

La empleabilidad de I@s jóvenes: Formación, género y territorio

Informe final de investigación

AUTORÍA

Vicent Borràs Català	Universitat Autònoma de Barcelona, Centre d'Estudis Sociològics Sobre la Vida Quotidiana i el Treball – Institut d'Estudis del Treball
Sara Moreno Colom	Universitat Autònoma de Barcelona, Centre d'Estudis Sociològics Sobre la Vida Quotidiana i el Treball – Institut d'Estudis del Treball
Paloma Candela Soto	Universidad de Castilla-La Mancha, Educación, Género y Sociedad - EDUTRASOC-CLM
Matxalen Legarreta Iza	Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea – Departamento de Sociología II

Citación

Borràs, Vicent; Moreno, Sara (2019). La empleabilidad de I@s jóvenes: formación, género y territorio (EJECT): Informe final de proyectos de I+D+i. CSO2014-59753-P.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	3
2. MARCO TEÓRICO.....	5
2.1 Trabajo	5
2.2 Formación y trabajo.....	9
2.3 Tiempo, formación y trabajo	15
3. METODOLOGÍA.....	18
3.1. Líneas de hipótesis	18
3.2. Objetivos generales y específicos.....	19
3.3. Estrategia metodológica	20
4. RESULTADOS	26
4.1 Jóvenes en tránsito: Formación, Trabajo y Tiempo Libre	26
4.2 Las trayectorias de l@s jóvenes: contradicciones y paradojas.....	43
5. CONCLUSIONES	63
5.1. Masculinidades redundantes	63
5.2. El peso de la clase social	68
6. BIBLIOGRAFÍA	72

1. INTRODUCCIÓN

Las sucesivas crisis de la ocupación acaecidas durante el pasado siglo XX han situado el trabajo en el sentido productivo, es decir el empleo, como una de las preocupaciones sociales, políticas y económicas centrales en nuestra sociedad. Sobre todo, y fundamentalmente, como apuntan las estudiosas feministas, cuando estas crisis han afectado mayoritariamente a la mano de obra masculina (Torns 2001). Uno de los grupos de población más perjudicados por las crisis de la ocupación ha sido el de los y las jóvenes. Sus manifestaciones se han notado de diferentes formas: mayor dificultad en la entrada en el mercado laboral, atraso en la edad de entrada, peores condiciones laborales, inserción a través de la economía sumergida... todo ello dependiendo de las estructuras productivas, del tipo de ocupación, de la clase social de origen, del género y también de la etnia.

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 sólo 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 et al. 2014). A la dificultad, generalizable a nivel europeo, que supone entrar por vez primera en el mercado laboral, deben añadirse los problemas que se derivan de la economía española basada en sectores productivos poco estables como la construcción (Recio 2007). Además de la bajada del sector industrial durante los últimos años seguida de 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 como una respuesta individual al paro y la precariedad prolongada. La precariedad laboral se establece como norma de empleo juvenil al cristalizar en 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 et al. 2013).

En España, como consecuencia de la última crisis, la dificultad de empleabilidad de la población joven ha cobrado aún mayor relevancia. Por un lado, dado el gran volumen de jóvenes afectados, pues las tasas de desempleo duplican las de la población adulta y afectan a más de la mitad del colectivo: la tasa de desempleo de la población de entre 20-24 años es de 33,95% mientras que la de 35 a 55 años no llega al 15% (4º Trimestre 2017, INE 2018). Por el otro lado, no parece que esto se esté solucionando con el paso de los años, sino lo contrario, se extiende el modelo de empleo juvenil más allá de los 30 años. Esto es especialmente grave para aquellos que no alcanzaron niveles postobligatorios de formación: el grupo de edad entre 30-44 años, tiene una tasa de paro del 30% (4º Trimestre 2017, INE 2018).

Si bien el desempleo juvenil tiene lugar desde hace más de 30 años, los últimos datos muestran cómo la actual crisis de la ocupación pone de manifiesto aspectos invisibles o inexistentes hasta el momento. En primer lugar, las tasas de desempleo masculino se acercan a las del femenino: la tasa de desempleo de los hombres de 16 a 19 años es de 53,79% y la de aquellos de 20 a 24 años de 34,14%, mientras la de las mujeres de 16 a 19 años es de 54,74% y la de aquellas de 20 a 24 años de 33,74% (4º Trimestre 2017, INE, 2018). En segundo lugar, el mal llamado fracaso escolar, o el abandono de los estudios obligatorios, así como la no continuidad en las diferentes ofertas formativas posobligatorias, son elementos más propios de las trayectorias educativas masculinas. Por el contrario, los mejores resultados académicos son protagonizados por las mujeres, tanto en la enseñanza obligatoria como en la postobligatoria. En este sentido, en tercer lugar, entre la población de 18 a 24 años, el 22,7% de los hombres, frente al 15,1% de mujeres, no ha completado el nivel de Educación Secundaria en segunda etapa y no sigue ningún tipo de formación, al tiempo que, entre la población de 30 a 34 años, el 33,4% de los hombres frente a 46,6% de las mujeres cuenta con estudios superiores (MECD, 2018).

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 et al. 2013). Cada vez más, 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 ocio céntrica, 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 (Connell 2005; Holter 2007; McDowell 2003a-2003b, Revilla et al. 2013; Reisman 2018; Lorey 2015; Allan 2018).

El conjunto de aportaciones teóricas y empíricas relatado lleva a plantear las siguientes preguntas de investigación: ¿qué está sucediendo con las trayectorias laborales de la juventud, en especial de los varones?; la falta de oportunidades en el mercado laboral o/y el poco atractivo de las ofertas formativas, ¿en qué lugar los deja?; ¿cómo se reconfigura su identidad, sobre todo la masculina?, ¿en qué espacios y tiempos, a través de qué universos simbólicos?; ¿qué lugar simbólico y material ocupa el tiempo libre y de ocio en su vida cotidiana? ¿las actividades realizadas durante el tiempo libre se constituyen como alternativa y/o como ámbito para la adquisición de capacidades potencialmente útiles en el mercado laboral?

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Trabajo

Desde finales de 1980, y sobre todo en la década de 1990, sociólogos de distintas perspectivas teóricas explican las consecuencias de los cambios en los sistemas de producción: el paso de sistemas de producción fordista a postfordista o, en términos más generalistas, de una sociedad industrial a una postindustrial. Estos cambios van más allá de las formas de organizar la producción, afectando de pleno a las condiciones laborales y a las posibilidades de empleo. El hecho más relevante ha sido el cambio experimentado en la norma industrial de ocupación masculina: los empleos estables para toda la vida laboral desaparecen para dejar paso al perpetuo cambio con intervalos de paro, inestabilidad y precariedad en las trayectorias laborales (Sennett 2000; Recio 2007; Beck 2008; Marsden 2009; Standing 2011). El conjunto de estos atributos, hasta el momento, solo ejemplificaban la realidad laboral de las mujeres. Pero esta situación se generaliza y agrava entre los jóvenes masculinos de clase trabajadora, con escasas o bajas credenciales educativas. En

este contexto, a partir de 1990, distintos estudios indagan sobre la configuración o reconfiguración de la masculinidad de los jóvenes en y con respecto al trabajo.

Trabajo, territorio y género

Connell (2005) señala cómo el eje fundamental sobre el que se construye la masculinidad es el trabajo remunerado. Paralelamente, apunta cómo para muchos jóvenes de clases trabajadoras esta masculinidad se construye lejos de la escuela y de las universidades y más próxima a la calle, a las pandillas y a las actividades y prácticas que se realizan en dichos ámbitos. Holter (2007), explora cómo una mayor presencia y dedicación de los hombres al hogar y los cuidados, puede resituar la centralidad de los mismos en su esfera productiva o de trabajo remunerado. De especial interés son los estudios de Linda McDowell (2000, 2002, 2003) que tratan de explicar la relación existente entre las oportunidades laborales de los jóvenes de clases trabajadoras de Gran Bretaña, sus expectativas, los cambios en la estructura productiva del territorio y el género. En concreto, McDowell (2000, 2002, 2003) señala cuatro aspectos fundamentales para poder entender la situación de estos jóvenes:

En primer lugar, explica como entre los jóvenes varones de clase trabajadora ha triunfado una concepción individualista respecto a sus posibilidades ocupacionales y a la mejora de las condiciones de vida. A pesar de haber asumido que su situación laboral será peor que la de sus padres, han perdido la conciencia de su realidad como colectivo de clase trabajadora que poseían sus padres y abuelos. Esto ocurre, sobre todo, en territorios con fuerte tradición industrial, por lo que cabe preguntarse: ¿qué llena el vacío que ocupaban el trabajo industrial y los valores propios de una cultura laboral masculina (hegemónica) en declive? Es decir, ¿en qué medida la desaparición o pérdida de centralidad de los colectivos de trabajadores, los sindicatos, los bares y/o los diferentes espacios de convivencia donde los jóvenes se socializaban y resocializaban en una determinada cultura laboral, está siendo sustituida por otros espacios y significados culturales con capacidad para transformar o transgredir los valores identitarios tradicionales?

En segundo lugar, las oportunidades de empleo para estos jóvenes ya no se encuentran en el sector industrial, donde predominaba una cultura masculina del trabajo. Desde los años 90 del siglo XX es el sector servicios el que ofrece mayor empleabilidad, pero en él se valoran aptitudes y actitudes que se encuentran en oposición, o lejanas, a sus procesos de socialización y a su identidad como chicos. Se valora, entre otros, la atención al cliente, las conductas educadas, la limpieza, la buena presencia, la actitud corporal y las habilidades sociales, aspectos que distan de los atributos requeridos en los trabajos industriales y que son más propios de las personas socializadas desde mandatos de género femenino. Estos cambios se incorporan a las nuevas lógicas y exigencias laborales por parte de los empleadores. Como señalan

De Castro y Pedreño (2015), en la actualidad se demandan competencias comunicativas y sociales: “el trabajo con sonrisa”.

En tercer lugar, el territorio se convierte en un elemento fundamental a tener en cuenta en esta encrucijada entre la ocupación y el género. La inserción laboral está condicionada por la estructura productiva local. Esta obedece a determinados sectores, segmentados en función del género, donde se configuran espacios o lugares en los que las identidades tradicionales son más resistentes o se retroalimentan sobre la base de valores y prácticas asociadas a la masculinidad. Duerden y Kemp (2007) en su estudio sobre los trabajadores en las pequeñas empresas de tecnologías de la información en Canadá, muestran cómo los trabajadores jóvenes masculinos incorporan y utilizan términos propios del deporte, el ejército o la guerra para definir y hablar de su trabajo. En esta manifestación de su masculinidad sobrevaloran también las aptitudes asociadas a la juventud. En la misma línea, Marusza (1997) estudia los jóvenes cuyo proyecto laboral va encaminado al sector de reparación de coches y que, para ello, acceden a las escuelas de Formación Profesional del sector. En el contexto concreto de la presente investigación, el concepto acuñado por Méndez et al. (2015) sobre territorios vulnerables cobra especial relevancia al situar el ámbito local como una dimensión clave a considerar. El autor defiende que la crisis de la ocupación no ha afectado de la misma manera a todos los territorios: la estructura productiva, las tradiciones industriales y la capacidad de reconversión económica configuran escenarios con distintos grados de vulnerabilidad y, frente a ello, salidas, cambios o reafirmaciones sobre prácticas y valores masculinizados y masculinizantes.

En cuarto lugar, para los jóvenes de clase trabajadora británicos no parece darse una crisis de la masculinidad en el sentido de pérdida de peso del trabajo remunerado en su proyecto de vida, sino que dotan al trabajo de un sentido más instrumental que vocacional. Lo mismo se observa para el contexto español en los trabajos de Borràs et al. (2012), donde prevalecen los valores tradicionales de la clase trabajadora masculina y sus expectativas.

Trabajo y masculinidades

Con relación a las cuestiones relacionadas con la identidad, cabe señalar dos líneas teóricas fundamentales. Por un lado, los trabajos que parten de la idea de la importancia del trabajo remunerado como elemento central en la constitución de la identidad masculina (Connell 2005, Merla 2007). Y, por el otro lado, las aproximaciones que apuntan la pérdida del empleo como un elemento de desclasamiento y, en consecuencia, como pérdida fundamental de pertinencia al grupo social a través del cual se clasifican los individuos (Bauman 2005, Lipovestky 2007).

La primera aproximación se corresponde a las teorías de las masculinidades. Connell (2005) construye teóricamente distintos tipos de masculinidad según las relaciones de poder, las relaciones de producción y la sexualidad. Todos

ellos se caracterizan por señalar la pluralidad dentro del colectivo masculino, así como las consecuencias negativas que conlleva la masculinidad para muchos hombres. En relación con el trabajo remunerado, cabe destacar el estudio de Laura Merla (2007) sobre las consecuencias sociales que comporta la no presencia en el mercado laboral entre los hombres que se dedican a los trabajos domésticos y al cuidado de las criaturas, siendo sus respectivas parejas femeninas las activas laboralmente y responsables de aportar los recursos económicos para el mantenimiento de la familia. La ausencia de empleo en el caso de estos hombres representa una situación con la que tienen que lidiar a diario siendo uno de sus principales problemas cotidianos por el hecho de no seguir la norma social. En este sentido, Anderson (2009) muestra cómo se están produciendo cambios en la masculinidad que conllevan a una mayor aceptación por parte de los hombres de la pluralidad masculina y, en consecuencia, socavando los ejes más fuertes de desigualdad entre los géneros. En contraposición a esta idea, Bridges y Pascoe (2004) realizan un análisis crítico de las llamadas masculinidades híbridas. Por un lado, consideran que este nuevo tipo de masculinidades son una manera de aproximar los jóvenes blancos heterosexuales a la masculinidad sin llevarlos a otros tipos más marginales o subordinados de la misma. Y, por otro lado, apuntan que estas formas identitarias nuevas tratan de ocultar los sistemas de desigualdad tradicionales que persisten. En definitiva, las autoras plantean la necesidad de vislumbrar, en primer lugar, si se dan cambios en la masculinidad de los jóvenes y, en segundo lugar, si estos cambios representan nuevas formas, o bien, adaptaciones de las viejas que mantienen los privilegios.

Con relación a la identidad y el empleo, Revilla et al. (2013) señalan cómo intervienen muchos factores en la construcción de las identidades actuales en contextos de tradición industrial que cuestionan y rompen la homogeneidad de épocas pasadas. Todo ello relacionado con tradiciones de ámbito local que pueden incidir y dificultar las acciones colectivas en términos de clase y favorecer los procesos de individualización que se dan a nivel global. Para el caso español, Tovar et al. (2011) muestran el papel que juega el ocio en el entramado identitario y comunitario centrandose su análisis en el caso de las fiestas populares en zonas con tradición industrial. En la misma línea, Risman (2018) señala la mayor diversidad de modelos entre los jóvenes donde los cambios en relación al género rompen ciertas homogeneidades del pasado dando paso a una mayor pluralidad. Finalmente, se señala que la realidad laboral está marcada por una fuerte precarización que conduce a una mayor individualización condicionando las expectativas laborales y, con ello, la idea de trabajo sobre la que cobra un mayor peso el valor instrumental (Borràs et al. 2012). En este sentido, Lorey (2015) muestra cómo la formación del trabajo por cuenta propia se vuelve pre formativa y afectiva, así como Allan (2018) pone de manifiesto cómo los jóvenes cualificados aceptan pagar por las prácticas profesionales con tal de mejorar su empleabilidad. En definitiva, el conjunto de las aportaciones muestra la fragmentación de la identidad industrial con identidades plurales en un contexto marcado por el creciente proceso de individualización y la persistente precariedad laboral.

Tomando como referencia este conjunto de debates, el Proyecto EJECT propone profundizar en tres cuestiones. En primer lugar, conocer si la presente crisis de ocupación, con la pérdida de oportunidades de trabajo para los jóvenes masculinos, comporta una nueva configuración o una redefinición de la identidad. En segundo lugar, profundizando en lo anterior, discernir si el modelo de empleo juvenil (caracterizado por la transitoriedad, inestabilidad y precariedad), resitúa, reconstruye o cambia patrones tradicionales identitarios de la masculinidad en relación al trabajo, teniendo en cuenta las diferentes estructuras y tradiciones productivas de los territorios seleccionados. De entrada, siguiendo la literatura especializada, cabe pensar que la identidad masculina se estructura en lugares o espacios (calle, gimnasios, bares, espacios de ocio, etc.) que cobran importancia en ausencia del ámbito laboral, sin que este pierda centralidad. En tercer lugar, analizar hasta qué punto las habilidades y los conocimientos adquiridos durante el tiempo libre pueden facilitar la empleabilidad de los jóvenes más allá de la formación formal, siendo utilizadas en las ocupaciones como un valor añadido, sin que la formación, ni los propios empleadores las consideren de manera formal. En este sentido, se sugiere que los jóvenes poseen personal y socialmente muchas más habilidades no reconocidas ni por el sistema educativo ni por el mercado laboral. Es decir, son jóvenes con más conocimientos que los reconocidos por sus credenciales educativas y con unas competencias que no son ni buscadas, ni valoradas en las ocupaciones a las que pueden acceder.

2.2 Formación y trabajo

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 et al. 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 et al. 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).

Transición escuela trabajo

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 entiende 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 tema 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). Los estudios realizados en la década de 1990 (Lope et al. 1997) muestran que es un error pensar que el problema de la ocupación de la juventud recae, entre otros, en aumentar sus niveles de formación. En la actualidad, los y las jóvenes tienen los mayores niveles de formación (entendida como credenciales educativas que aportan los sistemas públicos y privados en su oferta de titulaciones), pero protagonizan también los mayores niveles de desempleo (Serracant, 2013), tal y como ya hemos señalado.

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 et al. 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 (Stauber y Walther 2006; Plantenga et al. 2013; Eurofound 2014). 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 con el 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 2005; Klammer et al. 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, sobretodo, en mostrar el impacto que supone para las mujeres jóvenes la responsabilidad de cuidado.

Transiciones e identidades

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, sobretodo, 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 NEET. Distintos autores visibilizan la realidad que se esconde tras esta terminología tan extendida en el marco europeo (Navarrete Moreno 2011; MacDonald 2011; Eurofound 2012; 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 considerar las expectativas y motivaciones de los jóvenes para explicar las transiciones laborales (Navarrete Moreno 2011; MacDonald 2011). Asimismo, emerge el interés en las culturas del trabajo de los jóvenes según sus condiciones materiales de existencia en términos de clase, género y origen (Verd y López 2012; Torns et al. 2013).

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.

En resumen, las transiciones escuela-trabajo se pensaron antaño como etapas consecutivas, aunque la realidad actual las sitúa como etapas en constante superposición, de idas y venidas. Primero, porque las distintas titulaciones u ofertas formativas no responden directamente a las exigencias o necesidades del mercado laboral, ni a los vaivenes de la economía productiva, sino más bien a procesos histórico-culturales, en los que los territorios juegan un papel importante. Segundo, porque tampoco las exigencias por parte de las estructuras productivas van ligadas a una demanda clara respecto a las credenciales formativas requeridas para una determinada ocupación. Solo cabe pensar en dos de los sectores que tradicionalmente han creado más ocupación

(construcción y turismo), para ver la falta de adecuación entre las ofertas formativas y las exigencias de las mismas por parte de las empresas dedicadas a ellos (Gracia y Hernanz 2014). A todo ello, deben añadirse otros aspectos vinculados a la clase social y el género. Los trabajos de Paul Willis en los años 1970, aportan ciertas claves para entender el fracaso escolar de los jóvenes de clases trabajadoras de Gran Bretaña. La falta de correlación entre el vocabulario, las formas, las actitudes, los valores..., en definitiva, la cultura del sistema formativo y las tradiciones familiares y de socialización de los jóvenes de clases trabajadoras, explicaban la falta de interés de muchos de ellos por mantenerse en, o retornar a, los sistemas formativos. En esta línea, cabe apuntar la revisión de Feito (2014) sobre el trabajo de Willis poniendo de manifiesto la necesidad de replantear la perspectiva de análisis: una posición de clase media que resitúa a los jóvenes de clase trabajadora. Esta revisión abre nuevos interrogantes y retos como, por ejemplo, indagar hasta qué punto las salidas del sistema educativo formal, o los fracasos en el mismo, están siendo funcionales para un mercado laboral con ocupaciones precarias. Este hecho cobra especial relevancia para los jóvenes masculinos con mayores niveles de abandono escolar, que pueden buscar en otros ámbitos el reconocimiento y la posición que no les ofrece el sistema formativo. Asimismo, Willis muestra cómo las relaciones informales de los jóvenes juegan un papel clave para entender las apropiaciones y las formas que sirven para integrar o reconvertir en sus prácticas los patrones culturales dominantes (Willis-Dolby-Dimitriadis 1990-2004). El conjunto de estas aportaciones ayuda a analizar y comprender los discursos de los jóvenes y ver cómo sus percepciones sobre la formación recibida, así como las experiencias laborales, son reinterpretadas y asimiladas. Todo ello cobra especial relevancia, en un contexto en el que, como se ha señalado en el apartado anterior, los empleos actuales, o más concretamente las ofertas laborales, se encuentran en el sector servicios en mayor medida que en los sectores industriales, donde las aptitudes y actitudes más valoradas se han asociado tradicionalmente a la feminidad.

