

NI ESCUELA, NI TRABAJO: EL TIEMPO LIBRE COMO UN OASIS OBLIGADO EN MEDIO DE LA NADA

NEITHER SCHOOL NOR WORK: FREE TIME AS A FORCED OASIS IN THE MIDDLE OF NOWHERE

Sara Moreno-Colom

Centre d'Estudis Sociològics sobre la Vida Quotidiana i el Treball (QUIT). Institut d'Estudis del Treball (IET) - Universitat Autònoma de Barcelona, 08193- Bellaterra, Spain

Vicent Borràs Català

Centre d'Estudis Sociològics sobre la Vida Quotidiana i el Treball (QUIT). Institut d'Estudis del Treball (IET) - Universitat Autònoma de Barcelona, 08193- Bellaterra, Spain

Albert Trinidad Jiménez

Centre d'Estudis Sociològics sobre la Vida Quotidiana i el Treball (QUIT). Institut d'Estudis del Treball (IET) - Universitat Autònoma de Barcelona, 08193- Bellaterra, Spain

sara.moreno@uab.cat | vicent.borras@uab.cat | albert.trinidad@uab.cat

Resumen

El artículo presenta parte de los resultados del proyecto EJECT "La empleabilidad de l@s jóvenes: formación, género y territorio" financiado por el Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2013-2016 (Ref. CSO2014-59753-P). En concreto, esta investigación se pregunta hasta qué punto las consecuencias de la crisis de la ocupación (con altas tasas de paro, inactividad y precariedad) están sustrayendo peso al trabajo productivo en el proyecto vital de los jóvenes. Este artículo se plantea que la pérdida de centralidad del empleo repercute en la identidad masculina, sobre todo, en los jóvenes con niveles bajos de cualificación que se sienten expulsados del sistema educativo y consideran poco atractivo el mercado laboral. La hipótesis de partida plantea que los jóvenes atribuirían a las actividades de ocio el peso de la identidad personal, especialmente los hombres. De manera que estas actividades, desarrolladas al margen de la formación o el trabajo remunerado, representarían un espacio de confort para los jóvenes. A partir de estos planteamientos, se propone una estrategia metodológica cualitativa. Los resultados apuntan que el tiempo libre emerge como un oasis obligado en medio de la nada: confiere identidad social cuando el sistema educativo te expulsa y el mercado de trabajo resulta poco atractivo.

Palabras clave: Jóvenes; Empleabilidad; Identidad; Masculinidad; Tiempo libre



<http://dx.doi.org/10.5565/rev/aiet.57>

Abstract

The article presents part of the results of the EJECT project "The employability of young people: training, gender and territory" financed by the *Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación* 2013-2016 (Ref. CSO2014-59753-P). In particular, this research tries to explain how consequences of the occupation crisis (high unemployment rates, inactivity and precariousness) are subtracting centrality of productive work on the vital project of young people. This article argues that the loss of daily centrality of employment has an impact on male identity, especially in the case of young people with lower levels of qualification who feel they are expelled from the education system and find the labor market unattractive. The starting hypothesis argues that young people would attribute to leisure activities the weight of personal identity, specially. So these activities, developed outside the training or paid work, would represent a space of comfort for the young people. Based on these theoretical approaches, a qualitative methodological strategy is proposed. The results point out that free time emerges as a forced oasis in the middle of nowhere: it confers social identity when the education system expels young people and the labor market is unattractive for them.

Keywords: Youth; Employability; Identity; Masculinity; Free Time

Sumario

Introducción	101
1. Marco teórico	102
2. Metodología	104
3. Resultados	105
3.1. Expulsados de la escuela	105
3.2. Reacios al mercado laboral	106
3.3. Refugiados en el tiempo libre	107
4. Conclusión	109
Referencias bibliográficas	110

REFERENCIA NORMALIZADA

Moreno-Colom, Sara; Borràs Català, Vicent; Trinidad Jiménez, Albert (2017): "Ni escuela, ni trabajo: el tiempo libre como un oasis obligado en medio de la nada". *Anuario IET de Trabajo y Relaciones Laborales*, Vol. 4, 99-111. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/aiet.57>

NI ESCUELA, NI TRABAJO: EL TIEMPO LIBRE COMO UN OASIS OBLIGADO EN MEDIO DE LA NADA

Sara Moreno-Colom

Universitat Autònoma de Barcelona

Vicent Borràs Català

Universitat Autònoma de Barcelona

Albert Trinidad Jiménez

Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción¹

La empleabilidad de los jóvenes está presente en la agenda política y científica. Desde una perspectiva histórica, los jóvenes siempre han formado parte de los grupos más perjudicados como consecuencia de las crisis del empleo habidas en el conjunto de la Unión Europea. Pero el problema del empleo juvenil en España no emerge solo como una consecuencia de la crisis económica. Se trata de un fenómeno persistente, con rasgos de carácter estructural, que se acentúa en el contexto de la coyuntura económica que representa la actual crisis (Berlingieri, Bonin y Sprietsma, 2014). A la dificultad, generalizable a nivel europeo, que supone entrar por vez primera en el mercado laboral, debe añadirse los problemas que se derivan de la economía española basada en sectores poco estables como la construcción (Recio 2007). Además, a la bajada del sector industrial les ha seguido un crecimiento precario del sector servicios. La estacionalidad, temporalidad y baja cualificación del empleo creado en España alargan el período de inserción juvenil en comparación a otros países. A diferencia de períodos anteriores, la situación vigente incorpora cuatro novedades: el volumen de jóvenes que quieren trabajar y no encuentran trabajo; el perfil masculino de los desocupados; la inactividad

¹ Una primera versión de este artículo fue presentada en el XII Congreso Español de Sociología "Grandes transformaciones sociales, nuevos desafíos para la Sociología". 30 Junio - 2 de julio 2016. Gijón, España.

como una respuesta individual al paro y a la precariedad prolongada; y la precariedad laboral como norma de empleo juvenil al cristalizar determinados sectores económicos que crean ocupación precaria pensando, exclusivamente, en la población joven. De manera que el paro y la inactividad no son las únicas razones de fragilidad de los jóvenes, también las condiciones laborales que alargan los períodos de transición e incertidumbre generando, a largo plazo, el llamado "efecto cicatriz" (Plantenga, Remery y Samek, 2013).

