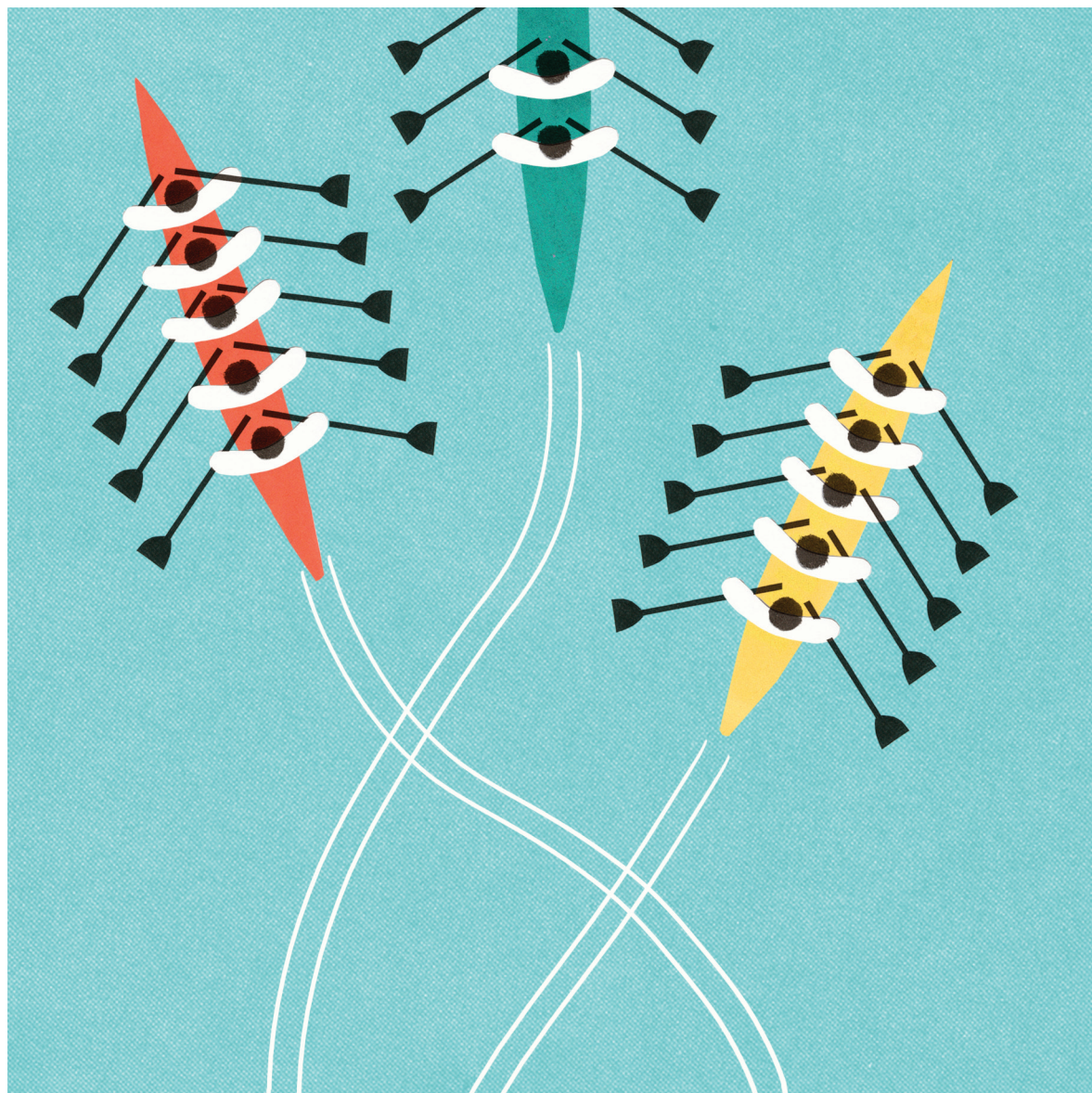


Imágenes de futuro en la juventud



REVISTA DE
ESTUDIOS
DE JUVENTUD

→ Marzo 14 | N°

104

Imágenes de futuro en la juventud

Coordinador:
Enric Bas
Universidad de Alicante

**REVISTA DE
ESTUDIOS
DE JUVENTUD**

Director

Ruben Urosa Sánchez

Coordinación del número

Enric Bas (Universidad de Alicante)

Diseño Gráfico

Pep Carrió / Sonia Sánchez
Antonio Fernández

Ilustraciones

Olga Capdevila

Edición

© Instituto de la Juventud

Redacción

Observatorio de la Juventud en España
Servicio de Documentación y Estudios
Tel: 91 782 74 67
Fax: 91 782 74 27
E-mail: estudios-injuve@injuve.es
web injuve: www.injuve.es
Biblioteca de Juventud
C/ Marqués del Riscal, 16
Tel: 91 782 74 73
E-mail: biblioteca-injuve@injuve.es

Libro impreso con papel reciclado,
el 60% libre de cloro



ISSN: 0211-4364

NIPO: 684-14-009-7 (papel) NIPO: 684-14-010-X (en línea)

Dep. Legal: M-41850-1980

Maquetación e impresión:

ADVANTIA, COMUNICACIÓN GRÁFICA, S.A.

Las opiniones publicadas en este número
corresponden a sus autores.
El Instituto de la Juventud no comparte
necesariamente el contenido de las mismas.

Coordinador:
Enric Bas
Universidad de Alicante

EL TEMA | pág. 5

Introducción | pág. 7

1. Educar para innovar: la innovación como cultura. Juventud, proactividad, creatividad, participación y visión de futuro compartida | pág. 11
Enric Bas. Universidad de Alicante. España
2. El niño 2.0 “De tal palo, tal astilla” | pág. 31
Janet Faulkner. Investigadora Universidad de Houston. Estados Unidos
3. Innovación, expansión universitaria e inclusión social: la dinámica del emprendimiento joven en Brasil desde las incubadoras universitarias | pág. 47
Ana Bossler, Priscilla Pereira y Débora Rodrigues. Universidad de Buenos Aires
4. Jóvenes y niños mexicanos: visión de futuro | pág. 57
Antonio Alonso Concheiro. Analítica Consultores. México
5. Algunos elementos del sistema económico mundial de los próximos 20 años | pág. 73
Jerome C. Glenn. Proyecto Millenium. EE.UU.
6. Devolver la fe a nuestros jóvenes: La creación de una nueva mitología espiritual para la cultura occidental | pág. 83
Jennifer M. Gidley. Presidente. Federación mundial de estudios futuros. Australia
7. Imágenes de futuro, prospectiva e innovación: explorando el potencial de las redes sociales para el desarrollo de procesos de innovación abierta entre jóvenes universitarios de España y Finlandia | pág. 99
Mario Guilló. Futurlab. España
8. La era del optimismo. Desenredando las perspectivas de futuro de los jóvenes indios | pág. 109
Rakesh Kapoor. Director de Futuros alternativos. India
9. Juventud y futuro: una perspectiva sudafricana | pág. 121
Maphuti Manny y Refilwe Ramatlhodi. UNISA. Sudáfrica

10. El colegio y las perspectivas de futuro: los marcos culturales y los procesos discursivos en el aula |
pág. 141
Simone Araldi. Directora Instituto Jacques Maritain. Italia
11. Visiones de futuro de los jóvenes japoneses no queridos | pág. 159
Ryota Ono. Aichi University. Japón
12. Una imagen del futuro de Europa | pág. 175
Ulrich Reinhardt. Director Fundación para estudios futuros. Alemania
13. Creado desde el conocimiento y adornado con la imaginación. Visiones de futuro en educación |
pág. 199
Anita Rubin. Profesor Adjunto. Centro de investigación de futuros de Finlandia. Universidad de Turku y
Hannu Linturi. Director. Escuela superior popular de Otava. Finlandia
14. Promover la creatividad y las habilidades del pensamiento de diseño entre los estudiantes
universitarios | pág. 215
Miko Laakso y **María Clavert.** Investigadores. La Fábrica de Diseño. Universidad Aalto. Finlandia

MATERIALES | pág. 229

COLABORACIÓN | pág. 249

EL TEMA

Imágenes de futuro en la juventud

EL TEMA

La creatividad es el elemento central que ha de acompañar a la proactividad: hay que generar oportunidades, reinventarse, pensar el futuro de forma innovadora (no como una extensión del pasado y el presente), e integrar de forma abierta múltiples visiones que permitan un abanico más amplio de posibilidades. El futuro se ha de abordar de forma creativa; hay que inventarlo, decidiendo a donde se quiere llegar a partir de la situación presente, poniendo los medios para conseguirlo, y garantizando la sostenibilidad del proceso (entre la acción y la visibilidad de cambios pueden mediar décadas). Por tanto, la proactividad ha de ir acompañada de la creatividad a la hora de generar imágenes de futuro sobre las que diseñar y planificar una estrategia para una comunidad (sea ésta nacional, supranacional, institución, organización o empresa).

"The Future is ours" –el futuro nos pertenece, en español– es una coletilla recurrente en el ámbito anglosajón que se emplea para reivindicar esa visión calvinista del mundo: cada uno es el dueño de su propio destino, y Dios es su compañero y mentor (no el juez que guía sus designios, como ocurre en el mundo católico). Además, también es el título de un libro que en 1996 publicó el académico y amigo Graham May, por aquel entonces Director del Master en Prospectiva de la *Leeds University* (Reino Unido). En aquel libro, el Profesor May hacía su propia clasificación de *Futures Studies* y hablaba de tres enfoques; tres formas de "mirar hacia el futuro": Prevenir, Gestionar y Crear. En aquel momento, hace ya casi dos décadas, la opción creativa estaba relegada (por normativa) a las otras dos (más basadas en lo probable y lo plausible) en la gestión de las organizaciones. Eran tiempos –aún– de estabilidad estructural, en los que el determinismo dominaba la investigación académica, la gestión organizacional y el pensamiento general de la ciudadanía, y aún se consideraba que el futuro se podía predecir extrapolando en virtud de lo ocurrido en el pasado.

Desde entonces el mundo ha cambiado bastante: el siglo XXI empezó con el 11-S y ha seguido con una crisis financiera global sin precedentes –si exceptuamos el crack de 1929–. En ambos casos, se producen una serie de sucesos imprevistos, en lo relativo a su ocurrencia y/o magnitud, que ponen el sistema al borde del colapso (seguridad y economía se retroalimentan, por cierto) y evidencian la incapacidad del mismo para predecir rupturas. Mientras tanto, Internet, que por aquel entonces empezaba a expandirse fuera de su ámbito natural (seguridad y educación), se ha convertido en un fenómeno masivo y ha devenido elemento esencial en la vida social de gran parte del planeta. La conjunción de la red de redes con el desarrollo de las telecomunicaciones ha generado un nuevo escenario, en el que el acceso unidireccional propio de la primera fase ha dado paso a la interacción como norma (entre individuos y con la propia red). Y se prevé que el próximo paso este fundamentado en la inteligencia artificial y facilite una aún mayor integración del hombre con la máquina, con todo lo que ello puede suponer. Además, el mundo ha cambiado a nivel geoestratégico con la "aparición" de alternativas a los tradicionales hegemones; los denominados BRICS (Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica) se postulan como tales, en su calidad de economías emergentes; ello puede introducir cambios sensibles en estructuras y procesos.

Por todo ello los instrumentos que se venían utilizando para enfrentar la incertidumbre y mirar hacia el futuro, mayormente basados en el determinismo y la extrapolación (lo ocurrido en el pasado y sus inercias) y en la plausibilidad (lo posible y probable según nuestros modelos extrapolativos), hoy día se revelan insuficientes –cuando no estériles o incluso contraproducentes– a la hora de desarrollar una estrategia. Simplemente fueron concebidos en un contexto de estabilidad estructural y,

en esta época de indeterminación absoluta, interconectividad total y global y cambio continuo no sirven para orientar los procesos de toma de decisiones. Porque ahora no se trata de “predecir” desde un punto de vista probabilístico que ocurrirá en el futuro para adaptarse a ello; ni siquiera es suficiente anticipar escenarios alternativos basados en la plausibilidad de tal o cual elemento. No basta con ser proactivos; ni en el caso de las organizaciones ni en el de los individuos. Hay que introducir el pensamiento creativo a la hora de generar imágenes de futuro; especuladores y terroristas lo emplearon en su beneficio a sabiendas de que el sistema jamás lo usaría para prever sus acciones, debido al exceso de confianza, ensimismamiento y autocomplacencia determinista, imperantes.

Ahora la creatividad es el elemento central que ha de acompañar a la proactividad: hay que generar oportunidades, reinventarse, pensar el futuro de forma innovadora (no como una extensión del pasado y el presente), e integrar de forma abierta múltiples visiones que permitan un abanico más amplio de posibilidades. El futuro se ha de abordar de forma creativa; hay que inventarlo, decidiendo a donde se quiere llegar a partir de la situación presente, poniendo los medios para conseguirlo, y garantizando la sostenibilidad del proceso (entre la acción y la visibilidad de cambios pueden mediar décadas). Por tanto, la proactividad ha de ir acompañada de la creatividad a la hora de generar imágenes de futuro sobre las que diseñar y planificar una estrategia para una comunidad (sea ésta nacional, supranacional, institución, organización o empresa).

Pero en un barco todos deben estar de acuerdo sobre lo esencial: hacia donde poner rumbo. Han de elegir una imagen de futuro compartida. Ha de existir eso que **Janet Faulkner** denomina “espíritu” comunal, basado en un sistema de valores compartido y la esperanza de un futuro mejor para todos los miembros de la comunidad, elementos ambos clave para articular procesos de cambio social que integren a los jóvenes y les ayuden a dar lo mejor de sí mismos.

Como bien indica **Jennifer Gidley**, la pérdida de valores y de significado derivados de la falta de una perspectiva de futuro y de sentido de comunidad (eso que Janet denominaba “espíritu”) puede tener efectos tremendamente destructivos no solo a nivel de descomposición comunal, si no directamente sobre la salud individual. La falta de horizonte, la falta de perspectiva, la falta de expectativas –eso que da “sentido” a la vida– conduce a la desesperanza y la depresión. Y el bienestar de una comunidad pasa por el bienestar de los individuos que la componen; así, **Ryota Ono** se atreve a afirmar que la principal razón por la que Japón (que hasta los 90s era potencia emergente) está en la situación actual es la ausencia de una imagen positiva de futuro.

También se puede afirmar que, mirando el reverso de la moneda, una imagen de futuro positiva, la existencia de expectativas y la motivación por conseguirlas, tiene un efecto movilizador tremendo. En ese sentido la perspectiva cultural es clave, dado que en definitiva nuestra forma de afrontar la vida y los cambios está condicionado por el sistema de valores que tomamos como referencia. Como nos cuenta **Rakesh Kapoor**, la dimensión cultural (y no solo la coyuntura sociohistórica, que también) es esencial para comprender el optimismo con que los jóvenes hindúes afrontan su futuro.

La juventud es, en términos de futuro, el mayor activo que tiene una comunidad. Eso es algo que parecen tener muy claro en India, pero también en Sudáfrica, como indican **Maphuti Manny** y **Refilwe Ramatlhodi**; no es de extrañar que el gobierno sudafricano esté siguiendo los pasos de Finlandia (otro país que también lo tiene muy claro desde hace tiempo) a la hora de articular sistema educativo con sistema nacional de innovación. Un enfoque –el de integrar innovación y educación– que, como nos indican **Débora Rodrigues**, **Ana Bossler** y **Priscila Lima Pereira**, resulta esencial para explicar el crecimiento económico del Brasil; como ellas indican las incubadoras universitarias han sido elemento estratégico clave como herramientas de inclusión social, dinamizando el emprendimiento del país.

Ésta es una idea que un servidor, **Enric Bas**, trata de reforzar al reivindicar el papel central que ha de tener la educación en el desarrollo de una cultura de la innovación (como elemento esencial para el bienestar y el desarrollo de una comunidad), así como la articulación de Ecosistemas de Innovación Abierta que fomenten el emprendimiento a partir de la integración real del tejido productivo, el sistema educativo y el investigador. Como bien indica **Simone Arnaldi**, la educación formal es –todavía y a día de hoy– la forma de socialización dominante en las sociedades modernas; el medio para transmitir los valores característicos de una cultura. De ahí que resulte esencial –la educación– como elemento estratégico para la supervivencia de la comunidad: solo formando a los jóvenes adecuadamente la comunidad tendrá futuro.

¿Y que es “formar adecuadamente”? En general, podría decirse que básicamente consiste en proporcionar a los individuos los *skills* –herramientas profesionales (aptitudinales) y personales (actitudinales)– necesarios para sobrevivir en el contexto sociohistórico en el que estamos inmersos: un sistema económico capitalista global e hipertecnologizado en continua transformación. **Miko Laakso** y **María Clavert** explican algunas de las claves del éxito del modelo de excelencia finlandés (en el que formación, investigación y transferencia están integradas), a través de la experiencia concreta de la *Design Factory: design thinking*, multidisciplinariedad, creatividad, conexión con empresas, y participación activa del alumnado.

No existen formulas perfectas, y no existe una “formación adecuada” de manual; la formación ha de adaptarse a los cambios del entorno, para garantizar que los egresados, los jóvenes, están adquiriendo exactamente las habilidades personales y profesionales que necesitarán mañana (no hoy). Y eso, como nos recuerda **Anita Rubin**, implica repensar sistemáticamente el modelo educativo. Esta visión prospectiva está muy instalada en el modelo educativo finlandés y es la garantía de su futuro: para ellos no basta con haber alcanzado la excelencia; ahora hay que mantenerla, seguir pensando en prospectivo... reinventando, pensando alternativas.

Como nos indica **Ulrich Reindhart**, es necesario integrar activamente a los jóvenes en todos los procesos que tienen que ver con el futuro de la comunidad (que es el suyo propio como individuos), y esa integración ha de alcanzarse a través de mecanismos de participación que fomenten la implicación activa de los jóvenes en dichos procesos. Como acertadamente indica **Antonio Alonso Concheiro**, hay que escuchar a los jóvenes mucho más de lo que se viene haciendo, evitando una colonización del futuro desde el presente a la que no tenemos derecho (sic).

El ámbito educativo, y ahí podemos referir el éxito de la *Design Factory* (*Aalto University*), es el idóneo para “activar” a los jóvenes. En ese sentido, y como muestra **Mario Guilló**, se pueden desarrollar herramientas y plataformas online para estimular y vehicular –a través de las instituciones educativas formales– procesos participativos que permitan a los jóvenes identificar imágenes de futuro, contrastarlas, y desarrollar un aprendizaje colectivo.

Esta forma de abordar el aprendizaje, integrador y participativo, será clave para sobrevivir en la “Nueva Economía” de la que habla **Jerome C. Glenn**; un nuevo escenario en el que la preeminencia de lo medios digitales será apabullante, los valores se irán transformando, y se desarrollará una suerte de “inteligencia colectiva” asistida por avances en inteligencia artificial, nanotecnología, etc.

En conjunto, esta obra participa de ese “espíritu comunal” que reivindicaba Janet como motor esencial para poder mirar hacia el futuro, y con el que empezábamos este relato. Siendo esta comunidad ad hoc –la firmante del número especial sobre Imágenes de Futuro en la Juventud– sumamente heterogénea en lo relativo a edad, género, credo religioso, etnia, nacionalidad, enfoque disciplinar, etc.. todos sus miembros participan del mismo espíritu común: el compromiso con los jóvenes y con su futuro, que es el de todos nosotros.

Eso es algo que, desde los orígenes de los *Futures Studies* (no en vano vinculados al Club de Roma y Naciones Unidas) ha estado muy presente en el credo de los prospectivistas de todo el mundo: trabajamos no para describir un futuro probable, si no para crear un futuro mejor.

Con el orgullo de introducirles el trabajo de algunos de los que hoy son (y algunos de los que serán) los mayores y más reputados expertos mundiales en la investigación y análisis de imágenes de futuro en los jóvenes. Esperamos sea de su interés.

Enric Bas

Director FUTURLAB

Laboratorio de Prospectiva de la Universidad de Alicante

Educar para innovar: La innovación como cultura. Juventud, proactividad, creatividad, participación y visión de futuro compartida

Tenemos en España un déficit cultural grave que afecta a nuestra capacidad innovadora y, por tanto, a la capacidad productiva y la competitividad de nuestro capital humano y nuestras empresas e instituciones; en consecuencia, también a nuestras posibilidades como país. El futuro de los jóvenes españoles –en el contexto actual– pasa inexorablemente por una reforma estructural profunda basada en el diseño de un sistema educativo. Y este sistema educativo ha de estar integrado en un sistema nacional de innovación que sirva de framework, de marco de referencia, para la toma de decisiones en el corto, medio y largo plazo.

Este sistema educativo ha de ser el epicentro de la recuperación del país, y ha de estar totalmente volcado en maximizar el potencial competitivo de los jóvenes, generando una cultura de la innovación –inexistente hoy día– que tenga sus raíces en las edades más tempranas y un desarrollo completo en la educación superior. Una cultura de la innovación que imprima un nuevo sistema de valores en los jóvenes basado en una ética del trabajo fundamentada en el esfuerzo, la corresponsabilidad, la proactividad, la colaboración, la creatividad, la capacidad empática y la participación activa.

Para fomentar la generación de una verdadera cultura de la innovación en los jóvenes, la educación superior española habría de cumplir –al menos– cinco condiciones, que a su vez están interconectadas: pragmatismo (que el diseño curricular este centrado en la resolución práctica de problemas y no en una ideología), contextualización (que este fundamentado en las necesidades del entorno socioeconómico y conectado a él de forma activa y no sólo simbólica), sostenibilidad (que este diseñado para sobrevivir a los coyunturales cambios políticos), visión global (que este atento, conectado e integrado a experiencias y centros de excelencia internacionales) y visión estratégica (que tenga unos objetivos claros y concretos en el largo plazo, anclados en una visión de futuro compartida –consensuada– por la comunidad).

Existen experiencias que pueden servir de referente (aquí mencionamos el caso finlandés): construir una cultura de la innovación puede llevar una generación (15 años hasta que se empiecen a ver efectos) y pasa indefectiblemente por que el diseño de sistema educativo y sistema de innovación estén integrados y tengan un fuerte apoyo de la sociedad civil. Pero para eso es necesario desarrollar mecanismos y espacios de participación que permitan un mejor aprovechamiento de nuestro capital humano y potenciar una serie de skills –habilidades– tanto a nivel individual como organizacional, entre los que podría estar los 10 que aquí se proponen.

Palabras clave: Cultura de la innovación, proactividad, emprendizaje, juventud, creatividad, prospectiva participativa, ecosistemas de innovación abierta.

1. Ecosistema social e innovación

Cabe señalar, para empezar, que, al hablar de ecosistema (*Environment*), resulta muy común caer en la simplificación que supone asimilar dicho concepto con el de “medio ambiente”. La idea de ecosistema, tal cual, debe ser abordada desde las ciencias sociales y va más allá del concepto acuñado desde el ámbito de la ecología que lo define como sistema natural formado por un conjunto de organismos vivos y el medio físico donde estos se relacionan. Así, y de acuerdo con la teoría del ecosistema social, un ecosistema estaría constituido por cuatro elementos, a saber: el medioambiente, la población, la organización social y la tecnología (Hawley, 1991; Díez Nicolás, 2004). Dichos elementos no se entienden como un conjunto de elementos aislados, sino como componentes de un sistema que interactúan continuamente, de modo que los cambios que se experimentan en cada uno de ellos pueden llegar a afectar a todo el conjunto.

Por tanto, y basándonos en el concepto de ecosistema social, podemos decir que, a diferencia del resto de seres vivos, los seres humanos basan su supervivencia colectiva en la adaptación al medio a través de la generación y transmisión de cultura, pudiendo diferenciar aquí entre elementos de la cultura no material (sistemas de valores, creencias, etc.) y elementos de la cultura material (tecnología, conocimiento) (Díez Nicolás, 2004). Por naturaleza, todos los seres vivos cuentan con el instinto de supervivencia, pero únicamente los seres humanos parecemos tener la capacidad de adaptar el entorno a nuestras necesidades mediante la alteración de los recursos disponibles, la invención de nuevas formas de organización social, la transmisión de renovados sistemas de valores, etc.

Asimismo, también es una característica particular de los seres humanos la necesidad de pensar en el futuro (Bas, 1999). Si bien existen otras especies en las que se puede observar cierto interés por el porvenir, los hombres son los únicos que tienen capacidad para asimilar y planificar una amplia gama de hechos futuros (Makridakis, 1993). Dicha necesidad propia del ser humano puede tener una fuerte raíz cultural (Herbig y Dunphy, 1998), y su mayor o menor arraigo dependerá en gran medida del sistema de valores adoptado por un colectivo (Weber, 1998). Por tanto, resulta del todo necesario analizar como el factor cultural (tanto material como no-material) influye en el desarrollo de una visión compartida de futuro.

Pero la visión compartida de futuro, tal cual la entendemos –generada, consensuada e implementada de forma colectiva– no ha tenido jamás el protagonismo que exige el contexto actual, que reclama la sociedad civil y parecen necesitar imperiosamente las organizaciones (públicas y privadas) para sobrevivir en una realidad en continuo cambio, caracterizada por la interconexión, la generación colectiva de conocimiento e información y la hipercomunicación. Una realidad que exige de todo ecosistema social (y toda comunidad) un aprovechamiento máximo del capital humano que lo integra, un conocimiento actualizado del entorno (y las oportunidades y peligros contingentes que en él se puedan generar) y una comprensión certera de las debilidades y potencialidades propias, que permitan una toma de decisiones consecuente y con visión estratégica. Una realidad que exige un cambio en las organizaciones (de más jerárquico/vertical y controlado por élites a más participativo/horizontal e integrador) para poder reinventarse continuamente –innovando– y así tener opciones de sobrevivir.

Es tarea ardua encontrar en la historia de la humanidad un solo sistema social en el que un determinado colectivo o grupo social no haya estado –explícita o implícitamente– subyugado por otro. El manejo de información y el conocimiento (a través de la religión, la ideología, la economía o la tecnología) ha sido un arma recurrente para implementar una situación de dominación de unos por parte de otros. Y lo sigue siendo; no hay mas que leer la prensa nacional e internacional.

Este manejo de información atañe tanto al pasado (siempre se ha dicho que la historia la escriben los vencedores) como al presente (el control mediático y su traslación a control social a través de la influencia en la opinión pública) y, por supuesto, al futuro: la gestión de las expectativas individuales y colectivas –bien sea a través de la publicidad bien sea a través del programa electoral, entre otras muchas opciones– es un arma infalible para conducir el destino de una comunidad.

Salvo determinados episodios históricos y contados experimentos puntuales (¿tal vez los movimientos asamblearios y comunales planteados por el movimiento libertario y sus secuelas? –movimiento hippy, mayo del 68, etc..-) pocos son los momentos en la historia en los que el conocimiento, la creatividad y la innovación (que no es patrimonio de la tecnología –como algunos quieren hacernos creer– si no que abarca a todos los aspectos de la vida social: replantearse el funcionamiento del Congreso de los Diputados, o de las universidades, generando un nuevo modelo de actuación también es innovación) se han planteado o reivindicado como ámbitos abiertos a la participación de todos los integrantes de una comunidad.

