores; en nuestro caso, se han utilizado los trabajos de la OCDE (1998b) sobre las principales edades teó-



ricas de preparación para el certificado educativo terminal, por nivel de estudios y según el curso anterior, completados por los datos sobre la edad de término de la escolaridad obligatoria para los no titulados (base de datos Eurydice⁽⁸⁾). Las edades estimadas utilizadas finalmente se presentan en el Cuadro 1.

La calidad de las edades calculadas de salida de la formación y su correspondencia con las edades reales dependerán de:

□ La precisión de las informaciones disponibles sobre la variedad de titulaciones existentes. Cuanto más puedan diferenciarse los títulos unos de otros, más precisa será la asignación de edades de salida.

□ La multiplicidad de los itinerarios posibles que conducen a un título dado (vías paralelas de acceso, puentes,...).

□ La heterogeneidad en los comportamientos de las personas que siguen dichos programas formativos. Cuantos más trastornos sufran los cursos escolares (repeticiones, reorientaciones, interrupciones, suspensos y abandonos) más grande será el error en la estimación de edades.

□ La importancia de los reinicios de la formación y, más concretamente, la capacidad para distinguir la formación inicial de la formación postinicial.

Basta entonces sencillamente con cotejar esta información con las edades observadas, para estimar el lapso de tiempo transcurrido desde la obtención del título. De esta manera surgen dos categorías de personas opuestas, además de los *trainees* como grupo independiente⁽⁹⁾. En primer término, los *juniors* son las personas que han salido de la formación y obtenido su título hace menos de cinco años⁽¹⁰⁾. El segundo grupo es la categoría de los *seniors*, que corresponde a las personas salidas de la formación pero tituladas hace más de cinco años⁽¹¹⁾. En la continuación de este análisis nos concentraremos en la categoría de los *juniors*, comparándola en ocasiones con la de los *seniors*. Por lo que respecta al estudio de los *trainees*, nos remitimos al trabajo de Wolbers (2001).

La estructura por niveles formativos de los *juniors* y por la edad promedio en

Cuadro 2

Distribución de los *juniors* por niveles formativos alcanzados y por su edad promedio en el momento en que salen del sistema educativo

	Juniors			Total (%)	Edad promedio de los <i>juniors</i> en el momento en que salen del sistema educativo (años)
	CINE 0-2 (%)	CINE 3 (%)	CINE 5-7 (%)		
Dinamarca	19	53	28	100	22,2
Alemania	15	57	28	100	20,8
Países Bajos	23	47	29	100	19,6
Austria	16	75	9	100	18,8
Grecia	26	53	21	100	19,1
España	47	16	37	100	19,3
Italia	52	41	7	100	18,3
Portugal	63	17	20	100	17,1
Bélgica	23	36	42	100	19,7
Francia	18	46	36	100	20,2
Irlanda	25	39	36	100	18,7
Luxemburgo	36	36	28	100	19,2
Finlandia	17	52	31	100	20,9
Suecia	18	62	19	100	19,2
Reino Unido	39	37	25	100	18,2
Unión Europea	32	43	25	100	19,4

Fuente: Eurostat, EPA: valores medios 1995-1997.

que acaban la formación presenta grandes variaciones entre los diversos países europeos (Cuadro 2), lo que era de esperar considerando los resultados precedentes. Existen numerosos perfiles: por un lado, España, Portugal e Italia presentan una mayoría de *juniors* con niveles CINE 0-2; por el contrario, Bélgica se caracteriza por un predominio de los *juniors* CINE 5-7; entre ambos polos se sitúan Alemania, Dinamarca, Austria, Finlandia y Suecia, con una mayoría de *juniors* de nivel CINE 3. En consecuencia, la edad promedio de los *juniors* en el momento de la salida de la formación varía de un país a otro: la edad más baja se observa en Portugal (17,1 años) y la más elevada (22,2 años).

Una vez definida nuestra categorización de la población protagonista de la transición escuela-trabajo, podemos pasar a estudiar las situaciones que dicha población afronta en el mercado de trabajo.

⁽⁸⁾ Puede consultarse ésta en la dirección www.Eurydice.org

⁽⁹⁾ Que además tienen una condición de edad: de 15 a 35 años

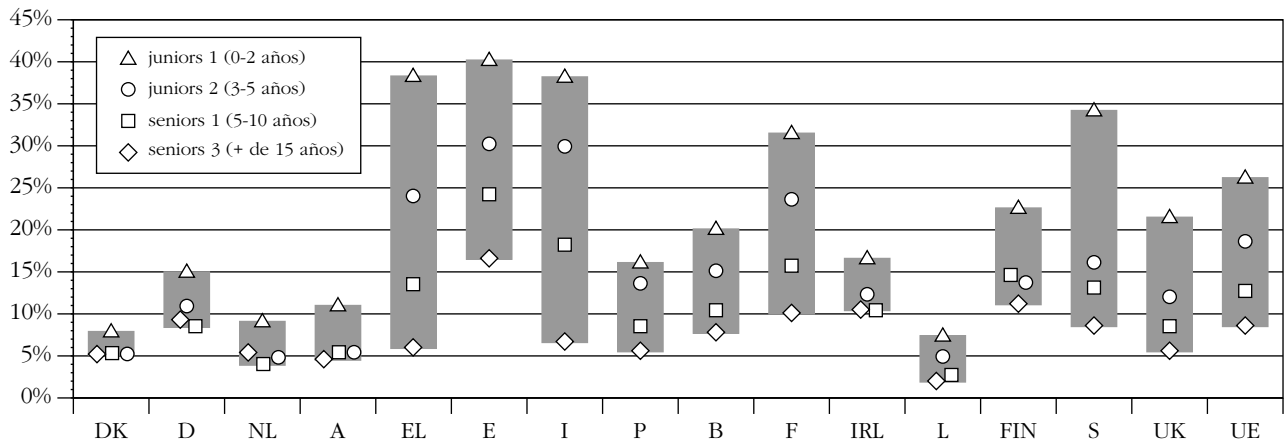
⁽¹⁰⁾ Así, su edad no puede superar la edad teórica máxima de titulación en más de cinco años, lo que significa que los mayores tendrán como mucho 36 años.