Con el fin de superar los enfoques parciales, estáticos y unificadores a las transiciones laborales de los jóvenes (Stauber y Walther 2006), el Proyecto EJECT 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 cantera 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. Teniendo en cuenta todo ello, en relación a la formación, el Proyecto EJECT propone, en primer lugar, explorar el papel que juegan las expectativas de los y las jóvenes respecto a la educación recibida, qué deficiencias y limitaciones identifican desde su propio punto de vista. Y, en segundo lugar, analizar cómo resitúan la formación dentro de un esquema no continuo, donde la norma son las idas y venidas, los tránsitos constantes entre el mercado laboral y el sistema formativo.

2.3 Tiempo, formación y trabajo

Prieto et al. (2015) argumentan la necesidad de incorporar las actividades del tiempo libre como parte integrante de la relación tiempo y trabajo. Subrayan la importancia del tiempo libre para analizar, desde una perspectiva integral, la vida cotidiana entendiendo que existe una interdependencia de los tiempos, que es preciso analizarlos de manera interrelacionada. Las investigaciones sobre tiempo de trabajo no suelen considerar analíticamente la influencia del tiempo libre puesto que se presentan centradas en la lógica productiva o de cuidados. Contrariamente, el autor defiende que el tiempo ausente de trabajo ejerce un papel central en la articulación de la vida cotidiana y la identidad de las personas. Su estudio muestra como el valor que se atribuye al trabajo depende del valor que se asigna a los cuidados y al tiempo libre. Ni el trabajo, ni los cuidados ni el tiempo libre se viven y piensan de un modo aislado sino como un elemento de una trama en la que coexisten de manera más o menos conflictiva unas actividades con otras. En una misma línea, Callejo (2015) presenta el tiempo libre como una realidad social entre el trabajo y los cuidados defendiendo que el ocio es un bien escaso que se manifiesta más escaso entre quienes tienen menos legitimidad para ese ocio. Los individuos producen con su esfuerzo la condición de escasez de manera que en ausencia de trabajo disminuye el valor del tiempo libre. Siguiendo esta aproximación teórica, Briales (2015) apunta que el análisis sobre el desempleo recuerda que las actividades no parecen ser nada en sí mismas si no son pensadas en relación con el resto. El autor también considera fundamental el tiempo libre respecto a los tiempos de trabajo, o en ausencia de los mismos.

15

Tiempo libre y juventud

El tiempo libre ha centrado buena parte de la investigación sobre juventud dando pie a distintas líneas de investigación. El enfoque mayoritario de los estudios se ha centrado en el contenido de las actividades y, especialmente, en las prácticas de ocio nocivas que realiza este grupo de población con negativas consecuencias para su vida personal, familiar o escolar (Lazcano et al. 2017). Esta aproximación responde a la preocupación por los efectos negativos que pueden generar las actividades orientadas a prácticas de

riesgo como el consumo de alcohol o drogas (Giménez, Cortés & Espejo 2010), así como la siniestralidad o la violencia (Comas 2003). Se trata de estudios que parten de la premisa que determinadas prácticas de ocio son contraproducentes tanto para las exigencias de los jóvenes en los periodos de formación, como para su inserción laboral. En contraposición, otros autores defienden que el tiempo libre de los jóvenes no es sinónimo de ocio y fijan la atención en las actividades que pueden generar efectos positivos como el voluntariado o la participación política (Varela Crespo 2016). En este caso, el tiempo libre se señala como ámbito de desarrollo integral de la persona y fuente de calidad de vida planteando el ocio como un derecho humano que contribuye a la promoción de aspectos físicos, cognitivos emocionales y conductuales tanto en el plano individual como en el social (Cuenca 2014; Kleiber, Larson y Csikszentmihalyi 2014; Lazcano y Madariaga 2016; Hutchinson y Kleiber 2005). Desde esta perspectiva, es posible entender que las actividades realizadas en el tiempo libre pueden mejorar la empleabilidad y la motivación para determinados estudios por parte de los jóvenes. Finalmente, aparecen las propuestas centradas en las preferencias, los intereses y los significados atribuidos al tiempo libre (Lazcano & Caballo 2016). En este sentido, Varela Crespo (2016) recuerda que el ocio de los jóvenes está influenciado no tanto por la cantidad de tiempo disponible como por los valores, vivencias y significados que atribuyen a las actividades en las que participan voluntariamente, de forma individual y/o colectiva. Esta aproximación teórica considera que el tiempo libre puede resultar aburrido, fruto de la inactividad o como consecuencia de una actividad que no resulta interesante ni estimulante (Stebbins 2012).

En esa línea, algunas investigaciones analizan el significado social del tiempo en los jóvenes universitarios y muestran como las temporalidades reguladas por el estudio regulan el resto de los tiempos (Liao et al. 2013). Otras investigaciones se fijan en el tiempo proyectado, es decir, las expectativas futuras. Carmo et al. (2014) analizan el caso de los jóvenes precarios en Portugal y muestran cómo los tiempos presentes de formación y empleo configuran los tiempos futuros.

En cualquier caso, a partir de los distintos enfoques, todos los estudios reflejan: la importancia del grupo de iguales en los usos del tiempo libre de los jóvenes (Stebbins 2012); las diferencias de género (Videnovi, Pesi & Plut, 2010; Megias & Ballesteros 2014); la relevancia del ocio nocturno con los amigos (Berthet et al. 2016); y la creciente importancia del ocio digital centrado en el uso de internet y de las redes sociales que adquieren relevancia en el proceso de socialización (Pallarés 2014), lo que algunos autores identifican como la ocupación digital del tiempo (Sádaba & Bringué 2010). A partir de aquí, se distinguen dos aproximaciones teóricas: Por un lado, las investigaciones que analizan los peligros de las prácticas de ocio y actividades realizadas durante el tiempo libre entendiendo que alejan a la juventud de los procesos de formación y de empleo. Por el otro lado, los estudios que se centran en analizar la función que ejerce el tiempo libre en la configuración de la juventud como una etapa de transición a la vida adulta, donde la formación y el empleo son ámbitos centrales.

Tiempos, trayectorias e identidad

Atendiendo a la literatura existente y tomando como referentes teóricos la perspectiva de la interrelación de los tiempos sociales (Prieto 2015) y la línea de investigación centrada en los valores y significados atribuidos al tiempo libre, surge el interés por analizar el peso de las actividades realizadas durante el tiempo libre en la construcción de la identidad de los jóvenes cuando no estudian ni trabajan.

La constatación de la pérdida de importancia subjetiva del trabajo en los proyectos de vida de los jóvenes se ha evidenciado en distintas investigaciones realizadas para el caso español. En un estudio sobre trayectorias laborales, Torns et al. (2013) presentan una tipología que identifica las llamadas trayectorias laborales de continuum fuerte u obligado donde la informalidad, lejos de ser sólo una puerta de entrada al mercado de trabajo, se convierte en la norma de empleo. Los autores concluyen que las discontinuidades que hasta el momento afectaban principalmente a las trayectorias laborales de las mujeres, se dan de manera generalizada entre las generaciones más jóvenes sin distinción de género e incluidas las más cualificadas (Torns et al. 2013). A partir de esta constatación, Borrás et al. (2012) defienden que la feminización de las trayectorias laborales de los jóvenes masculinos repercute en el significado que atribuyen a la ocupación en la construcción de la identidad. Estos autores analizan las trayectorias laborales a partir del corpus teórico de las masculinidades (Connell 1995) y apuntan al cambio de significado simbólico del trabajo entre los jóvenes masculinos. Más concretamente, se observa que, en el caso de los hombres con baja cualificación, el paro, la inactividad y la precariedad dificultan que el empleo sea percibido como un elemento de identidad. Entre este colectivo, el trabajo se concibe como un instrumento para adquirir recursos que permitan disfrutar de un ocio y unas prácticas lúdicas, con lo que el trabajo adquiere un sentido instrumental. Se trata de unos jóvenes que se han desvinculado del sistema educativo y no encuentran, ni en la oferta formativa ni en los potenciales puestos de trabajo, entornos que valoren y consideren sus aptitudes. En cambio, para los jóvenes más cualificados y, por lo tanto, con más oportunidades de insertarse y mantenerse en el mercado laboral, las posibilidades pasan por realizar trabajos donde hay poca vinculación con la propia formación. Muchos de ellos se encuentran sobrecualificados en relación a las características que el puesto de trabajo requiere y, además, las posibilidades de desarrollar el potencial de su formación se ven restringidas por las características de la propia estructura productiva y empresarial. Como consecuencia, algunos de estos jóvenes se ven forzados a una movilidad obligada o bien aceptan unas condiciones laborales precarias con la esperanza de poder continuar su proyecto profesional (Borrás et al. 2012; Castelló et al. 2013; Moreno 2013).

El conjunto de estos resultados evidencia que el empleo, cada vez más, responde a la lógica del valor instrumental por encima del valor expresivo (Watson 1994). Como apuntan otras investigaciones recientes, las generaciones jóvenes parece que tienen 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).

Atendiendo a las investigaciones realizadas, el Proyecto EJECT apunta que, en el contexto de la crisis del empleo en España, los jóvenes atribuyen a las actividades de ocio una mayor centralidad, 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 un mayor sentido de pertenencia al grupo y, por ello, es allí donde proyectan mayores expectativas de crecimiento y desarrollo personal. En este sentido, se propone fijar la atención en los procesos de configuración y reconfiguración que se dan en los espacios de tiempo libre, formación y trabajo. En concreto, se propone analizar los períodos vitales donde los jóvenes ni estudian ni trabajan en comparación con los períodos de formación y/o empleo. Se trata de indagar como las culturas juveniles 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. Con todo, se plantea como el tiempo libre opera e interrelaciona con la formación y con la ocupación, resituando su preponderancia sobre estos ámbitos o reconfigurando su funcionalidad en relación con los mismos. En definitiva, si el tiempo libre se presenta como una fuente de “hacer” realizando actividades inocuas para la identidad social o, por el contrario, se presenta en términos de “ser” otorgando rasgos de identidad social.

18

3. METODOLOGÍA

3.1. Líneas de hipótesis

La polarización de la estructura formativa en España explica la diversidad de problemáticas que hay que afrontar para mejorar las posibilidades de ocupación de la población joven. Esta polarización muestra un marcado carácter de género en la medida que el fracaso escolar tiene un perfil más masculino y el éxito académico un perfil más femenino. Se plantea que la incorporación de aspectos motivacionales que rompan con los valores hegemónicos masculinos y los reconduzcan hacia valores asociados a la femineidad mejoraría los resultados formativos de los chicos.

Existe un desajuste entre la formación y la ocupación que incluye la insuficiencia y/o deficiencia de la formación ocupacional, la subocupación de los jóvenes formados y la emigración de los jóvenes más cualificados. A pesar del

carácter diverso de estas realidades, tienen como denominador común la desmotivación de los jóvenes ante el futuro, lo que también comporta la pérdida del valor trabajo en la configuración de la identidad, sobre todo, masculina. La ruptura con la centralidad del trabajo productivo explica la emergencia de nuevas formas de expresividad subjetiva vinculadas a actividades no remuneradas.

El tiempo libre y las prácticas asociadas al mismo se convierten en elementos identitarios que contribuyen a dar sentido al proyecto vital. La afición por estas actividades desarrolla un conjunto de habilidades y competencias entre los jóvenes que se pueden convertir en un potencial activo tanto a nivel formativo como profesional.

La estructura productiva y empresarial del ámbito español dificulta el inicio de la trayectoria laboral de los jóvenes, especialmente, de los que tienen menos formación. La informalidad laboral en determinados subsectores y las dificultades de profesionalizar las pequeñas y medianas empresas ocultarían puestos de trabajo poco valorados socialmente.

Las diferentes tasas de paro en los distintos territorios obedecen a estructuras del sistema productivo y a modelos de crecimiento distintos. La mayor empleabilidad de las jóvenes está ligada a los sectores productivos de cada territorio y a un mayor éxito de estas en los sistemas formativos.

La dimensión territorial es un factor clave para impulsar experiencias de éxito en la inserción laboral de los jóvenes y la lucha contra el paro juvenil. Desde el punto de vista de la oferta, los itinerarios formativos de los jóvenes en muchos casos no responden a los condicionantes del ámbito socioeconómico donde se desarrollan. Desde el punto de vista de la demanda, el sistema productivo no incorpora los potenciales recursos formativos del territorio.

19

3.2. Objetivos generales y específicos

Generales:

- Explorar las potencialidades de la oferta de formación profesional y de la demanda de mano de obra cualificada del mercado de trabajo para mejorar las posibilidades de ocupación de los jóvenes incorporando en el análisis la identidad de género y la especificidad territorial.
- Explorar los procesos de construcción de las identidades masculinas y femeninas con el fin de detectar las aptitudes, intereses y habilidades de los jóvenes a partir de los cuales definir trayectorias de re-cualificación.
- Explorar las experiencias formativas exitosas vinculadas a la estructura productiva del territorio considerando la importancia de la dimensión local.

Específicos:

- Detectar las potencialidades profesionalizadoras de los jóvenes masculinos a partir de las capacidades y las habilidades que han adquirido más allá de la educación formal.
- Explorar las posibilidades de adecuar la demanda de formación por parte de los jóvenes masculinos a la oferta formativa por parte de la administración a partir de los programas de formación profesional, ocupacional y continua.
- Buscar la eficacia de los programas de formación profesional incorporando competencias ligadas a las inquietudes y las prácticas cotidianas de los jóvenes.
- Explorar las potencialidades de determinados sectores productivos en cada territorio afines a las habilidades y competencias de los jóvenes masculinos haciendo emerger puestos de trabajo, poco valorados hasta ahora, como nuevos filones de ocupación.
- Indagar sobre las posibilidades efectivas de determinados subsectores emergentes dentro de los tradicionales como por ejemplo el cultivo ecológico (agricultura), las reparaciones de maquinaria especializada (industria), la gestión de las redes sociales para empresas (servicios) o las expresiones artísticas dentro de las industrias culturales.
- Potenciar las posibilidades de profesionalizar pequeñas y medianas empresas en sectores tradicionales y estratégicos incentivando el sector empresarial a incorporar las competencias formativas que aportan los jóvenes.
- Evidenciar los implícitos del mercado de trabajo que intervienen en la contratación de mano de obra. Analizar cómo las empresas valoran el éxito formativo de las jóvenes, juntamente a determinados aspectos de la identidad femenina.
- Detectar las competencias invisibles que actualmente valora el mercado de trabajo inscrito en cada territorio para apuntar actividades dirigidas a una mayor explicitación de las mismas en las ofertas laborales.

3.3. Estrategia metodológica

Las hipótesis y los objetivos del proyecto exigen una estrategia metodológica de carácter cualitativo. Su elección se justifica en base a las principales cuestiones que plantea la investigación, que trata de mostrar: por un lado, el lugar que ocupa el trabajo (entendido como empleo) en el proyecto vital de los y las jóvenes, por otro, el modo en el que se configura o reconfigura dicho trabajo en función del género y, por último, el lugar que ocupa el tiempo libre, bien como sustituto del trabajo, o más bien como elemento funcional de su

centralidad. Todo ello, en relación a las tradiciones productivas de los territorios concretos en los que se sitúan dichos procesos. En ese sentido, se han explorado los procesos de inserción laboral de los jóvenes teniendo en cuenta el género, los procesos formativos y los contextos territoriales para, en última instancia, analizar si los cambios detectados conllevan la transformación de la construcción de la identidad. La mirada cualitativa ha permitido estudiar los sistemas de valores, los significados y las representaciones sociales, así como las ideas y prácticas concretas y contextualizadas de los y las jóvenes. La importancia del contexto territorial ha exigido una aproximación específica para atender la diversidad de factores que intervienen en la configuración de la problemática. Por ello se ha planteado una metodología que permita realizar trabajo de campo en tres comunidades autónomas distintas: Castilla La Mancha, País Vasco y Cataluña. De esta forma, las situaciones territoriales se han seleccionado en tres zonas geográficas concretas dentro de las tres autonomías sin pretender con ello realizar sistemáticamente un análisis comparativo. La elección de dichos escenarios obedece a otra de las cuestiones que se ha pretendido analizar: la tradición histórica de cada territorio en relación con el empleo y las oportunidades ocupacionales que ofrece. Entendemos que el desarrollo y la quiebra de los modelos productivos pueden estar condicionando los imaginarios, las expectativas y las posibilidades laborales de los y las jóvenes y, con ello, la construcción social de su identidad. Asimismo, en relación con el análisis de la dimensión inter-territorial, también se han tenido en cuenta las diferencias y contrastes entre el ámbito urbano, rural y semirural de los distintos escenarios. Con todo, el contraste y particularidades de los tres escenarios territoriales que acogen a los y las jóvenes participantes en la investigación se resume en las siguientes situaciones: a) ámbito metropolitano de Barcelona b) ámbito del Gran Bilbao, que engloba Bilbao y su entorno periférico de tradición industrial, así como otros territorios del País Vasco y c) ámbito periférico rural y semirural de la comarca manchega (provincia de Ciudad Real y Albacete).

Concretamente, el trabajo de campo se ha dividido en dos partes diferenciadas. En primer lugar, se realizaron grupos de discusión y entrevistas en profundidad con jóvenes de entre 16 y 24 años. En segundo lugar, se realizaron entrevistas a personal técnico y experto en el campo del empleo y la formación de jóvenes, identificando algunas experiencias que puedan ser analizadas como “buenas prácticas”. Finalmente, se desarrollaron tres estudios de caso, uno para cada territorio. En este informe se da cuenta de la primera fase de la investigación, es decir de los resultados obtenidos a través de los análisis de los grupos de discusión y las entrevistas. Dejando para un segundo informe los estudios de casos.

Los grupos de discusión

Los grupos de discusión han permitido aflorar las prácticas de los jóvenes en torno al trabajo, pero también sus actitudes y la construcción de su identidad.

Para dar respuesta a los objetivos planteados, el proyecto ha requerido que afloren los discursos, imaginarios e intangibles que explican los cambios en el mundo de los jóvenes y la reconfiguración de sus proyectos vitales, con el fin de analizar si se está transformando la centralidad del empleo en la configuración de su identidad. El objetivo ha sido explicar cómo la falta de empleo transforma los proyectos de vida de los jóvenes masculinos en el sentido que el proyecto laboral parece perder peso. Esto implicaría que ganan peso otras cuestiones más vinculadas al tiempo de ocio y de las aficiones. También ha sido necesario analizar si se produce un cambio en relación con su actividad e imaginarios en la esfera doméstica, una esfera tradicionalmente femenina. Al mismo tiempo se han explorado los conocimientos y aptitudes adquiridas en la realización con otras actividades más allá del ámbito formativo, especialmente aquellas que tienen mayor incidencia para la configuración de su identidad, y aquellas que están dotadas de una fuerte implicación y motivación. Asimismo, ha sido importante detectar el lugar donde sitúan el tiempo de ocio y los significados que lo acompaña.

Los criterios utilizados para definir el número y la composición de los grupos han sido el territorio, el género y la clase social. El género sitúa a hombres y mujeres jóvenes de manera diferente y desigual tanto en el ámbito formativo, como en el mercado laboral. Los cambios en las oportunidades, en los contextos y en las condiciones laborales durante las últimas décadas hacen que aquello que era propio de los puestos ocupados por mujeres (mayor temporalidad, precariedad, inestabilidad) se generalice para los jóvenes masculinos. Por tanto, resulta pertinente indagar en las consecuencias de esta situación relativamente reciente, en cómo afecta al eje fundamental de la identidad masculina, el trabajo remunerado, y compararlo con la incidencia que tiene en la construcción de la identidad de las jóvenes mujeres. La desigualdad de oportunidades formativas y laborales en relación con el origen o clase social de los y las jóvenes representa otro elemento crucial, sobre todo, en su intersección analítica con el género. Precisamente, la influencia de la clase social sobre las oportunidades de acceso a la formación y al empleo nos llevan a centrarnos en jóvenes de clase trabajadora, como grupo vulnerable marcado por su posición de origen, donde la crisis de la ocupación ha incidido con mayor fuerza y, por tanto, donde se pueden observar más claramente algunos de los cambios y las consecuencias de estos. Se define como perteneciente a la clase trabajadora a los y las jóvenes cuyos progenitores no hayan ido a la universidad, pues se entiende que “el principal factor del éxito escolar es el nivel escolar parental” (Martín Criado 2018). Así, siguiendo otros trabajos, se ha utilizado el nivel de estudios filial como indicador del origen social porque es el que muestra mayor correlación con el éxito escolar (Martín Criado y Gómez Bueno 2017). Asimismo, otros estudios ponen de manifiesto que el nivel educativo de padres y madres influye en la inserción laboral de los y las jóvenes: el porcentaje de jóvenes que no estudian ni trabajan es mayor entre aquellos cuyos padres y madre no han ido a la universidad (Martínez García 2013).