“Innovación para el pueblo, pero sin el pueblo”. Esta máxima –parafraseando la acuñada por el despotismo ilustrado– parece haber prevalecido en el diseño y la planificación estratégica (en todos los ámbitos: desde la política a la economía, pasando por la seguridad) hasta hoy. Una máxima que parece haber quedado inservible con el advenimiento de una nueva realidad social, caracterizada por un cambio hacia paradigmas de comunicación más abiertos y participativos, que ha terminado por dar un papel central al individuo (usuario, beneficiario, ciudadano,...) como protagonista principal de todo ecosistema social. De ahí toda la corriente de pensamiento vinculada al *Human Centered Design* (diseño centrado en las personas) y el resto de aproximaciones que reclaman para el individuo un protagonismo del que ha adolecido durante siglos.

En un contexto como el actual, en un mundo líquido, marcado por lo global, la interconectividad y la flexibilidad, se está imponiendo una nueva forma de abordar la Innovación, mas horizontal y abierta; mas proactiva y estratégica; mas integradora y participativa. Así, resulta prácticamente inviable realizar propuestas con posibilidades de éxito, en cualquier ámbito de la vida social y en cualquier organización, sin el concurso activo (ya no basta con el refrendo o la sumisión) y sostenido (ya no basta con la participación puntual) de los individuos (ciudadanos, consumidores, empleados, etc.).

Así, para que un ecosistema social (ya estemos hablando de una empresa o un Estado) perviva en el futuro ya no parece ser suficiente el tener una visión de futuro (impuesta/sugerida/anticipada por predicadores, gobernantes, visionarios, ideólogos, directivos, tecnólogos o expertos) para la comunidad que lo integra, si no que esta visión de futuro ha de ser compartida. Es decir, ha de ser generada desde la propia comunidad (en virtud de sus necesidades y expectativas), suscrita de forma consensuada

por los individuos que la componen (como “mínimo común denominador” en su heterogeneidad), e implementada de forma coordinada por las instituciones que la articulan.

Así, toda innovación (implementación de una idea creativa que pueda contribuir a alcanzar mayores niveles de desarrollo económico y/o bienestar social), para que redunde en un mayor bienestar y desarrollo socioeconómico, ha de ser generada –a día de hoy– a partir de la contribución individual y el consenso general en una comunidad, en el marco del ecosistema social en el que esta está integrada.

2. Finlandia como paradigma

Los sistemas de valores –como parte de la cultura no-material que se trasmite en una sociedad– tienen una importancia capital a la hora de adaptarse al ecosistema, y por tanto, la transmisión y fortalecimiento de dicho sistema debe ser una prioridad a nivel educativo. En este punto, resulta inevitable no mencionar el ejemplo finlandés, en la medida en que puede ser considerado como paradigma de sociedad desarrollada que ha alcanzado elevadas cotas de bienestar social apoyándose en un modelo productivo basado en la gestión del conocimiento y la redistribución de la riqueza.

Finlandia es un país que, desde finales del siglo XX ha venido realizando una apuesta firme y decidida por el desarrollo económico y social sustentado en un sistema educativo ejemplar y el correcto aprovechamiento de los recursos disponibles (materiales, humanos, etc.). Una apuesta basada en una visión de futuro compartida (generada originalmente desde abajo, desde la sociedad civil), diseñada a partir del autoconocimiento (debilidades y fortalezas), la correcta comprensión del contexto, la prospectiva participativa (una planificación estratégica consensuada: el *Committee for the Future* del Parlamento, integrado por todas las fuerzas políticas que componen el arco parlamentario, es la prueba fehaciente de esta forma de entender la construcción del futuro) y el pragmatismo a la hora de tomar decisiones.

Esta apuesta le ha aupado a los primeros puestos de los *rankings* en los Informes PISA, ostentando el liderazgo en materia de educación desde hace más de una década, y convirtiéndose en un modelo a seguir para muchos países de todo el mundo. Otro de los factores clave en el desarrollo de la economía del conocimiento en Finlandia ha sido su apuesta por la Innovación, algo que queda patente al observar que se encuentra entre los países que mayor inversión realizan en materia de I+D (3,7 % del PIB, en 2008). Y esta orientación hacia los procesos de innovación no solo se refleja en indicadores macro-económicos a nivel de país; existen casos de reconocido prestigio a nivel empresarial (como por ejemplo NOKIA, la segunda empresa europea que más invierte en I+D, y una de mayor orientación a la innovación –no solo tecnológica– ha mostrado durante la última década). Ejemplos, gracias a los cuales puede adivinarse que dicha apuesta por la innovación se está desarrollando tanto desde el ámbito público como desde el ámbito privado.

Pero si bien los datos anteriores son clave para entender “el milagro finlandés”, lo es tanto o más el hecho de que nos encontramos ante una sociedad –la finlandesa– que presenta una clara “orientación a futuro” (Heinonen y Wilenius, 2008). Dicha “orientación a futuro” se materializa en la existencia de un organización social particular de este país y que podríamos denominar “Sistema de Prospectiva Finlandés” –directamente conectado con

el exitoso e internacionalmente reconocido Sistema Nacional de Innovación Finlandés-, en el que están integrados distintos actores sociales: la sociedad civil (representado por la FSFS-Finnish Society for Futures Studies), el ámbito de la investigación científica (representado por el FFRC-*Finland Futures Research Center*), el ámbito político (representado por el CF-*Committee for the Future* del Parlamento Finlandés, que antes hemos mencionado) y el ámbito académico (representado por la FFA-*Finland Futures Academy*). La integración de todos estos actores en torno a un sistema bien articulado asegura que las estrategias de largo plazo se desarrollan en base a una visión de futuro compartida por el conjunto de la sociedad finlandesa. Una visión compartida de futuro que asegura, a su vez, que se alcancen cotas de bienestar social acordes con la visión de la sociedad en su conjunto y sostenibles en el medio y largo plazo.

El caso de la *Aalto University* simboliza, tal vez mejor que ninguna otra iniciativa, esa forma particular de entender la cultura de la innovación anclada en una visión de futuro compartida que han desarrollado en Finlandia. Creada en 2010 a partir de la integración formal de tres universidades preexistentes de muy diferente naturaleza (tecnología, economía y arte), supone una respuesta creativa y proactiva a un problema financiero: en 2004 un estudio del Ministerio de Finanzas informa acerca de la necesidad de reformas estructurales para optimizar un sistema educativo superior sobredimensionado. Convirtiendo un problema en una oportunidad se propone -desde el propio ámbito universitario- la creación de un nuevo centro de carácter interdisciplinario que vaya mucho más allá de la mera integración formal (el paraguas orgánico) y trate de crear un espacio sinérgico, un ecosistema volcado en la estimulación del pensamiento innovador y su aplicación a la resolución práctica de los problemas del entorno socioeconómico.

Para asegurar la integración de la *Aalto University* en su entorno y reforzar sus conexiones con el tejido productivo, desde el ámbito de lo público se estimula la financiación privada (donaciones, proyectos, etc...) del proyecto, de forma que por cada euro conseguido del ámbito privado el Estado aporta dos euros adicionales. Por otra parte, el diseño de un ecosistema de Innovación (Design Factory, Start-up Sauna) con vocación internacional, flexible, creativo y participativo, que fomenta una innovación abierta y multidisciplinar orientada a la resolución de problemas concretos planteados por empresas y organizaciones. Un ecosistema en el que los estudiantes (que son los que han de buscar soluciones a los problemas planteados por las empresas y organizaciones en sus proyectos) tienen un papel protagonista, y que asegura la integración del proceso formativo con el trabajo investigador, así como una orientación total a la transferencia de conocimiento a empresas y organizaciones. ¿El resultado? Egresados con un nivel de excelencia que aumenta su capacidad competitiva en el mercado de trabajo global; un nivel de emprendizaje (en cantidad y calidad de iniciativas) que ha convertido a la Aalto -en solo 3 años- en un referente mundial y ha llamado la atención de *Silicon Valley* (Microsoft ha invertido, de acuerdo con Nokia, 18 millones de euros en el *AppCampus* en 2012); una revitalización y reinención continua del tejido productivo, que está totalmente integrado en las actividades y orientación de la propia universidad.

Llegados a este punto, podemos decir que los niveles de desarrollo que presenta este país en la actualidad son fruto de una estrategia nacional -consensuada- adoptada hace décadas (desde principios de los noventa),

con el objetivo de relanzar la economía de un país que en los años cincuenta presentaba niveles de desarrollo económico y social propios de un país subdesarrollado. Es más, tratando de poner en relación los distintos elementos que componen un ecosistema social, diremos que dicha estrategia está basada en la voluntad de una sociedad (población finlandesa) que, tratando de alcanzar un ideal futuro consensuado (organización social), ponen en marcha una serie de iniciativas encaminadas a disponer de los recursos técnicos, materiales, humanos necesarios (tecnología) para poder alcanzar altas cotas de bienestar social en un país en el que –hasta los años cincuenta– la crudeza de los inviernos (ambiente físico) podían llegar a poner en peligro la propia supervivencia de la población (Castells y Himanen, 2002).

Por tanto, el caso finlandés –si lo comparamos con la realidad de otros países que presentan cifras similares en lo que respecta a recursos, desarrollo tecnológico, etc.– supone un claro ejemplo de que la disponibilidad de conocimiento o tecnología acumulados no garantiza que la adaptación al ecosistema y a los cambios que operan en él se de en las condiciones idóneas. No forman parte de una relación causal directa: disponer de los ingredientes, si se nos permite la metáfora, no garantiza la confección de un plato; lo primero es condición necesaria, pero no suficiente para lo segundo. Por tanto, para que el proceso de adaptación sea efectivo debemos prestar atención tanto a elementos propios de la cultural material (desarrollo tecnológico) como de la cultural no-material (visión prospectiva compartida y actitud proactiva). Solo así podremos afrontar con garantías de éxito el reto de diseñar innovaciones (productos, servicios, procesos) que resulten útiles para la sociedad, esto es, que permitan gestionar los cambios que se producen en un ecosistema anticipándonos a estos, lo cual acarreará menores costes de oportunidad para dicha sociedad.

3. El (o)caso de España

La falta de cultura de la innovación en España no es algo nuevo, es algo que ya ha sido denunciado reiteradamente por la comunidad científica e intelectual a lo largo de la historia reciente, bien de forma implícita (en la idea de sociedad invertebrada desarrollada por Ortega y Gasset) bien de forma explícita (–e irónica– por Valle Inclán con su “¡ique inventen ellos!”). Es un mal endémico, de carácter estructural y raíz cultural, que siempre condiciona nuestro futuro como país y que, en los últimos tiempos, se ha revelado un pesado lastre que nos impide alcanzar las cotas de bienestar y desarrollo deseadas.

El estudio “La cultura de la innovación de los jóvenes españoles en el marco europeo” (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2010) así lo evidenciaba al mostrar que los españoles –por sus virtudes cardinales (sic)– se sitúan en el tercio inferior de una distribución de países que abarca al conjunto de la Europa nórdica, centroeuropea, anglosajona y euromediterránea. Este estudio demuestra que la inferioridad cultural de los españoles es parecida a otros pueblos mediterráneos (también conocidos por el fatal acrónimo PIGS) como Portugal, Italia y Grecia. Países todos ellos que comparten una estructura productiva fácil, menos innovación, dificultades para resolver comunes, alfabetización tardía, clientelismo político, corrupción generalizada y una sociedad civil débil, aspectos todos ellos que les han puesto en una situación delicada ante la crisis.

A ello yo me aventuraría a añadir, al menos y a bote pronto, otras carencias, como la inexistencia de una revolución industrial (con la dimensión y desarrollo de otros países europeos del norte), la falta de una cultura empresarial sólida y con visión internacional (salvo contadas excepciones), la inexistencia de una ética del trabajo (el hedonismo y el paternalismo aquí pueden con el ascetismo y la capacidad para emprender y asumir riesgos) apropiada para sobrevivir en un sistema mundial capitalista, la falta de cultura política democrática avanzada (en España todavía seguimos pensando en términos de izquierda/derecha, en lugar de en términos de gestión), y una total y absoluta desconsideración –tanto a nivel popular como institucional– hacia el conocimiento y la educación como valores esenciales para articular la vida social y económica. De ahí que los sistemas educativos de estos países sean, por no utilizar otro calificativo, deficitarios e ineficaces.

Todo el sistema nacional de innovación finlandés (y, por ende, su capacidad innovadora y para generar riqueza y bienestar) pivota en torno a un sistema educativo que, a parte de ser excelente, esta perfectamente engarzado con el sistema productivo y el sistema político (que incluye la sociedad civil, como ya hemos mencionado). Estableciendo un paralelismo simple y conciso, podríamos aventurarnos a afirmar que, en el caso de España, el sistema educativo es precisamente todo lo contrario, hasta el punto de haberse convertido en un auténtico talón de Aquiles que dificulta considerablemente nuestra capacidad de reacción presente en la sociedad del conocimiento e hipoteca –castrándolo de raíz– el futuro del país.

¿Y cuales son los defectos de los que adolece el sistema educativo español? Al menos cabría indicar los siguientes: falta de una visión estratégica consensuada políticamente, que habría de nacer de una visión de futuro compartida (los planes cambian en función del partido en el gobierno, y si se implementa alguna medida por imposición de la comisión europea se hace sin recursos, sin conocimiento de causa y de forma parcial en el mejor de los casos); total descoordinación entre los diferentes niveles del sistema educativo, que redundan en fracaso escolar y dificultades para rentabilizar el capital humano potencial (que haberlo, haylo) dando una dirección clara al proceso formativo; total desconexión –no formal (existen las OTRI) pero sí de facto– del nivel formativo (docencia) con el de innovación (investigación) y aplicación (transferencia) que –unido a una doliente falta de comunicación y sinergia con el tejido productivo– se manifiesta en una incapacidad grave para dar respuesta a las necesidades del entorno socioeconómico; falta de flexibilidad en el diseño de programas y gestión del capital humano, que evidencia una total falta de perspectiva internacional y redundan en una pérdida de competitividad grave –no en todas, pero en muchas áreas– de los egresados a la hora de tratar de acceder a un mercado de trabajo globalizado.

En definitiva, en España hemos adolecido de una falta de visión estratégica general, que es consecuencia de una de nuestras mayores lacras como país: la falta de visión de futuro y de cultura proactiva y de la innovación. Salvo contadas excepciones (en País Vasco y Cataluña, tal vez por su tradición industrial, comercial e internacional, si se ha desarrollado más el pensamiento prospectivo y se han implementado iniciativas dirigidas a mejorar la capacidad competitiva de individuos y organizaciones en un mercado global), España es un páramo en lo que se refiere a estas cuestiones. La preeminencia de una cultura reactiva, carente de toda

anticipación y absolutamente instalada en el modus vivendi de ciudadanía, empresas e instituciones, ha devenido en un problema estructural.

Y ello debido a una falta de visión de futuro y de perspectiva internacional: la mayoría de nuestros dirigentes políticos –que son en definitiva los que toman decisiones– tienen poca o nula experiencia vital y profesional fuera de España y carecen de referencias –el idioma para empezar es un problema recurrente– necesarias para ubicarse, contextualizar y tomar decisiones con conocimiento de causa en un entorno global. Ambos factores –visión de futuro y perspectiva internacional– van inextricablemente unidos, además: para valorar, por ejemplo, las actividades de benchmarking (básicamente, el conocer casos de éxito para aprender –que no copiar–) y poder tomar consciencia de hasta que punto es necesario desarrollar –en términos de supervivencia– una cultura de la innovación (y por ende una visión de futuro compartida) en el país es imprescindible viajar y conocer otras formas de gestionar, de trabajar, de tributar, de organizarse, de aprender. Otros países; otras culturas.

Un hecho que evidencia esa falta de cultura de la innovación, derivada de la conjunción de falta de visión estratégica y falta de perspectiva internacional, es el diseño e implementación de espacios y sistemas para promover la Innovación en el ámbito de acción y/o la esfera de las universidades públicas (es decir, dependientes de la administración del Estado); mientras los ecosistemas de innovación foráneos funcionan con éxito, los parques científico-tecnológicos españoles son altamente improductivos y poco competitivos.

La mayor parte de los parques científicos/tecnológicos creados a partir de universidades públicas están concebidos como viveros: es decir, dan acogida a proyectos exógenos (generados fuera del parque), y son espacios compartimentados de cobertura común (que comparten gastos, recursos e infraestructuras, pero no información ni trabajo). Lugares donde se hace, en el mejor de los casos, gestión de la innovación, pero donde no se cultiva una cultura de la innovación. Lugares que no son muy diferentes de un hotel, o un edificio de apartamento en el que los inquilinos, que viven cada uno en su cubículo y apenas tienen relación más allá del mero formalismo, comparten el uso del ascensor (o centrifugadora) y los gastos comunes derivados del uso compartido de infraestructuras.

Por el contrario, los ecosistemas de innovación vinculados a universidades, como lo es *Silicon Valley (Stanford University)*, Mondragón (Universidad de Mondragón / Universidad de Deusto / Innobasque) o *Aalto Campus (Aalto University)* son diseñados como comunidades de interés compartido: comunidades abiertas, sostenibles, centradas en el individuo y su capacidad creativa y focalizadas en la resolución de problemas planteados en el entorno (en el mercado y/o en la administración pública). Comunidades integradas y bien articuladas en las que universidad, empresa y estudiantes van de la mano, y en las que estos últimos son protagonistas absolutos de las innovaciones generadas en ese ecosistema (que funciona dando apoyo a las ideas generadas de forma endógena). Son, como hemos mencionado, comunidades de interés compartido, que no se limitan a estar en un espacio común compartimentado, trabajando aislados, sino que trabajan en la misma dirección, compartiendo información, espacios, recursos e incluso actividades de ocio de forma abierta.

Para fomentar la generación de una verdadera cultura de la innovación en los jóvenes, la educación superior española habría de cumplir –al menos–

cinco condiciones, que a su vez están interconectadas: pragmatismo (que el diseño curricular este centrado en la resolución práctica de problemas y no en una ideología), contextualización (que esté fundamentado en las necesidades del entorno socioeconómico y conectado a él de forma activa y no sólo simbólica), sostenibilidad (que este diseñado para sobrevivir a los coyunturales cambios políticos), visión global (que esté atento, conectado e integrado a experiencias y centros de excelencia internacionales) y visión estratégica (que tenga unos objetivos claros y concretos en el largo plazo, anclados en una visión de futuro compartida –consensuada– por la comunidad).

4. Prospectiva participativa: La base para una cultura de la innovación

Según la IFA-*International Foresight Academy* (IFA, 2012), la Prospectiva (*Foresight*) es uno de los formatos participativos que contribuyen a configurar la *agenda setting* y las prioridades políticas en diferentes países, siendo un elemento funcional esencial para la formulación estratégica en las democracias modernas. De ahí que haya tenido un apoyo explícito dentro del 7º Programa Marco de I+D+i de la Comisión Europea, así como un desarrollo transversal dentro de los diferentes subprogramas.

Como indica la IFA, el papel de la prospectiva como herramienta para el establecimiento de prioridades políticas y la participación democrática ha ido cambiando durante los últimos años, conforme tenían lugar diferentes cambios en los sistemas democráticos de muchos países. En algunas regiones, la Prospectiva ha emergido como un proceso favorecedor de la democracia participativa, el *networking* y los enfoques interactivos a través de la reflexión, la consulta y el debate conjunto y abierto. Tales enfoques han permitido el desarrollo conjunto, en las comunidades donde se han implementado, de visiones de futuro y estrategias comunes.

Si atendemos los diferentes tipos de predicción (ver tabla 1) podemos llegar fácilmente a la conclusión de que los diferentes sistemas sociales que han aparecido a lo largo de la historia de la humanidad, han ido confiando su futuro –sucesivamente, en la flecha del tiempo– a profetas, ideólogos, economistas y expertos de diversa índole. Solo desde el advenimiento del capitalismo democrático (y con la aparición del Marketing y los estudios de opinión/intención de voto) la ciudadanía ha sido tenida en cuenta a la hora de identificar futuros alternativos, pero única y exclusivamente de forma consultiva y trabajando con modelos de elección cerrados.

Tabla 1. Tipos de predicción (Bas, 2012)

| SUPERNATURAL | HERMENEUTIC | TECHNICAL | EMANCIPATORY | PARTICIPATORY |
|-----------------------------------|---------------------------------|--|---|--|
| Primitive Societies Old Regime | Secular Society Nation-State | Industrial Society Mass-Capitalism | Post-ind Society Glocalization | Liquid Society Technomics+Networks |
| RELIGION | IDEOLOGY | PRODUCT | KNOWLEDGE | PEOPLE |
| Culture Emotional (RH) | Politics Emotional (RH) | Economy Rational (LH) | Technology Rational (LH) | Social System Emotional+Rational |
| GOD´S ORDERS | UTOPIES | TRENDS FORECASTING ADAPTATION | DELPHI METHOD FORESIGHT ANTICIPATION | WI-WE CREATIVE FUTURES INNOVATION |

Esta fórmula (modelos de elección cerrados + participación meramente consultiva) parece agotarse desde el momento en que, desde la ciudadanía, hay una creciente exigencia tanto en el ámbito de la economía (donde son consumidores o usuarios) como en el de la política (donde son votantes) por participar activamente en la elaboración de las reglas de juego, así como en el control directo de la gestión pública. La corrupción como fenómeno extendido en ambos ámbitos (de los que podríamos decir que es intersección), y la falta de transparencia en la gestión (también en el manejo de la información –Wikileaks, etc.–) han sido los detonantes de este fenómeno, y ya no solo en las democracias occidentales. Si esa ha sido la llama, la mecha han sido el desarrollo extensivo de las redes sociales a nivel global y la hipercomunicación y el libre acceso a la información que han propiciado las TIC.

Hoy día resulta muy difícil aplicar formas de predicción en la gestión pública, y en los negocios, sin tener en consideración la horizontalidad e inmediatez (en términos de generación de opinión pública) que han introducido las TIC, y especialmente las redes sociales. La creencia ciega en una religión, una ideología, o incluso en las opiniones de técnicos y expertos (con un supuesto mayor acceso a la información y el conocimiento) ya no es la forma en que los ciudadanos articulan sus expectativas. Cada vez más, se exige pluralidad en las fuentes, contraste y participación pública. La sociedad civil, en ese sentido, esta empezando a reivindicar un papel protagonista en la gestión de la vida colectiva.

Esto está propiciando la aparición de nuevas formas de “estudiar el futuro”, de predecir, que integren esa demanda. Los tradicionales modelos predictivos cuantitativos (tal vez adecuados para momentos históricos de estabilidad, pero –a buen seguro– inadecuados para momentos de inestabilidad y cambio estructural) y las técnicas en que estos se basan (series temporales, encuestas, etc...) hace ya tiempo que se revelan insuficientes para hacer frente a este nuevo contexto. También los modelos basados en la opinión de expertos (simulación, método Delphi, etc...) se revelan insuficientes para dar respuesta a la imperiosa necesidad de empatía que necesitan instituciones públicas y empresas para dar respuesta a las demandas de los ciudadanos y mantener la estabilidad del sistema.

La irrupción de una generación de jóvenes (la Generación Z: los “nativos digitales”) cuyo principal común denominador es el haberse socializado en un entorno digital que ha alterado radicalmente los patrones de comportamiento social (relacionales, comerciales, de acceso a la información) ha sido determinante, a pesar del obvio envejecimiento de la población en las democracias occidentales (es decir, la preeminencia en términos cuantitativos de individuos socializados en entornos, digamos, analógicos), para que ese cambio a la hora de gestionar (recabar, analizar o moldear) expectativas sea requerido. No se pueden utilizar herramientas de análisis de la realidad social generadas en un contexto socio-histórico para tratar de comprender otro en el que estas, obviamente, han quedado obsoletas o –cuanto menos– no resultan suficientes. Hay que inventar nuevas herramientas, que den respuesta a las demandas que aquí hemos descrito.

Estas herramientas han de integrar, en plazo y forma, estas demandas. Y ello implica el diseño e implementación de procesos de participación colectiva, que han de permear a todas las instituciones sociales: desde la iglesia, hasta las empresas, pasando por la administración pública o los partidos políticos.

En FUTURLAB venimos trabajando desde la pasada década en proyectos de I+D+i articulados en esta dirección, junto con partners internacionales como, por ejemplo, el MiOIR de la *Manchester University* (que lideró el Proyecto de la Comisión Europea *IKnow*), la *Foundation of the Future* del B.A.T. en Hamburgo (que lideró el Proyecto *United Dreams of Europe*), la *Aalto University* (nuestros socios en el Proyecto “Flux-3D”) y la *IFA-International Foresight Academy*.

5. A modo de conclusión: ¿Cómo generar una cultura de la innovación? diez propuestas

Estas diez propuestas se corresponden con una forma de entender la cultura de las organizaciones que defendemos (o compartimos, porque no la hemos inventado nosotros); con un sistema de valores, con una forma de entender y abordar el trabajo, la vida en comunidad y el futuro.

Si las contrastamos con el actual panorama en España, podemos observar que ahora funcionamos exactamente al contrario a nivel país: no pensamos la innovación como valor (porque no la hemos entendido –es moda para nosotros– ni integrado estructuralmente), no se estimula el pensamiento complejo (al contrario, se tiende a la simplificación y la hiper especialización, en lugar de estimular la interdisciplinariedad), no contrastamos nuestras visiones (entre otras razones porque no conocemos otras, principalmente internacionales), no vemos el futuro como un espacio construible (actuamos en virtud de las predicciones y directrices de los demás), no asumimos la incertidumbre (como buenos católicos, preferimos tener fe en certezas improbables), no somos proactivos (preferimos esperar “a ver que pasa”), castigamos la creatividad (precisamente por lo anterior: “que inventen ellos”, vaya), preferimos el determinismo (es mas cómodo y no exige tomar iniciativas), no establecemos conexiones eficientes entre ámbitos (no entendemos que la universidad no puede vivir sin la empresa ni viceversa) y, por tanto, no creamos espacios de interacción, participación y creación compartida. Y así nos va.

5.1. Pensar la innovación como valor

Existe una diferencia clave entre la “gestión de la innovación” y la “cultura de la innovación”, a pesar de que ambos enfoques comparten y asumen la evidencia de que la innovación es un elemento clave para el éxito de las organizaciones en el siglo XXI. El primero entiende básicamente la Innovación como un elemento exógeno que la sociedad –o una organización– tiene que asimilar, a pesar de estar básicamente generado fuera de la misma. Se trata de una forma “predictiva” o “preactiva” (la acción como previsión) de gestionar el cambio basada en la idea –determinista, en definitiva– de adaptación a –y aprovechamiento rápido de– los cambios que está previsto pueden darse en el entorno.

El segundo, por contra, entiende la Innovación como algo que va mucho más allá de la asimilación de las novedades producidas en el entorno, tratándola como un elemento básicamente endógeno (y no tanto endógeno), como una “filosofía” que ha de permear a toda la sociedad en un conjunto. Se trata, en este caso, de una forma “prospectiva” o “proactiva” de gestionar el cambio (la acción como innovación) que obedece a la idea de que la organización no solo ha de adaptarse a las

transformaciones que puedan llegar a tener lugar en su entorno, si no que ha de ser protagonista de las mismas.

La cultura de la innovación, en tanto que proactiva, y al tomar en consideración la existencia de futuribles, o “futuros” posibles, en lugar de un solo “futuro” –aún probabilístico– inexorable, implica adoptar una metodología exploratoria (prospectiva), que permita definir una visión compartida de futuro, que maximice las expectativas de una sociedad concreta en lo que a cotas de bienestar se refiere. Por tanto, los métodos de prospectiva participativa, pueden ser considerados como la “bisagra” que une la Innovación y el diseño (la concreción de acciones dirigidas a implementar la Innovación en productos, servicios y procesos). El ejercicio analítico, de identificación y evaluación de alternativas consensuadas, previo a la acción. Un ejercicio en extremo necesario, pues permite articular esa “interiorización” del conocimiento acumulado que es la Innovación en el diseño de iniciativas concretas, que son a su vez las que han de provocar los cambios en la dirección deseada.