⁽¹¹⁾ Grupo limitado a las personas de menos de 50 años en lo que sigue, para seleccionar el núcleo de población activa en funciones y eliminar los efectos de las diversas mecanismos de jubilación, muy diferentes de un país a otro.



Gráfico 4

Paro entre *juniors* y entre *seniors*



Índice de paro = nº de parados / población activa

Fuente: Eurostat y Céreq, EPA 1997.

2. Juniors y seniors en los mercados de trabajo europeos: situaciones en contraste

El proceso de inserción profesional es complejo y plural. No existe una definición común del inicio ni del fin del itinerario de la inserción (Rose, 1998; Vincens, 1997 y 1998). Pero ya las categorías estadísticas aproximadas como las de los *juniors* y los *seniors* reflejan aspectos singulares de la situación de actividad entre principiantes.

Las categorías *juniors* y *seniors* ilustran diferenciadamente la situación relativa de quienes se inician en el mercado de trabajo. En lo que sigue, ilustraremos dicha situación relativa con tres criterios: el paro, la movilidad en el empleo y la presencia de principiantes en los diferentes sectores de la actividad económica. Estas tres dimensiones responden a las siguientes cuestiones:

- ¿Hasta qué punto la transición escuela-empleo comporta un riesgo particular de paro? ¿Disminuye el riesgo con la experiencia? ¿A qué ritmo compensa el título la falta de experiencia?
- ¿Son más vulnerables los empleos que ocupan los principiantes?

- ¿Existen segmentos de la economía que acojan específicamente a principiantes?

El paro entre principiantes: ¿Desventajas respecto a los activos experimentados?

El índice de paro entre *juniors* (Gráfico 4) mide su dificultad para acceder al empleo.

La lectura del paro que se obtiene si se utiliza la categoría *juniors* difiere de la lectura por edades, más habitual. Efectivamente, si se considera a los menores de 25 años, entre ellos habrá una proporción superior de activos salidos tempranamente del sistema educativo y por lo tanto de personas menos tituladas. Si por el contrario adoptamos como indicador el paro entre *juniors*, ello mejora la posición relativa de los países en que más se prolongan los estudios, en caso de que el título reduzca el riesgo de paro.

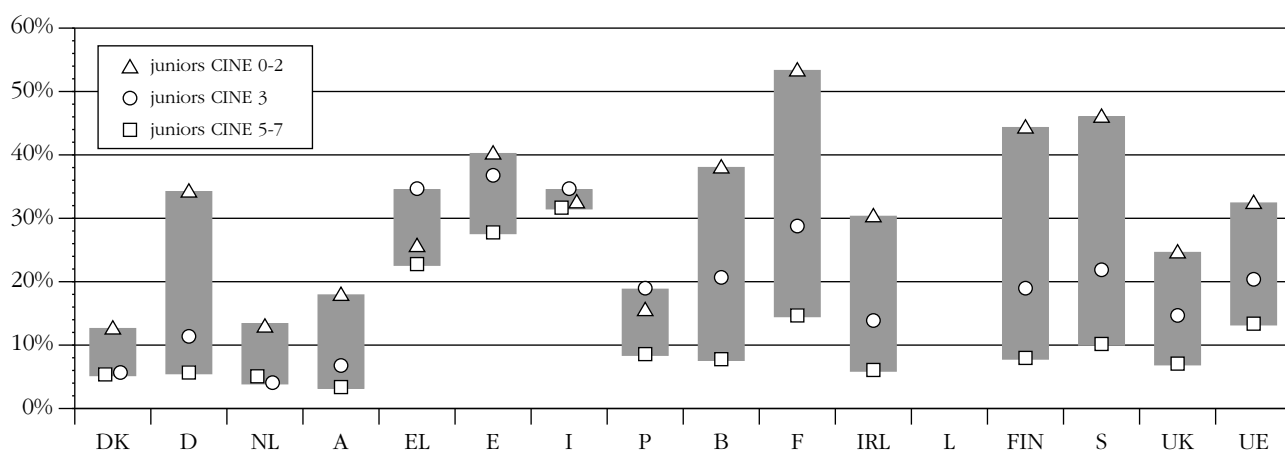
En todos los países europeos el índice de paro disminuye conforme aumenta la antigüedad en el mercado de trabajo. Más de dos años de experiencia reducen claramente el riesgo de paro.

Si bien los *juniors* con menos de 2 años de experiencia laboral se encuentran más expuestos al paro en todos los países de Europa, la ventaja comparativa que comporta una antigüedad laboral superior a 2 años no es equivalente en todas partes.



Gráfico 5

Paro de los *juniors* por niveles formativos



Índice de paro = nº de parados / población activa

Fuente: Eurostat y Céreq, EPA 1997.