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. No se

ha considerado oportuno mezclar hombres y mujeres en un mismo grupo para que no se produjeran discursos auto excluyentes y para que las complicidades necesarias para los consensos grupales fueran más fáciles de alcanzar. La variabilidad dentro de los grupos se ha buscado en base a tres criterios: nivel formativo, origen socio-cultural o étnico y experiencia laboral. Los y las jóvenes participantes en los grupos no cuentan con estudios universitarios y, en muchos casos, ni siquiera tienen formación secundaria postobligatoria (aunque pueden estar cursando o haber cursado algún ciclo de Formación Profesional), debían tener experiencia laboral (formal o informal) y, en algunos casos, sus familias o ellos/as mismos/as debían haber nacido en algún país extracomunitario. La dinámica seguida en los grupos se estructura en tres bloques de contenido: formación, trabajo-empleo y tiempo libre. En la siguiente tabla se resumen los perfiles de los y las participantes de los grupos de discusión:

Tabla 1. Perfiles de los y las jóvenes que han participado en los grupos de discusión

GD1. Hombres jóvenes, Zona metropolitana de Barcelona (Cataluña). 9 participantes. Hombres entre 18-23 años de diferentes niveles formativos, con experiencia laboral, algunos con empleo actual, con padres y madres sin estudios universitarios. Dos de ellos con padres de origen extracomunitario.
GD2. Mujeres jóvenes. Zona metropolitana de Barcelona (Cataluña). 9 participantes. Mujeres entre 19 y 24 años de diferentes niveles formativos, con experiencia laboral y algunas con empleo actual. Padres y madres sin estudios universitarios. 2 de ellas con padres de origen extracomunitario.
GD3. Hombres jóvenes. Zona industrial Gran Bilbao (País Vasco). 8 participantes. Hombres de entre 19 y 23 años de diferentes niveles formativos, la mayoría con experiencia laboral y sin empleo actual, con padres y madres sin estudios universitarios (1 con padre con Diplomatura). 2 con padres de origen extracomunitario.
GD4. Mujeres jóvenes Zona industrial Gran Bilbao (País Vasco). 7 participantes. Mujeres de entre 18 y 22 años de diferentes niveles formativos, la mayoría con experiencia laboral y sin empleo actual, con padres y madres sin estudios universitarios. 2 con padres de origen extracomunitario.
GD5. Hombres jóvenes. Zona rural comarca manchega y periferia semirural Ciudad Real. (Castilla-La Mancha). 9 participantes entre 19 y 23 años, todos jóvenes cursando diferentes niveles y ciclos de Formación Profesional. La mayoría vive actualmente en Ciudad, aunque la mitad procede de pueblos de la provincia como Alcázar de San Juan, Valdepeñas, Manzanares, Tomelloso, Los Cortijos... Han trabajado en el campo, la hostelería y el sector servicios. Son hijos de hogares trabajadores y sus familias de origen son en todos los casos de Castilla-La Mancha.
GD6. Mujeres jóvenes. Periferia urbana y semirural Albacete (Castilla-La Mancha). 9 participantes con limitados niveles formativos

(tres de ellas sin la ESO y solo una terminando ciclo superior de FP) y experiencias de trabajo afines en el sector agrícola, limpieza y cuidados. Solo dos de ellas han trabajado en hostelería y comercio. Tres participantes son de minoría étnica. Viven en la periferia urbana de Albacete.

Fuente: Elaboración propia.

Las entrevistas

Con relación a las entrevistas en profundidad, las variables que caracterizan los perfiles tipológicos se fundamentan en tres pilares. En primer lugar, se considera que la estructura y vivencia del tiempo libre variará en función de si existe o no una actividad institucionalizada que lo dote de valor, en la línea que apunta Stebbins (2012). En este caso, se ha distinguido entre si realizan estudios y/o disponen de un empleo o, por el contrario, no realizan estas actividades. En segundo lugar, el género y el territorio son dos variables analíticas fundamentales para dar respuesta a las hipótesis planteadas. Se han seleccionado los territorios de Cataluña, Castilla - La Mancha y País Vasco dada su distinta tradición y estructura productiva predominante dentro de España: sector servicios, sector agrario y con tradición industrial, consecutivamente. En tercer lugar, se han seleccionado solamente jóvenes de clase trabajadora que han realizado (o realizan) estudios de ciclo formativo de grado medio o superior, y que han tenido alguna experiencia con el trabajo productivo. Esta decisión se fundamenta en la mayor incidencia que ha tenido la crisis de la ocupación sobre este colectivo. Para asegurar esta condición, se ha optado por seleccionar aquellos/as jóvenes cuyos padre y madre no tengan estudios universitarios, siendo válidos los criterios apuntados anteriormente en relación a los grupos de discusión. Finalmente, la edad de las personas entrevistadas queda comprendida entre los 18 y 24 años, para asegurar que se encuentran en una fase inicial de su inserción en el mercado de trabajo.

En relación con la formación y la trayectoria laboral, cabe señalar que, dada la diversidad de trayectorias, se han tomado en cuenta distintos tipos en base a la ausencia o presencia de actividades institucionalizadas en la vida cotidiana, así como en función de la trayectoria formativa. El primer perfil lo constituyen jóvenes que no estudian ni trabajan; el segundo perfil lo conforman jóvenes que han retornado a la formación después de algún episodio de no formación ni trabajo; y, el tercer perfil lo componen jóvenes en formación sin episodios de inactividad. Así pues, se han realizado diez entrevistas en cada uno de los territorios para cubrir todas las características que conforman el conjunto de perfiles tipológicos construidos. Los datos cualitativos han sido analizados mediante el análisis de contenido, con el fin de recoger tanto el contexto donde se enmarcan los discursos de los y las jóvenes, así como el sentido simbólico que le atribuyen, en la línea propuesta por Ruiz Olabuénaga (2012).

Tabla 2. Perfiles de los y las jóvenes entrevistados en los tres territorios

Cataluña (CAT), País Vasco (PV) Castilla- La Mancha (CM)		
18-20 AÑOS	HOMBRE (H)	Fracaso escolar (sin ESO). Ni estudia, ni trabaja (P1)
		Fracaso/abandono escolar. Retorno a la formación (cursando estudios)(P2)
		Trayectoria continua estudios-trabajo, con alguna etapa sin estudiar ni trabajar (P3)
	MUJER (M)	Fracaso escolar (sin ESO). Ni estudia, ni trabaja (P1)
		Fracaso/abandono escolar. Retorno a la formación (cursando estudios) (P2)
		Trayectoria continua estudios-trabajo, con alguna etapa sin estudiar ni trabajar (P3)
20-24 AÑOS	HOMBRE (H)	Fracaso/abandono escolar. Retorno a la formación (cursando estudios) (P2)
		Trayectoria continua estudios-trabajo, con alguna etapa sin estudiar ni trabajar (P3)
	MUJER (M)	Fracaso/abandono escolar. Retorno a la formación (cursando estudios)(P2)
		Trayectoria continua estudios-trabajo, con alguna etapa sin estudiar ni trabajar(P3)

Fuente: Elaboración propia.

4. RESULTADOS

La exposición de los resultados, sigue la lógica del trabajo de campo realizado. En una primera parte, se exponen aquellos obtenidos en los análisis de los discursos de los y las jóvenes que han participado en los grupos de discusión. Se trata de señalar los consensos principales en torno a la formación, el trabajo y el tiempo libre, así como las interrelaciones entre estos tres ámbitos. Para una mejor exposición de los mismos se muestra cada temática de forma separada, y realizando una comparativa dentro de cada uno de ellos en relación al género y al territorio. Así mismo, se trata de mostrar las implicaciones que cada uno de los ámbitos tiene sobre los otros.

En un segundo apartado, se apuntan los resultados de los análisis de las entrevistas, en ellas se tratará de indagar en aquellos aspectos ya apuntados en la primera parte, es decir, trata de mostrar las fisuras y las contradicciones que se producen entre los consensos alcanzados en los grupos de discusión.

4.1 Jóvenes en tránsito: Formación, Trabajo y Tiempo Libre

La exposición de los resultados se realiza a partir de tres ámbitos en los que se estructura el discurso de los jóvenes. En primer lugar, la formación, como espacio que, siendo tradicionalmente el punto de partida en la transición a la vida adulta, se ha convertido en un lugar de tránsito. En segundo lugar, el trabajo remunerado, en el que analizamos sus expectativas, experiencias e imaginarios. Y, por último, el tiempo libre, para tratar de ver si se presenta como alternativa al tiempo de trabajo, o/y como lugar donde se adquieren aptitudes y competencias que son de utilidad en el ámbito laboral.

Expulsados de la escuela, pero la formación es necesaria

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 (GD3)”, “unos conocimientos más o menos, ¿no? (GD1)” o recordando que “Sí, como cultura general estuvo bien (GD3)”. 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... (GD1)”.

“(...) tener una mínima formación y si no es para trabajar es para hablar con la gente una mínima cultura (GD2)”.

Una utilidad de la educación que también se vincula a aspectos estrictamente materiales otorgándole un sentido instrumental y económico: “necesito formarme para ganar más dinero (GD1)”. Son críticos con la formación recibida. Dos son los factores clave a su modo de ver. El primero, la poca utilidad que le encuentran. Su demanda es clara al respecto: los estudios deben ser aplicados. No encuentran relación entre lo que les enseñan y dónde se puede aplicar el conocimiento recibido, más allá de la posesión del mismo, o la continuidad en los estudios. El segundo, el profesorado está poco motivado. Se trata, aunque con excepciones, de unos docentes que no realizan esfuerzos por incentivar el interés hacia las materias que explican. 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. Poseen 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 (GD5)”.

La crítica también está relacionada con la indiferencia que los maestros han mostrado hacia ellos, y con la falta de motivación 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 (GD1)”.

“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 (GD2)”.

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 (GD3)”.

“También tuve una profesora que lo contrario, solo hablaba mal de mí cuando otra profesora solo decía que estaba motivado en todo (GD1)”.

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 (GD1)”.

“Está bien porque te motivan te enseñan a montar una moto, un cuadro eléctrico, muchas cosas”. (GD1)

Siendo conscientes de ello, consideran que han adquirido determinados conocimientos en otros ámbitos, donde han visto su aplicación, donde visualizan su sentido y utilidad. Es precisamente en los espacios y en las actividades de tiempo libre donde han encontrado la motivación y el interés para abordar ciertos aprendizajes. Su discurso está marcado por una posición de resignación o, mejor dicho, por una falta de participación en los procesos de aprendizaje. Su autopercepción es la de actores pasivos del proceso formativo, donde principalmente reciben aquello que les dan, una situación que es distinta respecto a los aprendizajes que realizan y/u obtienen a través de las actividades desempeñadas en el tiempo libre.

“...sinceramente hay materias que no sirven para nada”

“Yo he aprendido más inglés con los guiris de fiesta que estando en clase”

“Aunque parezca mentira, los videojuegos también han hecho mucho, para jugar necesitas saber inglés”

(GD1)

“yo vine aquí a saber cómo utilizar programas informáticos... no a aprender a hacer logaritmos neperianos e integrales. Si eso no me va a servir para hacer la contabilidad de una empresa”

(GD5.)

Otro elemento que aparece especialmente en el discurso femenino está relacionado con la utilidad de la formación como “tiempo de espera”, es la opción de los estudios antes que estar sin hacer nada. No se trata de una experiencia compartida en todos los grupos, pero permite apuntar un principio de mayor madurez, asociada a la idea de perder el tiempo cuando no se estudia ni trabaja. En este caso tampoco se reivindica el trabajo doméstico como una tarea valorada, siendo el tiempo dedicado a los estudios y/o al trabajo remunerado lo que realmente tiene significado.

“Sí, pues muchos años en casa sin hacer nada, pues al final empecé otra vez a salir con amigos, y... pues a hacer algo en la vida, porque no hacía nada. Y dije: “Pues me voy a poner a estudiar”. Por lo menos tener el grado de momento y si surge algo más pues hacer algo más.” (GD5)

En buena parte, estas estrategias de las chicas responden también a lo que sucede en el mercado laboral. Las mujeres son conscientes de las discriminaciones que sufren y conocen desde temprano, ya en el Instituto, las dificultades de entrar, permanecer y promocionarse en ciertos espacios y puestos de trabajo. Esta realidad, además de determinar las decisiones y orientar muchas veces los itinerarios formativos de las chicas, condiciona su disposición (naturalización) a seguir estudiando, desde esa necesidad de garantizarse la acreditación académica y autonomía laboral en ámbitos profesionales y familiares.

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...? (GD3)”.

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

“Antes decían si no estudias vas a trabajar de barrendero ahora tienes que hacer oposiciones y bachillerato ya no te pueden decir eso (GD1)”.

“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 (GD5)”.

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 (GD3)”.

“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 (GD3)”.

“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 (GD3)”.

“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 (GD5).”

“Hay muchos que han hecho como mi hermano eso repetido y solo está esperando a los 16 para el PQPI (GD1)”.

Formarse para trabajar

Tal y como señalábamos en el apartado anterior, el discurso de los y las jóvenes sobre la formación se sitúa en dos niveles: las expectativas y el valor de las mismas y la experiencia respecto a la formación recibida. Estos jóvenes han interiorizado que sin formación o sin ningún tipo de estudios, las oportunidades laborales son escasas, que incluso para desenvolverse en la vida necesitan un cierto nivel de formación. Sin estudios el futuro se vislumbra más oscuro. La formación es tanto una necesidad, como una tabla de salvación que les puede situar en una mejor posición dada la realidad del mercado laboral actual. Se trata de una muestra de asunción del discurso dominante.

“si no estudias, no vas hacer nada en tu vida” (GD1)

“Porque no quería verme con 40 tacos y sin nada.... Y si no tienes formación, luego te ves en la calle y ¿qué haces? Con 30 o 40 años ya no te quieren para nada”(GD3)

Esta expectativa se sostiene en dos exigencias básicas. Primero, debe de ser una formación que tenga como eje principal el aprendizaje encarado hacia el empleo. La formación profesional debe enseñar sobre todo a trabajar, eso es lo que esperan y demandan. Se trata de dotar de sentido y utilidad a la formación:

“Te da conocimientos a la hora de trabajar... te mete en el mundillo del trabajo... el grado medio te enseña a trabajar” (GD1)

Segundo, debe ser una formación que les guste, porque es la que les podrá permitir realizar, en el futuro, un trabajo que también les guste. Aunque esta expectativa se puede generalizar para el conjunto de los jóvenes, existe cierta matización por territorios y situaciones exploradas. Entre los jóvenes metropolitanos de Barcelona hay un mayor consenso, lo que nos lleva a afirmar que asumen el discurso social dominante de las clases medias en torno al trabajo y la formación como ámbitos de realización personal. En cambio, para los de los escenarios rurales o semirurales manchegos y los de la zona de tradición industrial de Bilbao, pesa tanto el factor del interés y gusto personal, como una visión más instrumental y, en cierto modo, más realista. Estos últimos parecen más conscientes de que la formación que les puede gustar tal vez no sea la que les ofrezca oportunidades laborales, y que la posibilidad de encontrar trabajo en sus entornos concretos impactados por la crisis, es un factor

que incide en la elección del tipo de formación. En este sentido, como veremos más adelante, su discurso está lleno de paradojas. Por un lado, opera fundamentalmente la necesidad: la visión instrumental de la formación, en tanto que permita encontrar trabajo. Por otro, opera el deseo: la formación debe gustar y debe permitir tener un trabajo donde se realicen, que les guste.

“si estudias vas a encontrar un trabajo que sea algo que realmente te guste porque si no vas a estar amargado” (GD1)

“Igual la gente tira más por el hecho de que aseguro un mínimo que me va a dar a mí ingresos”

“yo me he sacado un título de entrenador de piragua, y de eso no voy a trabajar en la vida. Y me lo he sacado porque me gusta”(GD3)

Resistencias respecto al mercado laboral

Muchos de estos jóvenes se sienten expulsados del sistema educativo, y al mismo tiempo 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 (GD3)”.

“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 (GD5).

“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 (GD1)”.

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 (GD4)”.

“Me río porque yo que sé, a mí me parece que esto es enchufismo o nada (GD3)”.
*“Yo es lo que veo en amigos y en todo. Todos los que tienen trabajo son por enchufes.
Sí, bueno, y luego la suerte (GD4)”.*
*“La desgracia de donde vivimos o tienes suerte para trabajar o te enchufas o te tiras
un año y pico echando curriculums (GD1)”.*

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...
(GD3)”.*

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 (GD3)”.

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. Si 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? Si quiero.
-Puedo aprender, soy rápido aprendiendo. Yo puedo aprender rápido. Pero si no te dan la oportunidad, al fin al cabo, pues... (GD3)”.

Ambos aspectos provocan la desesperación de muchos jóvenes que se encuentran en la tesitura de no saber quién son y donde 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 (GD1)”.

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 (GD3)”.

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 (GD1)”.

El trabajo sigue estando en el centro

A pesar de lo expuesto en el apartado anterior, los jóvenes siguen pensando que el trabajo tiene un valor fundamental en la vida. Tener un trabajo, la búsqueda del mismo, la formación que reciben o que están dispuestos a recibir tiene sentido para realizar un trabajo. La madurez, situarse en el mundo, conocer qué es la vida, pasa según ellos por el trabajo. Este discurso también es propio de las chicas, su futuro pasa por encontrar un trabajo, muy probablemente por su origen de clase (sus madres han estado presentes en el mercado laboral), o porque también han interiorizado el valor del trabajo y el de poseer recursos propios como un elemento clave de emancipación respecto al modelo tradicional de ama de casa. Un trabajo que tiene varias dimensiones y que en muchos casos presenta discursos que resultan paradójicos.

“Pienso que para ser feliz pues tienes tu familia, tienes tu casa, tu coche, tu trabajo...”

“Un trabajo que te guste, tiempo libre para dedicar a tu pareja y/o tus hijos, tus colegas...”

(GD1)

“Un buen trabajo, por ejemplo, si mi familia no tiene, un buen trabajo es que tú le puedes dar una casa a tu familia, su comida todos los días, sus cosas, la luz... O igual ganas 5.000 euros, comprar un coche o lo que sea” (GD3)

Algunos jóvenes son conscientes de que sus condiciones laborales serán peores que las de sus padres, exceptuando aquellos de origen extracomunitario, que confían en mejorar su situación de partida. Esta es una expectativa que han podido experimentar en primera persona, puesto que las condiciones laborales de los trabajos realizados les han situado de pleno en una realidad, donde los bajos salarios, las largas jornadas, la imposibilidad de la promoción y la temporalidad son la norma. Esta situación les hace sentir como peonzas, que van de aquí para allá, sin rumbo fijo. La experiencia tampoco resulta una garantía clara, porque en muchos casos no acaba siendo reconocida para mejorar su posición laboral.

Esta consciencia sobre la precaria situación laboral convive conjuntamente con ciertas expectativas que parten en buena medida de la formación que están realizando, o que esperan poder realizar, que les permitirá encontrar un trabajo que les guste. Es decir, por un lado, son conscientes de la realidad en la que viven, pero, por otro, confían y tienen unas expectativas optimistas, en las que la formación juega un papel importante para encontrar un trabajo mejor, con mejores condiciones laborales que las que han tenido hasta ahora. Una contradicción que se manifiesta menos en el discurso de las chicas. Son más conscientes de su realidad que los chicos, tienen más presentes las necesidades materiales que conlleva la vida adulta, y su discurso está más centrado en el valor instrumental del trabajo.

“O te dicen que te vayas y luego vuelvas, me dijeron “vete” a los seis meses y luego me volvieron a contratar. Y todo para no hacerte fijo” (GD3)

“Podemos rechazar ofertas de muchas horas, pero si el día de mañana tengo mi casa y mis hijos y mi trabajo veo que no llego e... que de ahí tengo que sacar colegio, comida”.

(GD2)

Todo ello resulta más patente en contextos de escasez de oportunidades, como el que caracteriza a los jóvenes participantes de Ciudad Real y Albacete. La presión de la necesidad económica hace más persistente la idea de aprovechar “al vuelo” el poco y precario trabajo existente en la coyuntura actual, aunque suponga renunciar a corto plazo a la formación.

“(...) prefiero estar ganando al mes 500 euros media jornada o una jornada entera..., si me sacara una carrera, por ejemplo, y fuera a tener un trabajo seguro, diría, bueno,

pues entonces puedo invertir todo el tiempo del mundo para sacarme una carrera. Lo que pasa es que ahora mismo, tal y como están las cosas, yo sinceramente no seguiré estudiando, voy a ponerme a trabajar” (GD6)

En muchos casos las opiniones de los y las jóvenes de Ciudad Real y Albacete transmiten poca identificación expresiva con el trabajo, una especie de ausencia de valor tanto por el tipo de trabajo que realizan, como por la falta de reconocimiento de las horas que le dedican. Probablemente en su imaginario del trabajo sigue pesando la tradición laboral agraria propia de la zona donde los trabajos del campo han sido temporales, sacrificados y mal pagados, sobre todo, en sus referentes laborales está muy presente el impacto de la experiencia del desempleo y la incertidumbre vivida tras la última crisis particularmente en hogares con jóvenes que soñaron con el ladrillo (Candela 2016). Todo ello está unido al arraigo de una cultura de acceso al trabajo mediante redes informales, familiares, de influencias locales..., que perpetúan dinámicas de inserción y mantenimiento del empleo en los “bordes” y la normalización de la economía sumergida.

“...he estado en la aceituna hace poco y me dieron de alta, y me chocó un poquillo, porque en mi pueblo nunca me han dado de alta” (GD5)

En relación con las expectativas de encontrar trabajo y de qué sectores de actividad les ofrecen mayores oportunidades, los discursos de los jóvenes de la comarca manchega y del Gran Bilbao están mediatizados por la situación de sus contextos locales, por los cambios y fracasos de modelos económicos que predominaron en el territorio. Tienen asumido que la situación y la estructura productiva donde encontraron trabajo sus padres (la gran industria, el campo, la construcción...) ha cambiado y que ellos tendrán que encontrar trabajo en el sector servicios. Tanto unos como otros coinciden en el discurso en torno a las consecuencias de la mecanización sobre la destrucción de los puestos de trabajo descualificados. Para ellos, la formación es la salida que hay que tomar, puesto que sin formación no se puede encontrar trabajo, ya que las ocupaciones en las que trabajaban sus padres han desaparecido como consecuencia de la mecanización de este tipo de tareas.