La prospectiva sería, en consecuencia, el catalizador para la acción innovadora: el instrumento que ayuda a una sociedad a articular una imagen de futuro deseable y plausible, y a orientar la actividad del diseño para encontrar los productos, servicios o procesos adecuados a dicho futuro. En este sentido, la prospectiva es la herramienta que permitirá conocer y evaluar las expectativas de futuro de la sociedad, información crucial si se pretende diseñar “innovaciones empáticas”, esto es, adaptadas a las demandas futuras –latentes– de la sociedad.

5.2. Pensar los problemas (y las soluciones) en términos de complejidad

El todo es más que la suma de las partes, y ello requiere el desarrollo de una visión holista a la hora de abordar cualquier problema o reto. Es un hecho evidente de que la realidad social es un sistema multidimensional, con lo que cualquier análisis conducente a su interpretación habrá de tener en cuenta que los hechos sociales, a pesar de que puedan manifestarse de manera evidente en uno de los ámbitos de la realidad social, son consecuencia de la convergencia de fenómenos complejos y múltiples cuyo origen rara vez puede encontrarse exclusivamente en una de las dimensiones que componen el sistema social (García Ferrando et ál., 1986).

Además, los hechos sociales no solo son consecuencia si no, también y a su vez, causa de procesos que pueden desencadenarse, anularse, acentuarse o aminorarse en ámbitos distintos de aquel en el que se han manifestado. Por tanto, esta clave afecta fundamentalmente a la primera I, la Investigación, el proceso seminal que asienta las bases para la Innovación. No se puede emprender la gestión estratégica del cambio sin tener un conocimiento exhaustivo del entorno social en el que se está operando, y ello pasa por construir un diagnóstico a partir de la lectura conjunta (que no de la suma de lecturas), de una “lectura total” de la información obtenida relativa a las distintas dimensiones que pueden afectar, directa o indirectamente, al entorno social.

La interdisciplinariedad y la creatividad son necesarias para enfocar los problemas de forma holista y buscar soluciones innovadoras que los conviertan en oportunidades. La primera ayuda a comprender las diversas dimensiones del problema (tanto los posibles orígenes como las posibles

consecuencias, referidas a diferentes ámbitos) y el pensamiento creativo es necesario para poder conectar cuestiones aparentemente inconexas en el espacio y/o el tiempo, con idéntico objetivo.

5.3. Relativizar nuestras percepciones, sometiéndolas a contraste continuo

La realidad depende del cristal (o método) con el que se mire. Y, como es bien sabido, la información de que se disponga (su cantidad y calidad) condicionará indefectiblemente nuestra interpretación de la realidad social. Pero también es cierto que el método empleado para recabar, ordenar, jerarquizar, clasificar, analizar e interpretar dicha información conlleva (por las carencias y potencialidades que todo método implica) un sesgo igualmente importante en la percepción que podamos tener de un hecho social.

Toda “lectura” de la realidad social, ya sea pasada (historia), presente (noticias) o futura (predicciones) está predeterminada por el método y la información empleadas a tal fin. Esta evidencia muchas veces es obviada en nombre de la búsqueda de una pretendida objetividad con el fin de equiparar en “rigor” a las ciencias sociales con respecto a las ciencias naturales, sin tener en cuenta el principio de reflexividad (Lamo de Espinosa, 1990), según el cual la observación de un hecho social dista mucho de la de un fenómeno natural, por cuanto el observador forma parte de la realidad observada, con lo que es literalmente imposible alcanzar el nivel de objetividad propio de las ciencias naturales.

Ello, si bien no es una ventaja, tampoco supone una desventaja; se trata, simple y llanamente, de una evidencia que ha de ser tenida en cuenta para relativizar y poner en contexto cualquier análisis, cualquier juicio de valor que de este se desprenda. El hecho de que cualquier interpretación de la realidad social sea consecuencia directa del método empleado en su construcción nos conduce a otra evidencia: no hay una verdad universal en los hechos sociales; todo son interpretaciones más o menos fundamentadas. Relativizar, pues, cualquier análisis de la realidad social (Berger & Luckmann, 1968), propio o ajeno, es requisito indispensable para afrontar, al igual que una actitud holista, el primero de los procesos en el camino a la Innovación: la Investigación.

5.4. Pensar el futuro como un espacio construible que es posible moldear a conveniencia

El futuro es un espacio abierto y construible; no está predeterminado por leyes inmutables, divinas o científicas. Por lo tanto, no hay brújula que indique el camino a seguir: independientemente de la información de que se disponga y del método empleado para analizar la realidad pasada y presente, y anticipar futuribles, jamás se hallará el camino marcado hacia el futuro, porque este no existe como tal...ha de ser construido. La brújula determinista, que nos marca el norte, el camino correcto, no sirve. Es una falacia. Por lo tanto, a lo máximo que podemos aspirar es a elaborar un mapa cognitivo de opciones de futuro plausibles -futuribles- construido en virtud de la información y metodología disponibles, y valorar -en términos de probabilidad y deseabilidad- los peligros y oportunidades que cada uno de los diferentes destinos -así como los diferentes caminos que puedan conducir a cada uno de ellos- conlleva.

Si el futuro no está predeterminado por leyes naturales ni sobrenaturales, será una construcción del ser humano; precisamente ahí radica la naturaleza emancipatoria de la prospectiva como forma de predecir el futuro: en la asunción de que el futuro será consecuencia de las acciones emprendidas previamente. Por tanto, la construcción del futuro está basada en la acción humana. En el futuro desarrollo de un hecho social pueden concurrir diversos actores y factores, con diferente capacidad de acción, como veremos. La toma de conciencia de que el futuro, en mayor o menor medida, está en nuestras manos es fundamental en el proceso de desarrollo conducente a la Innovación: para que una organización valore y promueva la transferencia (D) de conocimiento y tecnología ha de ser consciente de su utilidad, del tremendo potencial transformador que le otorga, haciéndole dueña, en mayor medida, de su propio destino.

5.5. Aprender a asumir e integrar la incertidumbre, en lugar de aislarla

Identificar debilidades y limitaciones es una fortaleza. Tras décadas intentando aislar y evitar la incertidumbre (limitada en los modelos cerrados en muchos casos a un “error” pretendidamente identificable y medible), la tremenda rotundidad de los hechos, que han puesto en evidencia la debilidad de unos modelos predictivos que –inducidos por una lectura positivista y determinista de las ciencias sociales– pretendían asociar el devenir de las sociedades humanas a leyes naturales, parece que ha llegado el momento de empezar a convivir con la incertidumbre y aprender a gestionarla.

La incertidumbre es consecuencia de la ausencia de control total sobre los hechos sociales. Pero, como la lógica borrosa (Kosko, 2000) nos enseña, el control sobre los hechos sociales no puede ser interpretado en clave dicotómica: 0/1, *on/off* o blanco/negro. Más bien, podría compararse con una escala de grises en la que los extremos son difícilmente identificables, y aún alcanzables. Ante la evidencia de que un control absoluto –que implicaría la ausencia total de incertidumbre– de un hecho social es imposible, y que, aún desde la inacción se influye (aunque incontroladamente) en el devenir de los acontecimientos, la opción más razonable para las organizaciones a la hora de abordar su gestión estratégica estriba en intentar amortiguar la incertidumbre a través de la capacidad de intervención sobre la realidad mediante la acción innovadora. Es decir, de forma proactiva.

Por tanto, la Incertidumbre no ha de ser tomada como algo necesariamente negativo, si no que puede ser tomada como un factor que permite la generación de oportunidades estratégicas. La inexistencia de leyes naturales (y, por tanto, la imposibilidad de identificarlas y manejarlas) que conducen hacia un futuro predeterminado puede provocar una cierta sensación de desamparo, desconcierto e inseguridad, pero a ello se le puede dar una lectura positiva: si nada está predeterminado, todo es posible. La ausencia de certidumbre total no ha de verse como un agujero negro e insondable, si no precisamente como todo lo contrario: como la oportunidad para generar un futuro elegido; como una oportunidad para la emancipación.

La forma en que tradicionalmente ha sido gestionada la incertidumbre, tratando de aislarla y controlarla con peripecias metodológicas (“margen de error”, “probabilidad”, etc.) es producto del tradicional complejo que las ciencias sociales han tenido respecto a las ciencias naturales, que lleva

décadas perseverando en el reto estéril de trasladar los modelos predictivos de las segundas a las primeras, y que ha demostrado no ser una forma eficiente de abordar el análisis de la realidad social “a futuro”. Así, los hechos sociales que han provocado cambios estructurales radicales, de magnitud e impacto mayor, en las sociedades humanas contemporáneas se han gestado fuera de los estrechos márgenes de los modelos predictivos cerrados y han sido producto de acciones y procesos de innovación basados en la capacidad creativa y transformadora que se deriva de una lectura positiva y proactiva de la Incertidumbre: desde Internet al 11-S.

Es, de acuerdo con la tesis del “cisne negro” (Taleb, 2008), el gran impacto potencial de lo altamente improbable. La Incertidumbre, que está fuera del nicho pretendidamente controlado de la probabilidad pretendidamente objetiva, en lo que respecta a la realidad social, es un espacio de riesgo pero también de oportunidades que pueden provocar un salto cualitativo exponencial que nos conduzca a un escenario deseado. Por eso, las organizaciones más innovadoras, como NOKIA en Finlandia, apuestan por formas de gestionar la Incertidumbre tan alejadas de la predicción determinista como la metodología de *Weak Signals* (Señales Débiles) desarrollada por el FFRC-*Finland Futures Research Center* (Hiltunen, 2007).

5.6. Actuar de forma proactiva: aprender a identificar, evaluar y elegir nuestras acciones en virtud de nuestros objetivos

La buena suerte se crea (Trias de Bes y Rovira, 2005); la aleatoriedad de sucesos y/o procesos incontrolados puede derivar en situaciones positivas o negativas para nosotros, pero en buena medida somos responsables de nuestro destino. Una vez asumido el hecho inexorable de que hay que convivir con la incertidumbre y tratar de gestionarla, como tratábamos de explicar antes, y el hecho no menos evidente de que nuestro futuro dependerá de nuestra capacidad de influencia sobre la construcción de realidad en la medida en que seamos capaces de intervenir en el desarrollo de los acontecimientos que nos conciernan; una vez asumido todo ello, decíamos, el siguiente paso es tratar de maximizar nuestra esfera de control e influencia sobre los actores y factores que puedan determinar o condicionar los hechos sociales que puedan afectar a nuestro futuro.

Así, nuestra capacidad para minimizar la incertidumbre será directamente proporcional a nuestra capacidad para maximizar el control sobre los actores y factores que puedan condicionar nuestra actividad y la consecución de nuestros objetivos. Dado que el control absoluto de una situación, al menos en el contexto de las ciencias sociales -donde no podemos reproducir fórmulas causales perfectas en atmósfera cero, como si trabajáramos en un laboratorio- es difícilmente alcanzable, por no decir imposible, hemos de hacer un esfuerzo por maximizar nuestra capacidad de control siendo conscientes de que ello no asegura en absoluto que seamos capaces de dirigir las cosas en un sentido acorde a nuestros objetivos.

Y para ser capaces de maximizar nuestra capacidad de acción hemos de conocer lo más exhaustivamente posible nuestra realidad presente y nuestro potencial, tanto en términos absolutos como en términos relativos. En términos absolutos, mediante el autodiagnóstico y la identificación de debilidades y fortalezas (manifiestas) de la organización. En términos relativos, mediante la puesta en contexto de dichas debilidades y fortalezas, y la subsiguiente identificación de amenazas y oportunidades (potenciales)

que puedan afectar a la organización para, a partir de ellas, estimar nuestro potencial y ser capaces de desarrollar un proceso de “reingeniería” interno que permita reconvertir debilidades o enfatizar fortalezas, desactivar amenazas o crear oportunidades, mediante la acción.

5.7. Estimular el pensamiento creativo en el aprendizaje, combinándolo con el conocimiento científico

La fórmula correcta a la hora de abordar la Innovación es, a nuestro parecer, sistematización + creatividad. Como se ha comentado de forma reiterada anteriormente, la pretensión de emplear el método científico propio de las ciencias naturales -cuantitativo- a rajatabla no funciona en ciencias sociales, por las razones ya esgrimidas. La integración de parámetros cualitativos en la interpretación, comprensión y predicción de hechos sociales también puede ser sistematizada, como la sociología cualitativa y la antropología nos han enseñado, con lo que las ciencias sociales pueden desarrollar un método científico propio acorde con sus particularidades; un método más abierto y heterodoxo que el de las ciencias naturales, que incorpore la incertidumbre como un elemento positivo, generador de oportunidades, y que incentive e integre la creatividad, en lugar de castigarla.

La sistematización sin creatividad es como una máquina perfecta sin alma; la creatividad sin sistematización es un espíritu errático. La primera es fundamental para establecer diagnósticos y pronósticos en base a presupuestos fundamentados y contrastables. La segunda, a parte de complementar -enriqueciéndolos- ambos, es un elemento básico para el diseño de terapias. La sistematización es imprescindible dado que en la recogida y análisis de información se fundamenta, como comentábamos, el diagnóstico y el pronóstico, realizados en base a unos presupuestos teóricos y metodológicos (fuentes y método) definidos y contrastables. El error en la predicción desarrollada en ciencias sociales bajo una perspectiva positivista y cuantitativa no estriba en el uso del método científico, si no en la pretensión de infalibilidad del mismo. Es decir, la definición e interpretación de un hecho social futuro a partir de modelos predictivos es un aporte útil y necesario para la acción innovadora al dotar de referentes al proceso de gestión estratégica; lo que es un craso error es pretender que un modelo -cualquiera que este sea- pueda ser identificado con una verdad universal, creyendo que el comportamiento humano -individual o colectivo- se rige por leyes naturales inmutables y, por tanto, predecibles de forma absoluta.

Por consiguiente, la heterodoxia se impone: no existen fórmulas perfectas para la gestión de las organizaciones humanas; los protocolos de actuación diseñados para situaciones específicas en contextos específicos, para los cuales son eficaces, pueden tornarse ineficaces -o aún contraproducentes- al menor cambio de matiz en el contexto (es decir, al introducir/excluir una variable del modelo y/o variar los parámetros en los valores que estas puedan tomar). Por otra parte, la improvisación lleva indefectiblemente al caos, sobre todo porque, a un nivel diacrónico, impide a la organización “aprender” tanto de su trayectoria pasada como de los cambios habidos en el entorno, con lo que anula de forma absoluta su potencial estratégico al ser incapaz de articular una visión de futuro fundamentada en ese proceso de aprendizaje, tan necesario.

5.8. Intentar desterrar la extrapolación de nuestro pensamiento: una tendencia se puede revertir

El determinismo no es innovador (es más de lo mismo) como se ha mencionado aquí de forma reiterada. La idea base sobre la que se fundamenta la innovación es que las cosas se pueden cambiar, que la realidad no es más que un constructo. Una visión determinista del futuro gestiona el cambio de forma estática, “cosificando” el futuro como un espacio único, que es producto de pasado y presente, una mera extrapolación. Al fijar el tope analítico en el presente, y no tener en cuenta –porque no es medible– lo que media entre presente y futuro (nuestras acciones y las de los demás), se limita a la realización de predicciones extrapolativas: como irán las cosas en función de como han ido hasta ahora. Es decir: como será el futuro si nada cambia.

No es posible desarrollar, a nuestro parecer, una innovación en base a una visión del futuro determinista. La innovación requiere de una visión del futuro que lo contemple como un espacio abierto, múltiple y construible, como ya hemos comentado con anterioridad; requiere de una visión prospectiva. La Visión Prospectiva, como concepto (y en mayúsculas), integra en cierto modo las otras seis claves precedentes, puesto que podría ser definida como un “método de trabajo holista y multidisciplinar, basado en una visión proactiva y emancipatoria de la previsión de futuro, que trata de orientar el diseño y la planificación estratégicas a través de la detección de futuribles y la determinación de alternativas de actuación, en entornos de incertidumbre propiciados por el cambio y la complejidad”.

Y tampoco consideramos posible desarrollar innovaciones exitosas –desde el punto de vista social– si no es desde la empatía con el usuario/beneficiario de los productos/servicios/procesos resultantes. Así, los ejercicios abiertos y participativos de definición y evaluación de escenarios alternativos de futuro (prospectiva participativa) resultan aquí del todo necesarios, ya que nos servirán para determinar cuales son las expectativas futuras de una sociedad o colectividad concreta. Dichas expectativas nos permitirán, por tanto, determinar los parámetros necesarios para evaluar el éxito o el fracaso –desde un punto de vista social– en el diseño de innovaciones.

5.9. Integrar la educación con todo el ciclo de gestión del conocimiento de las organizaciones

El sistema educativo y, especialmente, el ciclo superior (universidad) no puede permanecer ajeno a la realidad socioeconómica. Vivimos en un sistema mundial caracterizado, salvo excepciones, por el capitalismo económico (globalización, libre mercado, economía financiera, etc.) y la democracia política (representación, voto universal, etc.). En este contexto resulta determinante, para los países y para las empresas, una gestión del capital humano basada en un modelo formativo que –sin exclusiones y de forma sostenible– maximice el potencial de los individuos, facilite su integración en las dinámicas emergentes del mercado de trabajo, y mejore la capacidad competitiva de las organizaciones en que éstos desempeñan su trabajo.

Pero en ocasiones (como tal vez haya ocurrido en España), el sistema educativo es diseñado de espaldas a esa realidad, en unas ocasiones por incompetencia, falta de perspectiva y/o falta de visión estratégica, y en otras

por la imposición de un modelo ideológico de manual (u otro). Así, p.e., en España se ha prestado mas atención en el debate político a imponer (o vetar) religión o valenciano como asignaturas, que a pensar en, realmente y a tenor del contexto global y los escenarios probables de futuro, qué iban a necesitar nuestros jóvenes (y futuros ciudadanos) para alcanzar un nivel de vida óptimo y acorde con la posición que supuestamente ocupa nuestro país.

Una de las claves parece estar en la integración del proceso formativo (el sistema educativo), y sobre todo en la educación superior, con la investigación (donde se generan el conocimiento y las oportunidades) y la transferencia de conocimiento (que, para ser efectiva, ha de estar basada en la resolución de problemas planteados en el entorno socioeconómico). Los procesos didácticos no pueden estar fundamentados exclusivamente en la teoría, si no que esta ha de ir acompañada de un aprendizaje práctico que provea de *skills*, de habilidades diversas (capacidad resolutoria, capacidad analítica, capacidad creativa, capacidad empática, capacidad de trabajo en grupo, capacidad autocrítica, etc.) al estudiante y futuro profesional. Ese aprendizaje práctico ha de estar basado en el estudio de casos e información relevante y actual producida en el entorno internacional (investigación) así como estar orientado a la resolución de problemas concretos planteados desde los diferentes sectores que componen el tejido socioeconómico (transferencia), de forma que se plantee el proceso formativo, el aprendizaje profesional, de forma transversal.

Es decir, la convergencia del sistema educativo con el sistema nacional de innovación y el sistema productivo ha de ir en la dirección de generar capital humano competitivo e integrado en una suerte de *social brain*, de comunidad de inteligencia colectiva; algo del todo necesario para poder optar a un futuro próspero en la sociedad tecnológica de la información y la comunicación.

5.10. Implementar ecosistemas de innovación abierta (EIA)

Los EIA (como los referidos anteriormente cuando hablábamos del modelo finlandés de innovación) son espacios físicos donde se pretende hacer converger de manera sostenida conocimientos e iniciativas, sobre la base de la interdisciplinariedad, el pragmatismo (resolución de problemas), el pensamiento creativo, y la convergencia activa (participación abierta) e integrada de todos los actores que componen el tejido socioeconómico. *Aalto University* (Helsinki, Finlandia) sería el paradigma del EIA europeo, al igual que *Silicon Valley* (California, EEUU) lo sería al otro lado del Atlántico.

Para que podamos hablar de cultura de innovación ha de existir previamente un ecosistema (espacio físico+seres vivos) diseñado de tal forma que propicie, estimule y sostenga esa “comunidad de inteligencia”, ese “cerebro colectivo” eje de sinergias en el entorno inmediato y también en otros entornos (nacional e internacional), integrando y no solo sumando. Es decir, promoviendo un EIA, en lugar de un ecosistema de innovación cerrado -o rígido-, como viene ocurriendo en los parques tecnológicos españoles, p.e. que son poco más que hoteles de empresas que comparten gastos comunes pero entre las cuales no fluye la información y difícilmente se producen sinergias). Ese EIA ha de ser un espacio multinivel basado en la interacción y creatividad.

Un EIA funciona como semillero de ideas: un caldo de cultivo que permite desarrollar las dos fases previas a la “plantación”: la de vivero (que es lo que son los parques tecnológicos en el mejor de los casos), claro, pero también la seminal (generación endógena de ideas de negocio), que es donde se alimenta el talento y la competitividad, donde se hallan las oportunidades y es donde los estudiantes tienen mucho que decir, dado que son los protagonistas absolutos del sistema. Así, un EIA como *Aalto University*, pone su capital humano principal (los estudiantes) a disposición de proyectos promovidos y financiados por empresas privadas que buscan solución a sus problemas (o encontrar oportunidades emergentes), con lo cual se genera una sinergia que –tanto a corto, como a medio y largo plazo– beneficia a todos: alumnos, empresas, la institución académica en torno a la cual se vertebra esa dinámica, y el propio país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAS, E.** (1999). *Prospectiva; herramientas para la gestión estratégica del cambio*, Ariel, Barcelona. (Reeditado como: “Prospectiva, como usar el pensamiento sobre el futuro” en 2005).
- BAS, E.** (2004). *Megatendencias para el Siglo XXI; un estudio Delfos*, Fondo de Cultura Económica, México D.F. (México).
- BAS, E.** (2008). “Future Visions of the Spanish Society” en REINHARDT, U. y ROOS, G. (Eds.), *Future Expectations for Europe*, Primus Verlag, Darmstadt, pp. 214-231.
- BAS, E.** (2011). “Visions of Europe” en REINHARDT, U. (Ed.), *United Dreams of Europe*, Primus Verlag, Darmsdat (Alemania), pp. 79-91.
- BAS, E.** (ed.) (2011). *Prospectiva y Construcción del Futuro, Ekonomiaz – Revista Vasca de Economía*, 76 (1), Vitoria.
- BAS, E.** (2012). *Creative Futures. The Role of Youth in a Brand New World, To be young! Futures Conference 2012*, Finland Futures Research Center, June 5th-8th, Turku (Finlandia).
- BAS, E. y GUILLO, M.** (2012). *Prospectiva e Innovación, Vol. 1: Visiones*, Plaza y Valdés, Mexico D.F.
- BAUMAN, Z.** (2003). *Modernidad Líquida*, Fondo de Cultura Económica, México.
- BECK, U.** (2002). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.
- BELL, W.** (1997). *Foundations of Futures Studies*, Volume 1, Transaction Publishers, New Brunswick and London.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T.** (1968). *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- CHAN KIM, W. y MAUBORGNE, R.** (2004). *Blue Ocean Strategy*, Harvard Business Review, October 2004.
- CASTELLS, M. y HIMANEN, P.** (2002). *El Estado del Bienestar y la Sociedad de la Información: el modelo finlandés*, Madrid, Alianza Editorial.
- PEREZ-DIAZ, V. y RODRIGUEZ, J.C.** (2010). *La cultura de la innovación de los jóvenes españoles en el marco europeo*, Fundación COTEC, Madrid.
- DÍEZ NICOLÁS, J.** (2004). *El dilema de la supervivencia. Los españoles ante el medio ambiente*, Caja Madrid, Madrid.
- DÍEZ NICOLÁS, J.** (1992). “*Posición social, información y postmaterialismo*”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 57, pp. 21-35.
- DRUCKER, P.** (1993). *La Sociedad Postcapitalista*, Apostrofe, Barcelona.
- DRUCKER, P.** (1996). *La gestión en un tiempo de grandes cambios*, Edhasa, Barcelona.
- GARCÍA FERRANDO, M.; IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F. (Eds.)** (1986). *El análisis de la realidad social*, Alianza Editorial, Madrid.
- GLADWELL, M.** (2007). *La clave del éxito*, Taurus, Madrid.
- GODET, M.** (1993). *De la anticipación a la acción. Manual de Prospectiva y Estrategia*, Ed. Marcombo, Barcelona.
- GOUILLART, F. y KELLY, J.** (1996). *Revolución empresarial; cambie su organización*, McGraw-Hill, México D.F.
- HAAMER, M. y CHAMPY, J.** (1994). *Reingeniería de la empresa*, Parramon, Barcelona.

- HAX, A. y MAJLUF, J.** (1996). *The Strategy concept and process; a pragmatic approach*, Prentice Hall, New Jersey.
- HARRIS, D. y ZEISLER, S.** (2002). "Weak Signals: Detecting the next big thing, *The Futurist*", Vol. 36, Issue 6, pp. 21-29.
- HEINONEN, S. y WILENIUS, M.** (2008). "How the Finns View the Way of the World 2030" en Reinhardt, U. y Roos, G. (Eds.), *Future Expectations for Europe*, Primus Verlag, Darmstadt (Alemania) pp. 214-231.
- HERBIG, P. y DUNPHY, S.** (1998). "Culture and Innovation", *Cross Cultural Management: International Journal*, 5 (4) pp. 13-21.
- HESELBEIN, F. et al.** (1997). *La organización del futuro*, Deusto, Bilbao.
- HILTUNEN, E.** (2007). *The Future Sign and Its Three Dimensions*, *Futures*, 40 (3), 247-260.
- HOFSTEDE, G.** (2001). *Culture's Consequences - comparing values, behaviours, institutions and organizations across nations*, Sage Publications, London.
- IFA** (2013). *Participatory Foresight for Smarter Futures - From Design to Impact*, European IFA Academic Seminar, Zurich.
- KOSKO, B.** (2000). *El Futuro borroso o el cielo en un chip*, Ed. Crítica, Barcelona.
- LAMO DE ESPINOSA, E.** (1990). *La sociedad reflexiva. Sujeto y objeto del conocimiento sociológico*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- MAKRIDAKIS, S.** (1993). *Pronósticos. Estrategia y Planificación para el siglo XXI*, p. 57, Ed. Díaz de Santos, Madrid.
- MASINI, E.** (1993). *Why Futures Studies?*, Grey Seal, London.
- MEADOWS, D.; MEADOWS, D. y RANDERS, J.** (1972). *The Limits to growth. A report for the Club of Rome's project on the predicament for mankind*, Universe Books. New York.
- OECD** (2010). *Science, Technology and Industry Outlook 2010*, OECD.
- TALEB, N.** (2008). *El cisne negro: el impacto de lo altamente improbable*, Paidós, Barcelona.
- SENGE, P.** (1997). *La quinta disciplina*, Granica, Barcelona.
- SCHWARTZ, P.** (1996). *The Art of the Long View*, Doubleday Business, New York.
- TRIAS DE BES, F. y ROVIRA, A.** (2005). *La buena suerte*, Tusquets, Barcelona.
- VVAA (BISHOP, P. y HINES, A. Eds.)** (2007). *Thinking about the Future; Guidelines for Strategic Foresight*, Social Technologies, Houston.
- VVAA** (2000). *Creatividad e Innovación*, Harvard Business Review, Universidad de Deusto, Bilbao.
- WEBER, M.** (1998). *La ética protestante y el origen del capitalismo*, Ed. ISTMO, Barcelona.