Dicha ventaja es muy marcada en Grecia e Italia, y también en Francia y en Suecia; adquiere un valor medio en un segundo grupo de países -Bélgica, Finlandia, Portugal y Reino Unido-, y en un tercero (Austria, Alemania, Dinamarca, Irlanda, Luxemburgo y Países Bajos) la duración de la experiencia apenas modifica el riesgo de paro: tan sólo los jóvenes activos con menos de dos años de experiencia se encuentran desfavorecidos.

Los niveles formativos más altos protegen a los *juniors* del paro (Gráfico 5). Los países en los que el título reduce más el riesgo de paro son: Bélgica, Alemania, Francia, Irlanda, Finlandia y Suecia. El fuerte efecto de las titulaciones superiores -CINE 5 a 7- es característico de Francia, Finlandia y Suecia. En el caso alemán, la brecha se encuentra entre los titulados de nivel 3 -salidos en su mayoría del sistema dual- y los que no han alcanzado dicho nivel, y no tienen por tanto acceso a los mercados profesionales.

Obsérvese que los efectos de la titulación sobre el riesgo de paro resultan particularmente claros si se utilizan las definiciones *juniors/seniors*. Son mucho menos llamativos cuando se comparan los índices de paro entre jóvenes por niveles formativos, en aquellos países donde la formación regular de aprendices y la formación alterna son prácticas de formación profesional muy difundidas. Los

aprendices del sistema alemán son activos en el sentido de la OIT, pero corresponden al nivel CINE 2, ya que no han obtenido aún su certificado de formación dual. Por definición, ninguno de ellos está en paro. Así pues, la presencia de los jóvenes aprendices alemanes hace bajar artificialmente el índice del paro al nivel CINE 2. Pero si se consideran como categoría los *juniors*, los aprendices del sistema regular -aún en fase de formación- se encuentran excluidos de la medición. Y la diferencia del paro entre *juniors* de niveles CINE 0-2 y de nivel CINE 3 es claramente superior al promedio europeo.

Las únicas excepciones en cuanto a los efectos reductores de la titulación sobre el paro son Italia y Grecia. Como hemos visto, en estos dos países la experiencia protege particularmente del riesgo de paro. Pero en ellos un nivel de formación elevado no compensa la desventaja de los *juniors*: incluso los más titulados entre ellos afrontan dificultades para acceder a un empleo.

Los juniors son más móviles que los seniors

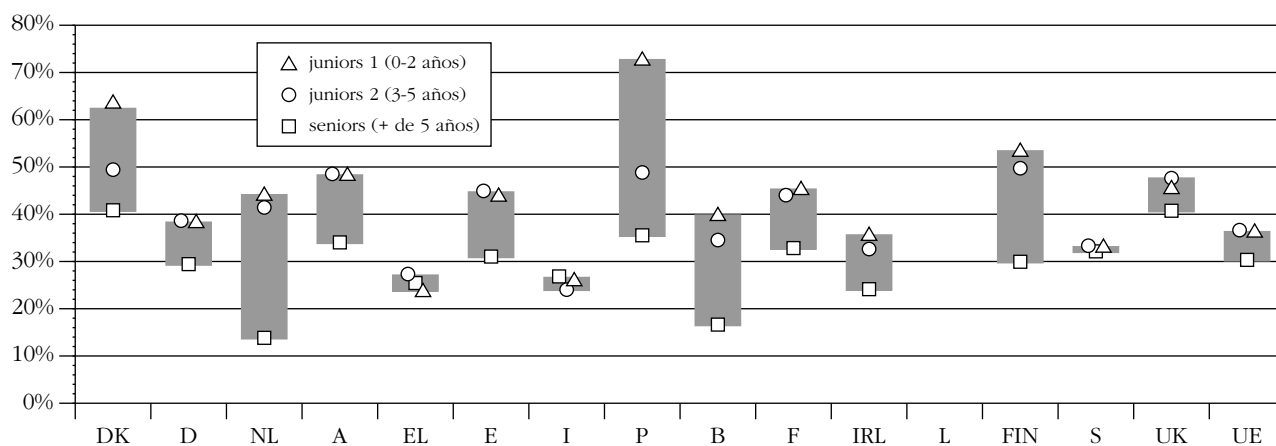
Los juniors salen generalmente con más rapidez del paro

Más afectados por el paro que los *seniors*, los *juniors* poseen sin embargo una mayor probabilidad de abandonar éste antes de un año, salvo en Grecia o en Italia.



Gráfico 6

Salida del paro



Fuente: Eurostat y Céreq, EPA 1997.

A y S: no se hace distinción entre juniors 1 y juniors 2.