Ante este escenario, parece oportuno preguntarse hasta qué punto las consecuencias de la crisis de la ocupación (con altas tasas de paro, inactividad y precariedad) están sustrayendo peso al trabajo productivo en el proyecto vital de los jóvenes en transición a la vida adulta. La situación prolongada de paro, inactividad y precariedad laboral entre los jóvenes provoca cambios en la construcción de su identidad social, especialmente entre los masculinos. El empleo escaso y sus malas condiciones laborales acentúan la transformación del valor trabajo entre las generaciones jóvenes (Alonso, Fernández e Ibáñez, 2013). Cada vez más, para la identidad social de determinados colectivos de jóvenes, pierde importancia simbólica la ocupación y crece el valor subjetivo atribuido a las actividades realizadas durante el tiempo de ocio (Injuve 2012). Callejo y Prieto (2015) realizan una tipología sobre las distintas configuraciones cotidianas de actividad según la proporción de tiempo dedicado al trabajo remunerado, al trabajo doméstico y al tiempo libre. Una de las modalidades descritas es la llamada ociocéntrica, caracterizada por dedicar más de diez horas de ocio, menos de una hora a las tareas domésticas y poco o nada de tiempo al trabajo remunerado. El perfil de personas que destina el 91% de tiempo al ocio se corresponde con varones relativos a dos grupos de edad, 15-24 y 45-65 años, que residen en hogares sin presencia de menores y con ingresos por debajo de los 1200 euros al mes siendo su situación laboral mayoritaria el paro o la jubilación.

Las generaciones jóvenes parecen tener asumido que no pueden aspirar a la situación laboral que han disfrutado sus padres y, en consecuencia, a los mismos estándares de bienestar material (Alonso et al. 2013). En este contexto, se apunta que el empleo escaso y sus malas condiciones laborales acentúan la transformación del valor trabajo entre estas generaciones jóvenes. La pérdida de centralidad cotidiana del empleo repercute en la identidad masculina, sobre todo, en el caso de los jóvenes con niveles más bajos de cualificación que se sienten expulsados del sistema educativo y consideran poco atractivo el mercado laboral. Con el fin de analizar dicha pérdida de centralidad del empleo en la transición hacia la vida adulta de los jóvenes, este artículo se estructura en tres apartados. En primer lugar, se presenta un marco teórico síntesis de las aportaciones realizadas desde la sociología del trabajo, la sociología

de la educación y la sociología del tiempo. Tras un breve apartado metodológico, se exponen los resultados de los grupos de discusión realizados en el marco del proyecto EJECT. Finalmente, las conclusiones recuperan la pregunta inicial para dar respuesta a las distintas hipótesis planteadas.

1. Marco teórico

Los planteamientos teóricos clásicos para abordar la cuestión del empleo juvenil se han desarrollado desde el ámbito centrado en el mercado de trabajo o desde el ámbito educativo. Se trata de dos aproximaciones específicas que han avanzado en paralelo sin llegar a alcanzar un punto de encuentro analítico que integre de manera operativa la relación entre la formación y la ocupación. Aunque la formación ha sido considerada un elemento clave para favorecer las posibilidades de ocupación de los jóvenes, pensar que la solución recae en el aumento de los niveles de formación y que, por sí sola, traerá un aumento del empleo es un error (Lope, Lozares y Miguélez, 1997). Desde las sucesivas crisis de empleo que se dan a partir de los años 70 del siglo XX, los niveles de formación de los jóvenes han ido en aumento. Actualmente, la generación de jóvenes tiene los niveles más altos de formación y, al mismo tiempo, las tasas de paro más elevadas (Serracant, 2013).

En el ámbito del trabajo, la investigación sobre mercado laboral hace hincapié en la oferta o la demanda de la fuerza de trabajo o, en el mejor de los casos, liga ambas aproximaciones. Desde la perspectiva de la oferta, y más allá de la teoría del capital humano (Becker, 1987) y el paradigma de la meritocracia (Collins, 1989), las principales causas del paro se atribuyen a las deficiencias del sistema educativo que dificultan el tránsito juvenil al empleo. En concreto, se apuntan como principales problemas: la polarización de la estructura formativa, el fracaso escolar, el abandono escolar prematuro y un desajuste entre la oferta y la demanda según el nivel de estudios (García, Casal, Merino y Sánchez, 2011). Desde la perspectiva de la demanda, se hace hincapié en las deficiencias del modelo de empleo, que obedece a un mercado laboral fuertemente segmentado y con una escasa cualificación de los puestos de trabajo creados en los últimos ciclos de expansión económica (Recio, 2002). En síntesis, los procesos de transición de los jóvenes al mundo del trabajo barajan dos hipótesis (Brunet y Pastor, 2002; Plantenga et al., 2013). Por un lado, se defiende que la oferta de empleo de los jóvenes responde a características particulares, en buena parte, definidas según el nivel de estudios. Por el otro lado, se sostiene que la demanda de empleo por parte de los contratantes adopta criterios de reclutamiento y gestión particulares donde la precariedad es la norma del sector. Algunos ejemplos se encuentran en

el sector de la comida rápida o el comercio textil. En este escenario, el trabajo temporal puede representar el primer paso en la trayectoria laboral de los jóvenes, “*stepping stone hypothesis*”, o una mala entrada en el mercado de trabajo que se inicia en condiciones de vulnerabilidad difíciles de abandonar, “*dead end hypothesis*” (Plantenga et al., 2013).

En el ámbito educativo, destacan los estudios sobre el tránsito de la escuela al trabajo. Esta perspectiva prioriza la investigación sobre inserción laboral con el fin de orientar las políticas de formación y trabajo para jóvenes (Casal, 2002). Se entienda que, entre las distintas dimensiones de la transición juvenil a la vida adulta, la que mejor define la condición de joven es la transición laboral. Desde esta aproximación, el aumento del tiempo de espera entre la finalización de los estudios y el acceso al empleo emerge como objeto de estudio.

Por un lado, algunas propuestas se centran en el concepto de inserción laboral a partir de la agregación de características individuales. Se incluyen distintas lecturas según se considere la teoría del capital humano, la segmentación del mercado de trabajo o las desigualdades sociales. Todas ellas muestran un conjunto de fenómenos que se repiten a nivel europeo como, por ejemplo, la importancia del nivel de estudios a partir del cual se dibujan distintos itinerarios de inserción laboral (Cachón, 1999).

Por el otro lado, ante el carácter estático de la inserción, se propone el término transición con el fin de introducir una visión más dinámica. Algunas de estas propuestas definen la transición como el conjunto de factores sociales, políticos y económicos que da acceso al empleo. En los últimos años, el enfoque lineal y homogéneo aplicado al análisis de las transiciones se ha venido substituyendo por una aproximación que considera la discontinuidad y la heterogeneidad de las mismas. En este sentido, desde la sociología de la transición a la vida adulta (Casal et al. 2011) se desarrolla una perspectiva integral que plantea la transición como un proceso que incluye la formación escolar, la formación en contextos no formales e informales, las experiencias pre-laborales, la experiencia profesional, el ejercicio de la ciudadanía y los procesos de autonomía familiar. Analíticamente, se consideran tres niveles: el contexto social e histórico, el campo de decisión individual y las políticas públicas (Casal, Merino y García, 2011).