El niño 2.0, “De tal palo, tal astilla”

Una generación nueva de niños nacida en el paisaje pluralista de la ciudad no tendrá éxito con las herramientas y servicios que se les proporcionan actualmente. La capacidad de la mayoría de los jóvenes de lograr oportunidades dentro del sistema de las ciudades “orientadas al futuro” está estancada. La pobreza perpetua, el acceso limitado, la poca experiencia, en conjunción con una “orientación dirigida al presente” crea una ruptura en la comunicación. Pero, aún queda esperanza ¿verdad?

Palabras clave: Cambio social, valor, orientación cronológica, Houston.

“Somewhere over the rainbow, way up high there’s a land that I’ve heard of once in a lullaby.” (En algún lugar sobre el arco iris, muy arriba, hay una tierra de la que oí hablar una vez en una nana)

Edgar Yipsel Harburg, Over the Rainbow

Todos soñamos, ¿no es así? Como una persona, una familia, un vecindario, una ciudad, un estado, una nación, y como personas dentro de un conjunto –individual y colectivamente soñamos. Moldeamos cuidadosamente estas imágenes mentales en aspiraciones y luchamos, obligándonos a aceptar desafíos y fracasos, anhelando convertir nuestros pensamientos en realidad. Somos el montón que crea el momento a partir del aquí y ahora. Individualmente somos americanos y juntos podemos crear el espíritu americano. Nuestro espíritu es el hilo que nos mantiene unidos. Aún así –Yo no me siento unida. Más bien, me siento alienada dentro de un colectivo deshilachado. Con asombro, me mantengo sobre una cinta mecánica, encaminada hacia la ruptura.

Así comienza mi búsqueda para encontrar las piezas que, en este momento, están girando y dibujando nuevos hilos, que combinados ligarán nuestro próximo espíritu americano.

El espíritu es a una nación lo que un corazón a un humano. Racionalmente, podemos pensar que un corazón es lo que bombea sangre a través de nuestros cerebros y cuerpos, permitiéndonos la dicha de la vida. O podemos pensar en el sentido simbólico de que el corazón alberga. Ya sean las emociones que brotan con cada nuevo nacimiento, la pena que tenemos por el sufrimiento de otro, el orgullo que rebotamos con el éxito, o el despertar emocional y secreto que conlleva el primer beso. Estas emociones están atadas en paquetes y una vez anudadas, describen no sólo tu corazón, sentimientos, creencias, o comportamientos, sino los de una nación también. Aunque no somos tontos, y sé que nacen niños no deseados, que se ignora a los mendigos, veo a gente trepar sobre el fracaso de otros, y personas haber causado o haber sufrido miedo. Es la verdad descrita y la realidad de la vida.

Crecí sabiendo que “América es un sistema que recompensa el trabajo duro, la inteligencia, el sacrificio, y que América es una tierra de oportunidades.” (Friedman, 2009) Aún creo en esto, es difícil deshacerse de la ideología y francamente no quiero echarla por tierra. Sin embargo, de pie aquí, en esta cinta mecánica, habiendo visto oportunidades de ser externalizadas a subcontratadas, siendo testigo de generaciones de familias con dos sueldos, madres/padres solteros recogiendo a sus retoños de la guardería, celebrado con emoción la caída del Muro de Berlín, aunque no asombrada del rápido levantamiento de la barrera física que divide los Estados Unidos de México, o el poder del Amanecer Dorado. Durante todo este tiempo, trabajo. Cuando mi director me pide más de mi tiempo, libremente se lo cedo. Yo participo y vivo mi vida plácidamente durante el despliegue de nuestro sueño americano.

Las creencias y comportamientos humanos crean la base, que sostiene los pilares de los valores del colectivo. Nuestra colectividad fomenta nuestras esperanzas y nos lleva en la dirección del futuro. Mientras se desarrolla el sueño americano actual, un nuevo sueño está luchando por el dominio. Para comprender los diversos comportamientos que emanan de nuestra sociedad, debemos escuchar las distintas narrativas subculturales que existen hoy en día. Se va tomando velocidad a través de voces discordantes que tratan activamente de incorporar a gente concienciada. Evaluar la orientación social de aquellos que han de heredar nuestra nación junto con la interpretación del contexto actual de nuestra nación y las tendencias desordenadas nos ofrecerá conocimientos sobre el aparente espíritu del colectivo americano, definiendo nuestros sueños futuros, ambiciones e ideología.

El objetivo de este trabajo es tratar de entender lo que conllevará el futuro de nuestros hijos. Para ello, examinaremos sus actitudes y creencias mientras observamos el ambiente y los paisajes circundantes que existen actualmente. El flujo de eventos futuros depende de esta relación entrelazada. Por tanto primero observaremos los cimientos de nuestras ciudades e intentaremos entender que tendencias ideológicas impulsaron su diseño. Entender nuestro pasado es un aspecto importante mientras comenzamos a desarrollar la historia de nuestro presente. Pincelar el paisaje de nuestro presente es intimidatorio y rápidamente uno puede desistir. Con éste propósito, he decidido aplicar el enfoque de Pierre Bourdieu para entender la sociedad. Desde esta perspectiva empezaremos un estudio práctico de la ciudad de Houston. Una investigación dentro de este marco nos permitirá una comprensión completa de cómo y porqué una ciudad crece. Lo más importante, nos permitirá entender como los valores humanos motivan el consumo dentro de la costumbre social. Maya Angelou sabiamente dijo, “Todo en el universo tiene ritmo. Todo baila.” Vamos a empezar por sentir el ritmo y luego aprenderemos a bailar.

Controladores Ideológicos

“Pero la fuente de discordia más común y duradera ha sido la distinta y desigual distribución de la propiedad. Aquellos que poseen y aquellos que carecen de propiedad nunca han constituido intereses distintos en la sociedad.”

James Madison, Documento Federalista No. 10

Nuestros valores, la mayor parte del tiempo, dictan nuestro comportamiento y nuestro enfoque para crear el mundo que nos rodea. Cuando se crean las ciudades y los gobiernos, el enfoque primordial es apaciguar conflictos y

proporcionar un entorno seguro para los ciudadanos. Son nuestros valores los que crean la idea de seguridad y a través de esta perspectiva diseñamos nuestro futuro.

A lo largo de los siglos, la moralidad humana ha sido forjada a base de una serie de posturas ideológicas generacionalmente heredadas y modificadas sobre la justicia y el orden. La teoría de la “justicia” ha estado reclamando un estándar moral de derecho y está apoyada por la moralidad descrita en un código religioso. El judaísmo, el cristianismo, el islamismo, el hinduismo, y otras religiones tienen su propia perspectiva de la justicia, y describen los aciertos y errores del comportamiento civilizado. Los partidarios de “la justicia” institucionalizaron legalmente sistemas económicos y culturalmente, motivaron la producción de los ciudadanos mediante la felicidad. Por otro lado, “el orden” es una creación de soluciones orientada hacia la resolución de conflictos. El poder sobre los recursos ha servido de motivación en el círculo obsesivo humano desde el principio de los tiempos. “El orden” afirma que gracias al poder, la sociedad es capaz de crear su propia producción del bien y el mal, aunque manteniendo la capacidad de incorporar conocimientos tolerantes. Esto, permite que la sociedad tenga la flexibilidad necesaria para superar la prueba de confrontar conceptos abstractos, que posteriormente conducen a futuros derechos humanos. El debate filosófico, religioso, político y ahora social sobre quién lleva razón o quién tiene el gobierno más estable ha perdurado a través de los siglos. Hoy en día, en los estados, se presta atención al este debate no sólo en la legislación, poder judicial, y derecho político, sino también dentro de los medios de comunicación, instituciones educativas y medios de comunicación sociales. Cada uno dirige individualmente su perspectiva mientras presiona por la dominación de su narrativa cultural.

Metodología

Pierre Bourdieu, un sociólogo, antropólogo y filósofo francés del siglo XX, desarrolló un enfoque para la comprensión de los fenómenos sociales llamado “Teoría de la práctica”. Diseñó un enfoque predecible que idea una relación simbiótica entre escuelas de pensamiento objetivas y subjetivas. Su concepto es un sistema activo de interacciones sociales, que a menudo se describe como un juego o una competición que se está jugando, practicando, con el fin de dominar una posición particular que se encuentra en conflicto. En términos más generales, Bourdieu (1983) describe la primera parte de su fórmula como el (*habitus*) (*capital*). Son dos condiciones inseparables, que combinadas amplifican el estado de ánimo del espacio social específico en el que se generaron.

La idea *habitus* es un concepto subjetivo formado por la socialización de su espacio social. El *habitus* es la personalidad que proviene de la educación y las experiencias de uno mismo. (Grenfell, 2008, p. 51) A veces, el *habitus* está arraigado profundamente dentro de su mismo *doxa*. El *doxa* es la formación de creencias compartidas dentro del *habitus*. Envuelve con una capa silenciosa que encadena al *habitus*. A menudo se usa un profundo y arraigado sentido de la religión como idea para representar el *doxa*. Sin embargo, ésta idea no se limita a la religión (Grenfell, 2008, p. 120) y puede reflejarse en el comportamiento derivado de la jerarquía en las familias tradicionales asiáticas o familias militares. También me atrevería a sugerir que puede verse representado en familias que están sufriendo abuso

crónico. El *doxa* actúa como estabilizador; mantiene el comportamiento encontrado en el *habitus* en una firme repetición. No se habla se ello, simplemente es así.

El *Habitus*, sin embargo, no es independiente. Es y sigue siendo el resultado de su participación con el *capital*. La existencia del *capital* tiene dos lados, primero es entendida a un nivel general y posteriormente a un nivel específico. Según Bourdieu (1983), los niveles se representan según los diversos grados de su capital:

- Capital cultural - tus títulos o certificados, los que te permiten acceder o destruir tu estado, es el resultado de la educación proporcionada por la sociedad.
- Capital económico - el concepto del poder monetario tradicional y la adquisición de bienes o recursos.
- Capital social - el alcance de tu red y tu capacidad de influencia.
- Capital simbólico - muy parecido al capital económico, pero el poder económico se deriva del capital social de cada uno.

Estos tipos de *capital* están bajo la influencia de tres “estados” de condiciones:

- Estado personificado.
- Estado objetivizado.
- Estado institucionalizado.

Bourdieu (1983) explica que el estado personificado es el juego activo en disposición que se está jugando actualmente. Las disposiciones son el resultado de la pluralidad de (*habitus*) (*capital*) expresiones en este campo. (Grenfell, 2008, p. 69) La expresión dominada es el capital cultural.

Nuestro siguiente estado de condición sigue una lógica similar al estado personificado. El estado objetivizado es la expresión dominada de todas las que existen y genera el capital cultural. Como una madre, el capital cultural influye en su nueva generación mientras que la nueva generación experimenta la pluralidad de expresiones en los campos dentro del área. La disposición existente del capital cultural determina los “valores objetivos” de los bienes que se producen y se consumen dentro de estos campos. Los “valores objetivos”, que están subjetivamente amparados por el capital cultural, son transportados en los distintos bienes que se encuentran dentro de la cultura. Donde quiera que miremos encontramos un “bien”, yo soy un bien, y mi ordenador, la película de Disney que están viendo mis dos hijos, el “me gusta” que acabo de recibir en mi publicación de Facebook, y el consejo que le he dado a mi vecino sobre a qué fontanero llamar. Los bienes que he descrito, todos tienen un “valor subjetivo” y un “valor objetivo” los cuales son predeterminados por el capital cultural existente.

Por último, el estado institucionalizado es la producción de “valores subjetivos”, que son establecidos por el capital cultural, y transformados en “valores objetivos”. Bourdieu afirma que toman “forma de calificaciones académicas.” Sin embargo, es importante recordar que estos recién creados “valores objetivos” están sujetos a los caprichos de un campo activo.

Una vez más, la “teoría de la práctica” de Bourdieu está en uso y fluye a través de una serie de interacciones constantes y campos cambiantes. Ha

denominado este término como la “estructura estructurante y estructurada”. “El círculo reflexivo” de George Soros (Figura 1.) muestra fácilmente este intercambio continuo de la influencia que sufre uno mismo mientras influye en su entorno, el cual está influido e influye en una disposición general (Grenfell, 2008, p. 200), que describe un espacio determinado. Bourdieu explica la “estructura estructurante y estructurada” como “principios que generan y organizan prácticas y representaciones que se pueden adaptar objetivamente a sus resultados sin presuponer al fin un objetivo consciente o un dominio rápido de las operaciones necesarias con el fin de alcanzarlas.” (Grenfell, 2008, p. 51).



Figura 1. **Modelo de teoría reflexiva.** Adaptado de *The New Paradigm for Financial Markets: the Credit Crisis of 2008 and What it Means.* (p. 25) (2008), por Soros, G. New York. Public Affairs

Houston, un caso práctico

“La vida es como un caleidoscopio cambiante - un mínimo cambio, y varían todos los patrones.”

Sharon Salzberg

Para el desarrollo de este estudio, nos centraremos en la ciudad de Houston. Hay lagunas considerables en este esfuerzo de investigación, concretamente con respecto a las “creencias”, minimizadas del nivel de un hogar al de un vecindario. A pesar de ello, mi objetivo es crear tres secciones transversales de investigaciones que se superponen capa sobre capa para ofrecer una reflexión global de las ventajas y oportunidades que se encuentran, desde la perspectiva de barrios locales a toda la ciudad. El objetivo es tratar de localizar el sentimiento de un ritmo predominante que abarca el panorama completo.

Houston es la cuarta ciudad más grande de los Estados Unidos, con una población aproximada de 2.100.000. La ciudad de Houston (2012) “está entre las ciudades más jóvenes de la nación en cuanto a población.” Visualmente somos capaces de comprender mejor el tamaño de la familia normal dentro de los límites de la ciudad de Houston. Las zonas clareadas (Figura 2), el Oeste de Houston, representan el tamaño promedio de las familias que oscilan entre dos y tres miembros. Las áreas circundantes del norte, este, y oeste de Houston aumentan ligeramente de cuatro a cinco personas por familia media. Ésta es

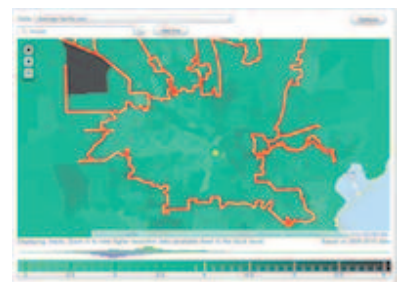


Figura 2. **Tamaño de la familia normal en Houston, TX.** Extraído de <http://www.city-data.com/>

una ciudad diversa, de población no hispana o latina, está representada de manera separada por hispanos o latinos, afroamericanos y caucásicos. (Véase la Tabla 1, porcentajes demográficos) como muchas ciudades a lo largo de Estados Unidos, la etnicidad domina las zonas de Houston. Las siguientes imágenes de Houston representan la distribución geográfica de los tres mayores focos de población. Las zonas sombreadas indican la total dominación de cada grupo étnico en un espacio determinado. (Figuras 3-5).

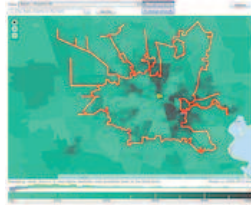


Figura 3. **Volumen de Hispanos en Houston, TX.** Extraído de <http://www.city-data.com/>

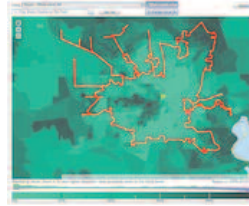


Figura 4. **Volumen de blancos en Houston, TX.** Extraído de <http://www.city-data.com/>

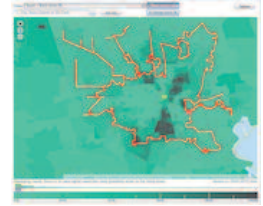


Figura 5. **Volumen de negros en Houston, TX.** Extraído de <http://www.city-data.com/>

Tabla 1. **Oficina del censo de los Estados Unidos**

| Datos generales de población | Houston |
|---|-----------|
| Población estimada, 2012 | 2,097,217 |
| Base estimada de población, 2010 (1 Abril) | 3.0% |
| Población, variación porcentual, 1 Abril, 2010 a 1 Julio, 2012 | 2,099,451 |
| Población, 2010 | 8.1% |
| Población por debajo de 5 años, porcentaje 2010 | 25.9% |
| Población por debajo de 18 años, porcentaje, 2010 | 9.0% |
| Población de 65 años y mayor, porcentaje, 2010 | 49.8% |
| Población femenina, porcentaje, 2010 | |
| Sólo blancos, porcentaje, 2010 (a) | 50.5% |
| Sólo negros o afroamericanos, porcentaje, 2010 (a) | 23.7% |
| Sólo indios americanos o nativos de Alaska, porcentaje 2010 (a) | 0.7% |
| Sólo asiáticos, porcentaje, 2010 (a) | 6.0% |
| Sólo nativos hawaianos y otros isleños del pacífico, porcentaje, 2010 (a) | 0.1% |
| Dos o más razas, porcentaje, 2010 | 3.3% |
| Hispanos o latinos, porcentaje, 2010 (b) | 43.8% |
| Sólo blancos, no hispanos o latinos, porcentaje, 2010 | 25.6% |

Nota: Basado en la oficina del censo de los Estados Unidos. (2013). *State & County QuickFacts*. Extraído de <http://quickfacts.census.gov/qfd/states/48/4835000.html>.

Habitus

El *Habitus* de uno son sus propias experiencias y educación personal. Mi objetivo era intentar comprender unas cuantas imágenes e ideas fundamentales que crean y unen a una sociedad. Nuestros medios más elementales de supervivencia son la confianza, las creencias, la identidad y la disponibilidad de recursos. Todos los elementos unidos crean significados, suposiciones y demandan conclusiones mientras navegamos por la vida.

Los niños que crecen en Houston están desarrollando diversas personalidades con ayuda de su entorno. Sus valores están formulados en una educación de creencias compartidas, básicamente, socializando con su espacio geográfico. No puedo empezar a entender ni siquiera formular una perspectiva de cómo crecer en un entorno distinto al que personalmente crecí. Se puede decir que ofreceré un punto de vista objetivo repleto de

realidades problemáticas. Mi perspectiva en la búsqueda siempre estará originada desde una posición distinta. Así que, con el fin de evocar el sentimiento de expresión que cada habitus tiene, empezaremos por descubrir donde están los niños y escucharemos su voz.

Confianza: En 2012 los niños representaban el 16.7% de la población de Houston. En los últimos diez años la población infantil latina ha crecido de 44.6% a 51.3%, mientras que la población de niños caucásicos y afroamericanos disminuyó del 32.9% al 23.9% y 19.8% a 19.3% respectivamente. (Sanborn et. al, 2012) (Véase la tabla 2) Éste es un cambio bastante drástico en la población y se prevé que continuará rápidamente. Este cambio ha reunido a las empresas de bienes de consumo y a politólogos de la ciudad para estudiar, con la esperanza de protegerse anticipadamente y ganarse la confianza del sector de la población que más está creciendo en los Estados Unidos. Aunque esto, será un desafío un poco más difícil de lo esperado. Una encuesta reciente de Pew Research (2012) sugiere que el 86% de la población latina no cree que se pueda confiar en la gente, sólo el 12% confía. Estos problemas de confianza también son frecuentes entre los jóvenes caucásicos y afroamericanos. Las respuestas del sondeo de 2010 indicaron que el 51% de caucásicos y el 58% de afroamericanos, estudiantes de instituto, sienten que “nunca se puede ser demasiado cuidadoso” cuando depositas tu confianza en otros, en contraste, el 21% y el 14% confía. (Bachman et. al, 2010).

Tabla 2. Niños en el condado de Harris por edad y etnia, 2010

| Edad en años | % Blanco | % Negro | % Latino | % Otros |
|--------------|----------|---------|----------|---------|
| < 1 año | 26.80% | 18.40% | 50.00% | 4.80% |
| 1 año | 27.00% | 18.30% | 49.70% | 5.00% |
| 2 años | 27.20% | 18.20% | 49.40% | 5.10% |
| 3 años | 27.40% | 18.10% | 49.20% | 5.30% |
| 4 años | 27.60% | 18.00% | 49.00% | 5.40% |
| 5 años | 27.80% | 17.90% | 48.80% | 5.50% |
| 6 años | 28.00% | 17.80% | 48.60% | 5.50% |
| 7 años | 28.30% | 17.80% | 48.40% | 5.50% |
| 8 años | 28.60% | 17.70% | 48.10% | 5.50% |
| 9 años | 28.90% | 17.70% | 47.80% | 5.50% |
| 10 años | 29.90% | 17.90% | 47.20% | 4.90% |
| 11 años | 30.40% | 18.90% | 45.90% | 4.80% |
| 12 años | 30.40% | 19.20% | 45.50% | 4.90% |
| 13 años | 31.00% | 19.30% | 44.60% | 5.00% |
| 14 años | 31.60% | 19.60% | 43.80% | 5.00% |
| 15 años | 31.50% | 20.00% | 43.70% | 4.70% |
| 16 años | 31.80% | 20.80% | 42.60% | 4.80% |
| 17 años | 32.30% | 21.10% | 42.00% | 4.60% |

Nota: Fuente Sanborn, R., Lew, D., Kimball, M.S., Hierholzer, A., & Neary, C. (2012). *Growing up in Houston 2012-2014: Assessing the Quality of Life of Our Children*. Houston: CHILDREN AT RISK.

Creencias: La confianza es una emoción interesante; está arraigada en las teorías de Erik Erickson y Lawrence Kohlberg’s sobre el desarrollo moral y más recientemente se encuentran escondidas en la psicología de la afabilidad “Big Factor Model”. Cuando nuestra narrativa cultural señala que somos la tierra de las oportunidades y que el trabajo duro es el camino hacia el éxito, ¿cuántos de nuestros padres confían en esto? Y ¿cuántos de sus hijos? El 56% de padres afroamericanos y el 65% de padres latinos de poblaciones de clase baja creen que sus hijos serán mejores que ellos

mismos, mientras que tan sólo el 31% de los padres caucásicos lo creen. El optimismo y el pesimismo se reflejan en la evaluación del futuro de los niños. Una encuesta entre latinos manifiesta que un abrumador 75% confía en la ética americana de que su arduo trabajo los situará en un mejor puesto en el futuro (Taylor, et al., 2012) mientras que un 47% y un 37% de jóvenes afroamericanos y caucásicos respectivamente creen que son capaces de controlar su propio éxito en el futuro. (Bachman et. al, 2010).

Identidad: Curiosamente, mientras estas poblaciones se esfuerzan hacia la meta del éxito, no se identifican con los americanos. En 2012, el 51% de los latinos no se describía como personas del país de origen de sus familias, y el 69% se alineó culturalmente con sus ancestros. Mientras que en 2011 una muestra de una encuesta tomada a estudiantes del último año de instituto descubrió que un 47% en su mayoría estaba de acuerdo con que “sería mejor si todos nos sintiéramos más como ciudadanos del mundo, en lugar de cualquier país en particular”. Cada identidad tiene varias razones que entran en juego cuando los fenómenos emergen, independientemente de que es importante entender que se debe identificar que ser Americano parte de la pluralidad.

Disponibilidad de recursos: El optimismo que mantienen los latinos y afroamericanos es sorprendente teniendo en cuenta los amplios índices de pobreza que experimentan ambas poblaciones. En 2012 las pautas federales indicaban que una familia de cuatro, 2 padres y 2 hijos, se considera pobre si sus ingresos no superan los \$23,050 anuales. En 2011 el 38% de las familias de Houston cayeron por debajo de este mínimo, con un 17% en pobreza extrema ganando \$11,405 anualmente. La Figura 6, niños por debajo del umbral de la pobreza, está más poblado en las zonas hispanas y afroamericanas de la ciudad. Aunque las campañas de voluntariado como el Banco de alimentos de Houston, alimenta a más de 68,000 niños cada semana, hay investigaciones que muestran que un asombroso 25.5% de niños en Houston todavía vive en casas inseguras desde el punto de vista alimentario. Esta falta de poder adquisitivo tiene una influencia directa en los negocios situados en las zonas geográficas de los vecindarios por debajo del umbral de la pobreza. La

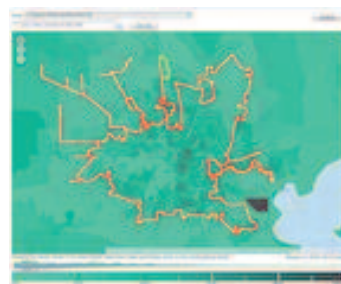


Figura 6. **Niños por debajo del umbral de la pobreza en Houston, TX.** Extraído de <http://www.city-data.com/>

Figura 7, desiertos alimentarios, muestra las regiones geográficas de los pobres. Muchos barrios de ingresos bajos tienen un acceso o capacidad limitada para adquirir alimentos en supermercados completamente abastecidos. En lugar de esto, estos vecindarios están llenos de tiendas de comida rápida y en los que predominan los postres.

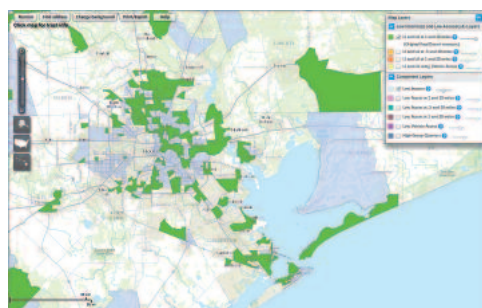


Figura 7. **Desiertos alimentarios en Houston, TX.** **United States Department of Agriculture.** Extraído de <http://www.ers.usda.gov/>

Aunque este tema se continúa debatiendo, estadísticamente crecen las pruebas de que esto contribuye a la obesidad y problemas de salud a largo plazo. La sociedad americana de la obesidad señala que un 36% de los niños de Houston tiene sobrepeso; dentro de este porcentaje, el 19% son considerados obesos. Se suele decir que somos lo que comemos, y aunque es cierto, es importante entender como, quienes somos indica la manera en que comemos.

El oeste de Houston, por el contrario, alberga una gran variedad de supermercados distintos, numerosos restaurantes y tiendas al por menor. Esta región también personifica la cultura de la ciudad. Acogiendo veinte tipos de museos (véase la Tabla 3), la mitad de los parques públicos de la ciudad, y varios estadios deportivos. El espacio geográfico esta colmado de oportunidades y experiencias.