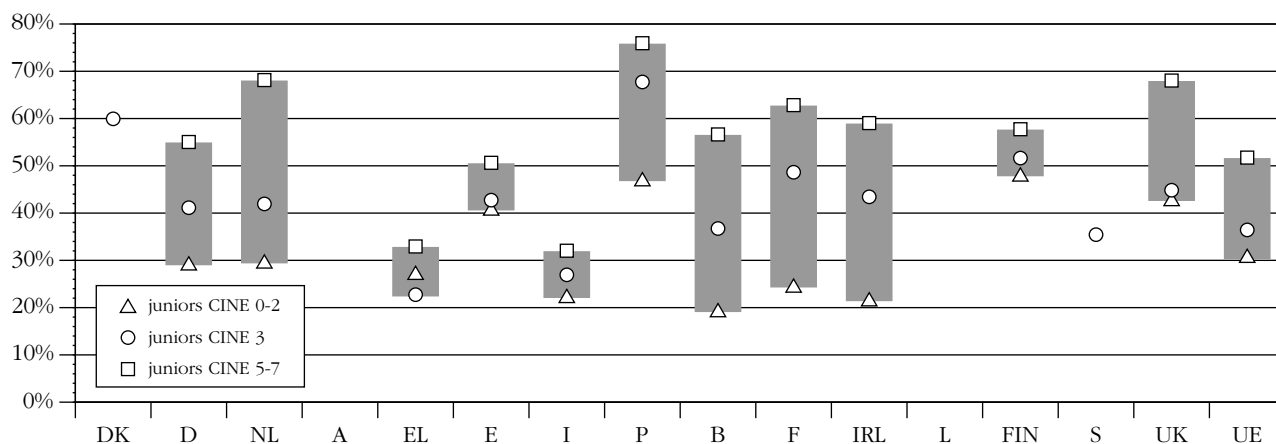
El indicador de la salida de paro de una categoría es la proporción de personas con empleo entre los parados de dicha categoría del año anterior.

El 38% de los juniors alemanes con menos de 3 años de experiencia y que se encontraban en paro el año precedente disponían en 1997 de un empleo.

Empleabilidad = probabilidad de tener un empleo en el momento de la encuesta habiéndose declarado en paro el año anterior.

Gráfico 7

Salida del paro de los juniors por niveles formativos



Fuente: Eurostat y Céreq, EPA 1997.

DK, S: datos no significativos para los niveles CINE 0-2 y 5-7.

A, L: datos no significativos.

Empleabilidad = probabilidad de tener un empleo en el momento de la encuesta habiéndose declarado en paro el año anterior.

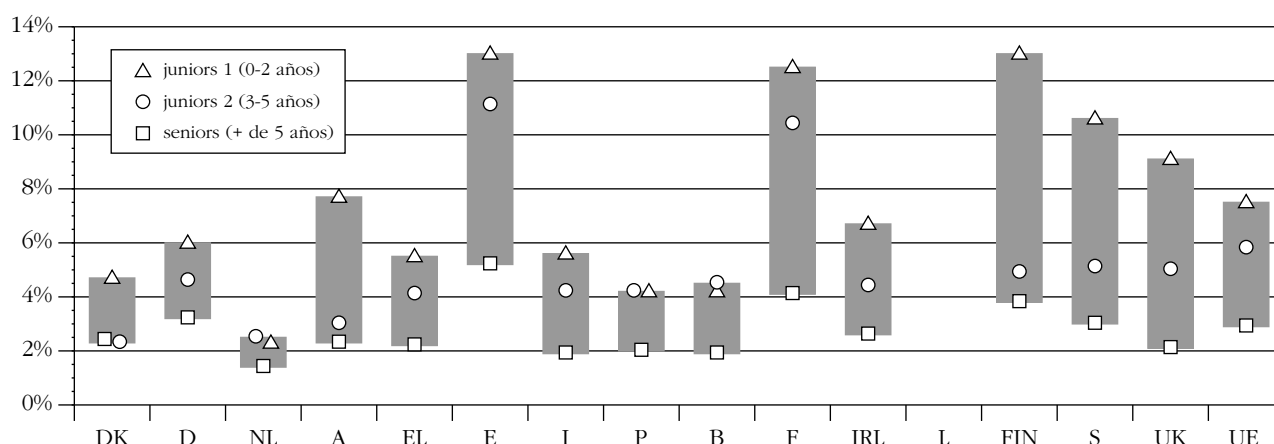
En Austria y en Suecia, el indicador de salida del paro (Gráfico 6) es superior para aquellos que poseen una cierta experiencia (de 3 a 5 años). En Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Países Bajos y Portugal, la ventaja en términos de oportunidades de retorno al empleo para los jóvenes con cinco años o menos de experiencia es aún mayor. Por último, la po-

sesión de un título -sobre todo si éste es de enseñanza superior- acrecienta la probabilidad de retorno al empleo (Gráfico 7). Observamos fuertes efectos de la titulación sobre el retorno en los mismos países en que ésta surte un efecto apreciable sobre el riesgo del paro (Bélgica, Alemania, Francia, Irlanda, Finlandia y Suecia). En estos países, la titulación pa-



Gráfico 8

Vulnerabilidad de las personas al paro



Fuente: Eurostat y Céreq, EPA 1997.

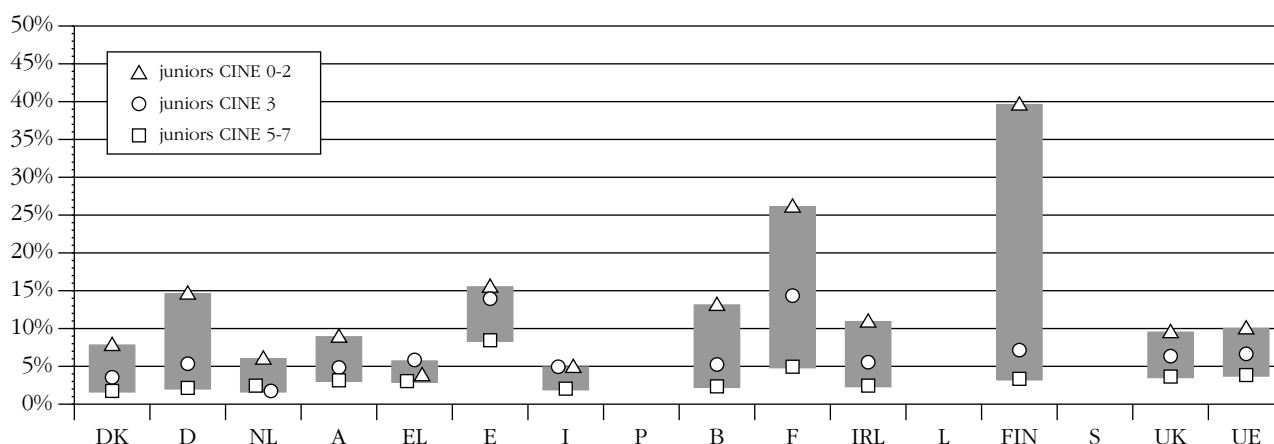
P: no se hace distinción entre juniors 1 y juniors 2.