Las críticas a los enfoques estáticos y homogeneizadores de las transiciones juveniles se basan en las transformaciones que implican la desestandarización de los procesos hacia la vida adulta y el incremento de las discontinuidades en las trayectorias laborales (Eurofound, 2014; Plantenga et al., 2013; Stauber y Walther, 2006). Los cambios socioeconómicos acaecidos en las últimas décadas obligan a introducir una visión dinámica para

analizar los procesos de transición que se manifiestan de manera heterogénea y discontinua (idas y venidas). Estos autores explican que se trata de una tendencia general a nivel europeo, aunque existen distintos regímenes de transición vinculados al contexto socio-económico, político y cultural (sistema educativo, formación profesional, modelo productivo, mercado laboral, políticas públicas, percepción juventud). Junto al marco de posibilidades que representa cada modelo de transición europeo, recuerdan la necesidad de considerar las estructuras de desigualdad social internas (clase, género, origen) que configuran las condiciones materiales e inciden en las decisiones individuales. Por ejemplo, Plantenga et al. (2013) analizan el impacto de género en la fragilidad de las trayectorias laborales para mostrar las mayores dificultades que experimentan las mujeres jóvenes. Todas estas propuestas incorporan un doble nivel de análisis para las transiciones entendidas como procesos que se dan entre la estructura y la capacidad de agencia. Se trata de planteamientos similares a la propuesta de los *Transitional Labour Markets* (Schmid, 1998; 2006), así como de los informes europeos sobre el curso de vida (Anxo y Boulin, 2005; Klammer, Wilthagen, Chung, Thiel, 2008). Se considera que la biografía de una persona está condicionada por factores estructurales, factores institucionales, decisiones individuales, experiencias vividas y red de relaciones sociales. En esta línea, Knijn y Plantenga (2012) proponen una perspectiva integral entre las transiciones de los jóvenes al mercado laboral (*youth transitions into labour market*) y las transiciones de los jóvenes en el ciclo vital (*youth life course transitions*). El interés de estas autoras recae, sobre todo, en mostrar el impacto que supone para las mujeres jóvenes la responsabilidad de cuidado.

Siguiendo estos planteamientos, otros autores recuerdan la importancia de considerar las identidades culturales de los jóvenes para entender las transiciones. En este sentido, MacDonald (2011) argumenta la necesidad de analizar cómo las sub-culturas juveniles y los elementos de subjetividad que conllevan, interaccionan con las transiciones hacia la vida adulta. Una propuesta teórica que recoge bajo el término "*leisure careers*". Desde esta perspectiva, Archer (2007) pone de manifiesto cómo las trayectorias formativas guardan relación con las culturas juveniles y sus respectivas identidades y estilos de vida. Otras propuestas apuntan la importancia de la cuestión identitaria en un contexto de creciente pérdida de centralidad del empleo y, concretamente, analizan cómo estos procesos afectan a la identidad de los jóvenes masculinos.

Stauber y Walther (2006) subrayan la importancia de incorporar el género en el análisis de las transiciones juveniles, sobre todo, cuando se consideran otras esferas más allá de la laboral, dado el peso de los estereotipos de género en las actividades del tiempo libre. Las

transformaciones en el mundo del trabajo implican la desarticulación de las fuentes de identidad y sentido de los individuos con una importancia creciente de la dimensión simbólica (Carbajo y Santamaría, 2015). Los jóvenes son los primeros en experimentar estos cambios por su situación de transición hacia el mercado laboral. En esta tesitura, cabe considerar cómo, a medida que se erosiona la institución social del empleo, otras actividades ganan espacio desdibujando las dicotomías tradicionales entre "trabajo-ocio" o "profesión-afición".

Los planteamientos dinámicos de las transiciones juveniles también incorporan críticas a los enfoques de corte individualista o meritocrático que responsabilizan a los jóvenes de su situación (Cachón, 2000). Entre el conjunto de aportaciones, destacan las críticas al uso y abuso del concepto NEET². Distintos autores visibilizan la realidad que se esconde tras esta terminología tan extendida en el marco europeo (Eurofound, 2012; MacDonald, 2011; Navarrete Moreno, 2011; Plantenga et al., 2013). Todos ellos coinciden en apuntar que la referencia a los NEET ha permitido eludir el problema del paro, la inactividad y la precariedad juvenil al simplificar y homogeneizar distintas realidades. La formulación en términos de jóvenes que ni estudian ni trabajan contribuye a plantear el problema a nivel individual y a culpabilizar quien responde a un perfil determinado. La misma categoría NEET introduce el fenómeno como un hecho estático que no permite captar el dinamismo de las transiciones hacia la vida adulta. Un dinamismo que justifica la necesidad de considerar por separado el problema del paro y de la precariedad laboral cuando la inestabilidad es la norma. En este sentido, se subraya que las políticas orientadas a mejorar la inserción laboral obvian la precariedad que caracteriza el empleo juvenil, básicamente porque éste no sirve como garantía de estabilidad. Plantenga et al. (2013) critican que el sistema está pensando en términos de empleo estable para los hombres, descuidando que la temporalidad es la norma, así como el impacto diferencial de género de muchas medidas políticas. En definitiva, se critica que el uso de la categoría NEET esconde la realidad del empleo juvenil que se manifiesta de manera heterogénea y forma parte de las idas y venidas que caracterizan las transiciones juveniles. Como respuesta a estas críticas, se propone la importancia de considerar las expectativas y motivaciones de los jóvenes para explicar las transiciones laborales (MacDonald, 2011; Navarrete Moreno, 2011). Asimismo, emerge el interés por considerar las culturas del trabajo de los jóvenes según sus condiciones materiales de existencia en términos de clase, género y origen (Torns, Carrasquer, Moreno y Borràs, 2013; Verd y López, 2012).

² En Inglés su significado es "Not in Education, Employment, or Training", traducido al español por NINI "ni estudia, ni trabaja".

La consideración de nuevos espacios de socialización en las transiciones juveniles hacia el mercado laboral subraya los procesos de adquisición informal de conocimientos y habilidades. Stauber y Walther (2006) consideran la importancia del aprendizaje “*be doing*”, entendido como las competencias adquiridas de manera informal en la dinámica cotidiana. Más concretamente, Tilly (2008) plantea la relación entre la transmisión de conocimiento escolar y la transmisión de conocimiento informal en el manejo de las tecnologías de la información y comunicación. Siguiendo esta misma lógica, Carbajo y Santamaría (2015) analizan cómo las fuentes de identidad intervienen en el desarrollo de la figura del emprendedor en un contexto donde la noción de proyecto vital justifica la mezcla de ámbitos, bien delimitados hasta el momento, como trabajo, familia, amistades, etc. El conjunto de estas investigaciones plantea la posibilidad de repensar los conceptos de competencia y cualificación vinculados, tradicionalmente, a la educación formal y la experiencia profesional. Stauber y Walther (2006) recuerdan la necesidad de explorar nuevas demandas de aprendizaje y estrategias de formación de los jóvenes en un contexto contradictorio donde: por un lado, existe presión institucional por planificar las trayectorias y, por el otro lado, ausencia de garantías institucionales junto a la incertidumbre como condición vital. Frente este escenario, los autores defienden el cambio en los planteamientos de muchas medidas políticas con el fin de ubicar en el centro de la actuación las competencias y no los déficits formativos de los jóvenes. Además de tener presente e incorporar sus aspectos motivacionales y subjetivos para detectar necesidades e intereses más allá de ofertas formativas estándares que, a menudo, reproducen estereotipos de género (Plantenga et al., 2013). Se propone ampliar la capacidad de elección de los jóvenes con nuevas posibilidades orientadas a mejorar las oportunidades laborales y reducir el desajuste con la formación. Entre otras cuestiones, se plantea dar valor a la educación no formal adquirida fuera de las aulas.