“Principalmente nos tenemos que ir al sector servicios, porque el primario y el secundario ya están robotizados casi completamente.”(GD5)

Esta realidad es más dura de asumir para los jóvenes de Gran Bilbao, puesto que provienen de un pasado industrial de mejores condiciones y más facilidad para encontrar trabajo. Lo viven como una pérdida en relación con las condiciones laborales y de trabajo de las que habían disfrutado sus padres. Sus referentes son deudores de una estructura productiva industrial, de gran fábrica, donde los sindicatos han tenido una fuerte presencia, y donde se expe-

rimenta la pérdida y empeoramiento de la situación laboral. Para ellos el trabajo, tal como lo han vivido en sus entornos próximos y familiares, ya no existe, de manera que se llega al extremo de ver como un triunfo la renovación de un contrato.

“Y al final los sindicatos y esto va a desaparecer... eso no va a existir, porque son todo pymes. Ya no es como antes que había estas de 400 trabajadores...”

“Que Euskadi era todo fábricas y demás y en 10 años ha cambiado todo el tema de fábricas y dirigiéndolo hacia el turismo, hostelería y demás.”

“Y, por ejemplo, mañana le renovarían el contrato, o sea, está triunfando. Y lleva dos años trabajando” (GD3)

Para estos jóvenes hablar de su trabajo ideal es hablar de condiciones de trabajo y estas giran alrededor de tres aspectos: estabilidad, horario decente y trabajo digno. Quieren estabilidad, un trabajo seguro, que les quite la ansiedad y el miedo de la pérdida inmediata. Un horario decente, con la confiabilidad de las horas que trabajaran, sin largas jornadas y que les permita poder tener tiempo libre. Y un salario digno, que les permita poder vivir. A ello cabría añadir la necesidad de un buen ambiente, donde se les trate adecuadamente. Este buen ambiente de trabajo cobra especial relevancia en su discurso, de manera que estarían dispuestos a aceptar jornadas laborales más extensas y peores salarios si gozasen de un buen ambiente de trabajo. De esta manera, para algunos de ellos hablar de condiciones laborales significa hablar de buen ambiente con los/as compañeros/as y buena relación con los/as jefes, sin hacer referencia a salarios y jornada.

“Había buen rollo que te motivaba a ir y pasar todas las horas que fuese y estaba 12 o 13 horas haciendo cosas y más cosas y lo pasaba de puta madre”

“cobrando más o menos normal, con un horario normal, pero teniendo la seguridad que lo vas a tener y que te van a pagar” (GD5)

“Uno que tenga un contrato indefinido” “que te paguen las horas extras” “Yo ocho horas, tranquilamente, y que me paguen lo que me tienen que pagar... y estar a gusto con mis compañeros” (GD3)

El ambiente de trabajo que se hace especialmente duro para las mujeres, en su discurso muestra claramente la existencia de la competitividad entre ellas. La competitividad es fruto de la socialización diferenciada y las niñas (y jóvenes) se enfrentan tempranamente a procesos que favorecen la fragmentación de la amistad femenina, las prácticas insolidarias y competitivas que primero aprenden en la escuela y en las relaciones personales y de pareja y, luego, tienen su reflejo, reforzando su naturalización, en los espacios y relaciones de trabajo. En este sentido, los mandatos de género en las chicas son muy eficaces y sorprende observar la presencia de un discurso que justifica, casi como

una característica “innata”, la competitividad femenina retroalimentando una de las más sólidas alianzas del capitalismo patriarcal.

“...casi todas éramos mujeres y había mucha competitividad, porque, a ver, como todo iba por kilos..., todo chicas, con lo que somos... no había compañerismo... nos gusta picarnos entre nosotras...” (GD6)

“- Las chicas son muy malas

Es verdad” (GD2)

Retornando a los horarios, vemos que tanto en su plasmación en cuanto a distribución de tiempos, así como en el valor de los mismos, el patrón masculino sigue vigente. Solo existen dos tipos de tiempo: tiempo de trabajo y tiempo libre o de ocio. No aparece el tiempo de dedicación a las actividades domésticas, solamente aparece en aquellos jóvenes manchegos, que se han tenido que marchar de su hogar familiar, para poder formarse, y al que le dan un valor negativo, de carga. El tiempo de trabajo remunerado sigue siendo el tiempo central, al que no importa dedicar más horas, siempre que se reciba un salario por las mismas, que sean pagadas. Y cuando ese tiempo laboral lo permite, deja espacio para actividades de ocio.

“la gente que trabaja de 8 a 3 y de 5 a 9 luego libra los fines de semana... está muy bien que trabajes 10 horas al día, las que sean... si te las pagan conforme, pero un día libre o dos es necesario” (GD5)

37

Donde se puede percibir cierto cambio, si pensamos en generaciones anteriores, es en la percepción que poseen los chicos sobre las capacidades de las mujeres referentes al trabajo remunerado. Los jóvenes masculinos son conscientes de las peores condiciones laborales y de las mayores dificultades que tienen las chicas en el mercado laboral, pero también consideran que poseen ciertas ventajas, que les confieren una mejor y más fácil entrada a él. Creen que sus aptitudes y habilidades son más funcionales para determinados sectores productivos -el “trabajo con sonrisa” que señalan De Castro y Pedreño (2015)-, aunque no las vinculan a sus estudios o a la mejor preparación, sino que las naturalizan. Es decir, consideran que son mejores que ellos en algunos aspectos, por el simple hecho de ser mujeres.

“encuentran trabajo antes que nosotros, aunque dentro del trabajo estén en peores condiciones”

“es por el sexo, se les dan mejor unas cosas”

“tienes que tener don de gentes y nosotros no solemos tener” (GD5)

El reverso de esta ventaja en clave femenina es la percepción que poseen las propias mujeres sobre la importancia de la imagen como un requisito fundamental para encontrar trabajo. Les priva o las encorseta en ella y perciben que la imagen es mucho más importante que otras capacidades y/o saberes.

“Los estudios te pueden ayudar a tener buen futuro, pero me he dado cuenta que en mi trabajo solo se tiene en cuenta la imagen”.

“He trabajado en hoteles de 4 5 estrellas pedían inglés y cuando ves y te ven mona y bien arreglada...

Pero luego te tienes que apañar tú si te vienen hablando inglés

Pero piden buena imagen.” (GD2)

Esta dimensión cobra especial relevancia porque sitúa el género, y la naturalización de las exigencias del mercado laboral respecto al mismo, como un elemento clave que marca las expectativas y las prácticas de las jóvenes en relación con sus posibilidades de empleabilidad. Esta situación que se plasma en el relato acerca de las trayectorias y experiencias laborales que ilustra las claras diferencias de género relacionadas con la segregación horizontal de un mercado de trabajo que emplea a las chicas en trabajos relacionados con la atención y cuidado a las personas reforzando la naturalización de determinadas habilidades y competencias, tal y como hemos comentado.

“Pues yo me llamo Oihane, estudio grado medio de peluquería. He estudiado la ESO. Y he trabajado de bastantes cosas, de camarera, limpiando una casa, y cuidando niños y eso.” (GD4)

Las fronteras difusas entre trabajo y ocio: fluidez y límites

Los discursos sobre el tiempo libre versan fundamentalmente sobre un tiempo sobrante, entre lo que no es formación y lo que no es trabajo. Es un tiempo que tiene entidad propia cuando se llena de cierto contenido lúdico y festivo. Pero, de forma general, es un tiempo vacío y con poco sentido, de manera que solo consiguen identificarse con él cuando está lleno de actividades de ocio. Los jóvenes masculinos siguen un patrón tradicional, con pocos cambios, más allá de la introducción de las nuevas tecnologías. Consideran que el tiempo libre es un tiempo de fiesta, de estar con los amigos o con la pareja, de salidas. Ahí cabe en cierto sentido dotar a este tiempo de su dimensión más festiva y disipativa, pero también entenderla como un espacio donde situar la identidad masculina. Un espacio que presenta ciertos matices en función del territorio, así para los jóvenes del Área Metropolitana de Barcelona, las salidas son en mayor medida mixtas, si se tiene pareja, aunque se reservan espacios y tiempos propios de chicos. En los escenarios juveniles explorados en los casos de Ciudad Real y Albacete, como en el Gran Bilbao, los espacios y las actividades están fuertemente marcados por el género. Parece ser que el peso de la tradición rural o semirural para los jóvenes castellano-manchegos, y la

tradicción industrial parar los vascos, siguen marcando de manera más acusada estos entornos propiamente masculinos. En cambio, en algunos entornos urbanos, donde la sociedad de servicios está más presente, como muestran los jóvenes de la metrópolis catalana, se favorecen espacios con cierta fluidez de género y ello tiene impacto tanto en su realidad más cotidiana como en sus expectativas.

“Yo por ejemplo con mi chica, a lo mejor, vamos al cine con amigas y amigos de ella, si hay algo importante vamos en plan pareja, o si no quedamos con amigos.” (GD1)

“salir de bares, discotecas... también sitios donde ponen jazz y cosas así, o sitios un poco más alternativos, rock, yo qué sé, y ahí nos tiramos la noche, hablando siempre, y mirando chicas también” (GD5)

“Enciendo la play, pongo internet, me descargo películas...”

“Yo en mi tiempo libre la verdad, es que no me gusta mucho estar en casa. Me cojo y me voy con mis amigos” (GD3)

No obstante, paradójicamente, su visión del trabajo, avalada por sus experiencias laborales, les aleja de la posibilidad de pensar o repensar en las actividades de ocio como una posible ocupación. Esas actividades y esos tiempos que les proporcionan satisfacción no pueden convertirse en trabajo, ya que le restaría sentido y se convertirían en una obligación, los vaciaría de libertad, los constreñiría. La dicotomía entre libertad de elección y obligación forma parte del argumento principal. En el trasfondo se identifica un imaginario que relaciona el trabajo con el sacrificio más allá de la supuesta realización a la que dicen aspirar cuando hablan en términos más vocacionales. Cuando se hace una actividad que gusta no se quiere convertir en trabajo porque se convierte en sacrificio.

Este discurso nos obliga a replantear, en parte, una de las cuestiones centrales de la investigación. En nuestra visión y análisis propio de una posición de clases medias, no contemplamos resistencias socioculturales, tal y como advierte Feito (2014), no problematizamos el lugar desde donde analizamos a los jóvenes de clases trabajadoras, sino que los resituamos desde nuestra propia posición de clase. Habíamos considerado que no era del todo conscientes de las potencialidades de sus competencias y habilidades, de ahí su dificultad para incorporarlas a sus prácticas laborales. No habíamos considerado las resistencias que manifiestan sin ambages.

“... 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” (GD3)

“(...) Yo siempre he jugado al fútbol por hobby, siempre, siempre, porque me ha gustado mucho. Y este año es como que te tienes que implicar más, tener más... Bueno, yo este año estoy entrenando con las de primera... (...) Y yo es como que es algo que ya no quiero porque te obligan a hacerlo.” (GD6)

Asimismo, el tiempo libre juega un papel importante como espacio donde las identidades de género se refuerzan y retroalimentan, porque lo importante no solo son las actividades que se realizan, sino también con quién se realizan y qué espacios ocupan. Esta percepción de disposición de un tiempo de uso exclusivo con otros chicos, donde se realizan actividades propias de ellos, contrasta con algunas prácticas propias de chicas, más íntimas y en espacios cerrados. Son las imágenes tradicionales de los lugares donde practican el fútbol para ellos y estar en casa para ellas.

“Las chicas nos encerramos más en casa, yo creo, no sacas mucho... sobre todo cuando vives sola y tienes pareja, como en el caso de muchas, te ata mucho el “tengo que cocinar, tengo que fregar, tengo que no sé qué...” sobre todo si no trabajas”

“Entonces yo creo que a las chicas nos cuesta más salir, yo creo que para ellos es más fácil porque llegan, hacen pum y te abren esta puerta de repente, como dice ella, a jugar al fútbol, de repente se comunican en un plis-plas salen todos... Nosotras para quedar somos un poquito más complicadas... Nos lo pensamos más...” (GD6)

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 percepción 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 (GD3)”.

“Te aprendes las cosillas tío que te puedan sacar y esta guay, no estar en la calle tirao (GD1)”.

“Pero todo lo que sea estar trabajando, estudiando, haciendo algo, me parece bien. Porque ni son, te comes mucho la cabeza (GD3)”.

“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 (GD1)”.

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 (GD5)”.

“Igual enciendo la Play, enciendo la Play, pongo internet (GD3)”.

“Los fines de semana pues sí, de fiesta (GD1)”.

“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 los mismo, que yo me siento a ver la tele. Me pongo mis series y ya se me hacen las horas (GD1)”.

“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 (GD3)”.

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 (GD1)”.

“Que hay que pensar que algunos deportes son disciplina. Son mucha disciplina, te ayudan mucho en la vida diaria (GD5)”.

41

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 (GD5)”.

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 buscar “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 (GD1)”.

“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... (GD5)”.

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 mercantilizarlas 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 (GD4)”.

“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 gusta 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 (GD4)”.

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 (GD5)”.

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 (GD5)”.

“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 (GD6)”.

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 toda 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 (GD4)”.

4.2 Las trayectorias de l@s jóvenes: contradicciones y paradojas

El análisis de las entrevistas en profundidad realizadas permite dibujar las distintas trayectorias por las que transita la vida de los y las jóvenes protagonistas de esta investigación. Se presentan los resultados a partir de los tres bloques temáticos que han articulado el trabajo de campo, la formación, el trabajo remunerado y el tiempo libre. En esta parte de la investigación se ha tratado de mostrar las contradicciones y las fisuras que aparecen en los discursos de los jóvenes, así como aquellos aspectos que nos ayuden a mostrar las rupturas respecto a los discursos más consensuados aparecidos en los grupos de discusión, analizados en el apartado anterior. Así vemos como a medida que avanzan los relatos se suceden argumentos contradictorios en relación con todas las cuestiones abordadas. Dichas contradicciones obedecen, a nuestro modo de ver, a la existencia por una parte de la ausencia de una elaboración y reflexión sobre la propia trayectoria, más allá del discurso social dominante sobre la juventud. Por otro lado, la situación de incertidumbre que es la norma en las trayectorias de estos jóvenes y que se caracteriza por un ir y venir constante entre los trabajos, la formación y los periodos en ausencia de ambos. Estos dos aspectos explican buena parte de las paradojas, siendo en sí mismas significativas.

43

La individualización de una formación en tránsito

La formación representa el punto de partida de las trayectorias de los y las jóvenes esbozando distintos itinerarios según la secuencia que se da entre estudios y trabajo. La dimensión material de las trayectorias pone de manifiesto como los estudios son la puerta de entrada al mercado de trabajo, mientras que la dimensión simbólica evidencia contradicciones en términos de desconexión, individualización y libertad de elección.

Amistades, desconexión y libertad de elección

La primera contradicción que emerge cuando se habla de los estudios obligatorios contrapone el buen recuerdo de un estilo de vida marcado por la importancia de las amistades y la ausencia de responsabilidades con el mal recuerdo del contenido y la utilidad de la formación recibida. Existe un consenso generalizado sobre la desconexión de la educación obligatoria con el mundo de los jóvenes y el mundo del trabajo.

“Vaig suspendre amb un 4,9 i em van fer repetir quan sabien que lo que jo tenia era un problema per anar a l'escola i volia acabar ja. Em van voler donar una lliçó i em van fer repetir i aquí ja va ser la hòstia, un any més, a aquella edat... jodido” (CAT, M, P2)

“A mí me gustaba mucho la soldadura y yo quería estudiar soldadura y me dijeron, me metieron como ánimo, que si sacaba el graduado pues podría ir allí a hacer lo de soldadura, hacer un grado medio, y por eso me animé más, pero por mucho que estudiaba entraba por aquí... y se quedaba aquí, volvía a salir por aquí, no salía ni por este, no pasaba por mi cerebro yo creo... y nada, no pude” (PV, H, P2)

Las bajas expectativas que algunas de las personas entrevistadas tienen en la rentabilidad de la educación para la empleabilidad explican por qué el recuerdo de la formación se centra en lo cotidiano y no en el contenido. Su discurso no contiene elementos de reflexión sobre la lógica competencial y credencial de la experiencia formativa. A pesar de estas tendencias generales, se perciben diferencias entre las trayectorias de fracaso y abandono con las trayectorias continuas. Fruto de una experiencia exitosa, estas últimas reconocen la utilidad de la formación para alcanzar logros laborales. Se trata de una diferencia lógica en la medida que el valor instrumental de la formación cobra sentido cuando esta facilita el tránsito al mercado de trabajo. Por el contrario, en las trayectorias marcadas por el fracaso escolar, el relato apunta a la expulsión del sistema educativo, mientras que en las trayectorias marcadas por el abandono escolar, el relato apunta a la de salida del sistema educativo.

“No, a mitad me echaron, me mandaron una carta de Castilla la Mancha, que no podía ir más al instituto, que habían dado queja los directores, que les había dado mucha lata, mucha lata, entonces me echaron, me mandaron una carta como que no podía ir mas... (CM,M,P1)”

En cualquier caso, el carácter obligatorio de los estudios es un elemento clave para entender las trayectorias de los y las jóvenes. Uno de los aspectos más valorados por todas las personas entrevistadas es la libertad de elección sobre su vida, el hecho de poder elegir, de hacer lo que se quiere y no lo que se debe. Este elemento común parece tener relación con un cambio generacional donde la libertad y la motivación, más allá del deber y la responsabilidad, son el horizonte a partir del cual se toman las decisiones.

“...no, en la ESO no, porque yo ya dije con 16 que es cuando ya puedo elegir, cambio, me voy a donde yo quiera y ya está (PV,H,P3)”

“Que yo no voy a hacer selectividad... es que no, yo vengo aquí a aprender, si me quiero luego apuntar a la selectividad, me apunto, y si no, no, es que es mi decisión. Entonces ahí sí que tuve un abandono grande y fue porque por voluntad propia además porque no quiero, es que no quiero. Iba a clase, porque me gustaba ir, porque aprendía, y en otras pues no, dejé de ir total, y así fue. Y no acabé bachillerato” (CM, M, P2)

¿Vocación, rentabilidad o instrumentalidad?

Fruto de los aspectos relatados en los epígrafes anteriores surge otra contradicción en relación con los itinerarios formativos que se explican en términos de vocación, rentabilidad e instrumentalidad. Las trayectorias de fracaso son triplemente negativas en la medida que no les gusta lo que se enseña, no existen expectativas de rentabilidad ni posibilidades de empleabilidad. Si bien la mayoría de las narraciones entran de nuevo en contradicción al contraponer la desconexión de los estudios con la idea compartida de que “a más formación más posibilidades laborales”. En las entrevistas se suceden argumentos críticos con la utilidad de los estudios y argumentos que defienden la vocación, la rentabilidad y la instrumentalidad de los estudios:

“otro que estudie puede llegar a ser arquitecto, policía, gremios altos que digamos, no ya para ganar dinero, déjate de ganar dinero, pero para estar bien consigo mismo y decir pues tengo un buen trabajo, tengo un buen sueldo, gracias a que he estudiado hoy soy esto, tal cual y si no estudias no eres nada (PV,H,P2)”

“¿Lo mejor de la etapa de secundaria? jejejeje que saqué muchos amigos, que conseguí mi título por lo menos del graduado escolar (PV,M,P2)”

Individualización del éxito y el fracaso

La narración de la experiencia formativa pone de manifiesto la individualización del éxito o fracaso de la misma. Es decir, se vive como una cuestión de agencia individual más allá de la institución. En este sentido, es frecuente relatar las causas del fracaso o el abandono en relación con la falta de gusto por el estudio y la ausencia de motivación personal. Una individualización que se compagina con ciertas críticas aparecidas, anteriormente en los discursos más consensuados de los grupos de discusión donde ya se apuntaban, la falta de motivación de algunos profesores y el escaso enfoque práctico de los estudios.

“...a partir de 4º empezaron ya a llevarme con menos dureza porque veían que por mucho que se ponían los profesores a mí me daba igual. Vamos estaba peor si se ponían duros que si se ponían blandos, y empezaron ya a llevarme más blanda y allí más o menos terminé... (PV,M,P1)”

”puff se me abrió un mundo que yo antes no tenía, empeze a salir bastante con la gente que havia conocido, me apareció un novio, creo que mi cabeza decidió no pensar en los estudiós (...) preferí mi vida fuera de los estudiós, no pensava en lo que estaba haciendo”. “Vi como estaba haciendo perder el tiempo a los profesores y como me estaba riendo de ellos, entoces decidí dejarlo (...) decidí irme porque no era madura, en ese momento mentalmente no era madura para eso”. (PV, M, P3)”

En algunas ocasiones, la individualización del fracaso se reviste con la construcción de una identidad social fundamentada en la rebeldía. Ser rebelde representa una forma de resistencia simbólica al sistema educativo que no se corresponde con los referentes de la clase trabajadora tal y como explica Willis

(1989). La novedad, en este caso, es la respuesta rebelde entre las jóvenes, deja de ser una respuesta masculina a la institución.