Vulnerabilidad de una categoría: proporción de parados en 1997 entre aquéllos que disponían de un empleo el año anterior.

El 13% de los juniors finlandeses con menos de tres años de antigüedad en el empleo el año precedente se encuentran en 1997 en paro.

Gráfico 9

Vulnerabilidad de los juniors por niveles de titulación



Fuente: Eurostat y Céreq, EPA 1997.

P, L y S: datos no significativos.

Vulnerabilidad de una categoría: proporción de parados en 1997 entre aquéllos que disponían de un empleo el año anterior.

El 26% de los juniors franceses de nivel CINE 0-2 con empleo el año precedente se encuentran en 1997 en paro.

rece ser el elemento que ordena la cola de espera de los *juniors* para acceder a sus primeros empleos. En Austria, en Portugal y en Reino Unido, donde la titulación apenas reduce el riesgo de paro, sí influye claramente por el contrario sobre la probabilidad de encontrar o volver a iniciar un empleo antes de que transcurra un año en el paro.

Los juniors pierden con mayor frecuencia su empleo

La búsqueda de un primer empleo no es la única causa del mayor riesgo de paro entre *juniors*. En comparación con los *seniors*, presentan asimismo un **riesgo mayor de perder el empleo que ocupan**. Es lo que revela el indicador de



Cuadro 3

Movilidad de *juniors* y *seniors* en Europa – personas que abandonan la empresa o centro que les empleaba un año antes (%)

	DK	D	NL	A	EL	E	I	P	B	F	IRL	L	FIN	S	UK
Movilidad de <i>juniors</i>	30,9	22,2	25,3	17,9	17,5	54,0	14,8	25,3	26,3	29,5	26,3	ns	34,3	27,0	33,1
Movilidad de <i>seniors</i> (<50 años)	13,0	10,6	8,1	7,0	6,8	22,6	5,7	10,7	12,0	9,9	9,8	ns	7,7	8,4	13,1

Fuente: Eurostat, cálculos Céreq, EPA 1993-1997, salvo AT: 1995-1997 y FI, SE: 1997.

Cuadro 4

Coefficiente de variación de la proporción de *juniors* en los sectores de actividad (%)

	DK	D	NL	A	EL	E	I	P	B	F	IRL	L	FIN	S	UK
Coefficiente de variación (1997)	17,7	18,6	21,6	23,8	37,9	27,5	42,6	38,8	23,6	28,0	35,5	32,9	25,3	38,6	28,1

Coefficiente de variación = diferencia tipo media. Cuanto mayor sea más desigual es la distribución de los *juniors* entre los diversos sectores.

Fuente: Eurostat, cálculos Céreq, EPA 1997

vulnerabilidad del empleo ocupado (véase el Gráfico 8). Desfavorecidos con respecto a los *seniors*, los *juniors* se ven más afectados por el paro cuanto más breve sea su experiencia laboral. Francia, España y Finlandia presentan para sus *juniors* los riesgos más altos de perder el empleo. En estos tres países, la diferencia entre los índices de riesgo de *juniors* y *seniors* es superior a otros. La titulación hace a los *juniors* menos vulnerables al paro (Gráfico 9). Ello es cierto sobre todo en Francia y en Finlandia, y en menor medida también en Bélgica y Dinamarca.

Así pues, los *juniors* presentan rasgos específicos en sus modalidades de acceso al empleo: están más expuestos al paro, porque una parte de ellos busca su primer empleo, pero también porque los empleos que ocupan son menos estables. Los *juniors* en paro tienen sin embargo más posibilidades de encontrar un empleo que los *seniors* parados. Los no titulados son los más vulnerables: el riesgo de paro y de exclusión del empleo se exagera y los empleos que ocupan suelen ser frecuentemente transitorios para estos niveles de titulación. Los efectos de la titulación se hallan particularmente acentuados en Fran-

cia, Finlandia, Suecia y también en Alemania. En los restantes países europeos, son menos pronunciados.

Cuando se comparan los índices de movilidad general de *juniors* y *seniors* (proporción de activos ocupados el año anterior, que han abandonado la empresa o centro que les empleaba un año antes en favor de otro empleo u otra actividad⁽¹²⁾), se observa que:

□ en todas partes, la movilidad de los *juniors* es mucho más frecuente que la de los *seniors*;

□ un país (España) se distingue por una movilidad muy alta de *seniors* y de *juniors*;

□ dos países (Italia y Grecia) presentan una movilidad muy baja entre sus *seniors*. En ambos países, los *juniors* también son menos móviles que en otros.

¿Se integran los *juniors* por igual en todos los sectores de la economía?