Con el fin de superar los enfoques parciales, estáticos y unificadores a las transiciones laborales de los jóvenes (Stauber y Walther, 2006), se propone considerar la importancia del ciclo vital (Plantenga et al., 2013) y los factores culturales (MacDonald, 2011). En concreto, interesa analizar las trayectorias laborales de los jóvenes con relación a los procesos de configuración de la identidad desde la perspectiva de género. Para ello, se propone fijar la atención en los procesos de configuración y reconfiguración identitaria que se dan en los espacios de tiempo libre de formación y trabajo. Se propone analizar cómo las culturas juveniles se interrelacionan con las transiciones laborales a través del uso y el significado atribuido al tiempo libre. Se entiende que las actividades realizadas durante el tiempo libre contienen una alta carga simbólica, pero también pueden representar una fuente de competencias y habilidades

útiles para la empleabilidad de los jóvenes. La hipótesis de partida apunta que los jóvenes atribuyen a las actividades de ocio el peso de la identidad personal, especialmente los hombres. Son las actividades desarrolladas al margen de su actividad remunerada —los que la tienen— o formativa, las que aportan una mayor satisfacción. Estas actividades les confieren identidad social y, por ello, es allí donde proyectan mayores expectativas de crecimiento y desarrollo personal.

2. Metodología

Este artículo presenta los resultados de la primera parte del proyecto EJECT *La empleabilidad de l@s jóvenes: formación, género y territorio* financiado por el Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2013-2016 (Ref. CSO2014-59753-P). Esta primera parte de la investigación tenía como objetivo explorar las experiencias formativas y laborales de los jóvenes, así como también conocer sus prácticas respecto al tiempo libre. Para ello se ha seguido una estrategia metodológica cualitativa, concretamente grupos de discusión. Tres han sido los aspectos claves a través de los cuales se han definido tanto las características de los participantes en los grupos, como el número de grupos a realizar. El primero de ellos, el territorio. Los territorios seleccionados, han sido Cataluña, Castilla-La Mancha y País Vasco. La elección de los mismos obedece a la comprobación de una de las principales hipótesis de la investigación: consideramos que la estructura y la tradición productiva condicionan los imaginarios, las expectativas y las posibilidades laborales de los jóvenes. En segundo lugar, el género, ya se ha comentado en la parte teórica de este artículo, que la situación de los jóvenes masculinos y femeninos, tanto en el ámbito formativo como en el mercado laboral, son diferentes y desiguales. Los cambios en las oportunidades, en los contextos y en condiciones laborales en las últimas décadas hacen que aquello que era propio de los puestos ocupados por mujeres (léase mayor temporalidad, precariedad, inestabilidad) se haya generalizado para los jóvenes masculinos. Por tanto, hay que averiguar de qué manera, esta relativamente reciente situación, afecta el eje fundamental de la identidad masculina, como es el trabajo remunerado. En tercer lugar, la clase social. Solamente nos hemos centrado en los jóvenes de clases trabajadoras, porque consideramos que es en ese espacio donde la crisis de la ocupación ha incidido con mayor fuerza y, por tanto, donde se pueden vislumbrar más claramente algunos de los cambios y las consecuencias de la misma.

Teniendo en cuenta estos criterios, se han realizado seis grupos de discusión, dos por cada uno de los territorios, uno de hombres y otro de mujeres dentro del grupo de edad 20-24 años. No se ha considerado oportuno mez-

clar hombres y mujeres en un mismo grupo, para que no se produjeran discursos autoexcluyentes y las complejidades necesarias para los consensos grupales fueran más fáciles de alcanzar. La variabilidad dentro de los grupos se ha buscado en base a tres criterios: el nivel formativo, el origen socio-cultural o étnico y la experiencia laboral. Los y las jóvenes que han participado en los grupos, debían de estar cursando o haber cursado alguno de los ciclos de formación profesional, debían de tener alguna experiencia laboral y algunos de ellos, que sus padres o ellos hubieran nacido en algún país extracomunitario.

3. Resultados

A continuación se presentan los principales resultados de los grupos de discusión según las tres temáticas que configuran el objeto de estudio: formación, empleo y tiempo libre. El análisis presentado en este artículo se centra en los imaginarios compartidos por los jóvenes masculinos que transitan hacia la vida adulta más allá de las diferencias territoriales que existen entre ellos.

3.1. Expulsados de la escuela

El discurso de los jóvenes masculinos con relación a la formación se construye a partir de una contradicción entre el valor atribuido a la educación y su experiencia académica. Por un lado, reconocen la importancia de tener unos conocimientos mínimos generales necesarios para la vida adulta. En este sentido, se refieren de manera abstracta a su paso por la escuela con la idea de adquirir “Cultura general” (GD_PV)³, “unos conocimientos más o menos, ¿no?” (GD_C) o recordando que “Sí, como cultura general estuvo bien” (GD_PV). Reconocen y manifiestan acuerdo con la utilidad de la educación en vistas a su futuro, reproduciendo un imaginario socialmente compartido en el conocimiento común:

“Más que nada, tener una base, por si el día de mañana te quieres encarrilar, tener una mínima cultura. Si sales a la calle sin esos mínimos, poco puedes hacer” (GD_C).

“Tener una mínima formación y, si no es para trabajar, es para hablar con la gente una mínima cultura” (GD_C).

La utilidad de la educación también se vincula a aspectos estrictamente materiales otorgándole un sentido instrumental y económico:

“Necesito formarme para ganas más dinero” (GD_C).

³ GD_PV: Grupo discusión País Vasco; GD_C: Grupo discusión Cataluña; GD_CM: Grupo discusión Castilla La Mancha.

Sin embargo, por otro lado, los jóvenes relatan una mala experiencia con la institución escolar compartiendo un discurso muy crítico con el profesorado, el sistema educativo y la utilidad efectiva de los estudios. En primer lugar, sostienen un imaginario negativo acerca de la labor y actitud del profesorado:

“Ahí hay una carencia grave, a mí me parece, porque hay muchos profesores que van allí a dar clase, lo mismo siempre a todo el mundo, sin estar atento a nadie” (GD_CM).

En segundo lugar, relacionan esta indiferencia de los maestros con la falta de motivación hacia los estudios por su parte. Su relato expresa que, de algún modo u otro, las malas experiencias en este sentido condicionaron su trayectoria académica:

“También depende de la profe que motive a la gente que salga y corrija” (GD_C).

“Es vergonzoso: aquí apruebes o no a los profes les va a dar igual, en otros países buscan que hagas 10... porque la profesora no mostraba el más mínimo interés” (GD_C).