Tabla 3. **Presupuesto fiscal del año 2012 Texas, Houston, Resumen demográfico/económico de la ciudad**

| Museo de Houston | Cód. Postal |
|---------------------------------------|-------------|
| Czech Center Museum Houston | 77004 |
| Houston Center for Contemporary Craft | 77004 |
| Houston Museum of Natural Science | 77030 |
| The John C. Freeman Weather Museum | 77004 |
| The Jung Center of Houston | 77006 |
| The Menil Collection | 77006 |
| Rice University Art Gallery | 77005 |
| Byzantine Fresco Chapel Museum | 77006 |
| Contemporary Arts Chapel Museum | 77006 |
| Holocaust Museum Houston | 77004 |
| Houston Center for Photography | 77006 |
| Houston Zoo, Inc. | 77030 |
| The Health Museum | 77004 |
| Lawndale Art Center | 77002 |
| Museum of Fine Arts, Houston | 77005 |
| The Rothko Chapel | 77002 |
| Project Row Houses | 77004 |
| Asia Society Texas Center | 77002 |
| Buffalo Soldiers National Museum | 77004 |
| Children's Museum of Houston | 77004 |

Nota: Basado en Houston Texas Fiscal Year 2012 Budget. (2013). *Demographic/Economic Summary of the City*. Extraído de <http://www.houstontx.gov/budget/12budadopt/LEO.pdf>

Capital

Económico: En 2012, Forbes clasificó Houston como “la ciudad de America más de moda”. La ciudad ha “experimentado un crecimiento del 2.6% en el empleo del pasado año, y cerca de 50,000 americanos acudió allí como resultado –especialmente jóvenes profesionales. De hecho, la edad media de un habitante de Houston es la juvenil 33.” (Brennan, 2012) La economía local de Houston está arraigada en el sector energético, pero desde 1990 se ha diversificado. La ciudad de Houston (2012) cuenta ahora con el canal de navegación más concurrido de la nación, el aeropuerto público más grande de Norteamérica, el famoso Centro Médico de Texas, y el séptimo sistema escolar público más grande.

Visualmente (Figuras 8-13), uno es capaz de captar el nivel de capital económica albergado por la diversidad de poblaciones a lo largo de Houston. Esto nos ofrece una comprensión de la distribución de trabajos

obreros frente a trabajos administrativos dentro de las regiones de la ciudad dominadas por etnias. La situación residencial de los ciudadanos que trabajan en trabajos de dirección, profesionales y derivados se encuentra primordialmente en el oeste Houston (Figura 8). Los trabajadores educacionales (Figura 9) residen a lo largo de Houston. Mientras que la mayoría de la clase obrera reside en el norte, este, y sur de Houston. El “ingreso per capita de los latinos es \$15,343, comparado con \$19,066 de los afroamericanos y \$45,783 de los anglosajones.” (Sanborn et. al, 2012).



Figura 8. **Trabajos de dirección, profesionales y derivados en Houston, TX.** Extraído de <http://www.city-data.com/>



Figura 9. **Trabajos educativos en Houston, TX.** Extraído de <http://www.city-data.com/>



Figura 10. **Trabajos de producción, transporte, y traslado de material en Houston, TX.** Extraído de <http://www.city-data.com/>



Figura 11. **Trabajos de apoyo sanitario en Houston, TX.** Extraído de <http://www.city-data.com/>



Figura 12. **Trabajos de construcción, extracción, mantenimiento y reparación en Houston, TX.** Extraído de <http://www.city-data.com/>



Figura 13. **Trabajos de limpieza y mantenimiento de edificios y terrenos en Houston, TX.** Extraído de <http://www.city-data.com/>

Los niños que crecen en estas regiones dominadas laboralmente están empezando a observar su estado personificado, o el área activa dentro del espacio geográfico. Su círculo reflexivo comienza por observar y experimentar como su familia y aquellos que están dentro de su comunidad se ganan la vida y consiguen bienes materiales. Los niños están empezando a formular las reglas del juego y están estableciendo una perspectiva de lo que supone seguir las reglas y trabajar en equipo en la vida.

Nuestra economía tradicional establece las reglas de un juego, pero se está gestando otro juego con un conjunto de reglas diferente. Mientras que Houston ha aumentado en lo que se considera crecimiento positivo, la ciudad también está experimentando un aumento en el mercado negro. Houston está muy bien situada y facilita a las bandas locales la oportunidad de trabajar con éxito con socios criminales internacionales. En 2011, Houston experimentó un crecimiento del 29% en la participación de pandillas. Hay alrededor de 20,000 pandilleros documentados, el 90% de los cuales se

identifica como latino o afroamericano. (Walker, 2012) Un análisis evaluativo de la amenaza ha indicado que los reclutamientos son más jóvenes, cada vez más violentos y se recluta principalmente en colegios y parques infantiles.

Cultura: El estado institucionalizado del capital cultural es la educación. Houston se ha centrado en conectar con sus estudiantes, demostrando éxito mediante los índices de graduación de los institutos. La Escuela Independiente del distrito de Houston (2011) declaró una tasa de graduación del 78.5%, un aumento del 14% con respecto a las cifras de 2007. Aunque estos datos son impresionantes, pueden no ser acertados y están siendo probados por la asociación no lucrativa, Children at Risk.

Texas exige un registro de la razón específica y el porqué, cada vez que un estudiante abandona la escuela. La integridad de estos registros y la validez de las respuestas de los estudiantes tienen el poder de desviar estas estadísticas hacia una luz más positiva. Por ejemplo, un estudiante puede dejar la escuela y no ser considerada “baja” si afirma que se van del país, ha habido un intento de alcanzar, desafiar y motivar a los jóvenes de la ciudad realmente impresionante.

La Escuela Independiente del distrito de Houston ofrece oportunidades competitivas a sus estudiantes para que asistan a las escuelas, centradas en: aceptar el desafío que requieren los estudiantes superdotados, diversificando los planes de estudio, ofreciendo escuelas especializadas centradas en distintos intereses, y creando el programa El Apolo 20. Este ambicioso programa apunta no sólo a volver sobre el rendimiento académico sino también a fomentar una comunidad cultural positiva que asocie a los estudiantes con los tutores, orientadores, entrenadores, y personal de la escuela. Todos ellos cuidan y ayudan al éxito de cada estudiante. El distrito también está intentando eliminar la brecha tecnológica proporcionando cerca de 130,000 portátiles a los estudiantes. (Mellon, 2013) El superintendente Terry Grier cree que la tecnología ahora es muy buena y que nuestro futuro depende de la capacidad de nuestros alumnos para acceder y adoptar este conjunto de habilidades fundamentales.

Por muy ambiciosos que sean estos programas, muchos estudiantes de Houston permanecen por debajo de la media y otros quedan completamente al margen. La asociación Children at Risk (Sanborn, R, et. al., 2012) predice que un 54% de los estudiantes que se gradúan están preparados para la universidad, los estudiantes latinos y afroamericanos puntúan 100+ puntos por debajo de la media nacional del SAT. Aunque los latinos han conseguido una notable mejoría con los años, la población aún tiene la mayor tasa de deserción escolar debido a embarazos, teniendo que trabajar para mantener a su familia, a miembros de su familia ignorantes y otras causas sociales.

Reflexión cultural

Actualmente, existe un enfoque adecuado para asegurar nuestras ciudades, las instituciones educativas están preparadas para el desafío de crear la mano de obra del mañana. Algunos lo llaman, “The Great Crew Change” (“El gran equipo de cambio”), mientras que otros lo han denominado “The Staffing Stream” (“La corriente personal”). Creo que son frases muy reactivas. Los enfoques muestran un tono ansioso y la sensación de amenaza que recientemente se ha generalizado en nuestra sociedad. La angustia económica sobre nuestro futuro junto al modo dicotómico de hacer política

que existe, la flagrante desigualdad económica y el temor inminente que cubre un sorprendente cambio demográfico no hace fácil la tarea de buscar valores compartidos. No puedo sino pensar en Steve Jobs, la huella más importante que dejó en la sociedad fue que el éxito está afectado por la capacidad de aprender de los errores. En mi opinión, estamos en medio de un fracaso épico. Houston no es todavía un fracaso económico, ni político, pero ha fracasado en la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad.

Los controladores ideológicos históricos que asentaron los cimientos de nuestras ciudades ya no son suficientes y están al borde del fracaso. Mientras continuamos apresurados y luchamos por las migajas restantes de nuestros antiguos conceptos ideológicos de la justicia, somos incapaces de aceptar la desaparición. La justicia no solo se encuentra en la virtud, ni únicamente en el orden. Tiene una relación recíproca. Cuando la virtud es parasitaria, mata la capacidad del orden de ser flexible cuando el humano se embarca en el entendimiento. Cuando el orden es parasitario, mata la virtud activa del deseo del ser humano de ser mejor. Esta relación de la vida, la libertad, y la búsqueda de la felicidad es ligeramente distinta que la virtud y el orden. La vida es fundamental y todos los demás derechos se derivan de él. La libertad son las acciones que las personas realizan para obtener objetos que desean, en este caso, la búsqueda de la felicidad. Cuando la libertad es parasitaria mata el deseo de perseguir. Cuando la búsqueda es parasitaria mata la acción de la libertad. En ambos casos, la vida tiene el derecho fundamental de protegerse.

Históricamente el objetivo del gobierno ha sido garantizar la seguridad de la vida de sus ciudadanos. Un entorno seguro permitía a los ciudadanos el acceso a oportunidades y la libertad para obtener los objetos que deseaban. Durante siglos el intercambio monetario ha sido el conducto que permitía el crecimiento del capital económico, cultural y social. Al igual que la relación que la virtud y el orden tienen con la justicia. El deseo de un individuo de actuar hacia un objeto tiene su base en su campo de experiencias y oportunidades. Si el objeto de deseo está apartado de las oportunidades y experiencias del área del individuo entonces el objeto de deseo de la persona cambiará de social a local. La persecución de la riqueza Americana para obtener la felicidad. Recientemente LifeTwist (Mellon, 2013) realizó una encuesta y señaló que un número creciente de americanos ha reemplazado el deseo de obtener riquezas por el de vivir una vida plena como modo de obtener la felicidad. Este cambio de corriente junto con los valores culturales vinculados a la población latina crea un desequilibrio.

Crear el mañana no es una tarea fácil, pero Houston está enfrentándose al reto. Están empezando a preparar el camino que les permitirá esforzarse para mantener la base económica existente, mientras se alimenta al espíritu del emprendedor. Colaborando con las mentes de la Escuela Independiente del distrito de Houston y de líderes de negocios locales para crear estrategias centradas en abordar la latente brecha de conocimientos de la industria existente, mientras, nos centramos en enseñar a nuestros hijos habilidades del siglo XXI. Todos estos esfuerzos giran entorno a continuar persuadiendo a jóvenes profesionales de mudarse de ciudad y afrontar las necesidades del grupo de población que más rápidamente está creciendo.

Percepciones del mañana

En el Nuevo siglo la información está infiltrada tecnológicamente y avanza para saturar casi todos los aspectos de nuestra sociedad. Nosotros, como

individuos, tenemos mayor conectividad. Esto ha ayudado en el crecimiento y la adopción de formas nuevas de intercambio monetario en la sociedad, capital simbólico. Así como el capital económico crece en valor por la acumulación de bienes y recursos, el capital simbólico crece en valor desde una red de confianza y cooperación. La sociedad valora y valorará por algún tiempo la influencia y poder de una persona a través de su valor monetario. Por el contrario, una persona que alberga capital simbólico es valorada por su capacidad de alcance de influir. Sus bienes son en este caso su agenda mientras que la fuente es su red de personas.

Creando un legado

Houston está dividida culturalmente. La mayor parte de los ciudadanos de Houston vive en la pobreza y están orientados al presente. Ellos soñaran sobre del futuro, pero diariamente las tensiones económicas y los valores culturales refuerzan el disfrute de la vida en el momento, no preocupándose del mañana. Los ciudadanos que tienen éxito económico están orientados al futuro. Hacen planes, se marcan objetivos, y trabajan para alcanzar sus metas. Dentro de las orientaciones de uno están los modos de motivación de los ciudadanos. Muchos están experimentando un cambio económico, significa que eran considerados como el conducto para obtener el objeto que satisfaría su deseo de ser feliz. Cuando pensamos en Houston como el cuerpo de la gente, no hay una identidad, ni un propósito concentrado para la comunidad como un conjunto. La pluralidad de culturas, valores, y objetos de deseo debería estar dirigida y se incorpora en la construcción del legado de Houston del siglo XXI. Nuestra sociedad está en medio de un nuevo juego y las viejas reglas ya no son válidas.

Confianza y cooperación

Houston debe cerrar la brecha que hay entre las necesidades de su base económica y las que residen actualmente en la pobreza. Ambas partes tienen sus razones para no buscar cooperación. A pesar de todo, hay formas de fomentar relaciones mutualistas que permitirán el crecimiento de todos los grupos.

Pobreza: Es fundamental abordar la falta de oportunidades que existe en muchas partes de Houston. Actualmente atrapados en el círculo de la pobreza, los negocios locales no son capaces de justificar la apertura de tiendas en lugares donde no hay poder adquisitivo. Es comprensible y está justificado. Una mala inversión es lo que es. Esto no quiere decir que la pobreza deba quedar atrapada en un sistema descendente. Hoy en día existen multitud de ejemplos de, como monedas alternativas y complementarias, están ayudando a salir a aquellos en situación de pobreza. La ciudad de Houston podría jugar un papel activo a la hora de fomentar esta alianza. Una moneda complementaria no se respalda por su gobierno local, pero a menudo, es “respaldada completamente por los recursos propios de la comunidad y asegurada por un grupo de fiadores” (Brown, 2012). Hay varios países que usan este tipo de sistema para ayudar a sus pobres y lo han logrado con éxito. Permitir el intercambio de productos y servicios, incluida la salud, en una comunidad, perpetúa la identidad y el crecimiento de la comunidad.

Educación: El sistema educativo de Houston ha sido muy proactivo, pero aún queda una oportunidad para seguir creciendo. Los jóvenes de hoy quieren

una vida mejor y muchos sienten que son capaces de conseguirlo, cuando abandonan, generalmente es debido a causas sociales. La Escuela Independiente del distrito de Houston puede acoger a niños de su entorno ofreciéndoles una estructura, una consistencia, y una rutina necesarias para potenciar una nueva perspectiva en la vida. Seed Foundations es una escuela pública que comenzó en la costa este. La escuela sirve a niños en extrema pobreza ofreciéndoles “un programa integrado que ofrece, bajo el mismo techo: programas académicos, residenciales, de salud mental, salud física, social, y enriquecimiento (The Seed Foundation, 2013). Los estudiantes se hospedan en las escuelas desde el domingo por la noche hasta el viernes por la tarde y los niños vuelven a casa durante el fin de semana. Estos programas están teniendo resultados impresionantes, un porcentaje cercano al 94% de sus graduados continúa en la universidad.

Identidad: Quienes somos como individuos, nuestros valores, sueños y ambiciones están vinculados fundamentalmente a la seguridad de nuestro entorno y a las oportunidades disponibles para actuar y obtener los bienes deseados. La sociedad puede crear un sistema para educar niños, pero esto no altera la perspectiva de oportunidades disponibles y experiencias en su localidad. Estas experiencias locales de cada día crean senderos mentales de como los niños se ven a si mismos consiguiendo lo que ellos consideran el “sueño americano”.

¿Qué versión del “sueño americano” tienen los jóvenes de Houston? La mayoría de los latinos y afroamericanos todavía cree que trabajar duro les conducirá al éxito. La realidad de estos jóvenes de poder actuar según sus creencias se difumina. Estadísticamente, muchos jóvenes nacidos en la pobreza permanecerán en el círculo de la pobreza, mientras que sólo un puñado lo alcanzará. Los jóvenes caucásicos han perdido la fe de manera abrumadora y están buscando realizarse de otra manera. Los tres tipos demográficos están orientados al presente o navegando hacia un futuro orientado al presente.

¿Puede afrontar Houston “The Great Crew Change” con su reglamento actual? No. ¿Puede resolver Houston la pobreza con la normativa vigente? No. ¿Mantendrá Houston su estatus cultural y continuará la diversificación de su base económica con su actual regulación? Con el tiempo, no. Su normativa está diseñada para motivar a personas orientadas al futuro, que están motivadas a conseguir riqueza como conducto para sus deseos.

El cambio de orientación del futuro al presente altera los valores, pero lo más importante es que cambia las motivaciones de uno. Es importante para Houston reconocer que no logran dotar de libertad a la mayoría de los jóvenes de la ciudad. Houston necesita aprender de sus fracasos, escuchando en conjunto a sus jóvenes, entendiendo sus creencias, su entorno y como esto expresa determinaciones y deseos. Para que la ciudad se apoye mejor en el país y satisfaga las demandas del siglo XXI, debe comenzar por fomentar una relación reciproca que ganará confianza con el tiempo. Pero, lo más importante es que esta relación mantendrá el ciclo de consumo que se necesita para mantener un crecimiento futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELOU, M. (Unknown). *Good Reads Quotes*. Extraído de <http://www.goodreads.com/quotes/52790-everything-in-the-universe-has-a-rhythm-everything-dances>

BACHMAN, J.; JOHNSTON, L. y O'MALLEY P. (2010). *monitoring the future; questionnaire responses from the nation's high school seniors*. Ann Arbor. University of Michigan.

- BOURDIEU, P.** (1983). *The Forms of Capital*, publicado originalmente como “Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital,” in *Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderheft 2)*, editado por Reinhard Kreckel. Goettingen: Otto Schartz & Co. p. 183-98. Traducido por Richard Nice.
- BUREAU OF LABOR STATISTICS U.S. DEPARTMENT OF LABOR** (2013). *College Enrollment and Work Activities of 2012 High School Graduates*. (BLS Publication No. USDL-13-0670). Washington, DC: U.S. News Release Office.
- BRENNAN, M.** (2012, July 26). Houston Tops Our List Of America's Coolest Cities. *Forbes*. Extraído de <http://www.forbes.com/sites/morganbrennan/2012/07/26/houston-tops-our-list-of-americas-coolest-cities-to-live/>
- BROWN, E.** (2013). The Crime of Alleviating Poverty: A Local Community Currency Battles the Central Bank of Kenya. *Global Research*. Extraído de <http://www.globalresearch.ca/the-crime-of-alleviating-poverty-a-local-community-currency-battles-the-central-bank-of-kenya/5341276>
- CITY OF HOUSTON** (2012). *Fiscal Year 2012 Adopted Budget*. Houston. p. 1-24 - 1-28.
- CITY OF HOUSTON** (2012). *Houston Facts and Figures*. Extraído de <http://www.houstontx.gov/about/houston/houstonfacts.html>.
- FRIEDMAN, R.E.** (2009). The American Ethos and National Security Strategy. *U.S. National Security Strategy*, 19(1), 1-4.
- GRENFELL, M. et al.** (2008). *Pierre Bourdieu Key Concepts*. Stocksfield. Berne Convention.
- HOUSTON INDEPENDENT SCHOOL DISTRICT** (2011). *2011 Annual Report*. Houston. HISD.
- LEVINE, R.** (1997). *Geography of Time*. New York: Basic Books.
- LUHMANN, N.** (2002). *Theories of Distinction, Rediscribing the Descriptions of Modernity*. Stanford. Standord University Press.
- MELLON, E.** (2013, February 1). Grier's goal is to end HISD's digital divide. *Houston Chronicle*. Extraído de <http://www.houstonchronicle.com/news/houston-texas/houston/article/Grier-s-goal-is-to-end-HISD-s-digital-divide-4241593.php>
- MIGONE, A.** (2004). Hedonistic Consumerism: From Want-Satisfaction To Whim-Satisfaction. (Unpublished) *Centre for Global Political Economy*. Burnaby.
- SANBORN, R.; LEW, D.; KIMBALL, M.S.; HIERHOLZER, A. & NEARY, C.** (2012). *Growing up in Houston 2012-2014: Assessing the Quality of Life of Our Children*. Houston: CHILDREN AT RISK.
- THE SEED FOUNDATION** (2013). *FAQ*. Extraído de <http://www.seedfoundation.com/>
- TAYLOR, P.; LOPEZ, M.; MARTINEZ, J. y VELASCO, G.** (2012). *When Labels Don't Fit: Hispanics and Their Views of Identity*. Pew Research. Extraído de <http://www.pewhispanic.org/2012/04/04/when-labels-dont-fit-hispanics-and-their-views-of-identity/>
- U.S. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES** (2012). *Youth Risk Behavior Surveillance - United States, 2011*. Atlanta: U.S. Department of Health and Human Services.
- WALKER, A.** (2012, December 6). Stop the gangs. *Defender*, 82(7), 12.

Innovación, expansión universitaria e inclusión social: la dinámica del emprendimiento joven en Brasil desde las incubadoras universitarias

La emergencia de la sociedad del big data demanda instituciones que fomenten la innovación, dando preeminencia a las universidades que deben tener un rol proactivo en el emprendimiento, tornándose facilitadoras del spillover del conocimiento. En Brasil, donde es tan necesario diversificar el modelo de exportación de bienes cuánto incluir en el mercado de trabajo los nuevos egresados universitarios, las incubadoras universitarias se tornan estratégicas como herramientas de inclusión social, dando una dinámica única al emprendimiento en el país. Desde una perspectiva de la triple hélice, la oferta de jóvenes egresados estimula la innovación y se torna esencial para el crecimiento económico de Brasil.

Palabras clave: Innovación, universidades, emprendimiento, Brasil, egresados universitarios, inclusión social, triple hélice.

(1)
La sociedad del "big data".
(Cukier y Mayer-Schoenberger, 2013).

(2)
Esa teoría presupone que el nuevo conocimiento creado en laboratorios de grandes empresas y de universidades que no es aprovechado comercialmente por esas instituciones genera oportunidades emprendedoras, por lo tanto el emprendimiento es la respuesta endógena a las inversiones que no fueron completamente apropiadas por las empresas establecidas.

(3)
Niveles más altos de crecimiento económico deben resultar de mayor actividad emprendedora una vez que el emprendimiento sirve como mecanismo para facilitar el *spill over* y la comercialización del conocimiento. Esa hipótesis ha recibido apoyo empírico: fueron analizados 327 condados alemanes, donde se evaluó el emprendimiento (porcentaje de negocios nacientes en relación a la población) y se verificó que los condados con mayor nivel de emprendimiento eran los que tenían mayor nivel de actividad económica.

1. Incubadoras universitarias, modelo brasileño

La emergencia de una sociedad de la información (1) demanda cambios en la estructura económica que favorezcan la innovación, dando preeminencia a las universidades, que deben tener un rol proactivo en la utilización del conocimiento desde el mecanismo del emprendimiento. Tomando como punto de partida la acumulación creativa (2) –Marco II– (Bergek et al, 2013), las incubadoras universitarias son facilitadoras del *spill over*, reduciendo los costos de ingreso de un nuevo producto en el mercado. Dada la fuerte correlación entre desarrollo económico y emprendimiento (3) (Audretsch, 2007), esas instituciones juegan un rol esencial en la estrategia de crecimiento y posicionamiento de las economías en un contexto global cada vez más competitivo.

En Brasil, una de las naciones emergentes que liderará la economía mundial en las próximas décadas (4), la innovación y el emprendimiento son factores estratégicos en la expansión de las conquistas sociales logradas desde los 1990. La inversión en investigación y desarrollo (I+D) es esencial para diversificar el modelo de exportación de productos que ancló el crecimiento brasileño en las últimas décadas y que muestra su agotamiento desde la crisis financiera de 2008, pues en un país donde 59,2% (5) de la población es joven y que tiene una política de expansión de la enseñanza superior, es imprescindible la generación de empleos para absorber la mano de obra calificada que ingresa al mercado laboral anualmente, incorporando a los nuevos egresados universitarios, y multiplicando los ingresos, lo que convierte a las incubadoras universitarias en una herramienta de ascenso social.

Por tanto, la transformación de la economía desde la innovación es necesaria para mantener el ritmo de crecimiento, y eso queda claro tras analizar la evolución de las inversiones en I+D durante la última década: el promedio aumentó un 145% entre 1998 y 2008 (6), y en 2011 el país invirtió 1,25% del PIB, siendo uno de los únicos países en el mundo que destinan más del 1% recomendado por la OECD en el sector. (7)

(4)

En 2001, Jim O'Neill, el head de Global Research de Goldman Sachs acuñó el acrónimo BRIC para referirse a Brasil, Rusia, India y la China, economías que él pensaba que iban liderar el crecimiento económico en los 50 años siguientes.

(5)

La mayor parte de la población tiene entre 10 y 29 años.
Fuente: IBGE, 2010.

(6)

Fuente: Unión Europea, 2011.

(7)

Fuente: Global Entrepreneurship Monitor, 2013.

(8)

Fuente: ANPROTEC, 2011.

(9)

Fuente: Global Entrepreneurship Monitor, 2012.

(10)

Fuente: ibis ibidem.

(11)

Aunque el gobierno federal brasileño defina como joven la franja que comprende la población entre 18-24 años para beneficios universitarios y la franja entre 18-29 años para subsidios e incentivos específicos para emprender en términos de Pequeñas y Medias Empresas, la mayoría de los datos agregados corresponden a la población entre los 18-35 años, inclusive hacia las incubadoras universitarias que absorben en grande mayoría estudiantes e investigadores de posgrado, los cuáles por su condición se tornan beneficiarios de las ayudas supra mencionadas, razón por la cuál elegimos ese intervalo para la presente investigación.

(12)

Fuente: Governo Federal, Brasil, 2013.

(13)

Forman la triple hélice el gobierno, la universidad y la empresa, siendo la interacción entre esos tres organismos esencial en una sociedad basada en el conocimiento. En Brasil la triple hélice se torno un movimiento para generar incubadoras en el contexto universitario. (Almeida, 2005).

(14)

Principales objetivos de las incubadoras brasileñas: promover el desarrollo económico, la creación de empleos y facilitar la comercialización de tecnología. (Lalkaka y Schaffer, 1999).

Así muchas de las políticas de innovación del país se orientan a crear “creadores de empleo” (Llana, 2010) desde la expansión de la educación de nivel superior, donde en 1990 un 11.2% de la población entre 18-24 años frecuentaba la universidad, frente al 25.48% que lo hacía en 2010. Brasil ha invertido en las incubadoras universitarias, fortaleciendo la relación empresa-escuela, como forma de coordinar la cadena entre desarrollo y comercialización de un producto, marcando con los costos fijos de las empresas nacientes y por ende protegiéndolas en sus estadios iniciales, desde la oferta de estructura, *management* y crédito (en su mayoría financiado con recursos públicos). Eso queda evidente cuando se ve la multiplicación de las incubadoras universitarias en la última década: de 170 a 420, generando 6300 emprendimientos al año y creando 33000 puestos de trabajo. (8)

Ese esfuerzo en promover el emprendimiento desde la innovación aprovecha el *ethos* emprendedor local: Brasil es el tercer país más emprendedor del mundo tras la China y los Estados Unidos (9). También revela la madurez del mercado nacional, donde en 20 años se invirtió la relación de emprendimiento por necesidad y emprendimiento por oportunidad: de 1 a 2 en 1990, a 2 a 1 en 2010, transformación que tiene como base no solo la mejora de las condiciones macroeconómicas, sino la expansión de la enseñanza universitaria (10).

Formando la mayoría de la estructura poblacional, los jóvenes (11) representan la franja que más emprende en el país, siendo responsables del 56,9% (12) de los nuevos negocios, lo que da un movimiento propio a las políticas públicas de fomento a la innovación desde el modelo de las incubadoras universitarias, pues la ampliación del acceso a la universidad ha permitido la expansión de la educación en emprendimiento, área investigada en la mayoría de los centros de enseñanza superior.

Dicho área se emplea como medio de educar el talento emprendedor para que se pueda establecer un nuevo proyecto. Luego la incubadora es el paso lógico en la serie, dando condiciones para que se ponga en práctica ese conocimiento a través de una estructura que facilite el desarrollo de nuevos negocios (Chandra, 2007). Así, la incubadora es el resultado de la premisa de que el emprendimiento puede ser organizado como un proceso educativo, a partir de aspectos formales e informales (Eztkowitz, 2002).