Para saber si los principiantes se encuentran bien integrados en todos los secto-

⁽¹²⁾ También se considera movilidad el regreso a la misma empresa (tras haberse interrumpido la relación de trabajo).



res de la economía o si por contra se concentran en segmentos específicos, resulta cómodo medir la variación en la proporción de empleo de *juniors* dentro del empleo total por sectores.

La respuesta diverge mucho en los diferentes países europeos: el coeficiente de variación (diferencia tipo/media) de esta variable varía entre menos del 18% en Dinamarca y más del 40% en Italia. Obsérvese que en aquellos países con un vínculo fuerte entre la formación profesional inicial y la economía (Dinamarca, Alemania, Países Bajos, Austria) los principiantes se distribuyen de manera menos desigual entre los diferentes sectores de actividad económica. En España, Francia y el Reino Unido (UK), el reparto de principiantes en todos los sectores es medio, mientras que resulta mucho más desigual en los casos de Grecia, Suecia, Portugal e Italia.

El empleo de las categorías *juniors/seniors* permite describir de manera distinta el empleo y el paro que el criterio de las edades. Pueden observarse diversas virtudes de la categoría *juniors*: los efectos sobre el paro de la experiencia laboral se aprecian mejor que si se trabaja por edades. También pueden compararse más fácilmente la situación de los *juniors* y la de los activos experimentados, como se aprecia por ejemplo con los indicadores de movilidad general o con el índice de reparto del empleo de los principiantes en los diferentes sectores económicos.

Vemos cómo surgen algunas características comunes a los principiantes europeos en general: más afectados por el paro que los activos experimentados, se encuentran en una situación particularmente vulnerable cuando no disponen de una titulación. Consiguen con mayor facilidad contratos tras un período de paro, pero también sufren un riesgo mayor de perder su empleo cuando tienen uno. Con todo, las diferencias internas dentro de Europa son importantes: en algunos países el paro entre principiantes alcanza muy rápidamente cotas similares al de los adultos experimentados (Dinamarca, Alemania) mientras que en otros se mantiene durante mucho tiempo superior (Italia, Grecia). Los efectos del título sobre los riesgos de paro entre *juniors* divergen

fuertemente en los distintos países. La presencia de los *juniors* en los diferentes sectores de empleo también resulta muy heterogénea: está bastante equilibrada en los países con predominio de los mercados profesionales del trabajo, y muy concentrada en algunos segmentos concretos en otros.

Conclusión: una construcción muy estilizada pero que puede mejorarse

Hemos visto cómo la creación de categorías para el análisis comparado de la inserción profesional en Europa plantea numerosas dificultades. La información longitudinal existente a escala europea (encuesta comunitaria a hogares) no se basa en las muestras suficientes. Las restantes fuentes disponibles, esencialmente transversales (EPA) están poco adaptadas para describir un fenómeno dinámico. Nos hemos arriesgado con todo a utilizar estas encuestas, lo que produce indicadores estilizados. Nuestro ejercicio es experimentar y las mediciones obtenidas son por tanto aproximadas. Hemos visto que las categorías construidas se basan en hipótesis bastante arriesgadas. Felizmente, desde la utilización de estas encuestas el material disponible ha ido evolucionando y debiera permitirnos mejorar las categorías seleccionadas.

Efectivamente, desde 1998 **se han reformado las encuestas EPA**: se han introducido en ellas los salarios, una variable suplementaria refleja la situación principal en la fecha de la encuesta aparte de los criterios de actividad de la OIT, se utiliza la nueva nomenclatura formativa CINE-97 que -considerando el trabajo preparatorio que ha supuesto- debiera permitir eliminar algunas ambigüedades de registro (OCDE, 1999), y, sobre todo, **se recoge el dato del año de obtención de la titulación más alta**. Estas innovaciones nos permitirán mejorar las categorías de *trainees* y *juniors* utilizadas. De las hipótesis simplificadoras que hemos empleado sólo se mantendrá la equivalencia entre año de obtención del título y salida del sistema educativo. Podremos también mejorar y enriquecer los indicadores elaborados, y presentar en particular indicadores comparativos de salarios.



Con todo, las encuestas de población activa comportan un problema de fondo: siguen utilizando datos transversales para estudiar un proceso dinámico. En 2000, para remediar este hecho, se añadió a la encuesta europea anual sobre la población activa (EPA) un módulo suplementario *ad hoc* sobre la transición profesional. Dicho módulo va destinado a todas las personas que hayan salido de la formación inicial hace menos de 10 años (5 en el caso de algunos países), recoge la fecha de la primera salida de la formación inicial, el nivel de estudios alcanzado y el ámbito formativo seguido. Se registra la situación de actividad inmediatamente siguiente al término de los estudios. El primer empleo significativo (con duración superior a 6 meses) se describe con mayor lujo de detalle (duración, fecha de inicio, profesión). La utilización de estas informaciones -más completas y dinámicas- debiera permitir comparaciones más detenidas. Dos puntos nos parecen particularmente importantes: en primer término, podrá analizarse con estos datos **el efecto del ámbito de formación**, y no ya simplemente el nivel o la vía formativa⁽¹³⁾, lo que no era posible hasta la fecha. Ello producirá una reevaluación de las relaciones entre las cualificaciones generadas y los ámbitos profesionales correspondientes. En segundo lugar, **la introducción de elementos correspondientes a la biografía profesional** -situación de actividad inmediatamente posterior al término de los estudios, descripción del primer empleo significativo- deberá permitir avanzar sobre un punto delicado: el inicio de la transición. Efectivamente, la hipótesis de un mecanismo simple (definición francesa) o doble (definición alemana) de acceso a la transición no es satisfactoria para aque-

llos países donde este proceso comprende con frecuencia pausas e idas y retornos (los casos escandinavo o británico). El material suplementario que este módulo aporta para el análisis nos permitirá avanzar en el detalle comparado de los inicios de la transición.