Esta falta de motivación se multiplica con el trato paternalista por parte del profesorado que subestima su capacidad de atención y aprendizaje:

“A mí me tiene cruzado, y me dice muchas veces: ‘Venga Iván, estate tranquilo que ya se acabará la clase’. Pero porque me dice que no repita como un loro. Pero si no sé lo que me estás contando, me estás enseñando jeroglífico” (GD_PV).

“También tuve una profesora que lo contrario, solo hablaba mal de mí cuando otra profesora solo decía que estaba motivado en todo” (GD_C).

Asimismo, se critica la escasa orientación práctica de unos estudios que se perciben demasiado teóricos y poco atractivos. Por el contrario, valoran positivamente las formaciones prácticas que les permite identificar una utilidad inmediata:

“Tú eres un chaval cuando están en la ESO, en primaria (...) tienes tus colegas vas a clase y dices ‘vaya tostón’. Deberían equilibrar la balanza y hacer más atractivo, no sentarte y escuchar” (GD_C).

“Está bien porque te motivan, te enseñan a montar una moto, un cuadro eléctrico, muchas cosas” (GD_PV).

Con todo, su discurso inicial sobre la necesidad y utilidad de la educación en términos generales entra en contradicción con la experiencia personal que, en última instancia, sirve para justificar la poca confianza que manifiestan con la utilidad de la formación para el futuro:

“Y al final, muchas veces la gente, yo creo que no estudia porque dice: ¿Para qué, si es que al final estoy en las mismas?” (GD_PV).

En este punto, es interesante subrayar las ideas compartidas en términos generacionales que evidencian una sensación generalizada de incertidumbre y falta de garantías en su transición hacia la vida adulta.

“Antes decían: ‘si no estudias vas a trabajar de barrero’. Ahora tienes que hacer oposiciones y bachillerato, ya no te pueden decir eso” (GD_C).

“La gente mayor viene de otras generaciones, hoy en día parece la época de ‘o tienes estudios o no eres nadie’, tiene más en cuenta las ganas y querer trabajar y punto. Mi padre me explicaba que llegabas y decías ‘quiero trabajar’, y te enseñaban” (GD_CM).

Más allá de la comparación generacional, la brecha entre el discurso que reconoce el valor de la educación y el imaginario compartido sobre la crítica al sistema educativo se explica por trayectorias educativas donde, en un momento u otro, se han sentido expulsados de la institución. Responsabilizan la institución educativa de su fracaso o abandono escolar que relatan como una estrategia de resistencia en términos de Willis (1987):

“Yo lo dejé. A ver, yo saqué bachiller. También es que también muchas veces no te ayudan. Porque el colegio también... Me hicieron suspender el último año también bachiller con una, dos asignaturas ¿sabes? Y después de haber repetido también primero, que es... sabían... de estar toda la vida ahí, te pueden echar una mano... La saqué ya... le dije: ‘Voy a estar un año tocándome la polla, sinceramente, porque me haces estar un año aquí pasándolas putas’ (...) Que pierdes el tiempo... Bueno yo en mi caso casi no estudiaba. Que prácticamente todo ahí te lo pasas de chorra, nada más” (GD_PV).

“Yo es que el instituto me amargué. Repetí segundo por una y me amargué. Y pues dije yo: ‘¡Hala adiós!’ Ya me echaron, la empecé a liar gorda y demás, fui rotando ahí de CIP en CIP” (GD_PV).

“Y repetimos un año, repetimos dos años, y (...) seguir estudiando, pues igual has terminado repitiendo. Y ya sigues así, sigues así, sigues pasando como puedes, con cinco, con cuatro y medio. Pasas, y, o te echan, o te vas tu solo” (GD_PV).

“Sí, pero también hay un problemilla, que mucha gente se mete a los módulos porque, o los echan de la ESO, o tal, y entonces los profesores como que con esa gente, si tienen muchos en clase, no da la clase a gusto” (GD_CM).

“Hay muchos que han hecho como mi hermano: ESO repetido y solo está esperando a los 16 para el PQPI” (GD_C).

Sin embargo, esta expulsión del sistema educativo se percibe solo con relación a los estudios obligatorios que configuran el epicentro de sus críticas. En este sentido, emerge un discurso distinto con relación a la formación más profesionalizadora que introduce planteamientos prácticos mucho más atractivos para los jóvenes que se encuentran en su situación. En este caso, coinciden en señalar que el principal problema es en términos económicos:

“Tirar por piloto de aviones, pero valía 1000.000 euros o así, ¿sabes? También... Es todo dinero, todo lo que es... Dices: ‘Buah, qué guapo está este trabajo, cómo cobras’. A ver lo que tienes que pagar. Todo es pagado” (GD_PV).

“Estuve ahí. Y de puta madre. De hecho, es algo que desde pequeño he tenido como vocación. Pero claro, llegué y una pasta que dije yo: No pago esto yo ni mis padres” (GD_C).

“También es económico, pagar un pastizal por una asignatura que te sacan un cuchillo para sacarte un riñón” (GD_C).

3.2. Reacios al mercado laboral

Mientras que los jóvenes se sienten expulsados del sistema educativo, el mercado de trabajo les parece poco atractivo hasta el punto que, en ocasiones, son ellos que deciden no entrar. Si en el caso de la formación responsabilizaban la falta de motivación por parte del profesorado y la escasa vertiente práctica de los estudios, en el ámbito laboral emerge la precariedad como principal factor explicativo. La diferencia entre ambos ámbitos reside en su capacidad de decisión: no tenían opción ante los estudios obligatorios pero, por el contrario, pueden renunciar a trabajos precarios. Se observa, pues, que su discurso coincide con los planteamientos teóricos que abordan el estudio del mercado laboral desde la perspectiva de la demanda:

“Sí, la forma que es. Encima que nos contraten solo para que... si nos pagamos solos con las ayudas y demás, si luego a los seis meses nos echan. O te dicen que vayas y que luego vuelves, como a mi hermano también, o a mí, que me hicieron: ‘vete’ a los seis meses y luego me volvieron a contratar” (GD_PV).

“Lo que he dicho antes, no se valora nada y se aprovechan, porque yo, por ejemplo, de socorrista, me pagaban 700 euros al mes, y estaba de lunes a domingo desde las 11 y media de la mañana hasta las 2, iba a comer y volvía desde las 4 hasta las 8 y media, de lunes a domingo” (GD_CM).

“Es más, les da igual, la empresa lo que quiere es que vayas y te mates, los trabajos que hecho han sido pan para hoy, hambre para mañana, a nivel laboral beneficio cero” (GD_C).

Este discurso sobre lo poco atractivo de las condiciones laborales también incluye ideas compartidas sobre las vías de inserción al mercado de trabajo. Con relación a esta cuestión, el relato de los jóvenes reduce su capacidad al atribuir a factores ajenos las posibilidades de encontrar un empleo. En todos los grupos realizados se repiten las mismas palabras al considerar que la suerte y el enchufe son los mecanismos de inserción más efectivos:

“Encima eso, es que es una lotería” (GD_PV).