“mmm no sé, era rebelde, a ver siempre he sido una niña muy movida muy rebelde y el carácter o algo prefería estar con mis amigos que estar en el colegio. Me pasaba todo el tiempo hablando y no prestaba atención“ (PV, M, P1)

“Sabiendo, todos sabían que el bachiller al final lo iba a dejar (PV,M,P2)”

“Aquí, si son unos pasotas, tengo que ser una pasota, porque si no... sabes? Yo no quiero destacar por otra cosa, yo quiero pasar desapercibida, y si ellos son así, yo voy a ser así igual” (CM, M, P2)

“...fue por vaguedad, fue porque hacia siempre lo mismo, estudiar el último día y tal, y al final acabé pues suspendiendo 8, suspendí 8... (PV,H,P1)

Los “ni-ni” no existen

Con la individualización del fracaso y abandono también se pone de manifiesto la falta de identificación con la imagen social de la categoría “ni-ni”. Tal y como defiende la literatura especializada, la situación de personas que ni estudian ni trabajan no responde a una situación estable y homogénea. Se trata de una categoría construida más allá de la realidad social donde se dan situaciones dinámicas de entradas y salidas con un alto grado de heterogeneidad. El discurso de las personas entrevistadas evidencia cierta normalización de su trayectoria formativa, no se perciben como un caso ajeno a la norma social, su experiencia forma parte de la normalidad. A menudo relatan situaciones como la suya de otras personas conocidas. En este sentido, la experiencia de otros puede servir de referente en la toma de decisiones propias sobre que estudiar o donde buscar trabajo. Esta “normalización” de las trayectorias de fracaso o abandono cuestiona la norma social de las trayectorias continuas de formación y trabajo. Asimismo, pone de manifiesto un cambio en las maneras de estar y entender la formación, puesto que la expulsión o salida del sistema no se vive como definitiva, permanece la posibilidad de retomar los estudios.

“P: O sea que en ese sentido no te sientes diferente o bicho raro, ¿era habitual repetir tercero de la Eso?”

N: Claro, de hecho yo repetí tercero con mis mejores amigos ¿sabes?. La única que se pasó fue Laura porque tiene una potra increíble, pero...” (CM,H,P2)”

En cualquier caso, la etapa de no estudiar ni trabajar se percibe, en cierta manera, como un momento de reafirmación personal en la medida que se ejerce la libertad de elección y no se responde a la obligación. Y al mismo tiempo, esta situación a nivel práctico y más allá de la dimensión simbólica, la situación cotidiana genera malestar.

“Durante aquel tiempo [de no estudiar ni trabajar] estuve en un proyecto de una casa okupa donde hacía más horas que en el cole, instalaciones electricas, talleres de poesía, charlas, relacionándome con gente, tenía inquietudes, encontré un sitio donde sí

que me podía relacionar, encontré un poco mi lugar, fuera del cole [trad. propia]” (CAT, M, P2)

“Pf... muy avurrido... muy avurrido... me levantaba a la hora que todos iban a clase y yo que hacía? Quizás leía... pero tenía el pensamiento inconsciente de no estar haciendo nada mientras tus amigos están haciendo cosas, están avanzando y tú no [trad. propia]” (CAT, M, P2)

Normalización trayectorias en perpetuo tránsito

La idea que la puerta de la formación siempre está abierta introduce la naturalización de unas trayectorias en perpetuo tránsito. En muchos casos, el re-engancharse a los estudios es percibido como un mientras tanto. Es decir, responde al planteamiento de: me formo porque no hay trabajo. De igual modo que el tiempo vacío de responsabilidad (formación o trabajo) que perciben las personas con trayectorias de fracaso o abandono también se percibe como un mientras tanto. Paradójicamente, estudiar o no estudiar representa una misma situación marcada por el horizonte del empleo. Por esta razón, otro concepto clave para definir esta percepción de la formación es la idea de tránsito: tránsito de formación en formación a la espera de encontrar trabajo o un mejor trabajo.

“Me han llamado de la fundación Pere Tarres tres veces: “Piénsatelo, por qué no te vienes, piénsatelo...” ¿Por qué? Porque hay un taller que se da con discapacidad intelectual de cocina y repostería, entonces es como unir las dos cosas ¿Qué pasa? Que son contratos de talleres de un mes” (CM, M, P2)

47

La formación en tránsito conlleva, inconscientemente, una apertura de los conocimientos en la medida que se realizan cursos y formaciones que pueden no tener relación entre ellos, una aproximación a la interdisciplinariedad.

Otro elemento importante en la trayectoria formativa son las expectativas condicionadas tanto por la familia como por el territorio. Lo que espera la familia de ellos y ellas condiciona decisiones, a veces abocadas al fracaso. Además, la elección de la formación y del tránsito de una a otra está marcada fuertemente por la estructura productiva local. Son las posibilidades reales de empleo vinculadas al territorio las que marcaran las trayectorias formativas de estos jóvenes. La oferta del territorio condiciona absolutamente las decisiones tomadas y los planes de futuro en los territorios donde las posibilidades son limitadas. En este sentido, también aparece el coste de los estudios como un factor que dificulta la formación post-obligatoria orientada a la profesionalización. Más concretamente, el territorio condiciona expectativas, dibuja preferencias adaptativas e institucionaliza/desinstitucionaliza trayectorias:

“Si las cosas me siguen saliendo igual de bien, yo no creo que vuelva, porque es que es muy penosa la vida y es muy esclava, y muy... a no ser que tengas un buen puesto de trabajo, y aun así, vale, lo tienes, pero tampoco tienes el resto [ocio]” (CM, M, P2)

En relación con el género, ya se ha apuntado la convergencia en las trayectorias de fracaso entre chicas y chicos. En el caso de las entrevistas realizadas, se observa que la experiencia de las jóvenes es más dura que la de los jóvenes cuando se analizan las expectativas de futuro: ellas no contemplan la vuelta a la formación, ellos manifiestan con más claridad la idea de retorno a los estudios. En este sentido, ellas expresan la construcción de una identidad social como resistencia a la institución educativa en términos de rebeldía, si bien es cierto que la situación de ambos casos viene marcada por un contexto de familia desestructurada. En cualquier caso, en la actitud de rechazo a la institución se observa cierta masculinización de las trayectorias de fracaso de las chicas que reproducen estereotipos y roles atribuidos a los chicos (ambos casos no coincidirían con la trayectoria de fracaso/abandono analizada en Barcelona de la “costurera”). Por ellos, parece posible apuntar una convergencia de género en las trayectorias de fracaso.

“He sido muy rebelde sí, he sido muy rebelde y ahora me doy cuenta que yo ahora mismo, muchas veces he dicho: jolines, los problemas que yo te he buscado a ti solamente me ponía a fumar en el servicio cuando no se podía, y Julio dice pero si es que yo no soy mala, pero es que cuando estoy con mis amigas y voy un poco pedo o algo pues...” (CM, M, P1)

“y pues viendo que aquí es la única, casi la única salida, pues por eso mismo. Y si no te importa... a mí me es igual trabajar en una fábrica si estoy a gusto, no me importa vaya” (PV, M, P2)

“Por las juntas pues empecé a decir, por así decirlo a que me empezaran a no gustar los estudios, dije de qué me serví an porque tuve una amiga que empezó a trabajar y la echaron entonces dijo: es que no te vale de nada estudiar lo que decíamos antes, estudias para algo que te gusta, que te llena, y no puedes trabajar en ello, entonces a mí eso como que me hizo plofff!! Es decir que voy a estudiar algo que a mí me gusta y no, no voy a trabajar en ello, ¿de qué me sirve? De nada y lo dejé, no me llenaba ya el estudio” (CM, M, P2)

La centralidad del trabajo en las trayectorias precarias de la juventud

El trabajo representa el horizonte de las trayectorias ya sea por su presencia o por su ausencia en la vida de los y las jóvenes. Esta centralidad del empleo conlleva la aceptación de la precariedad y la focalización en los aspectos más relacionales del trabajo.

Centralidad empleo: trabajar en lo que te gusta

En los discursos de la juventud se observa que el empleo sigue ocupando un lugar central tanto en la construcción de la identidad social como en la definición del proyecto vital de los y las jóvenes. A nivel simbólico, el empleo otorga significado social a las trayectorias individuales. Aunque se perciben

diferencias según los itinerarios laborales. Cuando el trabajo ofrece oportunidades de cierta estabilidad y/o promoción el empleo sigue en el centro. Sin embargo, cuando esto no es así, las actividades de tiempo libre pueden ocupar, en parte, ese espacio. Se trata de una diferencia lógica que refleja la adaptación de las expectativas a las circunstancias personales.

“Abans si la meva parella o un colega em deia d'anar a dinar a fora yo decía es que no puedo, sí que volia, clar que volia, però no podia, que tenia que decir a mi padre o a mi madre “oye que voy a comer con un colega”, no puc fer això” (CAT, M, P2)

“Quan treballes hi ha més responsabilitats, ja no és com el cole que si un dia hi vaig o arribo tard o el que sigui doncs no passa res. El treball és responsabilitat, és una altra cosa” (CAT, M, P3)

Un elemento común en las trayectorias de fracaso o abandono es la invisibilidad del trabajo informal y doméstico reproduciendo la falta de reconocimiento social, de este tipo de trabajo. Realizar trabajos desde la económica sumergida o tareas domésticas no se percibe como trabajar y, por lo tanto, no son elementos que ayuden a configurar la identidad social. En relación con esta cuestión, es posible apuntar una feminización de las trayectorias de chicos y chicas en la medida que se repiten experiencias tradicionalmente vividas por las mujeres, caracterizadas por la informalidad y la domesticidad. La principal diferencia radica en la percepción de provisionalidad de esta situación entre las personas jóvenes a diferencia de las mujeres mayores que vivían la informalidad y la domesticidad como la norma estable de su trayectoria vital. En cualquier caso, el cambio generacional supone que la expectativa común es encontrar un trabajo relacionado con actividades que gusten y, sobre todo, dónde estar a gusto.

“Si tú haces algo que no te gusta, tarde o temprano al final no vas a estar a gusto, ahora si haces algo que te gusta, por muy difícil, por muy incómoda que sea, si te gusta, pues vas a seguir” (PV, H, P2)

“(...) pero no hay persona más infeliz, que una persona que va todos los días al trabajo y no le gusta lo que hace. Eso siempre lo he pensado desde que empecé.” (CM, M, P3)

“ porque sé que no voy a hacer eso, lo que quiero es estar en un trabajo que me paguen un sueldo y va bien, que viva bien y que me guste y ya está”. (PV, H, P3)

A partir de estas afirmaciones, parece posible confirmar el éxito, entre la clase trabajadora, del discurso expresivo entorno el empleo vocacional propio de la clase media. Es decir, los y las jóvenes entrevistadas han interiorizado y asumido que la responsabilidad laboral es fuente de realización personal. En este sentido, se podría afirmar que, al éxito del proceso de aculturación industrial, entendido como la norma social del empleo, se añade el éxito del proceso de aculturación burguesa, en términos de realización con el trabajo vocacional. De nuevo, libertad y motivación son elementos generacionales que marcan el discurso de las personas entrevistadas acerca de la formación y el trabajo. El

cambio generacional que supone la generalización del sentido expresivo asociado al empleo introduce la dimensión hedonista de las actividades que configuran lo cotidiano del transcurrir vital. Sin embargo, la contradicción permanece subyacente en todos los discursos que, en este caso, hace emerger la dicotomía entre el sentido expresivo y el sentido instrumental del trabajo. En la práctica, esta dicotomía contrapone el discurso propio de la clase media con las condiciones materiales de existencia de la clase trabajadora.

“si puedo decidir no ser camarero en la vida lo voy a decidir” “no voy a despreciar ningún trabajo que me dé de comer” (CAT, M, P2)

Cuando la necesidad aprieta la vocación en el ámbito profesional ocupa un lugar secundario. Así se evidencia en el trasfondo de muchos relatos donde persiste una idea negativa del trabajo vinculada a la obligatoriedad, disciplina y falta de control/elección individual.

“...y allí nadie te paga nada de eso, y como no vayas te echan, yo digo pues es que para trabajar así prefiero trabajar en un bar, dame un bar...curro de noche si hace falta, me pagas 20 euros la hora por currar de noche, saco 2000 euros al mes, puedo vivir y no tengo ninguna preocupación, ni si tengo que ir a no sé dónde, si he quedado y no voy a poder ir porqué tal, que si no me pagan las horas, es que al final...” (PV,H,P2)”

“A mi m'hagués agradat estudiar per ser mecànica de competició i estar en aquest mundillo, però com són molts diners i molt de temps... a veure, doncs no puc” (CAT, M, P2)

“De esto no hay, y la figura de integrador social está reconocida en muy pocas comunidades autónomas, entonces era como...necesito otra cosa, y si hay muchísimas cafeterías y este negocio está en auge, me voy a dedicar a esto, en el máximo exponente que pueda estar, no voy a estar tirando cafés, voy a estar en el obrador, y voy a crear y voy a intentar ganarme la vida, y si el día de mañana no tengo, puedo montarlo yo, porque tengo un oficio. De esta manera con integración ¿Qué monto? ¿Una casa de acogida? O sea ¿De qué vivo? Una casa en el campo y acojo gente? No sé, no hay por dónde cogerlo...por eso hice esto. ¿Realmente me gusta? Bueno, pues sí, no me disgusta, es interesante, es divertido, creas cosas y está muy bueno luego, entonces...pero claro, mi vocación es lo otro evidentemente” (CM, M, P3)

“No sé pues aunque sea trabajar....como ha estado un amigo mío por ejemplo que estaba tirando goma por ahí en Barcelona ¿sabes? En mitad del campo... sé que es sacrificado y tal, pero luego también está bien remunerado. Y hombre gustar, me gustaría con mi padre (CM,H,P1)

Junto la dimensión simbólica, la centralidad del empleo introduce el peso de la norma industrial en la organización social del tiempo. A nivel material, lo cotidiano también se percibe y concibe a partir de la jornada laboral, exista o no en las trayectorias de las personas entrevistadas. Como se explica en el tercer apartado, el tiempo libre cobra sentido y significado cuando existe tiempo ocupado, ya sea con actividades formativas o empleo.

(...)y luego ya el fin de semana tengo la filosofía siempre de que no se hace nada (interrupción...) entonces sí que es verdad que mi filosofía es que los fines de semana no se hace absolutamente nada, nada más que disfrutar del fin de semana que para eso es fin de semana ¿no? porque si de lunes a viernes, toda la mañana, me la tiro estudiando, y toda la tarde me la tiro en clase, pues yo creo que.... (CM, M, P3)

“Si jo em passés els dies sense fer res m'agobiaría. Ja porto unes setmanes així i no sé què fer” (CAT, M, P3)

Los aspectos relacionales: enchufe, informalidad y buen rollo

Las dificultades que emergen para acceder a un empleo y, en el mejor de los casos, que este se corresponda con la vocación individual introducen en los discursos la importancia de los aspectos relacionales, a saber, los mecanismos informales de acceso al mercado laboral y la importancia del entorno social. Por un lado, emerge el imaginario que considera el “enchufe” como la principal puerta de entrada en el mercado de trabajo más allá de las competencias adquiridas y la experiencia profesional. Sociológicamente, se observa que dicho imaginario considera el peso del capital social como una ventaja arbitraria en el dificultoso camino que representa encontrar trabajo.

“El graduado de la ESO, y luego, bueno, esto si que se me ha escapado, a lo mejor no debería, pero era un enchufe” (CM, M, P1)

Era por la noche, era los fines de semana y ahí pues cobraba bastante, a lo mejor yo que sé en una noche me llevaba 50 euros limpios, me daba un billete de 50 euros, pero eso fue que entré por enchufe de mi primo (...) (CM, H, P2)

Se observa, pues, que la búsqueda de empleo se concibe desde la estrategia individual y los factores circunstanciales relativos al oportunismo y a la suerte. Es significativo destacar el escaso o nulo peso que tienen en las entrevistas los recursos, servicios y programas de la administración pública orientados a facilitar la transición y la inserción laboral de las personas jóvenes. Buena prueba de ello, es que en ninguna de las entrevistas realizadas se cita el programa de garantía juvenil o, por ejemplo, que en los casos de las entrevistas realizadas en Catalunya y Castilla La Mancha a penas se citan las oficinas públicas de empleo como referente.

Por el contrario, se observa que los mecanismos de acceso al empleo surgen desde la informalidad laboral. El trabajo informal representa (y se acepta) como una puerta de entrada habitual al mercado de trabajo ligada al capital social percibido, como se ha comentado, en términos de “enchufe”. Sin embargo, los diferentes trabajos informales realizados en periodos de transición, los trabajillos por horas o sin continuidad no son vividos como aprendizaje ni se consideran útiles. La falta de reconocimiento social y la escasa profesionalidad que llevan aparejados contribuyen a explicar la invisibilidad de éstos trabajos que, aunque no quieran las personas entrevistadas, condicionan las trayectorias laborales futuras.

Por el otro lado, es común en las trayectorias analizadas destacar el buen ambiente laboral como un aspecto positivo del lugar de trabajo a pesar de las malas condiciones laborales. El hecho de subrayar la importancia de los aspectos relacionales puede responder a factores generacionales y culturales. Cabe recordar que las amistades también son uno de los elementos más destacados en el periodo de la educación obligatoria.

“Lo que más valoro es el tema del compañerismo, el compañerismo que hay entre las personas ¿no? que haya buen rollo siempre. Que el empresario también se tire el royo, y que no sea muy.... Cabrón... y eso es lo que... que te paguen bien a proporción de lo que hagas, ¿sabes? Que si está bien, pues...” (CM, H, P2).

“Buf... moltes hores, un sou molt baix... però com que fas bona pinya amb els companys perquè són més o menys de la teva edat doncs t'ho passes bé al cap i a la fi. Molt cremat, però t'ho passes de puta mare (...) En teoria a l'horari posava de cinc a sis hores, però arribaves a fer deu hores al dia!” (CAT, M, P3)

Aceptación de la inestabilidad, la incertidumbre y la precariedad laboral

El peso atribuido a los aspectos relacionales del empleo por encima de las condiciones laborales conlleva una aceptación de la inestabilidad, la incertidumbre y la precariedad laboral. Las entrevistas detallan la realidad de la precariedad que se percibe como un mal menor ante la posibilidad de no tener un empleo. Estos relatos evidencian la contradicción entre el ideal de trabajar en aquello que te gusta y la necesidad de trabajar en lo que sea:

“Unas 10, 9, 11 horas al día y me daba 20, 30, 50, 60, según lo que él iba a ganar pues así me daba. En total los tres meses me dió unos 800-900 euros por cada mes. Oye, no era mucho pero algo era, encima comía bien y aprendía un oficio, digamos que estuvo bien (...) Antes que estar parado, pues estabas allí, no ganabas mucho, pero aprendías algo” (PV, H, P2)

“Pues no sé, creo que va a ser, pues eso, trabajar para alguien y ganar cuatro duros y.... ojalá no sea así, pero vamos.... (CM, H, P2)”

En todos los casos, se asume acríticamente la precariedad e individualización de las trayectorias laborales. En las trayectorias continuas se da una brecha que separa el discurso expresivo del trabajo con la práctica instrumental del mismo. De manera que serían las trayectorias discontinuas las que romperían el modelo tradicional ante la falta de oportunidades y recursos más que un cambio de expectativas generacional. Asimismo, en el caso de las trayectorias continuas es preciso preguntarse hasta qué punto se da un proceso de preferencias adaptativas, es decir, de ajuste entre las aspiraciones y las oportunidades reales. Uno de los aspectos que se repite a lo largo de las entrevistas es el peso de las expectativas de los otros sobre las decisiones propias. En la medida que las expectativas familiares condicionan las decisiones individuales (además de las posibilidades materiales) parece oportuno apuntar la reproducción de los modelos tradicionales. El origen familiar marca las expectativas, las trayectorias y los recursos para encarar el mercado laboral. Los de

origen inmigrante son más adaptables, son funcionales a los trabajos itinerantes, de cambios, puesto que su vida ha sido un cambio constante. Los hijos de la clase obrera, interiorizan la norma industrial de trabajo y en él se reafirma la masculinidad. En este sentido, la familia emerge como un elemento clave en la obtención de oportunidades laborales y, a su vez, reproductora de desigualdades sociales. Surge la importancia de las culturas del trabajo ligadas a la familia: a menudo el discurso de los padres no coincide con su realidad en la medida que se recomienda estudiar para encontrar un buen trabajo pero ellos trabajan sin estudios. En relación con esta cuestión, se plantea el grado de reproducción de las desigualdades sociales tanto en las expectativas como en las oportunidades de los chicos y las chicas entrevistadas.

“Eso desde chiquitín porque lo he visto en mi familia en los mercados y tal, pues me iba al mercado con mis parientes, con algún allegado o así, con algún primo, y montábamos la mesa, así era menos trabajo” (PV, H, P3)

Género y Territorio: el peso del patriarcado y la estructura productiva

Además de la clase social de origen, el género y el territorio también condicionan las expectativas y oportunidades laborales. El género sigue marcando diferencias y segregación por tipo de actividades. Para ellos el trabajo industrial, según la estructura productiva local, o de servicios, pero cualificado. Para ellas, otros trabajos vinculados al sector servicios (pero también puede ser industrial según el peso en el territorio). Las experiencias laborales de las chicas están vinculadas a sectores feminizados del mercado de trabajo que permanecen estigmatizados, básicamente, servicios domésticos y de cuidados con pocas diferencias territoriales. Por el contrario, las experiencias laborales de los chicos están condicionadas por los sectores económicos del territorio, un claro ejemplo son los jornaleros de Castilla La Mancha. Si bien es cierto que surge la duda de si el territorio influye en términos de comunidad autónoma o entorno rural/urbano.

“... si, si lo veo porque aparte aquí en el País Vasco hay mucha industria, y a la vez que hay mucha industria hay muchas posibilidades, sabes (...) Para jóvenes, hay muchos jóvenes que ya tienen su trabajo, muchos chicos de mi edad con 20 años ya tienen su trabajo y todo, yo creo que está bastante bien aquí el trabajo, para los jóvenes, luego ya para la gente mayor es diferente (...) (PV,H, P3)”

Un imaginario sobre el trabajo industrial que reafirma la masculinidad hegemónica. Persiste la idea de trabajo industrial, es decir, trabajo en la fábrica, a turnos, inestable pero, a pesar de todo, trabajo. Sin embargo, se observa un cambio generacional en cuanto a la conciencia de clase obrera que se rompe y desaparece ante la creciente individualización de las trayectorias. La cultura del trabajo aprendida, es la de buena disposición hacia el mismo, la disponibilidad, el estar a todo. Son hijos y nietos de otras crisis de ocupación, han interiorizado las malas condiciones como es lo que hay.