Desde la triple hélice Brasil (13) ha innovado en el concepto de incubadora de negocios (14), funcionando como un ambiente de generación de ideas, promoviendo productos y servicios que facilitan la competitividad y crecimiento de las empresas (Eztkowitz, 2002), al adaptar tecnología a las necesidades locales (15). Así, se busca, desde la promoción del negocio al nivel micro, mejorar el ambiente de negocios a nivel macro (Chandra, 2007). En 2010, Brasil ocupaba la cuarta posición mundial en el índice de incubadoras universitarias y parques tecnológicos en volumen de negocios. (16)

La necesidad de adaptar tecnologías a la cultura local y promover el emprendimiento para que los egresados de la universidad puedan crear

(15)
Como ejemplo tenemos el proyecto incubado en el Instituto Génesis en la PUC-RJ que desarrolló un software para controlar la movida de los autobuses en Rio de Janeiro, dado el caos del tránsito de la ciudad.

(16)
Fuente: University Business Incubators Index, 2012.

(17)
Las incubadoras sociales tienen como finalidad el fortalecimiento de las comunidades, municipios y ciudades, a través de la formación de emprendedores y de la generación de emprendimientos con la utilización de tecnología social. Las incubadoras de cultura y design enfocan el desarrollo de emprendimientos de base cultural y artística, para posibilitar la transformación de ideas en empresas desde su viabilidad económica.

(18)
Fuente: PUC-RJ.

(19)
Fuente: Doing Business Report-Brazil, 2013. Banco Mundial.

(20)
Clase "a" renta familiar superior a 20 salarios mínimos mensuales, clase "b" 10 a 20 salarios mínimos, clase "c" 4 a 10 salarios mínimos, clase "d" 2 a 4 salarios, clase "e" hasta 2 salarios mínimos. Fuente: IBGE, 2013.

(21)
Fuente: Global Entrepreneurship Monitor, 2012.

(22)
La política de cuotas de ingreso para alumnos de colegios públicos en los centros de enseñanza superior federales y estatales (los cuáles tienen mejor desempeño promedio que los centros privados) ha intentado igualar las oportunidades de formación para los jóvenes de todas las clases sociales.

(23)
El CNPq, actual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico ha iniciado el programa de innovación tecnológica en la década de 1980, desde 6 parques ligados a las universidades. El crecimiento de las incubadoras se aceleró a partir de 1993. El CNPq es el principal responsable por programas de incentivo a la investigación, desde la iniciación científica hacia niveles de post-doctorado, lo que hace a través de la otorga de becas.

empleos en vez de buscarlos ha dado una configuración única al ambiente de incubación universitaria en Brasil: ha sido creado en el formato *bottom up*, respondiendo a las necesidades locales, lo que se traduce en incubadoras que actúan en áreas tales como el diseño, la cultura, y las incubadoras sociales (17) más allá del *high technology*, predominante alrededor del mundo, y que es creado desde políticas centralizadas de gobierno. En concreto, las incubadoras sociales propias del modelo brasileño transfieren conocimiento elaborado en las universidades hacia la periferia, lo que las convierte en un mecanismo de inclusión social y de agregación de valor a la economía. (18)

Las peculiaridades del mercado brasileño también reflejan una tendencia entre las incubadoras: la mayor importancia otorgada a los *soft services* que al *hardware* de una incubadora. Esto se debe a que los costos burocráticos de abrir y mantener una empresa (el llamado "costo Brasil", que pone el país en la 130ª posición en el *ranking* Doing Business) superan los costos fijos en equipos y espacio físico, provocando que esos espacios ejerzan una función que sólo el acceso a inversiones sería suficiente, diferente del estándar mundial en que el hardware es necesario. (19)

2. Incentivos para emprender: la dinámica joven

2.1. El nivel macro: ambiente emprendedor

El emprendimiento en Brasil ha sido símbolo del ascenso social y por eso es un modelo atractivo para los jóvenes que ingresan al mercado de trabajo. La clase "c" (20) es la que más emprende –representa el 55,2% (21) del total de los emprendedores– y es un indicador de los niveles de inclusión social que impulsaron el consumo en las últimas décadas, aunque su desarrollo se da desde la expansión de servicios, dada las restricciones iniciales de *seed capital* y *know-how*. Eso impulsa el modelo emprendedor dado que la expansión de la enseñanza universitaria abrió plazas –en su mayoría– a los jóvenes de las clases "c" y "d".

Se dicta así una dinámica propia al mercado laboral nacional, pues esos jóvenes son preteridos cuando tienen que competir con los jóvenes egresados de las clases "a" y "b", los cuáles gozan de un fácil acceso a actividades extracurriculares y a las mejores universidades. (22)

Por esa razón, la inserción desde el emprendimiento se torna estratégica en la absorción de esa mano de obra especializada, y genera incentivos para que esos jóvenes egresados participen de los programas de incubación en sus centros universitarios, y no por porque ese modelo de estructura reciba financiación por parte del gobierno (que soluciona no sólo el desempleo de modo directo) sino que a través de la creación de emprendedores se entrena y emplea becarios, en su mayoría estudiantes o egresados universitarios, (23) lo cual se convierte en una forma de subsidio directo a las empresas incubadas.

Ese incentivo es ampliado por el currículo propuesto desde los centros de educación superior: emprendimiento y nociones de administración son materias obligatorias en la práctica totalidad de los cursos en el país, aún en perfiles tan diversos como ingeniería y medicina. (24) Así, de forma integrada, los alumnos aprenden lo que es emprendimiento y al final del semestre salen con un plan de negocios. Ese plan de negocios puede girar en torno a proyecto incubado dentro de la universidad. Las instituciones de enseñanza superior trabajan también con actividades orientadas a la

comunidad local, como charlas con empresarios locales sobre emprendimiento y gestión, lo que hace que las incubadoras sean proactivas en la prospección de nuevos emprendedores. (25)

La demanda en la economía funciona como impulsor del emprendimiento entre los jóvenes, desde la búsqueda por la innovación. El crecimiento del país, desde los años 2000, y, principalmente post-2008, estuvo sostenido en gran parte por el consumo de las clases “c” y “d”. La clase “d”, que aún representa 39% de la población (26), está compuesta en su mayoría por prestadores de servicio sin calificación (niñeras, cocineras, motoristas). El desafío de suplir sus necesidades de bienes y servicios a menores precios es esencial para la expansión de la economía y la inclusión social, donde el modelo de las incubadoras sociales se torna un importante coadyuvante en esa estrategia. En términos de tecnología, las inversiones en infraestructura garantizan la creación de nuevos proyectos.

(24)
En Brasil 95,3% de las universidades enseñan emprendimiento. Fuente: Instituto Endeavor Brasil.

(25)
Entrevista a la Directora de ANPROTEC.

(26)
Fuente: IBGE, 2012.

(27)
Entre 2003-2012. Fuente: IBGE, 2012.

(28)
Fuente: Banco Mundial, 2009.

(29)
En 2012 el promedio de sueldo pagado en el sector privado para egresados universitarios sin experiencia laboral fue de R\$ 1.500,00, en cuanto el sueldo promedio de trabajadores sin curso superior fue de R\$1.792,61. Fuente: IBGE.

(30)
Tales las reformas en la previdencia, la flexibilización de las garantías de los funcionarios públicos, menores sueldos iniciales, la exigencia de experiencia mínima laboral traducida en un mínimo de años de experiencia después de egresado y el sistema de evaluación de exámenes públicos que es cada vez menos transparente y más nacionalizado por el volumen de inscriptos. Esas reformas impactan en el mercado laboral dado que el sector público es el tercer empleador en Brasil y paga sueldos más elevados que el sector privado.

(31)
Los jóvenes entre 18-24 años han representado en promedio 35% de los desempleados en la última década. Fuente: IBGE.

(32)
Fuente: IBGE, 2013 referente a febrero del corriente año.

(33)
Aunque el n de la muestra no sea estadísticamente relevante, utilizamos el cuestionario como ilustrativo de la dinámica innovadora de las incubadoras universitarias y su mayor capacidad de spill over de conocimiento a través de la comercialización en mayor velocidad.

Por otro lado, desde un modelo económico que ha sacado a 32 millones de personas de la pobreza (27), de donde aún es necesario extraer 42 millones, (28) se genera demanda para un nuevo mercado consumidor, donde la innovación es esencial para que acceder a nuevas tecnologías a un precio equilibrado. Es importante resaltar que como el mercado brasileño está muy fragmentado, dada las diferencias sociales, culturales y regionales (la dimensión “continental” del país), se crean incentivos positivos para productos que puedan atender a esos nichos, estimulando la innovación.

El nivel de sueldos pagados en la iniciativa privada (29) para egresados universitarios en el estadio inicial y el gran dinamismo del mercado laboral, que minan las perspectivas de ascenso en las estructuras de las empresas consolidadas, junto con mudanzas en las leyes de acceso al sector público, (30) funcionan como incentivos importantes a la decisión de emprender, pues torna la población joven, la más vulnerable en el mercado laboral (31), más dispuesta a aceptar el riesgo de la actividad empresarial, lo que incentiva la decisión de emprender.

En relación a las incubadoras universitarias, los números dejan claro la preeminencia de la universidad en las políticas nacionales: aumentaron los números de trabajos técnicos y científicos (20,1% entre 2005 y 2007), el número de investigadores aumentó más rápido que en el resto de países del G20 entre 2000 y 2010, y el gobierno invierte un porcentaje mayor del PIB (5,1% en 2011) en educación que el promedio del resto de países del G20.

2.2. El nivel micro: como los jóvenes asimilan el incentivo para emprender

El *framework* es favorable para emprender, aún del pleno empleo, con un índice record en 2013 de 5,4%. (32) Los índices de emprendimiento entre los jóvenes es considerablemente más alto que en el resto de rangos de la población, aunque existen franjas con más capital y más experiencia en la administración de negocios.

Eso está causado en parte por los incentivos macro para emprender. Sin embargo, es necesario analizar como los jóvenes reaccionan a esos incentivos para analizar el impacto que esas iniciativas generan en la práctica en la economía nacional, en especial desde la difusión del modelo de las incubadoras.

A través de un cuestionario estandarizado, (33) donde se emplean técnicas cuantitativas y cualitativas, se entrevistó a 20 jóvenes brasileños, siendo 10

fundadores de empresas incubadas (muestra A) y 10 de empresas no incubadas (muestra B). Con esta investigación buscamos sintetizar el ethos emprendedor de estos jóvenes brasileños, con el objetivo de detectar las tendencias en el modelo de incubadoras universitarias.

Al comparar la muestra A con la B, encontramos como convergencia que los jóvenes, por poseer más acceso a la información que sus contrapartes en el pasado, manejan mejor la información. Poseen escolaridad superior al promedio de las generaciones pasadas en Brasil (más de 80% de los entrevistados estudiaron más que al menos uno de sus padres). Sus ideas son resultado de la interacción cultural más intensa que fue posible gracias a las redes sociales, a la apertura, (34) y a la creciente importancia del país en el ámbito internacional. Por esa razón, demandan más autonomía y participación en la toma de decisiones estratégicas, lo cual no condice con el ambiente de una empresa jerarquizada estándar, ni con el nivel de ingresos en esa empresa como junior.

Luego, emprender significa dar fuerza al poder de iniciativa, representa mayor autonomía y posibilidad de poner en práctica sus ideas y conocimientos. Eso se traduce en mayor disposición a sacrificar salarios iniciales al tener que soportar el riesgo de emprender. (35)

El riesgo se encuentra minimizado al contraponerse con las estructuras de las empresas consolidadas, donde el proceso de ascenso no es transparente y no hay garantía de manutención del empleo. Buscan, así, ganar a largo plazo la seguridad que el mercado laboral hoy no ofrece.

Cabe resaltar que las empresas tradicionales tenían la ventaja de ofertar recursos en entrenamiento y networking, lo que hoy queda cubierto por un mayor acceso a la información y conectividad, desde cursos online y redes sociales.

Otro punto en común es la tendencia entre la población joven de integrar la vida social y la vida laboral, necesidad que no es cubierta por las grandes corporaciones, y por ello se convierte en un factor importante a la hora de tomar la decisión de abrir su propio negocio.

En el cuestionario, el principal punto en común encontrado entre las dos muestras ha sido que la práctica totalidad (100% del grupo A, 60% del grupo B) de ellos dijeron que frecuentaron o frecuentan programas de entrenamiento universitario en emprendimiento y administración. Aunque la muestra A esté distorsionada por la obligatoriedad de frecuencia en programas de enseñanza de gestión, el porcentaje de la muestra B demuestra la fuerza del modelo educativo que prioriza el emprendimiento.

La rama de servicios fue predominante en ambos los negocios, dada las restricciones de capital y de estructura necesaria para desarrollar productos aún entre los incubados. En los servicios, la tecnología de información ha sido el sector elegido por virtualmente todos los que respondieron el cuestionario, traduciendo la tendencia del big data, y del potencial de rápido crecimiento del sector.

La principal divergencia fue entre los productos desarrollados: por el propio ambiente, aún en las incubadoras sociales (3 proyectos de A), (36) la totalidad de los emprendimientos eran innovadores; por el contrario, entre los no incubados el 20% consideran sus productos innovadores.

Un punto en común en ambas las muestras (9 del grupo A y 7 del grupo B) es que el joven brasileño emprende porque quiere cooperar con la sociedad,

(34)

Las redes sociales fueron apuntadas por la totalidad de las dos muestras como esencial en la divulgación y búsqueda por nuevas tecnologías y aportes a sus negocios. Aunque 70% de los entrevistados en la muestra B hayan dicho que su tecnología no es novedosa, tienen planes de acceder el mercado externo desarrollando nuevos servicios.

(35)

La totalidad de los entrevistados dijo que sacrificaría ganancias iniciales mayores para abrir su propio negocio, aunque a penas 20% de los entrevistados en la muestra B ganarían más trabajando en una empresa consolidada que en su start up. Por el nivel de exigencia para ingreso en una incubadora universitaria, donde se seleccionan a penas los proyectos viables de mayor potencial, 60% de los entrevistados en la muestra A ganarían más a corto plazo trabajando en una empresa consolidada.

(36)

Según la ANPROTEC, el principal requisito para que una empresa se torne incubada es disponer de un producto que agregue innovación.

lo que está basado en el ethos de la responsabilidad social (más de 70% de ellos hayan participado o participan en actividades voluntarias, desde ongs a asociaciones civiles). Es una forma de ser agente de cambio y crear riqueza, potencial para las incubadoras sociales.

3. Breves consideraciones: tendencias para las incubadoras universitarias en la absorción de los egresados

La expansión de la educación universitaria permite la entrega de servicios de mayor valor agregado (37) con potencial de poseer una configuración novedosa, lo que coincide con el cambio en la estructura económica del país. Así, innovar y emprender tiene un alto valor estratégico a la hora de mantener las conquistas sociales, dado el agotamiento del modelo agroexportador, y, principalmente, en la integración de los nuevos egresados universitarios en el mercado laboral, jóvenes que están calificados para actuar en una sociedad diferente de la del equilibrio de producción que predomina en el Brasil de hoy.

En ese sentido la ampliación de los programas de incubadoras en las universidades juega un rol esencial en facilitar el *spill over* de conocimiento e integrar la cadena entre desarrollo y comercialización de productos. Esa ampliación es relativamente sencilla, dado que la principal traba para abrir y mantener una empresa en el país son los costos burocráticos, y enfatizar los *soft services* es comparativamente menos costoso que construir estructuras de *hardware*.

Dicha ampliación es facilitada también por el modelo endógeno de incubación, que comprende las incubadoras sociales y las no tecnológicas, tales como design y moda. (38) Así, estructuras más simples, que enfocan en el espacio compartido, en el networking entre universidad y empresa, y en el *know how* de esas instituciones en la gestión de empresas se tornan preeminentes, con fácil difusión del modelo.

El currículo enfocado en gestión y emprendimiento estimula la apertura de esos negocios y genera impactos positivos en el modelo de incubadoras, al generar *input* constante de nuevas empresas, acelerando la velocidad de innovación en la economía brasileña.

Al analizarse las respuestas del cuestionario, se nota el efecto de las incubadoras pues fomentan los negocios innovadores. La triple hélice, al aumentar los incentivos para las empresas nacientes y al seguir un modelo propio, que abarca las incubadoras sociales, resulta esencial para el *spill over* de conocimiento en la economía brasileña, canalizando la energía de una población joven que tiene una dinámica particular: el acceso al conocimiento y la necesidad de autonomía en el proceso de gestión.

Más allá, el impacto de esas iniciativas, que también buscan solucionar problemas específicos de la economía brasileña tales inclusión social y expansión del consumo de extractos con menores niveles de renta, genera externalidades positivas en el nivel macroeconómico.

El link entre la universidad y la empresa, a través de las incubadoras, acelera el desarrollo tecnológico, pues protege las empresas en su momento más vulnerable: sus primeros años de vida, al paso que también protege el joven emprendedor, con estructura que abarca el costo fijo y el capital humano,

(37)
Desde el modelo de DWBS (1997), que compara los contenidos de factores de producción entre egresados universitarios y los que no han atendido a instituciones de enseñanza superior.

(38)
De la música a la moda, la economía creativa siempre se ha mostrado como la vocación brasileña.

favoreciendo a la franja de la población que es más vulnerable al riesgo y tiene mayor capacidad de emprender en números absolutos.

Aunque a penas 6.300 negocios en promedio sean incubados al año en el país, comparados con los aproximadamente 700.000 negocios abiertos en el mismo período, y al considerarse el porcentaje de jóvenes entre emprendedores, tenemos que las incubadoras abarcan casi un 2% del total de emprendimientos entre la población joven, (39) dictando una dinámica emprendedora en el mercado laboral de la franja de edad entre 18-35 años, marcada por la innovación y por ende de alto potencial de crecimiento económico, lo que actúa como herramienta de ascenso social.

Las inversiones a corto plazo, dirigidas desde sector público y del sector privado en I+D hacia las incubadoras universitarias señala el éxito del modelo y agrega predictibilidad al desarrollo tecnológico del país, al paso que estabiliza el mercado laboral para la población joven: sólo en *hardware*, que no es el modelo endógeno de las incubadoras brasileñas, en el área de *information technology*, Intel invertirá US\$ 152 millones de dólares entre 2013 y 2018 para desarrollar softwares en colaboración con siete universidades, entre ellas la Universidade de Brasília, la Universidad de São Paulo y la Universidad de Campinas. En contrapunto, el gobierno inyectará la suma de US\$ 254 millones (40) lo que se agrega los US\$ 102 millones de Microsoft para construir un centro de investigación en Rio de Janeiro entre 2013-2017 y los US\$ 508 millones de Cisco en el mismo período. (41)

Esas inversiones son potenciadas por las del sector de energético, en el que Petrobras invertirá US\$ 4.5 billones en los próximos 5 años para desarrollar una cadena innovadora desde los proveedores. La inversión será direccionada hacia el Cenpes, el centro de investigaciones de la empresa, ubicada en la Universidad Federal de Rio de Janeiro. Eso ha atraído empresas extranjeras operadoras en la rama de energía, tales como Schlumberger, FMC Technologies, GE, Halliburton, Cameron, and Baker Hughes, las cuales, gracias a las inversiones realizadas por Brasil y al reconociendo de la calidad de las universidades nacionales, han firmado acuerdos en el área de propiedad intelectual con la petrolera. (42)

Luego, el modelo de triple hélice es esencial en la creación de demanda para los nuevos egresados, al paso que expande la actividad económica y genera nuevos empleos en sectores de mayor valor agregado que pueden servir a los egresados sin perfil emprendedor lo que en conjunto con el escenario macroeconómico y la educación emprendedora fomenta el emprendimiento como oportunidad para los jóvenes en el mercado laboral.

Dado que el número de apertura de nuevos negocios derivados de determinadas tecnologías viene marcado por la velocidad de la innovación, las incubadoras universitarias son el pilar esencial del giro hacia la sociedad de la información en Brasil, dando condiciones para que las empresas incubadas se especialicen, con lo que se convierte en una herramienta de ascenso social desde la necesidad de integrar una nueva mano de obra a la economía. (43)

(39)

Aunque las incubadoras no sean exclusivas para proyectos de la población joven, por su configuración universitaria y forma de selección de proyectos, la selección se torna favorable a esa parte de la población, que totalizan la mayor parte de los emprendimientos y son los blancos de las políticas públicas de expansión de la educación.

(40)

Ese valor no incorpora los fomentos desde los bancos de desarrollo.

(41)

Sreeharsha, 2013.

(42)

Marlin, 2013.

(43)

Apex Brazil, 2013.

Apêndice - Cuestionario

| Nome: | Idade: | Empresa: |
|----------|---------------------|--|
| Setor: | Fundação: | Possui sócios fundadores? |
| Quantos? | Nível de instrução: | Nível de instrução dos pais: Pai: Mãe: |

1. Considera o empreendedorismo forma de ascenso social?
2. Empreende por oportunidade ou necessidade? Se por oportunidade, seria fácil conseguir posição com remuneração semelhante na sua área de formação?
3. Motivo de abertura da empresa
4. Sua empresa esta enquadrada como micro ou pequena empresa?
5. Considera que o processo de abertura de empresa no Brasil e fácil ou complicado? Por quê?
6. O retorno financeiro supera ao de estar vinculado à uma empresa estabelecida?
7. Responsabilidade social e oportunidade de contribuir com o desenvolvimento do país influenciaram sua decisão de empreender? De que forma?
8. Como vê o futuro do país?
9. Considera seu produto inovador? Como?
10. Perspectiva de internacionalização/já internacionalizada?
11. Sua empresa utiliza capital intensivo?
12. Participa ou participou de algum programa de capacitação dirigido a jovens empreendedores ou algum outro com o objetivo de preparar empresários? Em caso de uma resposta positiva indique qual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M.** (2005). The evolution of the incubator movement in Brazil. *International Journal of Technology and Globalisation*, 1(2).
- APEXBRASIL** (2013). Brazil over the world: innovative, sustainable, competitive. Disponible en: <http://www2.apexbrasil.com.br/en/invest-in-brazil/why-invest-in-brazil/science-and-technology> Acceso en: 26.06.2013.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE ENTIDADES PROMOTORAS DE EMPREENDIMENTOS INOVADORES - ANPROTEC** (2013). Notícias. Disponible en: www.anprotec.org.br Acceso en: 06.04.2013.
- AUDRETSCH, D.** (2007). Entrepreneurship Capital and Economic Growth. In: *Oxford Review of Economic Policy, Volume 23, Number 1*.
- BANCO MUNDIAL** (2013). Doing Business Report- Brazil. Disponible en: Acceso en: 21.06.2013.
- BANCO MUNDIAL** (2009). Country Data- Brazil. Disponible en: <http://data.worldbank.org/country/brazil> Acceso en: 15.06.2013.
- BERGEK, A. et al.** (2013). Technological discontinuities and the challenge for incumbent firms: Destruction, disruption or creative accumulation? In: *Research Policy*, 42.
- BRASIL-GOVERNO FEDERAL.** Dados sobre empreendedorismo no país. Disponibilizado em: www.brasil.gov.br/empreendedorismo. Acceso en: 27.06.2013.

- CHANDRA, A.** (2007). Business Incubation in Brazil: Creating an Environment for Entrepreneurship. *Networks Financial Institute Working Paper No. 2007-WP-25*. Available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=1058901> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1058901>
- CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO - CNPQ** (2013). Informações Institucionais. Disponible em: www.cnpq.br Acceso en: 11.06.2013.
- CUKIER, K. y MAYER-SCHOENBERGER, V.** (2013). The Rise of the Big Data. In: *Foreign Affairs*, Mayo/Junio.
- DAVIS, D.; WEINSTEIN, D.; BRADFORD, S. y SHIMPO, K. - DWBS** (1997). Using International and Japanese Regional Data to Determine When the Factor Abundance Theory of Trade Works. *American Economic Review*, 87.
- ERNST & YOUNG** (2012). Attractiveness Survey Brazil. Disponible en: <http://www.ey.com/GL/en/Issues/Business-environment/2012-attractiveness-survey---Brazil---Capturing-the-momentum> Acceso en: 16.06.2013.
- ETZKOWITZ, H.** (2002). MIT and the Rise of Entrepreneurial Science. Routledge.
- GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR.** Regional Data, Brazil. Disponible en: <http://www.gemconsortium.org/Data> Acceso en: 19.04.2013.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFÍA E ESTATÍSTICA-IBGE.** Série Histórica de Dados sobre a Economia. Disponible en: www.ibge.gov.br Acceso en: 18.05.2013.
- INSTITUTO ENDEAVOR BRASIL.** Dados Regionais. Disponible em: www.endeavor.org.br Acceso en: 18.04.2013.
- LALKAKA R. y SCHAFFER, D.** (1999). Nurturing Entrepreneurs, Creating Enterprises: Technology Business Incubation in Brazil. *26th Committee of Donor Agencies for Small Enterprise Development, International Conference on Effective Business Development Services at Rio de Janeiro, Brasil*.
- MARLIN, J.** (2013). R+D Investments in Brazil Continues to Surge. Disponible en: www.epmag.com/item/RD-Investment-Brazil-Continues-Surge_98505 Acceso en: 30.05.2013.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO - PUC-RJ.** Instituto Gênese. Incubadora Tecnológica. Incubadora Cultural e Design. Incubadora Social. Disponible en: <http://www.genesis.puc-rio.br/main.asp?Team={2C37B0A0-2428-4AA1-8E16-5CD5E31D430E}> Acceso en: 18.06.2013.
- SREEHARSHA, V.** (2013). Intel to Invest in Research and Development in Brazil. Disponible en: http://dealbook.nytimes.com/2013/02/27/intel-to-invest-in-research-and-development-in-brazil/?_r=0 Acceso en: 26.06.2013.
- UNIÓN EUROPEA** (2011). Innovation Union Competitiveness Report 2011. Analysis Part 1, Investment and Performance in R&D, Investing in the Future. Disponible en: http://ec.europa.eu/research/innovation-union/pdf/competitiveness-report/2011/part_1.pdf Acceso en: 19.06.2013.
- UNIVERSITY BUSINESS INCUBATOR INDEX.** Index of University Business Incubators. Disponible en: www.ubiindex.com Acceso en: 23.05.2013.
- WILLIAMS, S.** Why is Brazil an Emerging Market Economy? Disponible en: <http://ebook.law.uiowa.edu/ebook/uicifd-ebook/why-brazil-emerging-market-economy> Acceso en: 22.06.2013.

Jóvenes y niños mexicanos: visiones de futuro

A pesar de que niños y jóvenes son usualmente considerados el futuro, rara vez se toman en cuenta sus visiones del futuro; sus sueños, preocupaciones y propuestas para el futuro rara vez son escuchadas. Quedan reducidos así a espectadores de un mundo adulto que construye los futuros que ellos habrán de habitar. Jóvenes y niños son considerados seres inmaduros a los que entusiastamente se les entrega el futuro, pero a los que no se les enseña a pensar en él. No tomar en cuenta hoy a las generaciones del mañana corresponde a una colonización del futuro desde el presente a la que no tenemos derecho. Este ensayo consta de dos partes. Una primera que, a partir de unas pocas encuestas generales entre jóvenes mexicanos, intenta recoger las visiones de futuro de éstos, a veces cambiantes, otras aparentemente contradictorias. Y una segunda que plantea algunos de los ejercicios que se tenían previstos para extraer las visiones de futuros de los niños mexicanos, pero que por diversas razones nunca fueron probados empíricamente.