“Me río porque, yo qué sé, a mí me parece que esto es enchufismo o nada” (GD_PV).

“Yo es lo que veo en amigos y en todo. Todos los que tienen trabajo son por enchufes. Sí, bueno, y luego la suerte” (GD_PV).

“La desgracia de donde vivimos: o tienes suerte para trabajar o te enchufas o te tiras un año y pico echando curriculums” (GD_C).

La arbitrariedad que atribuyen a las posibilidades de encontrar trabajo rebaja la responsabilidad individual y refuerza sus argumentos sobre la falta de utilidad efectiva de los estudios para un futuro laboral incierto:

“Yo creo que es como más una ruleta, a ver quién le toca de todo el saco. Metes la mano y al que le toque, el que más rápido sea. Porque luego por muchos estudios” (GD_PV).

Otro aspecto que aparece de manera reiterada en los grupos de discusión es el requerimiento de experiencia laboral como un círculo vicioso. La apelación a este lugar común del conocimiento compartido emerge en el discurso de los jóvenes como un elemento que refuerza la ausencia de responsabilidad individual ante la dificultad de encontrar trabajo, dados los múltiples obstáculos que deben sortear:

“Que también es uno ir lanzando curriculums. ‘No te cojo porque no sabes esto, no te cojo porque no tienes experiencia, no te cojo porque eres todavía muy joven te cojo porque no sé qué’. Y eso luego, trabajo, pues experiencia. Te piden experiencia mínima, por lo menos de tres años... y luego la oportunidad no te la dan” (GD_PV).

Con todo, el poco atractivo del mercado laboral se mezcla con un conjunto de factores ajenos a su motivación y capacidad, anulando cualquier tipo de oportunidad:

— Y al final te dejas, te dejas como persona, te dejas como todo. Sí nos menosprecian... Porque no nos dan oportunidades.

— Es lo que he dicho yo último, con lo que te comes la cabeza y eso.

— Exacto, te comes la cabeza. Y luego tú mismo, ¿Por qué no? Es que ¿Por qué no? Sí quiero.

— Puedo aprender, soy rápido aprendiendo. Yo puedo aprender rápido. Pero si no te dan la oportunidad, al fin al cabo, pues...” (GD_PV).

Ambos aspectos provocan la desesperación de muchos jóvenes que se encuentran en la tesitura de no saber quién son y dónde se encuentran. La ausencia de rumbo dificulta la construcción de una identidad social a partir de la cual dar sentido a su proyecto vital. La impotencia que relatan invalida y anula cualquier posibilidad de alteridad:

“Lo único que pasa es que se amargan, pierden todo, hasta los nervios y todo porque ya es desesperación total. Y cuanto más te hundes en... te centras en la misma cosa, menos ves lo de tu alrededor”.

“A un tiempo, ya llegas a decirte: ‘Bah, no me va a coger nadie, no salgo, bah, me quedo en casa deprimido y a tomar por culo’” (GD_C).

El relato de la desesperación hace emerger, de nuevo, una brecha entre el discurso inicial sobre formación y su trayectoria personal. Las vivencias y experiencias individuales generan la sensación compartida de un vivir “en tierra de nadie”:

“Sí, es todo... es un cúmulo de cosas, no tiene que ver solo una incógnita. Son un montón de ellas. Porque, si por una parte tienes, estás superemocionado y todo, como le pasa a él, que quiere estudiar pero no puede porque hay una lista de espera que te cagas o las escuelas privadas son carísimas, pues ¿qué vas a hacer? Te amargas. Y al final lo que quieres hacer hoy ya no te va a gustar porque dices: ‘Pues que le den’. Si me está pegando un bofetazo, pues me estudio otra cosa” (GD_PV).

Como expresan los mismos jóvenes, la imposibilidad de sortear todas las dificultades les sitúa fuera del sistema. El hecho de no pertenecer a un espacio socialmente reconocido como la educación o el empleo les conduce a la evasión de la diversión:

— Exacto, lo que decía yo antes, que al final te terminas amargando. Y dices: ¿‘Para qué?’ Es que... Para eso invierto el tiempo en otras cosas, aunque sea en divertirme” (GD_C).

3.3. Refugiados en el tiempo libre

Ante la expulsión del sistema educativo y el poco atractivo del mercado de trabajo, el tiempo libre de formación y ocupación emerge como un oasis obligado. Un espacio en medio de la nada donde no quieren estar pero han ido a parar. Entre la obligación y la resignación, la ausencia de tiempo ocupado anula la percep-

ción de un tiempo libre y emerge la idea de la pérdida de tiempo:

“Le juré a mi padre que iba a estudiar y estudiar y estudiar, no iba a estar tocándome los huevos” (GD_PV).

“Te aprendes las cosillas, tío, que te puedan sacar y esta guay, no estar en la calle tirao” (GD_C).

“Pero todo lo que sea estar trabajando, estudiando, haciendo algo, me parece bien. Porque ni son, te comes mucho la cabeza” (GD_PV).

“El que no me pueda sacar el graduado. Y que haya estado dos años o tres años tirados a la basura, sin hacer nada, que podía haber aprovechado el tiempo en otras cosas” (GD_C).

La percepción de su vida cotidiana como un tiempo vacío de contenido y sentido explica por qué identifican el tiempo libre con el tiempo de ocio aunque dispongan de veinticuatro horas al día libres de responsabilidades. Con relación a las actividades de ocio, los jóvenes, con independencia de su situación educativa y laboral, comparten el contenido masculino de las actividades que acostumbran a realizar:

“Yo saco el perro, yo qué sé, o irme a tomar algo después. Ir de fiesta con los colegas y así” (GD_CM).

“Igual enciendo la Play, enciendo la Play, pongo internet” (GD_PV).

“Los fines de semana pues sí, de fiesta” (GD_C).

“Yo no, yo, por ejemplo, bueno, yo voy al gimnasio un rato en la tarde, una hora u hora y media, por despejarme también un poco, como dicen mis compañeros, por hacer algo de deporte, y luego bueno, luego lo demás el tiempo me pasa lo mismo, que yo me siento a ver la tele. Me pongo mis series y ya se me hacen las horas” (GD_C).

“Pero más que nada los fines de semana pues un poco para mí, para mis deportes, mis... entrenar, cosas de esas, no... Salir con los amigos también de vez en cuando, puede ser quedar en casa de un colega y echar unas *plays*” (GD_PV).

Algunos jóvenes relatan cómo el tiempo libre es una buena fuente de adquisición de conocimientos y habilidades de manera informal. Las razones apuntan a la motivación, utilidad y poca presión que caracteriza dichas situaciones:

— Yo he aprendido más inglés con guiris de fiesta que estando en clases.

— Aunque parezca una tontería los videojuegos también han hecho mucho. Aprendes a hablar con ellos rápido y cuando estaba en ingles eran maquinas...