“La gente se va yendo, cada vez está más deprimido, yo lo entiendo, yo estoy contribuyendo a que eso se siga deprimiendo, pero es que no me queda otra, porque yo, por mí misma no puedo levantarlo ¿sabes?” (CM, M, P2)

Junto a la tradición, destacan otros elementos de cambio generacional como la normalización de las parejas de doble-ingreso en el imaginario de los jóvenes: ni los chicos ni las chicas se plantean no tener un empleo en el futuro ni tener una pareja sin empleo. Otro elemento de cambio es la aceptación de la provisionalidad, resignación e indefinición con relación al futuro. Parece que han cambiado más las condiciones (manera de estar) que las identidades (manera de ser) y que a condiciones tradicionales identidades tradicionales. Lo que se deduce de las entrevistas es una época de cambio donde coexisten modelos contrapuestos, el tradicional y el de cambio. Aunque resulta difícil identificar el peso que tienen las condiciones laborales en la persistencia del modelo tradicional, parece que cuando el trabajo funciona persiste la tradición, mientras que en ausencia de empleo emergen otros modelos.

Ni estudiando, ni trabajando: ¿Qué sucede con el tiempo libre?

Estructura del tiempo libre en la vida cotidiana

El análisis del tiempo libre en la estructuración de la vida cotidiana retoma el debate teórico sobre su estatuto epistemológico, es decir, si se considera en relación a los otros tiempos sociales o bien tiene entidad propia fruto del reconocimiento social. A partir de las entrevistas analizadas, se observa como la evidencia empírica pone de manifiesto que existe una interdependencia de los tiempos en la estructuración de la vida cotidiana (Prieto 2015). El tiempo libre se presenta, se percibe y se vive en función del resto de tiempos sociales. De manera que el reconocimiento social que se otorga a las actividades institucionalizadas como el empleo o la formación es lo que da valor individual a las actividades realizadas durante el tiempo libre. Como consecuencia, el tiempo libre no se valora positivamente cuando no existen otros tiempos socialmente valorados y reconocidos.

“Sí, no se puede estar todo el día trabajando. Es importante trabajar pero tener el tiempo libre también, porque lo que quieras, porque lo que cada uno le guste” (PV, M, P3).

“el hecho de no trabajar te sobraría mucho tiempo libre y no sabrías al fin al cabo qué hacer, entonces yo sí, aunque sea 6 horas yo trabajaría” (PV; M, P2).

“Era peor. Si no te llamaban de trabajar, no tenías nada que hacer en todo el día” (CA, H, P2).

“no me gusta estar sin hacer nada la verdad, si pues haría lo de las uñas y todo eso, porque me gusta” (PV, M, P2).

Este patrón de estructuración donde el tiempo libre no ocupa un papel central en la vida cotidiana pone de manifiesto como el trabajo sigue ocupando centralidad en el proyecto vital. Se trata de un patrón genérico en la medida que se reproduce en todos los casos analizados, aunque se observa de manera especial en las trayectorias de aquellas personas marcadas por la ausencia de empleo y/o formación. En este sentido, los/as jóvenes que ni trabajan ni estudian no dan sentido ni valor al tiempo libre porque todo el tiempo de que disponen lo es. El exceso dificulta el reconocimiento y es inversamente proporcional al valor que se le atribuye. Los jóvenes que atraviesan una etapa de desempleo y sin estudiar, o bien la han pasado, reconocen que dicha experiencia ha sido negativa, y manifiestan sentirse mal con ellos mismos por el hecho de no estar haciendo nada provechoso para sus vidas. Se observa que, cuando todo el tiempo es tiempo libre, surge un sentimiento de culpa en el discurso difícil de contrarrestar con las actividades realizadas.

“Fui... Bueno, iba viendo un poco de todo, la verdad, tenía muchas horas libres. Pero bueno, era bastante mal, porque sabía que yo no tendría que estar ahí. No debería haber estado ahí” (CAT, H, P3).

Durante los períodos de inactividad, el trabajo productivo persiste en el centro del proyecto vital por encima de las actividades que se llevan a cabo durante el tiempo libre. A pesar del carácter masculino de los proyectos vitales contruidos entorno del empleo, no se distinguen diferencias de género en las entrevistas analizadas.

“Dur, perquè anava a les empreses, també als polígons a tirar els currículums, a botigues i això, i al veure que no et truquen, tenir pocs estudis i això, era una mica dur” (CAT, H, P3)

“hasta ahora estuve sin estudiar, y estuve aburrida, en plan amargada, o sea que no me gusta estar en casa, si no tenías que hacer nada, es que no es nada bonito estar allí no sé vagueando, no, y ya estaba deseando de que llegara ya para estudiar, o sea para ocupar el tiempo en algo productivo” (PV, M, P2).

En cambio, cuando se analiza el caso de aquellas personas con empleo o que realizan algún tipo de formación se observa que el tiempo libre sigue sin tener centralidad cotidiana, pero cuenta con una mejor valoración en el discurso:

“Sí, ese pequeño margen que tengo entre cuando termino de hacer las cosas por la mañana e ir a buscar a mis hermanos, esa media hora, que es un tiempo para estar un momento en el sofá, (...) lo... No estoy haciendo nada, no quiero hacer nada [...]. Y, bueno, el rato que tengo antes de dormirme, de (...), o así, un ratito tengo” (CAT, H, P3).

“pues sí, yo creo que sí, para desestresarte, olvidarte de lo que ha pasado por un momento. Relajarte” (PV, M, P2).

“estaba muy bien lo de Barcelona Activa, lo único es que no tenía tiempo para irme estos periodos, ya no que fuesen un mes, pero una semana, con mis primos o lo que

fuese; si quería ir a donde mi abuela, donde mis primos, hacer un poquito más de vida” (CAT, H, P2).

Se constata como el sentido del tiempo libre está ligado al trabajo remunerado (Jones 1989) o a las actividades de formación socialmente reconocidas, modulando las concepciones en función de las presencias y ausencias. Estas dinámicas se repiten en todos los casos analizados hasta el punto de que parece posible apuntar que no existen diferencias de género. Si bien cabe señalar la influencia de la clase social en la medida que el lugar otorgado a los distintos tiempos sociales es difícil de desligar de la posición que ocupa el individuo respecto al empleo o a las posibilidades que ofrece el mismo (Crompton 1999). En este sentido, se observa que las relaciones sociales que conlleva el trabajo condicionan las actividades realizadas en el tiempo ocio, es difícil entender unas sin considerar las otras. Se dibuja una trama de influencia entre clase social, ocio y trabajo que estructura un discurso donde: por un lado, el tiempo de ocio en su versión consumo es vivido como una recompensa del trabajo; y, por el otro lado, el trabajo en su versión instrumental es percibido como la puerta de acceso al consumo:

“El trabajo ahora mismo representa el mantenerme, el seguir tirando y el darme más oportunidades y más... no caprichos, pero el ir mejor, el no depender tanto de mi madre o de mi padre para subsistir, para pagarme las cosas, el ahorrar un poco más, el sentirme más satisfecho, el comprarme cosas yo de extra, de capricho digamos, porque me las merezco y...”

“hombre vivir aquí con ellos, pero que me pueda yo pagar mis cosas, salir de fiesta cuando me apetezca con mi dinero” (CM, H, P1)

Los significados del tiempo libre

Más allá de la homogeneidad que presenta la importancia estructural del tiempo libre en la vida cotidiana, cuando se analizan el significado y el valor otorgado a éste emergen diferencias según el territorio y el género. Se observan distintos modelos de tiempo libre según la dimensión social percibida, las posibilidades de realización y las expectativas proyectadas.

En primer lugar, en el caso del tiempo libre en su vertiente de tiempo de socialización, de estar con los demás, se observa que el peso de la cultura gregaria y comunitaria es más fuerte en el entorno rural que en el entorno urbano donde se da una mayor individualización. Esta diferencia en la concepción social del tiempo libre se observa en los significados, pero no responde a una realidad material puesto que, como se señala en la literatura revisada, en todos los territorios el ocio grupal predomina y la tecnología de la comunicación universaliza muchas actividades de ocio individual. Así mismo se observan algunas diferencias por razón de género en relación al valor social atribuido al tiempo libre: las chicas subrayan la importancia de las actividades compartidas mientras que los chicos destacan el valor social del tiempo libre cuando existe trabajo remunerado. En estos casos, el tiempo libre no se percibe como

tiempo vacío de contenido por la ausencia de actividad remunerada, pero conlleva un mayor significado cuando se vive en relación al trabajo productivo.

“Doncs molt avorrida la veritat, molt agobiada, molt, molt, molt. Només tenia vida als caps de setmana. Estava tot el dia a casa i com que els meus amics treballaven o estudiaven i només ens veiem els caps de setmana doncs no tenia vida social, era molt avorrit” (CAT, M, P2)

“Per temps de feina i distribució de temps no em dóna temps de fer el deport i m’agradaria ara retornar a fer deport perquè jo sempre he fet deport i coses com anar al cine i passejar” (CAT, H, P3)

En cualquier caso, parece posible atribuir las principales diferencias en el significado según las posibilidades que ofrece cada territorio. En este sentido, y, en segundo lugar, se observa que el ocio está condicionado por la estructura socioeconómica de cada territorio. La noción y la percepción de aquello que se puede hacer, queda marcada fuertemente por el eje urbano/rural donde la estacionalidad condiciona las posibilidades del tiempo libre.

“No, en el pueblo no porque como no hay movimiento...si es que estamos cuatro gatos, y solemos irnos por ahí” “Los pueblos de alrededor...ahora en verano que hay más ferias, hay ferias en todos lados, nos vamos de feria en feria” “De vez en cuando nos juntamos así para jugar un rato a la Play y eso, pero eso en invierno cuando hace fresco y no dan ganas de estar en la calle, si no se está en la calle mejor”. (CM, H, P1).

57

El entorno rural es visto como una limitación en todos los aspectos al reducir el campo de posibilidades de ocio, sobre todo si se trata de ocio cultural. No deja de ser paradójico que, desde los entornos urbanos, se idealiza el entorno rural, mientras que los que viven en el mismo manifiestan desmotivación por la falta de oportunidades y la pasividad a la que ello conduce. Al mismo tiempo, se realiza un ocio que no está tan lejano del ocio de los jóvenes urbanos, a nivel de prácticas, de carácter individual donde se unen formación, trabajo y ocio.

“claro, estoy en mi casa, toco canciones, las vocalizo, investigo un poco... saco canciones... de todo, trato de... de hacer algo nuevo, algo más fresco, algo que no haya estudiado, cuando voy con la duda, o sea cuando veo que he encontrado algo, que por lo que sea haya sido repasando o porque he tocado algo a boleo, pues me sale la duda, la apunto en un papel y se la doy a mi profesor, y él me la resuelve. Y bueno, eso... Y poco más, mi ocio es eso y... bueno ahora me interesan algunos que otros temas, también leo (...) me gusta informarme también sobre temas científicos, biológicos... en general la biología me gusta bastante”. (CM, H, P2).

En tercer lugar, emergen diferencias según las expectativas proyectadas en términos de utilidad profesional. El territorio también parece condicionar las expectativas profesionales relacionadas con el tiempo libre si bien lo hace en un sentido distinto al eje rural/urbano. Por un lado, se observa el caso del

País Vasco donde las trayectorias entre los estudios, la formación profesional y el empleo están fuertemente institucionalizadas, lo que conlleva a que las actividades del tiempo libre no sean percibidas como un potencial de ocupación. La pauta de la vía institucional explicaría porque los jóvenes no conciben las posibilidades de empleo a través de los conocimientos adquiridos en el tiempo libre. Al no percibirse como necesario, los chicos vascos intensifican el valor que este tiempo ocupa en cuanto a su “carácter evasivo” y de ocio con relación a las responsabilidades diarias. Por otro lado, los jóvenes catalanes dejan abierta la posibilidad de profesionalizar aquellas habilidades/conocimientos/aptitudes adquiridas en el tiempo libre, con la finalidad de disponer de unos tiempos valorados socialmente. Sin embargo, lo hacen de manera paradójica, cuando estas actividades se simultanean con un trabajo remunerado y, por tanto, el tiempo libre cobra sentido como un tiempo de ocio, separado del empleo. Ello explicaría porque se acaba percibiendo de forma negativa cualquier tipo de intromisión en estas actividades. Es decir, en el momento en que se les plantea la posibilidad de profesionalizar sus conocimientos adquiridos en el tiempo libre, los chicos de Cataluña rechazan cualquier tipo de propuesta:

“Me sirven para mí mismo y para yo orientarme hacia dónde quiero ir en..., ya sea en un trabajo o en todo en la vida. Me sirve para desarrollar una personalidad propia, unos gustos propios; para ser yo, para eso me sirve” (CAT, H, P2).

58

Finalmente, en el caso de Castilla La Mancha se observa como ciertas actividades de tiempo libre podrían representar una vía de entrada al mercado laboral o de retorno a la formación, pero no se concibe su potencial en este sentido, solo se percibe su valor social. Se da una clara separación del ámbito formativo y las actividades de tiempo libre, es decir el ámbito formativo no sabe aprovechar las aptitudes, ni las potencialidades que dichas actividades tienen para involucrar a la juventud, que considera la formación como un ámbito ajeno a su realidad.

“Empecé a tocar la guitarra digamos de forma autodidacta amateur en el año que repetí, en tercero de la ESO porque un amigo mío, uno de mis mejores amigos se compró una guitarra eléctrica y dijo, “cómprate una guitarra y hacemos un grupo” porque hace cualquier cosa no? y bueno, me compré una guitarra aquí en Ciudad Real. Todavía me acuerdo del viaje con la guitarra ahí abrazada” (CM, H, P2)

Se observa que las actividades de ocio que se viven en grupo y se sienten de forma pasional, con emoción y talento, son las que confieren discurso y sentido. Esto apunta a alguna de las claves de los éxitos de determinadas ofertas formativas, donde las actividades de formación se configuran a partir de dichos aspectos emocionales, grupales y comunitarios.

“Con colegas, con colegas bueno, con colegas yo los inculqué...bueno, a mí me inculcaron en Madrid lo de la música y eso, yo empecé con el rap, pero bueno, pero da igual

porque si uno es muy bueno en el rap por ejemplo, y es capaz de hacer muchos ritmos... yo por ejemplo hacía de tecno, hacía de rap también, hacía de... música clásica y eso, de piano... o sea juntaba varios ritmos, no es que los tocase yo y los grabase, porque yo no sé tocar instrumentos, pero sí, con mezclas de ordenador y eso... pues era una gran pasión mía y (...) y todavía seguramente que lo sea porque yo creo que los talentos no hay que dejarlos escapar, es bastante importante. Es algo que impulsa y encima un talento sale de cuando a uno le gusta muchísimo una cosa que por eso a lo mejor...” (CM, H, P2).

En el caso de las chicas, se observa un discurso similar alrededor de la “no-perversión” de sus actividades de ocio. No obstante, ellas mismas reconocen que no tienen dichas expectativas por la dificultad económica que conllevan. Es el claro caso, precisamente, de dos chicas con aficiones masculinizadas: los videojuegos y la mecánica. Probablemente, pues, se trata no sólo de una barrera de clase sino también de género, al tratarse de mundos claramente masculinizados.

“ Sempre ho he pensat, sembla una ximpleria, seria com muntar una escola de moto-cròs (...), però bàsicament no tinc pasta, no m'ho podria muntar, preferiria també fer-ho amb algú, no fer-ho sola...” (CAT, M, P2).

Tradición y género fluido en el contenido de las actividades

59

El tiempo libre se configura como un espacio donde coinciden la pervivencia de patrones tradicionales de género y algunos cambios que apuntan a una cierta fluidez, tanto en lo que respecta al contenido de las actividades realizadas como los medios utilizados. Como se evidencia en el apartado anterior, los jóvenes coinciden en identificar la dimensión social del tiempo libre. Los chicos y las chicas de los tres territorios analizados consideran el tiempo de ocio como un ámbito relacional vinculado a las actividades que se realizan en espacios públicos y de tipo grupal.

“sobre todo quedar con los amigos, y a lo mejor me da por leerme un libro de vez en cuando, pero lo que más hago es quedar con los amigos y salir a tomar algo...” (CM, H, P3)

“Fiesta yo lo relaciono con pasar un buen rato con un grupo de gente. Si el grupo de gente en principio es agradable y lo que estás disfrutando es agradable, no veo nada malo. Pero ya te digo que no es la clase de fiesta que tal vez busque la mayoría de las personas” (CAT, H, P2).

Este tiempo libre, también tiene una vertiente individual, que tradicionalmente ha sido más propia en los discursos de las clases medias (Injuve 2014) y que se está haciendo extensible a otros jóvenes de clases trabajadoras.

“Cuando yo paso tiempo para mí misma lo primero que hago es cogermelo a Ari [perro], irme a pasear con él y pensar, estar tranquila, pensar en todo un poco, porque también hay veces que te agobias si estas siempre con las personas, yo creo que hay un

tiempo para todo y también momentos para ti. Para ti también, leer o estar tranquilamente en el cuarto viendo una peli, o yo que se tienes ganas de irte de compras y perfecta, y ahora sí que lo disfrutas, pero también muchas veces el estar sola, por ejemplo en mi caso es cuando no me siento muy bien o he tenido alguna pelea con alguien y ese valor que, jo, tengo que estar sola. Normalmente no me gusta estar sola, pero cuando estoy sola, es por algo de eso". (CAT, M, P1)

Se trata de una doble dimensión, la individual y la grupal, que tiene un doble carácter: el aspecto festivo relacional y el aspecto familiar tan propio de una cultura española fuertemente familista.

"yo allí por ejemplo puedo salir todos los días con mis colegas y todo eso... es que eso me pierde, o sea eso... yo si me dicen ¿Quedas? Yo digo, venga! De cabeza voy (CM, H, P2)

"Pues todo, a lo mejor jugar con mi primo a la Play... no sé, ese calor... o cualquier cosa, hasta dar un paseo, yo que sé... Me voy a Madrid, doy un paseo con mi padre y ya es que me gusta eso... no sé, ir a tomar algo todos juntos, hacer una barbacoa..." (CM, H, P3)

Si bien existe este patrón tradicional, se observa como el contenido del tiempo libre se modula según la distribución temporal, los estereotipos de género y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido, la primera idea que cabe resaltar es que el contenido del tiempo libre de la juventud está condicionado tanto por el resto de sus tiempos sociales, como por los tiempos sociales de sus grupos de iguales. Un hecho que queda patente en la distribución de las actividades a lo largo de la semana, concentrando las actividades grupales los fines de semana o por las tardes, momento en el que están disponibles el grupo de iguales. Es decir, acomodan semanalmente este tiempo según sus disponibilidades realizando las actividades grupales cuando la mayoría del grupo de iguales dispone del tiempo suficiente para realizarlo.

"El que més m'agrada és estar amb els meus amics al vespre per saber algo de ells, perquè no coincidim més en els horaris, entre setmana no... ni els findes tampoc..." (CAT, M, P2)

"Luego me iba también con los amigos a tomar algo, los fines de semana me iba de fiesta. De vez en cuando también juego a videojuegos, ver series y películas, eso también lo hago ahora. El ordenador también. Leer y escribir también. Cuando vengo del gimnasio sigues viniendo activo, pues me leo un poco antes de irme a dormir. A lo mejor una media hora, una horita o así" (CAT, H, P3).

En cuanto al contenido del tiempo libre se presentan diferencias de género y territorio interesantes. Los chicos tienden a mantener aficiones tradicionalmente masculinas, especialmente en las zonas rurales. En estos casos, el ocio compartido tiende a pasar por los deportes de equipo, consumo en bares y los

juegos de videoconsola de fútbol y automovilismo. Y el ocio individual no difiere mucho de contenido al centrarse en ir al gimnasio y jugar a la videoconsola. En todos los casos, se trata de un ocio en clave masculina, ocio como descanso, como escape, como vehículo social, de grupo o de búsqueda de grupo, es un papel que juega el deporte.

“uff tengo que desestresarme de todo este cambio y el deporte es en ese aspecto bastante importante y bastante desestresante y bastante de ocio ¿sabes? Yo he conocido a muchísima gente por el deporte también... no sé del gimnasio, de luego salir con gente del gimnasio o de generación por ejemplo de equipo de contacto... de deportes”
(CAT, H, P3)

En cambio, las chicas, especialmente las que viven en zonas urbanas, tienden a realizar actividades que transitan más entre los estereotipos de género, dedican tiempo a la música, el dibujo y las series accediendo algunas también a aficiones masculinizadas como los videojuegos o el mundo del automóvil. No abandonan, sin embargo, actividades feminizadas como el cuidado personal o ir “de shopping” y dando menos importancia que los chicos al deporte, decantándose por deportes más individuales como la natación, ir al gimnasio o el senderismo. Si bien es cierto que los chicos también suelen aprovechar para ir a algún centro comercial para dar una vuelta, ir a alguna tienda (no necesariamente a comprar) y tomar algo allí mismo. A pesar de ello, no otorgan tanta importancia a estas actividades con los amigos como sus homólogas femeninas, donde los encuentros con sus respectivos grupos de iguales suele ser una de las actividades del tiempo libre más valoradas.