Aún perfeccionados así, los indicadores comparativos de la transición elaborados a partir de las encuestas comunitarias poseen sus límites: como ya hemos señalado, resulta difícil elaborar categorías adecuadas para un análisis comparativo. Pueden efectuarse comparaciones de variables de actividad que sean resultado de trabajos de armonización internacional en detalle, pero algunas dimensiones del proceso de la transición se encuentran excluidas de este ejercicio. Es el caso en particular de los mecanismos públicos de ayuda al empleo, que desempeñan una función importante en los itinerarios de la inserción profesional, pero cuyo análisis estadístico comparado está aún dando sus primeros pasos. Una tentativa de comparación a partir de fuentes nacionales, dentro del proyecto CATEWE, ha revelado ya dificultades de tratamiento estadístico comparativo infinitamente más complejas que las mencionadas anteriormente. De hecho, las intervenciones públicas de ayuda a la inserción profesional abarcan una gama muy amplia que va desde el tratamiento social del paro a la flexibilización de los contratos de trabajo, la formación y posibles combinaciones entre las medidas. La masa de personas beneficiadas, el número y las características de los mecanismos abiertos y la estabilidad temporal de dichos mecanismos son otros tantos parámetros nacionales cuya complejidad será difícil reducir.

⁽¹³⁾ Que opone la formación profesional a la formación general.



Bibliografía

- Affichard, J.** La fonction de l'enquête statistique dans l'évaluation du dispositif de formation des jeunes de 16 à 18 ans. *Formation Emploi*, 1985, n° 9.
- Affichard, J.; Gensbittel, M.-H.** Mesurer l'entrée des jeunes dans la vie active. *Formation Emploi*, octobre-décembre 1984, n° 8.
- Allmendinger, J.** Educational Systems and Labour Market Outcomes. *European Sociological Review*, 1989, n° 5, p. 231-250.
- Ashton, D.** Les approches en terme de marché du travail. En: Jobert, A.; Marry, C.; Tanguy, L. (dir.). *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, 1995.
- Aventur, F.; Möbus, M.** (dir.). *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*. Ouvrage collectif Céreq-Elf Aquitaine, Magnard-Vuibert, Paris, 1999.
- Barailler, C. et al.** Entrée au travail et passage à l'âge adulte en Europe: ce que nous apprend le panel européen. En: *Transitions in Youth: Combating Exclusion*, actes del 4º Seminario europeo, ESRI, Dublín, 1997.
- Barbier, J.C.; Gautié, J.** (dir.). *Les politiques de l'emploi en Europe et aux États-Unis*. Cahiers 37 du Centre d'Études de l'Emploi, PUF, Paris, 1998.
- Bédoué, C.; Giret, J.-F.** The labour market integration of young people: comparative analysis of the national performance of EU countries. En: Raffé, D.; Van der Velden, R.; Werquin, P. (dir.). *Education, the labour market and transitions in youth: cross-national perspectives*, Seminario europeo 1998, CES, Edimburgo, 1998.
- Brannen, K.; Smyth, E.** Issues in constructing a comparative database from national transition surveys. En: Raffé, D. (dir.). *Comparative data on education-to-work transitions*, Seminario internacional celebrado en París del 21 al 23 de junio de 2000 (fotocopias), 2000.
- Chiffres clés sur la formation professionnelle dans l'Union européenne. Transition entre le système éducatif et la vie active*. Cedefop. Luxembourg : Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2001.
- Couppié, T.; Mansuy, M.** The characteristics of youth employment in Europe: a typology based on the Labour Force Surveys. En: Raffé, D.; Van der Velden, R.; Werquin, P. (dir.). *Education, the labour market and transitions in youth: cross-national perspectives*, Seminario europeo 1998, CES, Edimburgo, 1998.
- Couppié, T.; Mansuy, M.** (a) Les enquêtes communautaires sur les forces de travail comme source de données comparatives sur la transition. En: Raffé, D. (dir.) *Comparative data on education-to-work transitions*, Seminario internacional celebrado en París del 21 al 23 de junio de 2000 (fotocopias), 2000.
- Couppié, T.; Mansuy, M.** (b) La place des débutants sur les marchés du travail européens. *Céreq-Bref*, mayo 2000, n° 164.
- Couppié, T.; Mansuy, M.** The position of young people and new entrants in European labour markets. En: *A comparative analysis of transitions from education to work in Europe (CATEWE). Final report*, Dublín, Economic and social research institute (ESRI), 2001.
- Enquête communautaire sur les forces de travail. Méthodes et définitions* / Eurostat. Luxembourg : Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1996.
- Eyraud, F.; Marsden, D.; Sylvestre, J.J.** Marché professionnel et marché interne du travail en Grande-Bretagne et en France. *Revue internationale du travail*, 2000, vol. 129, n° 4.
- Garonna, P.; Ryan, P.** Le travail des jeunes, les relations professionnelles et les politiques sociales dans les économies avancées. *Formation Emploi*, enero-marzo 1989, n° 25.
- Gautié, J.; Lefresne, F.** La politique de l'emploi et sa représentation de l'entreprise. *La Revue de l'IREES*, invierno 1997, n° 23.
- Hannan et al.** Education, vocational training and labour market transitions among lower level leavers in four European countries: an overview of the VTLMT project. En: Raffé, D.; Van der Velden, R.; Werquin P. (dir.). *Education, the labour market and transitions in youth: cross-national perspectives*, reunión del Seminario europeo de 1998, CES, Edimburgo, 1998.
- Hannan, D. et al.** (a). *A comparative analysis of transition from education to work in Europe (CATEWE). Country reports. France, Germany, Ireland, The Netherlands, Scotland, Portugal*. Documento de trabajo del ESRI n° 118 (b), vol. 2, Dublín, 1999.
- Hannan, D. et al.** (b). *A comparative analysis of transition from education to work in Europe (CATEWE). A conceptual framework*. Documento de trabajo del ESRI n° 118 (a), vol. 1, Dublín, 1999.
- Hannan, D.; Raffé, D.; Smyth, E.** Cross-national research on school-to-work transitions: an analytic framework. En: Werquin, P.; Breen, R.; Planas, J. (dir.). *Youth Transitions in Europe: Theories and Evidence*, Céreq, Marsella, 1997.
- Heinz, W.R.; Nagel, U.** Changement social et modernisation des transitions école-travail. En: Jobert, A.; Marry, C.; Tanguy, L. (dir.). *Education et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, 1995.
- Jobert, A.; Marry, C.; Tanguy, L.** (dir.). *Education et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*. Paris: Armand Colin, 1995.
- Marry, C.** Education, formation professionnelle et emploi en Allemagne: une relation étroite entre travailler et apprendre. En: Jobert; Marry; Tanguy (dir.). *Education et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, 1995.
- Marsden, D.** Institutions and labour mobility: occupational and internal labour markets in Britain, France, Italy and Germany. En: Brunetta, R.; Dell'Aringa, C. (dir.). *Labour relations and economic performance*, Houndmills: Macmillan, 1991.
- Marsden, D.; Ryan, P.** Institutional aspects of youth employment and training policy in Britain. *British Journal of Industrial Relations*, 1990, vol. XXVIII, n° 3.