— También es la motivación: si te interesa también para jugar necesitas saber inglés” (GD_C).

“Que hay que pensar que algunos deportes son disciplina. Son mucha disciplina, te ayudan mucho en la vida diaria” (GD_CM).

La percepción del tiempo libre como una fuente de adquisición informal de competencias y habilidades contribuye a dibujar unas aspiraciones laborales compartidas entre los jóvenes que escapan de sus expectativas:

“Antes era ¿Qué quieres ser de mayor? Futbolista y ahora ¿Qué quieres ser de mayor? Youtuber” (GD_CM).

Si bien existe coincidencia en el contenido del tiempo libre, el significado atribuido varía según su situación. Mientras que los jóvenes que ni estudian ni trabajan buscan “ocupar la mente”, los jóvenes que estudian o trabajan buscan “desconectar”. En cualquier caso, las actividades vinculadas al ocio se perciben como una vía de escape de una rutina no deseada. Se busca un refugio que permita dar sentido a la vida:

“Es ocupar la mente, es ocuparla. Sin más. Alguna vez, pues si, dependen, también es como dice... Es que, tiempo libre, se supone que es después de estudiar y trabajar, y no sé, cuando realmente no tienes ninguna obligación de ir a ningún sitio” (GD_C).

“Tiempo libre es... yo lo considero, por ejemplo, últimamente, cuando disfrutas haciendo cosas que no sean lo que haces todos los días, movidas... Que si vas con tus colegas por ahí a jugar o haces algún deporte o cosas... No...” (GD_CM).

Entre ocupar la mente y desconectar, el relato de algunos jóvenes identifica el tiempo libre como un espacio de confort y realización personal. Cuando se erosiona la formación y la ocupación como fuentes de identidad, lo que se hace durante el tiempo libre puede adquirir un significado identitario. Se trata de aquellos casos en que las actividades que se realizan como hobby se perciben como un tiempo propio que, si bien podrían mejorar sus posibilidades de empleabilidad, ellos mismos rechazan la idea de mercantillarlas y convertirlas en una obligación:

“No para casa... Son dibujos para casa y ya está. Mi madre me dice que los venda. Yo los hago para mí. Si los hago para otros no disfruto de ellos, digamos. Pues porque los veo más como una obligación o no sé” (GD_PV).

“A mí es lo que me gusta, deseo, desconectar, a mí es lo que me gusta. ¿Eso es un trabajo? Muy difícil. Ya le podrían pagar a uno, pero muy difícil. Muchas veces dices: Buah, si te gusta, pues yo soy de los que para mí. Pero como ha dicho él, le gus-

ta eso, lo del deporte y tal, pero no lo ve factible que puede llegar a vivir de ello. Algo que me gusta hacerlo a mí, en mi casa, aparte, a tener que hacerlo todos los días por obligación, porque si no, no como. Eso es precisamente lo que hace que se destruya el cariño que le tienes tú al hacer eso. Y eso es lo que no, yo por lo menos, no quiero” (GD_PV).

Por el contrario, los jóvenes que tienen un proyecto profesional más encarrilado, se encuentran con la dificultad de diferenciar el tiempo de estudio o trabajo con el tiempo libre desdibujando las dicotomías tradicionales entre “trabajo-ocio” o “profesión-afición”. Por un lado, porque su formación/ocupación coincide con sus aficiones:

Como buen informático, la verdad es que paso bastante tiempo libre con el ordenador, si no es haciendo chapucilla, pues jugando a un juego” (GD_CM).

Pero por el otro lado, porque su entorno social no respeta su tiempo libre reproduciendo una relación que en ocasiones ellos también alimentan:

“Luego el amiguismo de, oye, ¿me miras el portátil? Bueno, he estado 4 horas con tu portátil y al final si es muy amigo tuyo no le dices nada, pero es que luego al final quieras que no, también te da cosilla de pedirle a tu vecino 50 euros porque has estado 4 horas mirándole el portátil” (GD_CM).

“Hombre yo si tengo una prima peluquera, pues la llamo a mi casa y que me corte el pelo. Hombre yo tengo amigos que son mecánicos y me ayudan a arreglar el coche” (GD_CM).

En cualquier caso, las actividades del tiempo libre emergen como un elemento central en la identidad social de estos jóvenes, bien sea por identificación con el grupo de iguales, bien sea por facilitar la construcción de un espacio de confort individual que ayude a dar sentido. La importancia de estas actividades para el proyecto de vida se evidencia en este párrafo:

“Yo por ejemplo me he tenido que reeducar en la forma del tiempo libre. Porque la verdad es que yo, el tiempo libre hasta hace un año y medio lo dedicaba entero y totalmente a la noche y a la fiesta. Y de la noche a la mañana dejé todo: la fiesta, dejé toda la noche, dejé todas las movidas y a empezar a invertir el tiempo. Los primeros meses eran imposibles, es que no sabía ni qué hacer. Y pues bueno, ahora hoy en día me dedico más que nada por ejemplo el tema dibujos, de diseño de tatuajes” (GD_PV).

4. Conclusión

El objetivo principal de este artículo ha sido dar respuesta a la pregunta que plantea hasta qué punto las consecuencias de la crisis de la ocupación (con altas tasas de paro, inactividad y precariedad) están sustrayendo peso al trabajo productivo en el proyecto vital de los jóvenes en transición a la vida adulta. Para ello, se ha fijado la atención en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes del perfil descrito, así como en los procesos de configuración de su identidad que se dan en los espacios de tiempo libre de formación y trabajo. La hipótesis de partida apuntaba que los jóvenes atribuyen a las actividades de ocio el peso de la identidad personal, especialmente los hombres. Son las actividades desarrolladas al margen de su actividad remunerada —los que la tienen— o formativa, las que aportan una mayor satisfacción. Estas actividades les confieren identidad social y, por ello, es allí donde proyectan mayores expectativas de crecimiento y desarrollo personal.

Los resultados obtenidos permiten apuntar tres conclusiones. En primer lugar, se observa una brecha entre el discurso de los jóvenes sobre la utilidad de la formación y el imaginario que comparten sobre el sistema educativo, fruto de su experiencia negativa. Reconocen la educación como necesaria, pero critican las instituciones educativas. La brecha surge con la expulsión de la escuela y contribuye a aumentar la distancia entre sus aspiraciones laborales y sus expectativas vitales.

En segundo lugar, emerge un discurso reactivo con el mercado de trabajo que se construye ante las condiciones laborales precarias, la arbitrariedad de la inserción y la imposibilidad de la experiencia. Atribuyen a los factores de demanda las dificultades por encontrar empleo y, al hacerlo se desresponsabilizan de su situación. La pérdida de capacidad de agencia y falta de oportunidades explica la desesperación que viven algunos de ellos.