Un elemento a tener en cuenta en ambos géneros es la importancia que se da al cuidado de los animales que seguramente se explica por la capacidad estructuradora de la vida cotidiana. Se trata de un cuidado que requiere de rutinas que expresan como necesarias durante los períodos sin actividades valoradas socialmente. Buena parte de los jóvenes entrevistados afirma tener una mascota, principalmente perros, y les encanta llevar a cabo las tareas de limpieza del animal, alimentación y sacar a pasear varias veces al día. E, incluso, aquellos jóvenes que no tienen mascotas han expresado esta voluntad a sus progenitores. Así lo expresan algunos de ellos:

“En mi casa no hay animales. No quieren animales en mi casa. Mi hermana mayor sí que tiene, y siempre estoy con ellos. Mi pareja también tiene y siempre estoy con ella, que es una perrita...Entonces pues, sí, a mí me encantan y yo quiero tener uno. La verdad es que me gustan mucho los animales” (CAT, H, P2).

Por otro lado, la mayoría de las chicas sí que explicitan, a diferencia de los chicos, que realizan tareas domésticas o de cuidados durante el tiempo libre, ya sea por imposición de sus progenitores o porque asumen esta responsabilidad hacia este tipo de trabajo.

M'agrada netejar perquè així li trec treball a me mare. No m'agrada, però si no ho faig jo ho haurà de fer ella i prefereixo fer-ho jo, bueno o que ho faci el meu pare, però és impossible.. (CAT, M, P2)

Por este motivo, la aproximación temporal resulta clave a la hora de conocer qué tipo de actividades se realizan en el tiempo libre, indistintamente del reconocimiento social que tenga para las personas. En este sentido, el concepto del “doing gender” (West & Zimmerman 1987) resulta apropiado a la hora de comprender cómo se gestan las expectativas laborales de los jóvenes. Se observa como el contenido del tiempo libre, aunque las chicas empiezan a realizar actividades tradicionalmente asociadas a los chicos sobre todo en los entornos urbanos, sigue reproduciendo los estereotipos de género. Esta persistencia permite explicar el tipo de trayectorias educativas (y sus posibilidades de empleabilidad) que presentan los chicos y las chicas.

En tercer lugar, el contenido del tiempo libre está relacionado con los medios que facilitan las actividades. Una cuestión que resulta clave para entender el papel de las tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido, destaca la importancia del tiempo que se dedica al móvil. Los jóvenes son conscientes del espacio que ocupa en sus vidas el tiempo de conexión pero de sus discursos se deduce el valor que atribuyen a la polivalencia e individualidad del móvil: les permite estar solos pero en grupo:

“estoy mucho tiempo con el móvil, muchas veces estás con el móvil ahí picado, y estoy mucho tiempo con el móvil... la verdad es que el móvil, si lo pudiera dejar una temporada a parte... Lo dije en un grupo: Hay que hacer una temporada sin móvil,” (CM, H, P2)

También destacan la polivalencia del ordenador, representa un soporte para la formación, el trabajo y el ocio siendo el instrumento que permite sincronizar estos tres tipos de ámbitos y las actividades asociadas a los mismos.

“Pues la clase la dedico con el ordenador, la verdad es que me llevo mi propio ordenador a clase, y luego las tardes también estoy mucho tiempo con él, si no estoy buscando algo, estoy viendo series, películas... estoy mucho tiempo con el ordenador, la verdad... ya a final de curso quedas más con los amigos para estudiar ¿sabes? Y eso, y quieras que no te relacionas más y sales más” (CM, H, P2)

En lo referente a las nuevas tecnologías, se aprecia un patrón similar entre chicos y chicas, aunque el contenido de tales actividades sigue presentando un carácter sexuado. Así se desprende del uso que hacen de internet o bien de la proyección que se quiere llevar a cabo:

“Sí, alguna vez ya he pensado hacer videos, para subirlos claro, pues de pintura, como me gusta pintar y hacer manualidades, pues hacer cosas de las que salen y subirla, y así está enterada otra gente. Como yo he visto pues si buscan videos igual les ayuda” (PV, M, P2).

Sin embargo, el uso de las tecnologías aparece como una moneda de doble cara. En el caso de los chicos, se observa que, por un lado, contribuye a la fluidez de género al servir de plataforma para realizar actividades tradicionalmente consideradas femeninas:

“Sí, ahora con los móviles estás como yo digo alcahueteando, estás cotilleando que si a unos, que si a otras...y la tele de fondo” (CM, H, P1).

Y, por el otro lado, genera nuevos espacios de ocio masculino como el ámbito de los videojuegos que permite compaginar el ocio individual con el ocio de grupo. Se vive como una actividad generacional que brinda referentes masculinos compartidos, así como una actividad de socialización durante los fines de semana e individual durante la semana.

5. CONCLUSIONES

5.1. Masculinidades redundantes

Una de las preguntas centrales de esta investigación planteaba 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.

A partir de las evidencias empíricas recogidas, no se puede afirmar que la crisis de la ocupación, así como los cambios de los sistemas productivos y las consecuencias que ello ha tenido en el mercado laboral -afectando de lleno sobre todo a los jóvenes y en especial a los jóvenes masculinos de clases trabajadoras-, hayan conducido a un cambio significativo en la masculinidad. Más bien, todo apunta a que esta continúa prácticamente inalterable, según las opiniones y percepciones que los jóvenes entrevistados expresan en relación con sus expectativas y proyecciones de vida. Aunque con matices, los discursos coinciden en que el trabajo sigue siendo un elemento fundamental: ya sea en su versión más instrumental y utilitaria de los jóvenes de entornos industriales o rurales, o en su versión más autorealizadora de los jóvenes de la metrópoli urbana de Barcelona.

Centralidad laboral

Estos resultados siguen la línea de los trabajos de otras autoras realizados para otros contextos, como Nayak (2006), Connel (2005) y McDowell (2000, 2002, 2003). Se confirma para el caso español que el trabajo sigue siendo un eje fundamental de la masculinidad, ya que es lo que confiere a los hombres su función principal como sujetos mantenedores de la familia. Un trabajo que también forma parte del proyecto de vida de las jóvenes, estando interiorizada esta situación por sus compañeros masculinos, que son conscientes de ciertas ventajas que puedan presentar en el mercado laboral actual las jóvenes en términos de aptitudes y habilidades. El trabajo para esta juventud tiene un valor fundamentalmente instrumental. Los jóvenes participantes en la investigación son conscientes de que, si es necesario, aceptarían malas condiciones laborales. Su aceptación y asunción parece estar explicada e interiorizada por tres razones. Primero, por necesidad puesto que su posición de clase de origen les ha hecho conocedores de realidades donde se acepta todo si se necesita dinero. Una situación que parece tener más peso en los discursos femeninos y en los territorios donde las posibilidades de ocupación son más limitadas (Castilla- La Mancha). Segundo, la asunción, corroborada por sus experiencias laborales, de que la realidad laboral pasa por largas jornadas y bajos salarios. Y, tercero, en un discurso más propio de jóvenes de clases medias, las expectativas de autorealización y la trayectoria formativa: las malas condiciones se aceptan si permiten desempeñar una ocupación que les guste, un ideal que se manifiesta con mayor claridad en los jóvenes de la zona metropolitana de Barcelona.

Los resultados también 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. Las actividades realizadas durante el tiempo libre no se conciben como oportunidades para encontrar trabajo. El tiempo libre es considerado en relación con sus actividades de ocio y en los aprendizajes a él vinculados. Habrá que indagar más si este espacio puede estar ocupando el lugar que deja libre la ausencia de trabajo y los vacíos de la formación. Dos son los aspectos que los discursos de los jóvenes apuntan en la relación que el tiempo libre pueda tener respecto a la formación y/o el trabajo. Por un lado, entre las actividades de tiempo libre, más allá de aquellas que poseen ese componente lúdico, festivo, relacional y de descanso, hay otras a las que el placer de su realización, el desarrollo de ciertas aptitudes y habilidades les confiere entidad propia. Una entidad que puede estar vinculada a la realización de un trabajo remunerado, aunque en algunos casos ni los propios protagonistas sean conscientes de ello y, aquellos que los son, presentan una fuerte resistencia a convertir ese ocio en trabajo. Esta resistencia se explica, en buena parte, por el significado que para ellos y ellas tiene el trabajo, un ámbito donde la libertad, la satisfacción y la valoración, no caben, fundamentalmente por sus experiencias laborales y la cultura laboral de sus padres.

Por otro lado, en ese mismo tiempo libre en muchos casos encuentran la utilidad y la aplicación de los conocimientos adquiridos en la formación, así como la motivación para su aprendizaje.

Con todo, no se puede afirmar que el lugar que pueden estar ocupando las actividades realizadas durante el tiempo libre signifiquen una alternativa, ni un cambio esencial en la masculinidad, puesto que el continuum ocio-trabajo, propio de la masculinidad tradicional, se ha manifestado de varias formas en función del contexto socio-económico y de la clase social: desde los periodos de pluriempleo y las horas extras (cuando ha habido abundante oferta laboral y el trabajo remunerado era el centro de la vida), bajo el lema “mi ocio es mi trabajo” hasta los arreglos y bricolajes hogareños, las motos, los coches y su mecánica... o, más recientemente, la utilización de las potencialidades de los aparatos tecnológicos como elementos de distracción o los huertos urbanos, tan populares entre algunos masculinos de clases medias y hombres prejubilados. Este continuum ocio-trabajo, al que añadir formación, parece perpetuarse en unos jóvenes entre los que el tránsito de una situación a otra es constante, si bien muchos de ellos se niegan a ver, o contribuir a ello, puesto que el trabajo, o mejor dicho las condiciones en las que se desarrollan los trabajos, les empujan a una fuerte resistencia a incorporar aquello que les gusta o las actividades y espacios donde encuentran sentido, a un ámbito en el que la precariedad, la obligatoriedad, el sacrificio son más la norma que la excepción.

65

Significado y contenido del tiempo libre

En definitiva, los resultados del análisis realizado apuntan que persiste la centralidad simbólica del tiempo dedicado al trabajo remunerado si bien se dan cambios en el significado y el contenido atribuido al tiempo libre. Las entrevistas realizadas constatan la interrelación de los tiempos sociales (Prieto et al. 2015) de manera que, contrariamente a la primera hipótesis planteada, el tiempo libre no otorga identidad cuando no se estudia ni trabaja. Es decir, se observa que la vivencia y configuración del tiempo libre tiene sentido y confiere identidad solo en relación a otros tiempos reconocidos socialmente como aquellos dedicados a la formación o el empleo. En este sentido, se puede afirmar que persiste la centralidad simbólica del tiempo de trabajo, aunque este no exista, y que el tiempo libre cobra sentido en relación al tiempo ocupado. Así lo apuntan otros estudios (Injuve 2013) para el caso español que señalan como los jóvenes en periodo de formación y/o con empleo son los que más valoran el tiempo libre. Concretamente, los datos de corte cuantitativo registran una demanda mayor de tiempo libre semanal disponible entre los jóvenes con estudios superiores que trabajan o están estudiando y trabajando siendo ligeramente superior entre las mujeres que entre los hombres. Con relación al perfil, se constata que a medida que el estatus de los y las jóvenes es mayor, crece la percepción de disponibilidad de tiempo libre insuficiente.

Junto a la percepción de la disponibilidad de tiempo libre, se ha analizado el significado y el contenido de las actividades realizadas. Las entrevistas evidencian como el tiempo libre se percibe, por un lado, como un tiempo de descanso y, por el otro lado, como un tiempo de libertad y reafirmación del grupo de iguales. En la línea de lo que apuntan otros estudios (Lazcano 2017), se observa que las actividades que tienen más éxito entre los jóvenes españoles son las que no requieren un compromiso permanente y las que han sido organizadas, creadas y gestionadas alejadas de la visión adulta. Así, muestran más satisfacción y dotan de mayor significatividad a los espacios y tipos de prácticas en los que adquieren una mayor autonomía y oportunidad de autogestión junto a su grupo de iguales.

A partir de aquí, cabe señalar que existen diferencias en el contenido del tiempo libre según el género y el territorio. En primer lugar, se observan ciertos procesos de fluidez de los patrones de género donde, sobre todo las chicas, manifiestan interés por actividades que tradicionalmente han sido consideradas como masculinas. El uso de las nuevas tecnologías contribuye a una mayor permeabilidad de las actividades entre chicos y chicas, si bien los cambios se dan junto a la persistencia de los roles tradicionales de género. En segundo lugar, en relación al territorio, se observa que en el caso del País Vasco donde las posibilidades de empleo son mayores y los tránsitos de formación y empleo más institucionalizados, el discurso sobre el tiempo libre tiene un componente de menor relevancia en cuanto a su capacidad y potencialidad. Es considerado un tiempo de descanso, donde se pueden dar mayores reticencias a considerar que aquello aprendido en este ámbito pueda convertirse en un empleo. En cambio, esta posibilidad cobra más relevancia donde los tránsitos entre formación y empleo están menos regularizados. Si bien es cierto que el territorio condiciona significativamente las aspiraciones de llevar a cabo una cierta profesionalización de las habilidades que adquieren las personas jóvenes en el tiempo libre, estas aspiraciones entran en contradicción con sus condiciones materiales de existencia adaptando sus expectativas vitales y preferencias a las posibilidades percibidas. Por esta razón, con relación a la segunda hipótesis, en todos los territorios se observan resistencias a profesionalizar las aficiones realizadas durante el tiempo libre con el fin de preservarlas como un elemento de libertad y autonomía. Si bien no se detectan posibilidades de empleabilidad a partir de las actividades realizadas durante el tiempo de ocio, el hecho de percibirse dicha posibilidad como una intromisión resulta significativo en términos identitarios. En este sentido, sí que se manifiesta el peso del tiempo libre en la construcción de la identidad de los jóvenes en detrimento del empleo. De modo que el análisis de la estructura, contenido y significado que los jóvenes atribuyen al tiempo libre cuando no estudian ni trabajan aporta elementos que evidencian como la experiencia del tiempo libre se expresa en términos de hacer (actividad) y ser (identidad) sin llegar a representar la solución para la mejora de su empleabilidad. La norma social del tiempo libre, cobra valor con el trabajo, no es funcional como fuente de competencias y habilidades profesionales. En resumen, se puede afirmar que persiste la centralidad simbólica del trabajo en el proyecto vital pero las resistencias a

profesionalizar las actividades realizadas durante el tiempo libre apuntan nuevos espacios de construcción de la identidad. El tiempo libre para la juventud, más allá de los cambios en el significado y contenido, continúa siendo un ámbito que debe su interés y relevancia social con relación al tiempo dedicado a la formación y, sobre todo, al trabajo.

A la luz de estos resultados, es relevante finalizar explicando las dificultades metodológicas durante el trabajo de campo que ha supuesto la falta de sentido otorgado al tiempo libre en ausencia de formación y empleo. En la medida que este tiempo no juega un papel central en la conformación de la identidad social de los jóvenes, no forma parte de su imaginario social ni de su relato. Al inicio de la investigación, cuando se preguntaba a los jóvenes por las actividades realizadas cuando no estudian ni trabajan, sólo se identificaban las actividades propias del tiempo de ocio. Sin embargo, gracias a distintas estrategias de interrogación, se logró poner de manifiesto el conjunto de actividades realizadas durante el tiempo libre a pesar de atribuirles un escaso valor. En este sentido, se constató, antes del análisis del material empírico, que los discursos sobre el tiempo libre presentan dificultades para su obtención. Por el contrario, el tiempo dedicado a la formación y al trabajo se identifican perfectamente en el discurso al ocupar un lugar social y simbólico del que depende, en última instancia el tiempo libre.

Las paradojas de la masculinidad redundante

Los resultados obtenidos permiten apuntar tres paradojas de la masculinidad redundante. 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 su expulsión de la escuela y contribuye a aumentar la distancia entre sus aspiraciones laborales y sus expectativas vitales desde la desafección por la oferta formativa.

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. Sin embargo, muchos aceptan las precariedades laborales conscientes que su situación material no les permite rechazar trabajos a pesar de las malas condiciones.

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

5.2. El peso de la clase social

El análisis conjunto del trabajo de campo realizado (grupos de discusión, entrevistas en profundidad) plantea una serie de conclusiones genéricas sobre las posibilidades de empleabilidad de los y las jóvenes protagonistas de esta investigación según las trayectorias por las que transita su vida cotidiana. En última instancia, estas observaciones permiten avanzar en la respuesta a la pregunta central del proyecto EJECT, a saber: ¿la actual crisis de la ocupación comporta una nueva configuración o redefinición de la identidad social entre los jóvenes masculinos?

A partir de todas las evidencias empíricas recogidas, parece posible apuntar una primera respuesta a dicha cuestión en los siguientes términos: en el contexto de la actual crisis de la ocupación, se da un proceso de reconfiguración de la identidad social de los jóvenes masculinos dónde, por un lado, persiste la influencia de la clase social y la manifestación de la masculinidad hegemónica y, por el otro lado, pierde peso el trabajo en la definición subjetiva del proyecto vital pero persiste su importancia material en las condiciones de vida. Además, en este proceso de reconfiguración, el tiempo libre deja de percibirse como un tiempo vacío, si bien el sentido que le otorgan las actividades realizadas redundan en la masculinidad hegemónica, pero, también, contribuyen a borrar las fronteras de género. A continuación, se desarrollan estas ideas.

La clase social sí importa

Los datos empíricos ponen de manifiesto la importancia de la clase social como un elemento clave para entender las posibilidades, oportunidades, expectativas, aspiraciones y estrategias de empleabilidad de los y las jóvenes cuyos discursos hemos analizado. Se trata de una variable presente en el propio diseño de la investigación puesto que el análisis se focaliza en el caso de las personas de clase trabajadora considerando, también, las variables estructurales relativas al género y el origen familiar. La razón de limitar el objeto de estudio a la clase trabajadora responde al hecho que, precisamente, es en este grupo dónde la crisis del empleo ha incidido con mayor fuerza y, por tanto, dónde se pueden vislumbrar más claramente algunos de los cambios y las consecuencias del mismo. Sin embargo, el análisis empírico ha puesto de manifiesto la clase social como un factor explicativo más allá de representar un

aspecto que contribuye a delimitar nuestro campo de estudio. Los resultados de los grupos de discusión y las entrevistas permiten dibujar las distintas direcciones a partir de las cuales se manifiesta la persistente influencia de la clase social en las trayectorias vitales de los jóvenes.

El imaginario más allá del principio de realidad

En primer lugar, los grupos de discusión evidencian la falta de un principio de realidad con escasa o nula conciencia de clase objetiva en el relato de los jóvenes (especialmente los masculinos) que reproduce como propio el discurso de la clase media entorno del trabajo. A pesar de que sus condiciones materiales de existencia corresponden a una posición de origen de clase trabajadora asumen, subjetivamente, el relato de la clase media con relación a la formación y el empleo. En este sentido, colectivamente se comparte y maneja el imaginario de una formación que responda a los intereses y gustos particulares, básicamente porque representa el camino que permitirá realizar, en el futuro, un trabajo que se ajuste también las preferencias y gustos. Aunque esta expectativa se puede generalizar para el conjunto de los jóvenes, existe cierta matización según los territorios donde habitan. Entre los jóvenes catalanes, parece existir un mayor consenso, lo que lleva a afirmar que el discurso social dominante de las clases medias, en torno al trabajo y la formación como ámbitos de realización personal, es asumido por estos jóvenes. En este sentido, es preciso considerar la influencia que puede ejercer el hecho de que todas las personas entrevistadas residen dentro del área metropolitana de Barcelona, con unas determinadas características socioeconómicas. En cambio, para los jóvenes manchegos y vascos, pesa tanto el factor del interés y gusto personal, como una visión más instrumental, y en cierto modo más realista. En este caso, el realismo puede explicarse en un contexto donde las posibilidades de ocupación son menores y más sujetas al sector primario y secundario. Estos jóvenes parecen más conscientes que la formación que puede gustar, tal vez no sea la que dé más oportunidades laborales. Y que la oportunidad de encontrar trabajo, es un factor que incide en la elección del tipo de formación. Resulta interesante revisar cómo se construyen las preferencias ajustándose a las posibilidades del mercado y a las necesidades particulares.

69

Cuando se ajusta el deseo a la necesidad

En segundo lugar, las entrevistas en profundidad realizadas a partir de la tipología de trayectorias diseñada permiten profundizar en los matices del discurso social compartido acerca de la formación y el empleo vocacional. Unos matices que muestran el desajuste o contradicción entre las expectativas construidas entorno al deseo del empleo vocacional: trabajar en aquello que te gusta y significa realización personal versus la situación objetiva que

convierte el trabajo en una necesidad y, como consecuencia, en una obligación. Se observa como el discurso de los jóvenes está lleno de paradojas. Por un lado, la visión instrumental de la formación, que sea un tipo de formación que me permita encontrar trabajo, aquí opera fundamentalmente la necesidad. Por otro lado, la formación me debe gustar y debe permitir tener un trabajo donde me realice, que me guste, aquí opera el deseo. Si bien es cierto que la expectativa común es encontrar un trabajo relacionado con actividades que gusten y, sobre todo, dónde estar a gusto, las entrevistas confirman el éxito del discurso de la clase media sobre el empleo. Aunque, y aquí reside otra paradoja, dicho discurso coexiste con una idea negativa del trabajo vinculada a la obligatoriedad, disciplina y falta de control/elección individual.

Detrás de las paradojas y contradicciones es posible reseñar un proceso adaptativo de las expectativas a las posibilidades en el caso de las trayectorias continuas donde parece que se ajustan las aspiraciones a las oportunidades introduciendo el elemento motivacional. La contradicción alberga un proceso de ajuste del deseo a la necesidad, de manera que se observa cómo, a menudo, el empleo encontrado se convierte en el deseado. Por el contrario, en el caso de las trayectorias discontinuas no se observa dicho proceso de construcción de preferencias adaptativas sobre la base de la motivación personal. Más bien se mantiene el discurso disruptivo con el origen de clase trabajadora.