Maurice, M.; Sellier, F.; Sylvestre, J.-J. *Politique d'éducation et organisation industrielle en Allemagne et en France*. París: PUF, 1982.

Méhaut, P.; Géhin, J.-P. *Apprentissage ou formation continue? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France*. París: L'Harmattan, 1993.

Müller, W.; Shavit, Y. The institutional embeddedness of the stratification process. En: Shavit, Y.; **Müller, W.** (dir.). *From School to Work – a comparative study of educational qualifications and occupational destinations*, Clarendon Press, Oxford, 1998.

Müller, W.; Wolbers, M. Educational attainment of young people in the European Union: cross-country variation of trends over time. En: *A comparative analysis of transitions from education to work in Europe (CATEWE). Final report*, Dublín, Economic and social research institute (ESRI), 2001.

Perspectives de l'emploi / OCDE (a). París: Ediciones de la OCDE, 1998.

Regards sur l'Éducation OCDE (b). París: Ediciones de la OCDE, 1998.

Nomenclature des systèmes d'éducation. Guide d'utilisation de la CITE-97 dans les pays de l'OCDE / OCDE. París: Ediciones de la OCDE, 1999.

De la formation initiale à la vie active. Faciliter les transitions / OCDE. París: Ediciones de la OCDE, 2000.

Raffe, D. La transition école-travail. Évolution d'un domaine de recherche. En: Jobert, A., Marry, C.; Tanguy, L. (dir.). *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, 1995.

Raffe, D. (dir.). *Comparative data on education-to-work transitions*, Seminario internacional celebrado en París del 21 al 23 de junio de 2000 (fotocopias), 2000.

Rose, J. *Les jeunes face à l'emploi*. Desclée de Brouwer, París, 1998.

Ryan, P. The school-to-work transition: a cross-national perspective. *Journal of Economic Literature*, vol. XXXIX (marzo 2001), p. 34-92.

Tanguy, L. (dir.). *L'introuvable relation formation/emploi – Un état des recherches en France*. La Documentation Française, París, 1986.

Tanguy, L.; Rainbird, H. Institutions et marché au fondement des relations entre l'éducation et le travail en Grande-Bretagne. En: Jobert, A., Marry, C.; Tanguy, L. (dir.). *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, 1995.

Verdier, E.; Möbus, M. Diplômes professionnels et coordination de la formation et de l'emploi: l'élaboration d'un signal en France et d'une règle en Allemagne. *Revue d'économie publique*, próxima publicación, 1999.

Vernières, M. (dir.). *L'insertion professionnelle. Analyses et débats*. Economica, París, 1997.

Vincens, J. L'insertion professionnelle des jeunes: à la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation Emploi*, nº 60, octubre-diciembre, 1997.

Vincens, J. L'insertion professionnelle des jeunes: quelques réflexions théoriques. *Formation Emploi*, nº 61, enero-marzo 1998.

Wolbers. Learning and working: double statuses in youth transitions within the European Union. En: *A comparative analysis of transitions from education to work in Europe (CATEWE). Final report*. Dublín, Economic and social research institute (ESRI), 2001.

Zilberman, S. L'efficacité du dispositif de formation des jeunes de 16 à 18 ans: contribution aux réflexions sur l'évaluation statistique de l'insertion professionnelle. *Formation Emploi*, nº18, abril-junio 1987.