En tercer lugar, se observa que el tiempo libre emerge como la respuesta ni deseada ni buscada a la frustración formativa y/o a la desesperación laboral. A medida que se erosiona la institución social de la formación o el empleo, otras actividades ganan espacio. El tiempo libre, cuando se percibe como tiempo de ocio, aparece como un oasis obligado en medio de la nada, una vía de escape para ocupar la mente o desconectar. Con independencia del significado atribuido al tiempo libre, los jóvenes comparten aficiones y hobbies. El carácter masculino de estas actividades invita a pensar que el tiempo de ocio emerge como un elemento central de configuración de identidad cuando la centralidad del trabajo pierde peso por omisión o incertidumbre. Las actividades, el que confiere sentido cuando el tiempo es vacío de responsabilidad de pertenencia al gru-

po, cuando la oferta formativa resulta poco atractiva y no se percibe como un valor para buscar empleo.

En definitiva, los resultados apuntan algunas de las claves explicativas de la desafección de muchos jóvenes en relación a las ofertas formativas profesionalizadoras, al tiempo que subrayan la importancia de los procesos informales de adquisición de conocimientos y habilidades, así como las resistencias a percibirlos como posibilidades de empleabilidad. Del mismo modo que algunos casos, en que la separación de ocio-trabajo queda diluida, como han mostrado otras investigaciones al referirse a jóvenes de clases medias.

Referencias bibliográficas

- Alonso, Luis Enrique; Fernández, Carlos Jesús; Ibáñez, Rafael (2013): "Significados del consumo entre jóvenes adultos en el contexto de crisis actual". *Papeles ecosociales de cambio social*, 121, 49-57.
- Anxo, Dominique; Boulin, Jean-Yves (eds.) (2005): *Working time Options over the Life Course. Changing Social Security Structures*, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- Archer, L. (2007): 'Diversity, equality and higher education: A critical reflection on the ab/uses of equity discourse within widening participation'. *Teaching in Higher Education*, 12 (5), 635-653. <https://doi.org/10.1080/13562510701595325>
- Becker, Gary S. (1987): *Tratado sobre la Familia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Berlingieri, Francesco; Bonin, Holger; Sprietsma, Maresa (2014): *Youth unemployment in Europe. Appraisal and Policy Options*. Stuttgart: Robert Bosch.
- Brunet, Ignasi; Pastor, Inma (2002): "Mercado de trabajo y desigualdades sociales. El papel de la formación". *Revista universitaria de ciencias del trabajo*, 3-4, 399-429.
- Cachón, Lorenzo (Ed.) (1999): *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo*. La Ribera: Editorial 7 i Mig.
- Cachón, Lorenzo (2000): *Juventudes y empleos: perspectivas comparadas*. Madrid: INJUVE.
- Callejo, Javier; Prieto, Carlos (2015): "Distribución y organización de los tiempos de trabajo, cuidados y ocio con una perspectiva de género". En C. Prieto (Coord.), *Trabajo, cuidados, tiempo libre y relaciones de género en la sociedad española* (pp. 53-86). Madrid: Ediciones Cinca.
- Carbajo, Diego; Santamaría, Elsa (2015): "Trabajo, jóvenes e identidad en un contexto de crisis de los referentes modernos: una aproximación a la figura del emprendedor". *Papeles del CEIC*, 23 (papel 143), pp. 1-14. <https://doi.org/10.1387/peic.14626>
- Casal, Joaquim (2002): "TVA y políticas públicas sobre juventud". *Revista de Estudios de Juventud*, 59, 23-36.
- Casal, Joaquim; Merino, Rafael; García, Maribel (2011): "Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes". *Papers. Revista de Sociología*, 96 (4), 139-162. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v96n4.167>
- Collins, Randall (1989): *La sociedad credencialista*. Madrid: Akal.
- Eurofound (2012): *NEETs - Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurofound (2014): *Mapping youth transitions in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- García, Maribel; Casal, Joaquim; Merino, Rafael; Sánchez, Albert (2011): "Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria". *Revista de Educación*, 361, 137-156.
- INJUVE (2012): *Informe de la Juventud en España 2012*. Madrid: Autor.
- Klammer, Ute; Wilthagen, Ton; Chung, Heejung; Thiel, Anke (2008): "Take it or leave it: flexible working-time arrangements and the synchronization of business cycle and life cycle", *Working Paper of the European Foundation*. Office for Official Publications: Luxembourg.
- Knijn, Trudie; Plantenga, Janneke (2012): Conclusions: Transitions to adulthood, social policies and new social risks for Young adults. In T. Knijn (Ed.), *Work, family policies and transitions to adulthood in Europe* (pp. 202-215). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Lope, Andreu; Lozares, Carlos; Miguélez, Fausto (1997): "Perspectivas de análisis y primeros resultados de una investigación sobre la relación entre formación y empleo". *REIS. Revista Española de Investigaciones científicas*, 77-78, 283-305.
- MacDonald, Robert (2011): "Youth transitions, unemployment and underemployment: Plus ça change, plus c'est la même chose?". *Journal of Sociology*, 47 (4), 427-444. <https://doi.org/10.1177/1440783311420794>
- Navarrete Moreno, Lorenzo (Dir.) (2011): *Desmontando a ni-ni. Un estereotipo juvenil en tiempos de crisis*. Madrid: INJUVE.
- Plantenga, Janneke; Remery, Chantal; Samek Lodovici, Manuela (Eds.) (2013): *Starting Fragile - Gender Differences in the Youth Labour Market*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Recio, Albert (2002): "Paro, precarización laboral e ideologías económicas". *Revista SISTEMA*, 168/169, 53-69.
- Recio, Albert (2007): "La situación Laboral de los jóvenes". *ACE. Arquitectura, Ciudad, Entorno*, 5, 411-426.
- Schmid, Günter (1998): *Transitional labour markets: a new European employment strategy*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

- Schmid, Günter (2006): "Transitional Labour Markets: Experiences from Europe and Germany". *Australian bulletin of labour*, 32 (2), 114-138.
- Serracant, Pau (Coord.) (2013): *Enquesta a la Joventut de Catalunya 2012*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social i Família. Col·lecció Estudis, 34.
- Stauber, Barbara; Walther; Andreas (2006): "De-standardised pathways to adulthood: European perspectives on informal learning in informal networks". *Papers. Revista de Sociologia*, 79, 241-262.
<https://doi.org/10.5565/rev/papers/v79n0.835>
- Tilly, Claus J. (2008) "La apropiación asistemática de las nuevas tecnologías. Informalización y contextualización entre los jóvenes alemanes". *Revista Internacional de Sociología*, 66 (49), 61-88.
- Torns, Teresa; Carrasquer, Pilar; Moreno, Sara; Borràs, Vicent (2013): "Career paths in Spain: gendered division of labour and informal employment", *Interventions économiques/Papers in Political Economy*, 47.
<http://interventionseconomiques.revues.org/1935>
- Verd, Joan Miquel; López, Martí (2012) La inestabilidad del empleo en las trayectorias laborales. Un análisis cuantitativo. *REIS*, 138, 135-148.
<https://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.138.135>
- Willis, Paul (1988 [1977]): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.