Introducción

Los niños y jóvenes de hoy son quienes vivirán y decidirán el futuro de largo plazo; en todo caso, son quienes tienen más futuro por delante. Usualmente se les considera los transformadores del presente, los creadores de futuro, pero, a pesar de ello, no es frecuente que se tomen en cuenta sus opiniones y visiones de futuros; no se escuchan sus ideas y propuestas, o no al menos que éstas se expresen dentro de los lineamientos del mundo adulto. Niños y jóvenes quedan así reducidos a un papel de espectadores de una realidad presente que los excluye como constructores de su propio futuro, y como herederos de un futuro que hoy construyen los adultos y que con frecuencia pone en jaque la consecución de sus sueños y aspiraciones. Si la capacidad de los niños y jóvenes para insertarse en el porvenir, para crear sus propias visiones de éste, no se propicia, éstos serán cada vez más presente y menos futuro. Sin una idea de futuro, de un futuro que vaya más allá del horizonte temporal en que dejarán de ser niños y jóvenes, quedarán atrapados en un mundo transitorio y efímero en el que serán sujetos pasivos frente a una realidad dictada por los adultos.

No tomar en cuenta hoy a las generaciones del mañana corresponde a una colonización del futuro desde el presente a la que no tenemos derecho. En tanto que el futuro dependerá de lo que hagamos o dejemos de hacer hoy, y dado que las futuras generaciones no tienen voz en las elecciones de futuro que hoy hacemos, resulta importante que actuemos procurando cancelar el menor número de sus opciones de futuro. Como muchas otras cosas cuando

se trata de reflexionar sobre los futuros, ello no resulta fácil. Lo que en el presente llamamos futuros deseables lo son según los valores de quienes hoy los seleccionamos como tales. Pero, ¿serán deseables también para los niños y jóvenes que quedarán obligados a vivirlos como presente? ¿Cuáles son las aspiraciones y sueños para el futuro que tienen los niños y los jóvenes? ¿Cómo hacer para no cancelarlos cuando ni siquiera los conocemos o los conocemos muy poco?

En prácticamente todos los países los sistemas educativos preuniversitarios incluyen diversas materias (obligatorias) para que niños y jóvenes aprendan la y su historia (y ésta no es sino un conjunto de narrativas que interpretan el pasado); por contraste, en prácticamente ninguno existe siquiera una materia que los oriente y enseñe a pensar en sus futuros (a construir narrativas que interpreten lo futuro posible y deseable). La actitud de tutela de las sociedades adultas sobre los grupos de los niños y los jóvenes (condiciones que no son sino pasajeras y que además varían según la época y el lugar) es tal, que rara vez preocupa la manera en que ellos visualizan el futuro. Jóvenes y niños son considerados seres inmaduros a los que entusiastamente se les entrega el futuro, pero a los que no se les enseña a pensar en él.

Aunque en el pasado en distintos países ha habido ejercicios orientados a explorar las visiones de futuro de los niños y jóvenes, algo más numerosos en el caso de los segundos que en el de los primeros, lo que sabemos sobre sus imágenes del futuro es escaso. Niños y jóvenes no son considerados “expertos” y, por tanto, no se consideran sujetos de consulta. Ello resulta desafortunado, sobretudo en países con una población joven, como México, en que la mitad de la población tiene una edad de 26 o menos años y algo menos de una tercera parte tiene entre 15 y 29 años. Nunca antes hubo en México una proporción tan alta de jóvenes como en la actualidad.

A pesar de que en México ha habido una gran ausencia de esfuerzos orientados a analizar la forma en que los jóvenes perciben el futuro y cuáles son las propias visiones específicas de futuro que tienen, existen algunas encuestas (no necesariamente guiadas por dicho propósito) que permiten cierta especulación sobre el tema. La primera parte de este ensayo incluye una interpretación personal de parte de lo que a partir de ellas puede decirse sobre la percepción del futuro en los jóvenes mexicanos. Cabe anotar que en general los resultados de las encuestas del tipo de las aquí empleadas tienden a acercarse más al “deber ser” que “al ser”; esto es, son representaciones idealizadas de la realidad.

Por otra parte, los datos de campo sobre la construcción de futuros y el contenido de éstos en los niños mexicanos son prácticamente inexistentes (1). Algunas de las dificultades que enfrenta la exploración de las imágenes del futuro que tienen los niños se derivan de la no pertinencia de las herramientas típicas de la prospectiva. Así, en la segunda parte del ensayo se incluyen apenas algunas propuestas sobre cómo obtener información empírica sobre ello. Éstas fueron elaboradas como parte integrante de algunos proyectos de prospectiva que, desafortunadamente, por diversas razones, nunca pudieron concretarse.

Los futuros en los jóvenes mexicanos

Los jóvenes en México, y seguramente también en todo el mundo, constituyen un grupo muy heterogéneo, quizá hoy más que en el pasado. En

(1) En 2005 Concepción Olavarrieta, presidenta del nodo mexicano del proyecto Milenio, lanzó un concurso entre niños y jóvenes mexicanos para premiar a los ensayos que planteasen mejores ideas para resolver los 15 retos del milenio. El concurso se repitió en diferentes años, ampliándose después a la participación internacional. Desafortunadamente los ensayos recibidos no se conservaron.

abstracto la juventud no es sino una etiqueta (2). No hay una manera única de “ser joven”; entre los jóvenes existen múltiples prácticas sociales (preocupaciones, intereses, posición económica y social, nivel educativo, prácticas de producción y consumo cultural, etc.). Un joven en una comunidad rural marginada seguramente comparte sólo la edad con un joven urbano universitario. Las condiciones socioeconómicas y culturales y la fragmentación social asociada con ellas, sumadas a la necesidad de diferenciación, producen una gran diversidad, que hace difíciles las generalizaciones sobre los jóvenes. Por otra parte, los datos empíricos sobre las visiones de futuro de los jóvenes mexicanos son escasos, y son derivados de encuestas de propósito más general. Su naturaleza permite interpretaciones aparentemente no siempre consistentes entre sí y que parecen modificarse con el paso del tiempo.

Los jóvenes mexicanos viven hoy (como también lo hacen los adultos) una situación objetiva difícil de inestabilidad y transitoriedad, en un ambiente de corrupción, violencia, impunidad y desconfianza. En México, como en otros países latinoamericanos, la exclusión social (pobreza, desempleo o subempleo, marginación) ha sido una constante que se ven obligadas a aceptar grandes porciones de la población. Cerca de 52 millones de mexicanos viven en estado de pobreza y unos 11 millones en pobreza extrema. Y algunos rasgos de exclusión social (como el desempleo) son más notorios entre los jóvenes que entre los adultos. Si bien la juventud suele asociarse con el deseo de cambio, de transformación e innovación, con energía vital y con generación de expectativas, la experiencia de muchos jóvenes mexicanos transcurre en un ambiente de dificultades y escasez de oportunidades para expresar dichos rasgos. Seis de cada diez jóvenes mexicanos no estudian ni el bachillerato ni la universidad y siete millones de ellos ni estudian ni trabajan. Con la eufemísticamente llamada “flexibilidad laboral”, los jóvenes mexicanos consiguen empleos cada vez más precarios, más inestables y sin garantía (3), y algunos ninguno. Otros se emplean en trabajos para los que están sobre calificados; y unos más emigran. En lo laboral, lo que pueden obtener los jóvenes mexicanos a través del ámbito legal regido por lo público, es muy limitado y produce desesperanza; queda el desempleo o el camino de la informalidad, lo mismo en actividades legales (comercio informal, por ejemplo) que ilegales (como el contrabando, el robo o el narcotráfico). Según el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, el desempleo entre los jóvenes es superior ya al 10% y sólo el 30% de los egresados universitarios encuentra empleo en el primer año, y de ellos sólo la tercera parte lo encuentra en actividades relacionadas con sus estudios. En 2011 (4) sólo el 39% de los jóvenes declaró haber trabajado al menos una hora durante el mes anterior; y, entre quienes trabajaron, el 47% recibieron entre 140 y 420 dólares por mes. A las familias del 66% de los jóvenes apenas les alcanzó para cubrir todos sus gastos; sólo un 20% de las familias pudo ahorrar algo. La precariedad del empleo es clara: para el 74% la característica más importante de un trabajo es que sea seguro, aunque no haya muchas posibilidades de progresar. Según la Encuesta Nacional de Adicciones de 2011, cuatro de cada cien jóvenes mexicanos son alcohólicos y el 1.5% son drogadictos. La tasa de homicidios de jóvenes ronda entre 6 y 7 por cada mil. El suicidio es ya la tercera causa de muerte (después del cáncer y los accidentes automovilísticos) de los jóvenes, y la tasa de suicidios se incrementó en más de un 70% durante la última década del siglo pasado. A pesar de ello, con todo y que la experiencia de muchos jóvenes está marcada por grandes dificultades y escasez de oportunidades, en 2012

(2) Bordieu, Pierre, *La Juventud no es más que una palabra*, Sociología y Cultura, CONACULTA/Grijabo, Colección Los Noventa, México, 1990.

(3) En 2005 casi tres cuartas partes de los jóvenes no contaron con un contrato en su primer empleo; en el grupo de los hogares más pobres la cifra de quienes no lo tuvieron llegó al 95%.

(4) Encuesta Nacional de Valores en Juventud de 2012. Véase (<http://www.juridicas.unam.mx/invest/areas/opinion/envaj/resultados.htm>).

paradójicamente el 85.5% de los jóvenes mexicanos se sentían satisfechos con la vida que habían llevado hasta entonces (5).

En opinión de los propios jóvenes, el México actual dista mucho de ser el país soñado por ellos. En 2009 apenas el 11% de los jóvenes consideraban que México estaba totalmente o muy cercano al México de sus sueños, mientras que el 51% consideraba que el país estaba totalmente o muy alejado del México de sus sueños (6). Y peor que eso, empleando la imagen de un automóvil en marcha como metáfora del rumbo del país, un 27% consideraba que el éste estaba inmóvil o iba en reversa, mientras que, por contraste, sólo el 16% consideraba que el país iba hacia delante en tercera o cuarta velocidad. Pero por otra parte, los jóvenes mexicanos no sólo abrumadoramente dicen sentirse felices (según la Encuesta Nacional de Valores de Juventud de 2012 (7) el 92% de ellos; según la empresa de medios Viacom el 93% de ellos (8)), sino que incluso la proporción de los que dicen serlo es mayor que en muchos otros países (según Viacom).

Hace unos años, en 2005, el 63% de los jóvenes mexicanos (entre 12 y 29 años de edad) afirmaba (9) que era preferible planear la vida, mientras que un 28% veía como preferible adaptarse a los acontecimientos. Ello hace pensar en que casi dos terceras partes tenían metas u objetivos futuros y que podían actuar a favor de conseguirlos (aunque sólo un 27% estuviese muy confiado en realizar sus proyectos más anhelados, poco más de la mitad confiaban en alguna medida en que podrían realizarlos). Sin embargo, en paralelo, la mitad de esos jóvenes mexicanos estaban totalmente de acuerdo con la afirmación “El futuro es tan incierto que es mejor vivir al día”, y casi otra cuarta parte estaba al menos parcialmente de acuerdo con ella. Ello remite a una visión que privilegia al presente y pone en duda la capacidad de planificación. De hecho, al menos los jóvenes de ingresos bajos, parece que “viven el presente con una gran intensidad, sin que en sus vidas cotidianas pese demasiado la noción de [futuro de] mediano y largo plazo (aunque los adultos siempre identifiquen a los jóvenes con el futuro)” (10). La preferencia por planear la vida, por una parte, y la percepción de que es preferible vivir al día, por otra, no son fácilmente reconciliables. Aparentemente los jóvenes mexicanos de 2005 pensaban en metas futuras, con un alto grado de confianza en que podrían alcanzarlas, pero la incertidumbre futura les aconsejaba centrarse más en el hoy. Quizá los jóvenes mexicanos confiaban en que, a pesar de la dureza de su situación y la incertidumbre sobre el futuro, un milagro o la Virgen de Guadalupe les permitiría alcanzar sus metas (tres cuartas partes de ellos declararon creer en los milagros y casi 90% en la Virgen de Guadalupe (11)).

La encuesta de GAUSSC y Lexis (12) de 2010 parece confirmar la visión de un futuro incierto entre los jóvenes, pero a la vez la confianza en que podrán realizar sus sueños. Apenas el 21% de quienes respondieron a ella estuvieron totalmente o muy de acuerdo en que México tiene rumbo y dirección y apenas un 19% en que el país va por buen camino, mientras que un 31% estuvo total o muy de acuerdo en que México es como un barco a la deriva y un 39% en que el país va por mal camino. Pero en contraste, un 46% de ellos estuvo totalmente o muy de acuerdo en que los mexicanos sí saben hacia donde van, un 34% en que los mexicanos tenemos un sueño en común (aunque cuando dicho sueño se formula en concreto las respuestas son múltiples y dispersas), y 61% en que los sueños son algo que puede hacerse realidad. Por el contrario, apenas un 16% estuvo de totalmente o muy acuerdo en que los mexicanos no saben hacia donde van, un 25% en que no

(5)
Ibid.

(6)
Rodríguez Woog, Manuel, y Guido Lara, “Sueños y aspiraciones de l@s mexican@s”, Nexos en línea, febrero, 2011, http://www.nexos.com.mx/documentos/suenos_y_aspiraciones_de_los_mexicanos.pdf. Se trata de los resultados de una encuesta levantada por las empresas GAUSSC y Lexis en 2009. Aunque dicha encuesta no se aplicó de manera exclusiva a los jóvenes, sino a los mexicanos en general, agradezco a Manuel Rodríguez Woog, director general de GAUSSC, que me haya proporcionado los tabulados correspondientes desagregados para los grupos de edades de entre 15 y 29 años, que por cierto no difieren mucho de los generales.

(7)
Encuesta Nacional de Valores en Juventud de 2012, *op. cit.*

(8)
Encuesta de la empresa de medios Viacom entre jóvenes de 24 países de los cinco continentes, publicada en 2013 México es el país con mayor porcentaje de jóvenes felices.

(9)
Encuesta Nacional de la Juventud 2005. Véase <http://cendoc.imjuventud.gob.mx/investigacion/encuesta.html>.

(10)
Castillo Berthier, Héctor, “Los jóvenes populares, ¿cuál futuro?”

(11)
Encuesta Nacional de la Juventud 2005, *op. cit.* En la Encuesta Nacional de Valores en Juventud de 2012 (<http://www.juridicas.unam.mx/invest/areas/opinion/envai/resultados.htm>), si bien los porcentajes de jóvenes que creen en milagros y la Virgen de Guadalupe siguen siendo alto, es menor que en 2005 (74% y 79%, respectivamente).

(12)
Rodríguez Woog, Manuel, y Guido Lara, “Sueños y aspiraciones de l@s mexican@s”, *op. cit.*

tenemos un sueño en común (un 41% estimó que cada quien trabaja para sí mismo y sólo el 19% consideró que trabajamos en equipo), y un 10% en que los sueños son algo inalcanzable. A diferencia de lo dicho en el párrafo anterior, los resultados de esta encuesta muestran una cierta orientación de los jóvenes hacia el futuro, ya que mientras que apenas un 17% estuvo totalmente o muy de acuerdo en que a los mexicanos nos importa más el pasado, el 38% declaró estar totalmente o muy de acuerdo en que a los mexicanos nos importa más el futuro.

A pesar de la situación que les ha tocado vivir (con un crecimiento mediocre de la economía mexicana durante las últimas tres décadas, pobreza y marginación para los más, decreciente poder adquisitivo del salario mínimo y estancamiento de ingresos, violencia e inseguridad crecientes) más de dos terceras partes de los jóvenes mexicanos en 2005 consideraban tener una situación económica mejor que la de sus padres cuando éstos tenían su edad, y entre dos terceras y cuatro quintas partes creían que sus hijos tendrán más oportunidades que ellos para conseguir trabajo, educarse mejor, tener servicios de salud, tener asegurada su vejez y ahorrar dinero (las dos últimas las de menor proporción) (13). En 2012 esta visión era todavía más marcada: el 88% de los jóvenes mexicanos consideraban que tendrían mejores o iguales oportunidades que sus padres para conseguir un trabajo; el 92% para educarse mejor; el 92% para tener servicios de salud; el 79% para tener asegurada su vejez; y el 81% para ahorrar dinero (14). En otras palabras, según las Encuestas Nacionales de Juventud, los jóvenes mexicanos tienen una posición claramente positiva frente al futuro y se ven como eslabones de una cadena de progreso continuo. Sin embargo, los resultados de dichas encuestas contrastan con los de la encuesta levantada por las empresas de opinión GAUSSC y Lexis para la revista *Nexos* en 2009, ya que en ella el 49% de los jóvenes participantes consideró que sus padres vivían mejor o mucho mejor que ellos y sólo un 17% que lo hacían peor o mucho peor. En contraste, el 41% consideró que sus hijos vivirán mejor o mucho mejor que ellos y un 25% que lo harán peor o mucho peor que ellos. La actual generación de jóvenes se mira así, según esta encuesta, como una generación “castigada” (peor de lo que estuvieron sus padres y peor de lo que estarán sus hijos).

Según la Encuesta Nacional de la Juventud de 2005 las tres cosas que más esperarían tener en el futuro los jóvenes mexicanos son trabajo (58%), una buena posición económica (48%) y una familia e hijos (36%). Ello contrasta con la muy baja proporción de quienes entre las tres cosas esperables en el futuro seleccionaron felicidad y satisfacción (2.6%), vivir en un país mejor y más justo (1.8%) o tener una vida de calidad (0.9%). La realidad económica y la formación de una familia se imponen frente al bienestar y la justicia; para los jóvenes mexicanos pesaba más tener que ser. Entre los temores más importantes sobre el futuro destacaban: la muerte (31%), no tener salud (28%), no tener trabajo (24%), fracasar (18%), y tener problemas económicos (17%). Los problemas del país (9%) y la soledad (9%) ocupaban un segundo plano entre sus miedos, y no poder ser feliz (3%) o las drogas (2%) no formaban parte del pathos juvenil.

En el pasado, desde el Siglo 19 pero sobre todo en el 20, el tránsito del pasado al futuro estaba marcado por decisiones políticas que se tomaban principalmente en el ámbito del poder público. Dentro de éste se bordaban las refundaciones posibles del país y las estrategias diseñadas para lograrlas empíricamente. Desde fuera del poder se tejía con frecuencia e intensidad un pensamiento crítico de la realidad vivida, que proponía alternativas diferentes

(13)
Encuesta Nacional de la Juventud 2005, *op. cit.*

(14)
Encuesta Nacional de Valores en Juventud de 2012, *op. cit.*

de nación, pero siempre (o casi) aspirando a tener el poder público para poder hacerlas realidad. El futuro pasaba así por el ejercicio de la política pública. Los jóvenes mexicanos parece que ya no lo perciben así, mostrando un marcado desinterés por la cosa pública y la política. Si bien en el pasado la participación de los jóvenes era altamente institucionalizada y buscaba el cambio de las estructuras políticas y económicas, hoy los jóvenes parecen preferir redes horizontales e informales, más flexibles y desestructuradas y buscar cambios en asuntos concretos de la cotidianidad. Según la Encuesta Nacional de la Juventud de México de 2005 apenas un 17% dijo leer, ver o escuchar siempre programas o noticias sobre política o asuntos públicos, mientras que un 41% no lo hace nunca o solo en ocasiones muy especiales. Un 40% señaló no tener ningún interés en la política y otro 40% dijo que le interesaba poco (15). Un porcentaje similar (40%) señaló que se debe participar en política cuando ello es obligado, y un 30% dijo no saber cuando hay que hacerlo. El 43% pensaba que la mejor forma de participar en política es votando (aunque otro 35% declaró no saber cuál es la mejor forma de hacerlo) y casi dos terceras partes de los jóvenes expresaron que sí vale la pena votar en las elecciones, aunque la mayor parte por obligación. Con todo, apenas el 45% pensaba que la democracia es preferible a otra forma de gobierno, y según casi la mitad la democracia sirve sólo para elegir a los gobernantes (sólo un 15% la identificó como un mecanismo para resolver injusticias, 6% esperaba como un medio para hacer que fuesen escuchadas sus demandas, y apenas un 2.3% estimaba que con ella mejoraría el país). Unos años después, según la Encuesta Nacional de Valores de Juventud de 2012, la política era considerada algo o muy importante sólo por el 38% de los jóvenes mexicanos, mientras que, por otra parte, la familia (para el 99%) y el dinero (para el 93%) resultaban ser algo o muy importante.

Si las políticas públicas son instrumento para lograr un futuro nacional deseable o preferido, mejor que el presente, y si éstas se construyen dentro del ámbito político, cabe preguntarse si el desinterés por lo público y la política de los jóvenes mexicanos está articulado o no con la adopción de un presente sin pasado ni futuro, y un futuro más individual que colectivo (16). En un artículo reciente, Guillermo Sunkel, a partir de información del Latinobarómetro (una encuesta de opinión de la población latinoamericana), sugiere que el sentido de pertenencia nacional de los jóvenes latinoamericanos está “más enraizado en el futuro que en el arraigo en la tradición” (17). Pero ello probablemente es relativo; la confianza en el futuro parece ser sobretodo en el personal y familiar, pero no en el colectivo (el nacional). Lo que los jóvenes mexicanos quieren es para su futuro, no para el del país. De hecho, los resultados de la encuesta de GAUSSC y Lexis apuntan a una fractura entre los jóvenes mexicanos y su país, con un marcado individualismo y desinterés en asuntos que van más allá de su esfera personal y familiar. Según dicha encuesta, mientras que el 82% de los jóvenes mexicanos pensaban que ellos podían hacer todo o mucho por cambiar su futuro personal (y sólo 3% consideraba que no podía hacer nada o muy poco por cambiarlo), apenas el 35% pensaba que podía hacer todo o mucho por cambiar el futuro de México y un 27% pensaba que no podía hacer nada o muy poco por modificar dicho futuro. Por otra parte, apenas el 21% de los jóvenes mexicanos estaban totalmente o muy de acuerdo en sacrificar sus beneficios personales con tal de que México se desarrollase, mientras que un 28% se manifestó totalmente o muy de acuerdo en que haría lo que le beneficiase personalmente aunque ello no beneficiase el desarrollo del país. Reforzando esta visión, el 62% de los jóvenes consideran que para los

(15)
Según la encuesta de GAUSSC y Lexis de 2009 (Rodríguez Woog, Manuel, y Guido Lara, “Sueños y aspiraciones de l@s mexican@s”, *op. cit.*) el 67% de los jóvenes mexicanos la política les interesa poco o nada.

(16)
Véase García Canclini, Néstor, “Los jóvenes no se ven como el futuro: ¿Serán el presente?”, *Pensamiento Iberoamericano*, No. 3.

(17)
Sunkel, Guillermo, “Sentido de pertenencia en la juventud latinoamericana: identidades que se van y expectativas que se proyectan”.

mexicanos la familia está antes que el país, y sólo un 9% considera que es a la inversa.

Las razones del desinterés por la política y lo público por parte de los jóvenes mexicanos podrían ser varias. Según la Encuesta Nacional de Valores de Juventud de 2012, dicho desinterés se debe mayormente a que los jóvenes (37.4% de ellos) consideran que los políticos son deshonestos, a que no entienden de política (22.7%), o a que no tienen tiempo para interesarse en ella (13.6%). Así, participan en política sólo cuando consideran que es obligado (26.4%), tienen información y responsabilidad (20.3%), piensan que obtendrán algún beneficio (16.8%), o cuando sienten que hay que protestar por alguna causa justa (14.8%). En México, como en buena parte de los países de América Latina (y otros), los políticos, pertenezcan éstos a los partidos o al grupo de funcionarios públicos en turno, están entre los actores sociales peor evaluados. Según la Encuesta Nacional de Juventud de México de 2005, sólo el 8% de los jóvenes declaró creer mucho en lo que dicen los diputados federales, 7% lo que dice la policía, 9% lo que dicen los partidos políticos, 15% lo que dice el gobierno federal, 18% lo que dice el Presidente, y 21% lo que dice la Suprema Corte de Justicia de la Nación; ello contrasta con un 79% que dijo creer mucho en lo que dice la familia, 56% en lo que dicen los médicos, 41% lo que dicen los maestros, 43% lo que dicen las universidades públicas, y 32% en lo que dicen los sacerdotes o ministros religiosos. Resultados similares aparecen en la Encuesta Nacional de Valores de Juventud de 2012 y en la de GAUSSC y Lexis de 2009. Los jóvenes mexicanos muestran vínculos fuertes con su familia, estimando que pueden confiar en sus integrantes, recibir apoyo de ellos, compartir con ellos. Desconfían en cambio de los gobernantes, las instituciones y sus compatriotas en general.

Con el neoliberalismo, y los procesos de retirada del poder público asociados con él, la pretensión de un bienestar público para las personas se ha transformado en un bienestar para las empresas y los mercados; la economía, o más precisamente, las finanzas, empezaron a ocupar de manera creciente un espacio que antes pertenecía a la política. Así, parece que los jóvenes ya no esperan bienestar o grandes beneficios del manejo de la cosa pública. Según la encuesta de GAUSSC y Lexis, mientras que sólo el 9% de los jóvenes consideran que a ellos y sus familias les ha tocado una parte sustantiva de la riqueza nacional, un 44% estima que no les ha tocado nada o casi nada de dicha riqueza. Si bien un 19% estima que los ciudadanos le quedan a deber a México, un 38% considera que México es quien le queda a deber a los ciudadanos.

Según la encuesta de GAUSSC y Lexis de 2009 (18), para los jóvenes mexicanos la prioridad individual se refiere hoy a temas relacionados con la economía (empleo, niveles de ingresos, pobreza, etc.); sin embargo, consideran que el principal actual problema del país no es de carácter económico, sino de inseguridad y delincuencia (19). En el futuro, para algo más de la mitad de los jóvenes (56%) los principales problemas que ellos y su familia enfrentarán serán: en primer término los económicos (crisis económica, desempleo o precariedad del empleo, carestía e inflación, pobreza), en segundo término (bastante atrás) inseguridad y delincuencia común, y en tercer término deficiencias del sistema jurídico/legal (corrupción, impunidad, injusticia, violaciones al marco legal). Ante una pregunta sobre las características de un México ideal, casi 4 de cada 10 jóvenes señaló un país seguro y sin violencia, mientras que sólo 2 de cada 10 apuntaron hacia un país con empleo y desarrollo económico, sin pobreza. Así,

(18) Rodríguez Woog, Manuel, y Guido Lara, "Sueños y aspiraciones de l@s mexican@s", *op. cit.*

(19) Estos resultados contradicen los de la Encuesta Nacional de Valores de Juventud de 2012 (*op. cit.*), pues según ésta, los jóvenes mexicanos consideran que entre los tres problemas más graves del país están la pobreza (57.0%), el desempleo (47.4%), la inseguridad (41.5%) y la corrupción (35.2%).

a ojos de los jóvenes mexicanos parece ser preferible una vida precaria pero segura y en paz, que una vida de abundancia pero insegura y violenta. Este desempate entre la prioridad individual y la nacional podría interpretarse como una muestra adicional de que los jóvenes no esperan mucho del ámbito de las políticas públicas para la solución de sus problemas. Con todo, el asunto de la violencia y la inseguridad no puede descartarse a la ligera como tema de preocupación de los jóvenes mexicanos. Por una parte, un alto porcentaje de los delitos violentos que se registran en el país son cometidos por adolescentes y jóvenes (20). Por otra, los jóvenes representan también un alto porcentaje de las víctimas de tales delitos (21). La importancia de la inseguridad queda clara en la declaración de preferencias de los jóvenes mexicanos: a pesar de ser un grupo que generalmente se asocia con la búsqueda de espacios de libertad (afirmación de su ser), ante la disyuntiva seguridad vs. libertad, el 39% preferiría la segunda a costa de no contar con la primera, pero un porcentaje similar (34%) preferiría la seguridad aún a costa de perder la libertad (22), lo que sin duda resulta preocupante.