¿Fomentar la empleabilidad reproduciendo la desigualdad?

El conjunto de los resultados pone de manifiesto la importancia de la clase social para explicar las oportunidades, estrategias y expectativas de empleabilidad de los jóvenes. El peso de las condiciones de existencia se evidencia desde su doble dimensión material y simbólica, al tiempo que resulta imprescindible partir de la perspectiva de género para comprender la complejidad de la realidad estudiada. La importancia de la clase social se observa en distintos sentidos. En primer lugar, se apunta una suerte de inconsistencia de clase invertida a la inconsistencia educativa en la medida que se da una discrepancia entre el discurso subjetivo de clase media (sentido vivido) y la realidad material de clase trabajadora (sentido objetivo). En segundo lugar, las trayectorias analizadas ponen de manifiesto una frustración en relación al discurso vocacional de clase media. Básicamente, por el fenómeno de las preferencias adaptativas entre las aspiraciones y las oportunidades (deseo y necesidad) en las trayectorias continuas. Muchas de las personas jóvenes entrevistadas construyen una vocación a medida según sus posibilidades de empleabilidad. En tercer lugar, como consecuencia de los factores anteriores, se constata la dinámica de reproducción de las desigualdades sociales. No se observa desclasamiento ni por arriba ni por abajo, no hay desviación respecto a la trayectoria colectiva de clase trabajadora al darse una concordancia entre la estructura educativa y la estructura social. En este sentido, se puede apuntar que la experiencia de desclasamiento de otros colectivos coetáneos reafirma la situación de expulsión del sistema educativo y renuncia al mercado

laboral: el imaginario compartido abunda en la idea que tener más estudios no es garantía de empleo. En este caso, no se observan cambios en el interior de la clase trabajadora puesto que se mantienen las ocupaciones de clase trabajadora (no de clase media) con estructura de ingresos de clase trabajadora. En cuarto lugar, parece posible afirmar que uno de los pocos elementos de desclasamiento detectados es en relación al valor del trabajo. Se mantiene la centralidad del empleo (por necesidad dadas las condiciones materiales objetivas) pero se devalúa la idea de trabajo dadas las malas condiciones laborales en términos de estabilidad, ingresos... por ello más allá de la necesidad de un sueldo a fin de mes, se ponen en valor aspectos sociales, relaciones, vocacionales del trabajo... de alguna manera gana la idea “si el trabajo no es estable, trabaja de lo que quieras y te guste” frente a la idea de la generación de sus padres “la estabilidad en el trabajo justifica todo trabajo, compensa la falta de interés, esfuerzo físico...”

En definitiva, el conjunto de los resultados pone de manifiesto que la reproducción del contexto de clase social resulta un instrumento a considerar cuando se piensa en la oferta formativa destinada a motivar a los jóvenes de trayectorias discontinuas. En la medida que el objeto de la formación profesional no se revisa, persiste la masculinidad hegemónica con una oferta centrada en las salidas tradicionalmente masculinas como, por ejemplo, la mecánica. Aunque no parece posible apuntar una redundancia absoluta de dicha masculinidad cuando se toma en consideración las actividades que sirven de anzuelo para motivar a los jóvenes a partir de un ocio controlado y funcional. Se trata de propuestas que buscan responder a las aficiones de estos jóvenes y que sirven de excusa para adquirir competencias transversales y disciplina laboral. En este sentido, los estudios de caso que se presenten en otro informe ponen de manifiesto el éxito de las propuestas que facilitan estrategias de reproducción social (de clase y género) en el ámbito laboral para las trayectorias discontinuas. Se busca la motivación a partir de los códigos de la clase trabajadora y de la masculinidad hegemónica. Un éxito con sabor agrídulce puesto que plantea un claro dilema: ¿Fomentar la empleabilidad reproduciendo la desigualdad?

6. BIBLIOGRAFÍA

- Albert, C., Toharia, L. (2008) To find or not to find a first “significant” job. *Revista de Economía Aplicada*, 46:37-59.
- Allan K. (2018) ‘Investment in Me’: Uncertain Futures and Debt in the Intern Economy. In: Taylor S., Luckman S. (eds) *The New Normal of Working Lives*. Dynamics of Virtual Work.
- Alonso, L. E. (1998) *La mirada cualitativa. Una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.
- 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, pp. 49-57.
- Anderson, E. 2009. *Inclusive Masculinity*. New York: Routledge.
- 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.
- Bauman, Z. (2000) *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- 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.
- Berthet; I. Lazcano; L. Lombi; A. Madariaga; A. Ramos; E. Rodríguez; A. Sanmartín; S. Janos (2016). *La marcha nocturna ¿Un rito exclusivamente español?* Madrid: FAD y Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, 15-33.
- Borràs V.; Carrasquer, P.; Moreno, S.; Torns, T. (2012). Trayectorias laborales y de vida. Una aproximación al modelo de empleo español. *Revista vasca de sociología y ciencia política*, N. 51-52, pp. 131-146
- Borràs V.; Moreno, S.; Castelló, L.; Grau, A. (2012). Male hegemony in decline? Reflections on the Spanish Case. *Men and Masculinities*, N. 15(4), pp. 406-423.
- Boulin, J.Y. (1997). From working time to city time: the case for a single approach to time policies. *Transfer*, N. 4, pp. 723-736.
- Briales, A. (2015). El paro como desorden del ordenamiento de la vida cotidiana. En: Prieto, C. (dir. y coord.). *Trabajo, cuidados, tiempo libre y relaciones de género en la sociedad española*. Madrid: Ediciones Cinca, pp. 191-214.

- Bridges, T., Pascoe, C.J., 2014. Hybrid Masculinities: New Directions in the Sociology of Men and Masculinities, en *Sociology Compass*, 8, pp. 246-258.
- Brunet, Ignasi; Pastor, Inma (2002): "Mercado de trabajo y desigualdades sociales. El papel de la formación". *Revista universitaria de ciencias del trabajo*, nº 3-4, pp. 399-429.
- Candela, P. (2016). Sobreviviendo a la crisis: trayectorias formativas y laborales de jóvenes castellano-manchegos que soñaron con el ladrillo. *Revista del Ministerio de Empleo y Seguridad Social*, 120: 93-118.
- 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.
- Callejo, J. (2015). El tiempo libre entre el trabajo y los cuidados. En: Prieto, C. (dir. y coord.). *Trabajo, cuidados, tiempo libre y relaciones de género en la sociedad española*. Madrid: Ediciones Cinca, pp. 169-190.
- Candela, P., Piñón, J (2016). Precarias y triunfantes perdedoras: las desigualdades de género en la inserción laboral de las mujeres jóvenes manchegas. Comunicación presentada en el *XII Congreso Español de Sociología*. Gijón, 30 de junio, 1 y 2 de julio. (en línea) <http://www.fes-sociologia.com/files/congress/12/papers/5114.pdf> acceso 17/12/2016.
- Candela, P. (2018): El lastre de las desigualdades de género en la educación y el trabajo: jóvenes castellano-manchegas atrapadas en la precariedad, en *Sociología del Trabajo*, nº92 ,125-146.
- Cano, Ernest (2007) La extensión de la precariedad laboral como norma social, *Sociedad y Utopía*, vol. 29, pp. 117-137.
- Carbajo, D., Santamaría, E., 2015, "Trabajo, jóvenes e identidad en un contexto de crisis de los referentes modernos: una aproximación a la figura del emprendedor", en *Papeles del CEIC*, vol. 2015/3, nº 143, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco, <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.14626>
- Carmo R. M.; Cantante F.; de Almeida Alves, N. (2014). "Time projections: Youth and precarious employment". *Time and Society*, Vol 23 (3), pp. 337-357.
- Casal, J. (2002): "TVA y políticas públicas sobre juventud". *Revista de Estudios de Juventud*, nº 59, pp. 23-36.
- Casal, J.; Merino, R.; García, M. (2011): Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers. Revista de Sociología*, 96(4): 139-162.

- Castells, M. (1997). *La era de la información*. Tomo 1: economía, sociedad y cultura. Tomo I. Madrid: Alianza.
- Castillo J. J., Lopez P. (2007). Una generación esquilmada: los efectos de las reformas laborales en la vida y trabajo de los jóvenes madrileños. *Sociedad y Utopía*, 29:293-311.
- Collins, Randall (1989): *La sociedad credencialista*. Madrid: Akal.
- Comas, D. (dir.) (2003). *Jóvenes y estilos de vida*. Madrid: INJUVE y FAD.
- Connell, R.W. (1995). *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.
- Crompton, R. (ed.) (1999). *Restructuring gender relations and employment: The decline of the male breadwinner*. Oxford: Oxford University Press.
- Cuenca, M. (2014). *Ocio valioso*. Documentos de Estudios de Ocio, 52. Bilbao: Universidad de Deusto.
- De Castro C., Pedreño A. (2015). Trabajo y Ocupaciones. En C. Torres (Ed.), *España 2015. Situación Social*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Dolby, N, Dimitriadis, G., Willis, P. (Ed.) (2004). *Learning to labor in New Times*. New York, London: Routledge Falmer
- Duerden T., Kemp C. L. (2007). Intersections of age and masculinities in the information technology industry. *Ageing and Society*, 27:215-232.
- Dumazedier, J. (1964). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Estela.
- 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.
- Eurydice (2011): *Diferencias de Género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa*. Ministerio de Educación, IFIIE
- Feito R. (2014). Aprendiendo a trabajar: un tercio de siglo después. *Sociología del trabajo*, 80:106-118.
- García, M. et al. (2011): Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria, *Revista de Educación*, 361, pp. 137-156.
- García C.; Hernanz V. (2014) *Cambio sectorial, ocupacional y de cualificaciones en España y Europa. VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2014*. Fundación Foessa.
- Giménez, J.A.; Cortés, M.T.; Espejo, B. (2010). "Consumo de alcohol juvenil: una visión desde diferentes colectivos". *Health and Addictions*, N. 10(1), 13-34.

- Gómez Bueno, C. et al. (2001): *Identidades de género y feminización del éxito académico*. MEC, CIDE. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=378409> (consulta: 11 de mayo de 2016).
- Holter O.G. (2007) Men's Work and Family Reconciliation in Europe. *Men and Masculinities*, 9(4):425-456
- Gradaïlle, R.; Varela, L.; De Valenzuela, A. (2016). "Preocupaciones del profesorado y de las familias sobre los tiempos escolares y de ocio del alumnado de educación secundaria postobligatoria". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N. 86 (30.2), pp. 49-62.
- Hutchinson, S.L.; Kleiber, D.A. (2005). "Gifts of the ordinary: Casual leisure's contributions to health and well-being". *World Leisure Journal*, N. 47(3), pp. 2-16.
- INE (2018). Encuesta de Población Activa. Resultados nacionales. (en línea) http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176918&menu=resultados&idp=1254735976595 acceso 25/03/2018.
- INJUVE (2012): *Informe de la Juventud en España 2012*. Madrid: España.
- INJUVE (2013). *Jóvenes, economía, noche y fin de semana, salud 2ª encuesta*. Madrid: España.
- INJUVE (2014). *Sondeo de opinión y situación de la gente joven 2014 (3ª encuesta)*. Madrid: España.
- INJUVE (2017): *Informe Juventud en España. 2016*. Dirigido por Jorge Benedicto. En <http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/24/publicaciones/informe-juventud-2016.pdf> (consulta 2 de diciembre de 2017).
- Jones, G. S. (1989). *Lenguajes de clase. Estudios sobre la historia de la clase obrera inglesa (1832-1982)*. Madrid: Siglo XXI.
- Knijn, T. and Plantenga, J. (2012), *Conclusions: Transitions to adulthood, social policies and new social risks for Young adults*, in: Knijn, T. (ed), *Work, family policies and transitions to adulthood in Europe*, pp. 202-215. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Kleiber, D.A.; Larson, R. y Csikszentmihalyi, M. (2014). "The experience of leisure in adolescence". En M. Csikszentmihalyi. *Applications of flow in human development and education*. New York: Springer Science, pp. 467-474.
- Lazcano, I.; Caballo, B. (2016). "Ocio deportivo juvenil: relación entre satisfacción e implicación organizativa". *Revista de Psicología del Deporte*, N. 25(2), pp. 9-14.
- Lazcano, I.; Madariaga, A. (2016). "El valor del ocio en la sociedad actual". En M.A. Berthet; I. Lazcano; L. Lombi; A. Madariaga; A. Ramos; E. Rodríguez; A. Sanmartín y S. Janos (2016). *La marcha nocturna ¿Un rito exclusivamente español?* Madrid: FAD y Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, pp. 15-33.

- Lazcano, I.; Madariaga, A. (2016b). "El ocio nocturno de la juventud en España". En M.A. Berthet; I. Lazcano; L. Lombi; A. Madariaga; A. Ramos; E. Rodríguez; A. Sanmartín y S. Janos (2016). *La marcha nocturna ¿Un rito exclusivamente español?* Madrid: FAD y Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, pp. 34-95.
- Lazcano, I.; Madariaga, A.; Kleiber, D.A.; Muriel, D. (2017) "Satisfacción de las personas jóvenes con las actividades de ocio entre pares". *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(Extra 1), pp. 103-120.
- Liao T.F.; Beckman J.; Marzolph E.; Riederer C.; Sayler J.; Schmelkin L.; (2013). "The social Definition of time for university students". *Time and Society*, Vol 22, Issue 1, pp. 119-151.
- Lipovestky G. (2007) *La felicidad Paradójica*. Anagrama. Barcelona
- Lorey I.; (2015) *State of Insecurity: government of the precarious*. London, New York. Verso.
- Lope, A., Martín Artiles, A. (1997). ¿Sirve la formación para tener empleo? *Papers: Revista de Sociologia*, 58:39-73.
- 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*, pp. 283-305.
- Marsden, D. (2009) Labour market segmentation in Britain: the decline of occupational labour markets and the spread of extended 'entry tournaments. Paper to the ILO RDW Conference on Decent Work, July 8-9, Geneva.
- Martin Criado, E., Gómez Bueno, C. (2017). El mito de la dimisión parental. Implicación familiar: desigualdad social y éxito escolar. *Cuadernos de Relaciones Laborales*. 35(2), 305-325.
- Martin Criado, E. (2018). Juventud y educación: cuestión de clase. Encrucijadas. *Revista Crítica de Ciencias Sociales*. 15, 1-14
- Marusza J. (1997). Skill School Boys: Masculine Identity Formation Among White Boys in an Urban High School Vocational Autoshop Program. *The Urban Review*, 29(3):175-187.
- MacDonald, Robert (2011): "Youth transitions, unemployment and underemployment: Plus ça change, plus c'est la même chose?", *Journal of Sociology*, 47 (4), pp. 427-444.
- McDowell L. (2000). Learning to Serve? Employment aspirations and attitudes of Young working-class men in an era of labour market restructuring. *Gender, Place and Culture*, 7(4): 389-416.
- _ (2002). Transitions to Work: masculine identities, youth inequality and labour market change. *Gender, Place and Culture*, 9(1):39-59

- _ (2003a). Masculine Identities and Low- Paid Work: Young Men in Urban Labour Markets. *International Journal of Urban and Regional Research*, 27(4): 828-848.
- _ (2003b). *Redundant Masculinities?* Oxford: Blackwell.
- Martínez García, J.S. (2013). *Estructura social y desigualdad en España*. Madrid: La Catarata.
- MECD (2018) *Las cifras de la educación en España. Curso 2015-2016 (Edición 2018)*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (en línea) <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2015-16.html> (acceso 35/03/2018)
- Megías, I.; Ballesteros, J. (2014). *Jóvenes y género. Estado de la cuestión*. Madrid: FAD.
- Mendez, R. et. al. (2015). *El atlas de la crisis*. València: Tirant Humanidades.
- Merla L. (2007), Masculinité et paternité à l'écart du monde du travail: le cas de pères au foyer en Belgique, *Reserches sociologiques et anthropologiques*, Vol 38, n°2, pp 143-163.
- Munné, F. (1988). *Psicosociología del tiempo libre. Un enfoque crítico*. México: Trillas
- Navarrete Moreno, L. (dir.) (2011): *Desmontando a ni-ni. Un estereotipo juvenil en tiempos de crisis*. Madrid: INJUVE.
- Nayak A. (2006). Displaced Masculinities: Chavs, Youth and Class in the Post-industrial City. *Sociology*, 40(5):813-831
- Plantenga J.; Remery, C. Samek L.; Manuela (eds.) (2013): *Starting Fragile - Gender Differences in the Youth Labour Market*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Pallarés, M. (2014). Medios de comunicación: ¿Espacio para el ocio o agentes de socialización en la adolescencia? *Pedagogía Social*, N. 23, pp. 231-252.
- Perulli, A. (1996). *Il tempo da oggetto a risorsa*. Italia: Franco Angeli S.R.L.
- Prieto, C. (dir. y coord.) (2015). *Trabajo, cuidados, tiempo libre y relaciones de género en la sociedad española*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Recio, Albert (2002): "Paro, precarización laboral e ideologías económicas", *Revista SISTEMA*, 168/169, julio 2002, pp. 53-69.
- Recio Albert (2007): "La situación Laboral de los jóvenes". *ACE. Arquitectura, Ciudad, Entorno*, n° 5, pp. 411-426.
- OCDE (2015): *Education at a Glance Interim Report: Update of Employment and Educational Attainment Indicators*. Por Rodrigo Castañeda Valle, Simon Normandeau and Gara Rojas González: <http://www.oecd.org/edu/EAG-Interim-report.pdf> (Consulta 5 de junio de 2017).

- Revilla J. C.; Jeffry S. Tovar F. J. (2013) Collective identities in de age ogf restructuring: Old and new class, space and community-based identieies in six European regions en *International Sociology* 28(4):391-408.
- Riesman B. J. (2018) *Where de Millennials Will take us; A new Generation Wrestles whit the Gender Structure*. Oxfort University Press
- Rifkin, J. (1996). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2012[1996]). *Metodología de la investigación cualitativa*. 5ª edición. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sádaba, C.; Bringué, X. (2010). “Niños y adolescentes españoles ante las pantallas: rasgos configuradores de una generación interactiva”. *CEE Participación Educativa*, N. 15, pp. 86-104.
- 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.
- Salvador, T. (2009). *Adolescentes y jóvenes: ocio y uso del tiempo libre en España*. Delegación del gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Santos, A. Y Martín, P. (2012): La juventud española en tiempos de crisis. Paro, vidas precarias y acción colectiva, en *Sociología del trabajo*, núm.75, PP. 93-110.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Serracant, P. (coord.) (2013). *Enquesta a la Joventut de Catalunya 2012*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social i Família. Col·lecció Estudis, 34.
- Standing, Guy (2011): *The precariat: The new dangerous class*, London, Bloomsbury Academic. 208 pp.
- Stauber, Barbara; Walther; Andreas (2006): “De-standardised pathways to adulthood: European perspectives on informal learning in informal networks”. *Papers. Revista de Sociologia*, 79, pp. 241-262.
- Stebbins, R.A. (2012). “Compromiso temporal discrecional: efectos sobre la elección y el estilo de ocio”. *Revista Arbor*, Vol. 188, N. 754, pp. 293-300.
- Tilly, Claus J. (2008) “La apropiación asistemática de las nuevas tecnologías. Informalización y contextualización entre los jóvenes alemanes”. *Revista Internacional de Sociología*, Vol. 66, nº 49, pp. 61-88.
- Torns, T. (2001). Entre l’atur i el temps parcial: noves maneres per a una vella desigualtat?, *Revista Catalana de Sociologia*, 15: 27-40.

- Torns, T.; Miguélez, F. (coords.) (2000): *Temps i ciutat*. Barcelona: Consell Econòmic i Social de Barcelona.
- Torns, T.; Carrasquer, P.; Moreno, S.; Borràs, V. (2013): “Career paths in Spain: gendered division of labour and informal employment”, *Interventions économiques/Papers in Political Economy*, 47. <http://interventionseconomiques.revues.org/1935>.
- Tovar FJ, Arnal M de Castro C et al. (2011) A tale of two cities: Working class identity, industrial relations and community in declining textile and shoe industries in Spain. *International Journal of Heritage Studies* 17(4): 331–343
- Trilla, J (1999). “Perspectivas educativas del ocio para el siglo XXI”. *Revista Proyecto Hombre*, N. 32, pp. 8-13.
- Varela Crespo, L., & Gradaïlle Pernas, R., & Teijeiro Bóo, Y. (2016). Ocio y usos del tiempo libre en adolescentes de 12 a 16 años en España. *Educação e Pesquisa*, 42 (4), 987-1000.
- Veblen, T. (1899). *The Theory of the Leisure Class. An Economic Study of Institutions*. Delhi: Aakar Books.
- Verd, J.M.; López, M. (2012) La inestabilidad del empleo en las trayectorias laborales. Un análisis cuantitativo. *REIS*, 138: 135-148.
- Videnovic, M.; Pesic, J.; Plut, D. (2010). *Young people’s leisure time: gender differences*. *Psihologija*, N. 43(2), pp. 199-214.
- Watson, T. (1995). *Trabajo y sociedad: manual introductorio a la sociología del trabajo, industrial y de la empresa*. Barcelona: Ediciones Hacer.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125–151.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Willis, P y Simon, J. (et al.) (1990). *Common culture: Symbolic work at play in the everyday cultures of the young*. Milton Keynes, Open University Press.