Nuevamente según la encuesta de GAUSSC y Lexis (23), el 61% de los jóvenes mexicanos confía (está totalmente o muy de acuerdo) en que los sueños se pueden hacer realidad (24), mientras que sólo un 10% considera (está totalmente o muy en de acuerdo) que son irrealizables. A pesar de la alta confianza de los jóvenes mexicanos en que podrán lograr sus aspiraciones, el 52% considera que la situación del país (que consideran mala y alejada de su ideal) influirá de manera importante en que puedan o no lograrlas. El 69% considera que, aún en condiciones adversas, su esfuerzo personal será determinante para que puedan lograrlas. Reflejo de su individualismo, el 41% considera que el esfuerzo personal y familiar será lo que más influya en que tengan éxito, mientras que sólo el 21% estima que influirá más el esfuerzo de todos los mexicanos como país. ¿Cuál es el principal problema que impedirá que logren sus sueños? Para el 66% la mala calidad de los empleos disponibles en México, para un 61% que en México no se cumple con la ley, para un 57% la mala calidad de la educación, y para un 55% que no existe un esfuerzo en conjunto de todos los mexicanos.

Pensando en el futuro del país, los deseos de los jóvenes mexicanos se dividen casi por partes iguales en sus preferencias entre que en México todos tengan lo básico para vivir (55% de los encuestados) y que México sea una potencia mundial (45%) (25). Pero quizá ello se deba a lo que los jóvenes entienden por lo "básico para vivir" (que fundamentalmente se reduce a temas de economía y empleo y de bienes materiales: 63% como primera elección y otro 63% como segunda elección) y por "ser una potencia mundial" (cuyo significado también está vinculado con temas de economía y empleo, igualdad y pobreza e imagen de desarrollo en un 57% como primera elección, y en un 60% como segunda elección). En todo caso, la mitad de los jóvenes están totalmente o muy de acuerdo en que México cuenta con todo para salir adelante (mientras que sólo un 20% está totalmente o muy en desacuerdo con ello), asociando los activos del país con temas de recursos humanos (27%) y de recursos naturales (33%), y sus pasivos principalmente con deficiencias institucionales (25%) y asuntos referentes a la falta de valores positivos (17%). ¿Sus aspiraciones en la vida? Como primera elección, más educación (29%) (26) y empleo y buenas remuneraciones (23%); como segunda elección, empleo y buenas remuneraciones (29%), posesión de bienes (20%) y formar una familia propia (17%); como tercera elección, poseer bienes (25%), un México mejor (17%) y empleo y buenas remuneraciones (15%). Si bien para los jóvenes mexicanos la educación

(20)

Según datos de 2008, los jóvenes de entre 18 y 24 años de edad fueron responsables del 33% de los homicidios, el 29% de las violaciones, el 39% de los robos, el 19% de los casos de posesión de armas prohibidas, y el 18% de los casos de abuso sexual.

(21)

Según el informe *La violencia juvenil en México*, Banco Mundial, junio 2012, el 38% de los casos de homicidios registrados en México tienen como víctimas a jóvenes de entre 10 a 29 años de edad, con un crecimiento muy importante entre 2007 y 2010.

(22)

Encuesta Nacional de Valores de Juventud de 2012, *op. cit.*

(23)

Rodríguez Woog, Manuel, y Guido Lara, "Sueños y aspiraciones de l@s mexican@s", *op. cit.*

(24)

En la Encuesta Nacional de Valores de Juventud de 2012 (*op. cit.*), el 74% de los jóvenes mexicanos se sienten seguros o muy seguros de que en el futuro van a poder realizar sus proyectos más anhelados.

(25)

Rodríguez Woog, Manuel, y Guido Lara, "Sueños y aspiraciones de l@s mexican@s", *op. cit.*

(26)

Según la Encuesta Nacional de Valores de Juventud de 2012 (*op. cit.*), el 52% de los jóvenes mexicanos piensa que para tener éxito lo más importante es tener una buena educación; como resultado de ésta el 54% esperaría tener un buen trabajo.

aparece como un elemento deseable e importante, lo es de manera instrumental. La educación importa en la medida que permite lograr un mejor empleo y una mejor posición económica; su papel para explicarse y comprender mejor el mundo que los rodea, para hacer más significativa su vida, o para disfrutar de todo aquello que la educación permite, está prácticamente ausente.

A nivel global tal parece que diversos factores, entre los que está el desarrollo de los nuevos medios de comunicación y las redes sociales, están debilitando, o por lo menos transformando, el “ser” (la identidad) nacional, y quizá ello podría estar jugando contra el interés de los jóvenes por la política y lo público (27). Sin embargo, un debilitamiento tal de la identidad nacional parece no tener mucho sustento empírico en el caso de los jóvenes mexicanos, pues en 2012 (28) el 92% de ellos declararon sentirse orgullosos de ser mexicanos. México está lejos de ser el país de sus sueños, pero, paradójicamente, a pesar de ello y de importarles más la familia que el país, se sienten orgullosos de haber nacido en y ser parte de él.

Aunque las respuestas sobre las visiones de futuro de los jóvenes mexicanos son complicadas y en todo caso apenas tentativas, parece que las estrategias de vida de los jóvenes son más flexibles y probablemente más orientadas al corto plazo (29) que en el pasado. La rapidez de los cambios en prácticamente todos los órdenes, pero en particular en el ámbito de la tecnología, y la correspondiente compresión del tiempo, con una alta incertidumbre, hace que la tasa de descuento del futuro entre los jóvenes sea muy elevada y que centren su atención en el corto plazo y, de ser posible, en estrategias de retribución inmediata. Para una parte importante de ellos, el presente es un asunto de supervivencia o subsistencia; el mañana sólo existe si se sobrevive al hoy. Cuando las circunstancias lo permiten, los jóvenes navegan por la informalidad, en un sentido amplio, en el trabajo, en la adquisición de bienes de consumo, en sus relaciones sociales, etc. Si antes el estudio, el trabajo y el matrimonio formaban parte central de las preocupaciones de los jóvenes, la dislocación del ser en consumidor, de la libertad del individuo en la libertad de consumo y de mercado, parecen haber colocado el centro de atención en la conectividad y el consumo, y hoy éstos pertenecen al reino de lo instantáneo. Los jóvenes son así cada vez más presente y menos futuro. Y dada la adversidad de su presente, su alta felicidad declarada quizá no sea más que una mascarada para evadir su dura realidad cotidiana.

Finalmente, a la pregunta sobre el rasgo más deseable de un México del futuro (30), el 33% de los jóvenes responde querer un país honesto, respetuoso de la ley, justo; 20% un país igualitario y solidario con los que menos tienen; 14% un país educado; 10% uno desarrollado económicamente e integrado al mundo; 8% un país sano y que cuide a sus niños y ancianos; 8% uno con lo básico para vivir tranquilos; y un 6% uno que cuide al medio ambiente. Sin duda una visión fragmentada, en la que ninguno de los rasgos ideales logra agrupar siquiera a más de la mitad de las preferencias de los jóvenes. Y sin duda un dibujo de un México ideal en el que los deseos inmediatos de empleo, de mayores ingresos y tranquilidad económica expresados con claridad por los jóvenes como respuesta a otras preguntas han quedado desdibujados.

(27)

En el caso de México debe tomarse en cuenta que hoy menos del 40% de los jóvenes tienen una computadora o están conectados a Internet, por lo que el impacto de estas tecnologías de formación de redes sociales virtuales si bien es importante, todavía es relativamente limitado. Con todo, quienes no tienen acceso a ellas, ven reducidas sus capacidades de socialización: “Si no tengo computadora voy a quedar fuera de lo que socialmente se ha vuelto significativo”. Winocur, Rosalía, “Procesos de socialización y formas de sociabilidad de los jóvenes universitarios en la red” inédito, citado en García Canclini, Néstor, “Los jóvenes no se ven como el futuro: ¿Serán el presente?”, *Pensamiento Iberoamericano*, No. 3 (véase <http://www.pensamientoiberoamericano.org/articulos/3/75/0/1/os-j-venes-no-se-ven-como-el-futuro-ser-n-el-presente.html>).

(28)

Encuesta Nacional de Valores de Juventud, *op. cit.*

(29)

En ninguna de las Encuestas Nacionales de Juventud se precisa el significado de “futuro”, por lo que no es posible saber si éste se refiere al corto plazo (dentro de cinco años) o al largo plazo (25 o más años).

(30)

Rodríguez Woog, Manuel, y Guido Lara, “Sueños y aspiraciones de l@s mexican@s”, *op. cit.*

Los futuros en los niños mexicanos: Posibles herramientas o instrumentos

Si en México los ejercicios para conocer las visiones de futuro de los jóvenes han sido muy escasos, aquellos dirigidos a conocer las de los niños son prácticamente inexistentes (31). Determinar cuáles son las aspiraciones y deseos o miedos de los niños sobre el futuro plantea, como se dijo en la introducción, dificultades particulares. Las herramientas tradicionales empleadas en los estudios de los futuros han sido diseñadas para operar en un ambiente adulto, con grupos de conocedores de un tema. Tanto por los medios de expresión empleados como por su formato, resultan inadecuadas para su aplicación entre niños. Así, para extraer las visiones de los niños se requieren nuevos instrumentos. Si las visiones de futuro son la fuerza fundamental que impulsa todo lo demás en nuestras vidas, ¿cómo propiciar que los niños construyan las suyas propias?

En el año 2000 formulamos un ambicioso proyecto formal de prospectiva titulado “México Visión 2025”, cuyo objetivo era construir diversos escenarios sobre la evolución de México al año 2025. El proyecto incluía la construcción previa de escenarios regionales (México se dividió para tal propósito en siete regiones integradas por grupos de estados de la República geográficamente contiguos) y escenarios sectoriales para cerca de dos docenas de temas, que serían tratados mediante diferentes herramientas cuantitativas y cualitativas, en una estructura y un tejido relativamente complejo. El proyecto contaba con el apoyo de la Presidencia del país y de diversas organizaciones de la sociedad civil, académicos, empresarios, políticos de todos los colores, etc. Como parte de dicho proyecto habíamos incluido toda una línea de actividades dirigidas a obtener las imágenes, expectativas, sueños, dudas y temores que tenían los niños y jóvenes sobre los futuros del país. Desafortunadamente el proyecto abortó al poco de haber arrancado, por razones que no viene al caso precisar, y con ello resultó imposible cumplir con dicho objetivo. Con todo, se habían diseñado ya algunos de los instrumentos que podrían emplearse para recoger las imágenes de los futuros de México prevaletentes entre los niños y jóvenes, y con algunas de ellas se habían hecho ya algunos ejercicios preliminares, a modo de prueba y experimentación.

Si bien entre los jóvenes es posible pensar en la aplicación de instrumentos estándar de la prospectiva (talleres de futuros, STEEP, Delfos, etc.) entre los niños ello no resulta fácil. Planteamos así, en colaboración con el Museo del Papalote (un extraordinario museo de carácter interactivo para niños y adolescentes, localizado en la Ciudad de México), varias alternativas. Algunas de ellas estaban orientadas a determinar la actitud de los niños frente a los futuros, otras a determinar sus imágenes de futuros.

En cuanto a las posibilidades para determinar de las actitudes de los niños frente al futuro se plantearon, por ejemplo:

- a) Desarrollar cuatro secuencias cortas de dibujos animados que le serían presentadas a los niños, cada una de ellas con una actitud diferente frente al futuro, pidiéndoles al final de su presentación que eligiesen la que más se pareciese a su idea de lo que es el futuro y su vida. Las cuatro secuencias serían: (i) La primera, un viaje en una montaña rusa, que el niño vería como si él fuese el pasajero. Habría subidas, bajadas, vueltas y giros, y él no podría modificar la trayectoria. Vería sólo un pequeño pedazo de lo que está delante conforme se acerca a ello.

(31)

En 2012, de cara a las elecciones presidenciales, la organización Nuestro México del Futuro realizó y presentó un video actuado por niños titulado “Niños incómodos exigen a los candidatos” que muestra de manera exagerada y grotesca las lacras de la vida nacional (corrupción, inseguridad, violencia, desempleo, pobreza, etc.), con una declaración final que reza “Si ese es el futuro que me espera, no lo quiero”. El video ha sido criticado por el uso y abuso de los niños actores y la inclusión de sesgos ideológicos que apelan al subconsciente.

Podría tratar de adivinar a lo largo de la trayectoria si lo que sigue es un giro, una curva, una subida, una bajada o el fin del paseo, pero no modificar la ruta. El futuro estaría así predeterminado y fijo, sin posibilidades de cambiar; (ii) La segunda mostraría un gran río, sobre cuya superficie flota una balsa de goma en la que se monta el niño como remero. El cauce del río está fijo, pero el remero puede acercarse o alejarse de las orillas, transitar por los rápidos o evitarlos, evitar cocodrilos o dispararles, etc. De pronto un terremoto abre grietas y hace que el pico de una montaña tape el cauce del río, abriendo un nuevo cauce. El futuro puede verse alterado radicalmente por grandes eventos externos, y el hombre tiene muy limitado margen de maniobra; (iii) La tercera coloca al niño como observador desde el aire de un gran océano. Un barco sale de un puerto y puede elegir varios destinos. El niño elige uno y puede trazar varias rutas para llegar a él. El capitán del barco aprovecha corrientes y vientos favorables y evita obstáculos cuando el vigía avisa que estos están a la vista. Liberado un obstáculo, el capitán maniobra para regresar a la ruta elegida, o el niño puede trazar una nueva ruta para llegar a su destino. Otros barcos y capitanes navegan contracorriente, entre grandes olas, se accidentan, llegan cerca del destino deseado, pero muy cansados. Otros más despliegan las velas y dejan que el viento los empuje sin rumbo conocido. El futuro deseado puede seleccionarse. Una vez seleccionado pueden anticiparse y aprovecharse las oportunidades y evitarse los riesgos para llegar a él, intentar alcanzarlo contra lo que aparezca (sin anticipación alguna), o dejar que lo externo decida por él; y (iv) La cuarta secuencia coloca al niño dentro de un casino, frente a una mesa enorme. Diferentes jugadores arrojan dados al mismo tiempo, que ruedan por todas partes, se detienen en diferentes instantes y muestran caras diferentes indicando cómo debe moverse el niño. El futuro como totalmente incierto, como azar puro, en el que ocurren cosas que de haber ocurrido de diferente manera habrían producido un futuro diferente. Por supuesto, el niño sabría que cualquiera que fuese su elección la respuesta sería correcta. La secuencia podría terminar con un mensaje que señalase que hoy los científicos y estudiosos del futuro piensan que nuestro futuro se asemeja a la tercera secuencia, y que reflexionar sobre el futuro tiene ventajas y puede hacerse dentro de ciertos límites.

- b) La aplicación de un cuestionario con una serie de afirmaciones, en el que los niños responderían seleccionando una de las siguientes opciones: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, no muy de acuerdo, más o menos de acuerdo, de acuerdo, o totalmente de acuerdo (o su equivalente). Las preguntas, a modo de ilustración, serían del tipo: (i) Yo creo que con el paso del tiempo el hombre ha ido progresando y en el futuro seguirá haciéndolo; (ii) Mi futuro ya está determinado; si tengo un accidente es que ya me tocaba; si me va bien es que tengo suerte y si me va mal es que tengo mala suerte; (iii) No sabemos (o podemos saber) lo que nos vaya a traer el futuro; lo mismo nos pueden pasar cosas buenas que malas; (iv) Hay personas que pueden adivinar el futuro sin equivocarse; (v) Si conociese muchas de las cosas que están pasando hoy, yo podría adivinar mi futuro; (vi) Sólo Dios sabe lo que nos va a pasar en el futuro; (vii) El futuro va a ser muy distinto del presente; habrá muchas sorpresas; (viii) Hoy los sabios pueden predecir bastante bien si va a llover, quien

va a ganar las elecciones; o qué equipo de fútbol va a ser campeón; (ix) Para quienes vivieron antes que nosotros les era más fácil saber que les iba a pasar en el futuro; (x) El futuro no se puede adivinar, pero si podemos tomar decisiones ahora para que sea mejor; (xi) Si no tratamos de imaginar el futuro tendremos menos posibilidades de construir el futuro que más nos gustaría vivir; (xii) Cuando yo tenga 25 años más, México será muy parecido a como es hoy; (xiii) Cuando yo tenga la edad de mis papás muchas cosas van a ser muy diferentes; (xiv) Si uno se imagina el futuro que uno quiere y se esfuerza y trabaja uno podrá conseguirlo; (xv) Imaginar el futuro es difícil, pero vale la pena hacerlo; etc.

Para determinar las imágenes que tenían los niños sobre el futuro de México se habían diseñado diversas estrategias. Entre ellas estaban:

- a) Quizá la más sencilla (y la que más se ha empleado para obtener la información deseada en otros ejercicios en diversas partes del mundo) era recurrir al dibujo, proponiéndoles a los niños que dibujasen cómo imaginan que será su entorno (casa, barrio, ciudad, el país, etc.) en un futuro lejano (cuando ellos sean adultos, dentro de mucho tiempo, cuando ellos ya tengan hijos, cuando tengan la edad de sus papás); o de manera alternativa, pedirles que dibujasen cómo creen que será en el futuro lejano un asunto específico (el transporte, las viviendas, el ambiente, la escuela, etc.). Con esta herramienta se hicieron algunas pruebas experimentales. Participaron en ellas aquellos niños visitantes del museo que se interesaron voluntariamente en hacerlo, en un salón que generosamente destinó el museo para ello. La mayor parte de los dibujos obtenidos reflejaron una preocupación por el ambiente (algunas veces de manera positiva, y otras de manera negativa), por la unidad familiar, por los desarrollos tecnológicos, por la seguridad y por la pobreza. Otros se centraron en respuestas a “qué voy a ser de grande”, en los que los niños se representaban a sí mismos como ingenieros, médicos, maestros, etc. Se obtuvieron así cerca de un centenar de dibujos, de los que resultaba imposible obtener todavía conclusiones serias. Una muestra suficientemente amplia podría haberlo permitido, incluso comparando y contrastando los resultados por sexo, por edad, por regiones, por tipo de unidad familiar, etc. Sin duda el dibujo que más llamó nuestra atención (desafortunadamente dicho dibujo se perdió al interrumpirse el proyecto), y que habíamos pensado adoptar como portada de los informes del proyecto, fue el de un niño de 11 años. Detrás de un mostrador de lo que parecía una farmacia estaba un hombre mezclando sustancias provenientes de diferentes recipientes. En el fondo aparecía un anaquel en el que podían leerse con claridad los nombres de los contenidos de los recipientes que esperaban para ser usados: familia; educación; salud; agua; dinero; ambiente; casas; etc. El futuro se presentaba así como resultado de una combinación de diferentes factores en distintas dosis.
- b) Se diseñaron varios cuentos sobre el futuro de México, situados en el año 2025. Cada uno era una especie de machote describiendo un posible escenario sobre el estado que podría guardar el país en ese año, pero todos los calificativos del cuento (máximo 15-20) contenían opciones múltiples, de entre las que los niños escogerían las respuestas preferidas por ellos, y un espacio de respuesta abierta en uno de los asuntos. Los cuentos iniciaban diciendo: “Estamos en

México en el año 2025. Tú tienes la edad que tienen tus papás. ¿Ya te lo imaginaste? Ayúdanos a completar el cuento. Queremos saber cómo será México cuando tú seas grande”. A continuación se incluía el relato con los espacios a llenar por los niños. Sólo a modo de ejemplo (la efectividad o dificultades que podrían tener los cuentos nunca fueron probados empíricamente), uno de ellos decía:

Me llamo _____ y vivo en México. Estamos en el año 2038, y México es

[(i) parecido; (ii) diferente; (iii) muy diferente] a como era hace 25 años. Yo era entonces muy joven, pero todavía me acuerdo bien. Hoy los niños viven

[(i) mucho peor; (ii) peor; (iii) igual; (iv) mejor; (v) mucho mejor] que entonces. La comida es

[(i) igual; (ii) parecida; (iii) algo distinta; (iv) muy diferente] a la que comíamos cuando yo era niño, y es

[(i) mucho más; (ii) más; (iii) igual; (iv) menos; (v) mucho menos] sabrosa que antes y

[(i) mucho más; (ii) más; (iii) igual; (iv) menos; (v) mucho menos] saludable. Hoy los niños hacen

[(i) mucho menos; (ii) menos; (iii) igual; (iv) más; (v) mucho más] ejercicio que antes. Me acuerdo que cuando era niño había muchos niños pobres. Hoy hay

[(i) muchos más; (ii) más; (iii) igual número; (iv) menos; (v) muchos menos]. Las escuelas del año 2038 son

[(i) mucho más; (ii) más; (iii) igual de; (iv) menos; (v) mucho menos] grandes y los grupos tienen

[(i) muchos más; (ii) más; (iii) igual número; (iv) menos; (v) muchos menos] alumnos que cuando yo era niño. Hoy ir a la escuela es

[(i) más; (ii) igual de; (iii) menos] divertido que antes, porque

Antes los adultos trabajaban

[(i) mucho más; (ii) más; (iii) igual; (iv) menos; (v) mucho menos] que ahora y les pagaban

[(i) mucho más; (ii) más; (iii) igual; (iv) menos; (v) mucho menos]. Creo que los niños mexicanos de hoy están

[(i) menos; (ii) igual de; (iii) más] orgullosos de ser mexicanos que cuando yo era chico.

Dado que se trataba de cuentos muy cortos, cada uno tocaba aspectos diferentes de la realidad nacional, siempre tratando de que fuesen asuntos con los que pudiesen vincularse fácilmente los niños.

Una variante prevista para esta herramienta era una obra de teatro en la que dos personajes actuaban un guión situado en el futuro, en el

que parte del mismo se improvisaba de acuerdo con la participación de los niños. Los actores harían pausas en el relato solicitando a los niños que completasen una oración o una situación. Por ejemplo, uno de los actores podría decir: Estamos en México en el año 2025 y hoy los mexicanos somos más...” dejando que los niños completasen la oración. La respuesta podría ser, por ejemplo, “gordos”, “numerosos”, “buenos”, “ricos”, “inteligentes”, grandes, etc., y el resto del guión se iría acoplado a dicha circunstancia, improvisando sobre un guión general. Esta herramienta, que requiere de actores ágiles e imaginativos nunca fue desarrollada en el proyecto, pero unos años más tarde se puso en escena en México una obra basada en cuentos infantiles conocidos con una idea similar y mucho éxito entre los niños.

Una segunda variante era la construcción colectiva de una imagen del futuro, en la que un grupo de 10 a 15 niños se sentarían formando un círculo y en el centro se situaría un conductor del taller, quien iniciaría un relato ficción sobre México en el año 2025, cuando los niños tendrían alrededor de 35 años. El conductor interrumpiría súbitamente el relato y señalaría a uno de los niños para que pasase al centro y lo continuase, dejándolo hablar durante cerca de 45 segundos, e interrumpiéndolo para darle la palabra a otro que debe continuar la historia, y así sucesivamente. En cualquier momento el conductor podría volver a retomar la historia para estimular la generación de ideas con preguntas, sugerencias, bromas, etc. La dinámica se preveía podría tomar entre 15 y 20 minutos, y sería grabada.

- c) Se inició también el diseño de una obra de teatro guiñol, en la que los títeres explicarían anécdotas de logros de personajes creativos y con visión de futuro, como Leonardo da Vinci, Julio Verne, Thomas Edison, etc. Al término se haría la pregunta a los niños: ¿Cómo es que estos personajes pudieron imaginar cosas que aun no existían y, todavía mas importante, cómo imaginaron los cambios que esas cosas producirían en la vida de las personas cuando existiesen? Al término se proponía invitarlos a ser los Julio Verne o Leonardo da Vinci, dibujando una escena de la vida que imaginan vivirán en el futuro, y explicar el dibujo al reverso de la página en que lo hicieron. Para niños un poco mayores, se pensaba que escribiesen un relato corto sobre algunos de los inventos que ellos pensasen que se producirían en el futuro (los próximos 25 años) e impacto que éstos podrían tener en su vida cotidiana.
- d) Otra de las herramientas que se trabajaron (pero que se aplicó sólo de manera experimental limitada) fue la simulación de una cabina de radio, en la que se podía interrogar a los niños situándolos en el futuro hablando sobre el presente como si fuese su pasado, a modo de una entrevista radiofónica o como si fuesen comentaristas de actualidad de un tiempo futuro, en un ejercicio de verdadera inmersión (con efectos de sonido, voces, aplausos, etc.). La idea era poder sacar a los niños de los clichés y frases aprendidas de los adultos y llevarlos a pensar de manera más libre. Procurar tocar temas que estuviesen fuera de su aprendizaje formal transmitido en las escuelas y discutirlos a partir de sus propios puntos de vista, a partir de preguntas sencillas y de fácil comprensión. Se plantearon cuatro posibles espacios radiofónicos: (i) El noticiero, donde se plantearían un par de “noticias” imaginarias del futuro y se pediría a los niños comentar sobre ellas; y

se les preguntaría a los niños cuáles les gustaría que fuesen las noticias de ese día (futuro) y por qué; (ii) El cubo, donde se pediría a los niños su opinión sobre un conjunto de temas que han sido guardados en un cubo que ha almacenado información entre los años 2000 y 2025, pidiéndoles que en cada tema advirtiesen a los niños del año 2025 (los supuestos escuchas del programa) sobre los errores del pasado año 2000 para que no los repitiesen; (iii) La cigarra exploradora, sobre las aventuras de una cigarra y sus observaciones sobre el mundo, para preguntar a los niños, situados en el año 2025, qué hacen en su vida diaria y cómo ello difiere de lo que hacían los niños en el año 2000; y (iv) Acitrón, un programa de sabor chamoy (32) (agridulce), un programa de chismes y superficialidades en el año 2025, siendo la escuela y el hogar las primeras víctimas, donde se hablaría de diferentes personas (ficticias) y lo que los niños piensan de ellas. Los programas serían grabados y se editarían después para su presentación final, para resaltar las mejores ideas (más creativas, contra intuitivas, originales) de cada uno.

- e) Otra idea propuesta (que nunca llegamos a desarrollar físicamente) fue la de crear en el Museo del Papalote una especie de “túnel del tiempo”. El inicio del túnel sería el presente y los niños después de recorrerlo (con efectos visuales y sonoros apropiados), llegarían al futuro, el año 2025, donde encontrarían una figura de cartón con las seis caras de un cubo armable, cada una etiquetada con el título de un tema o asunto, en las que los niños tendrían que dibujar cómo encontraron las cosas en cada tema o asunto en el año 2025, para luego armar el cubo y “enviarlo al presente”. En una variante se había propuesto que al llegar al año 2025 los niños encontrasen objetos raros, dibujos poco comprensibles y cartulinas con signos extraños, y que un conductor organizase un taller en el que los niños imaginasen para qué servían los objetos raros y cuál era el significado del mensaje incorporado en los dibujos y cartulinas.

Por supuesto, los instrumentos señalados arriba no agotan las posibilidades para extraer las visiones del futuro de los niños; se trata apenas de algunas posibilidades (y no todas probadas). Lo cierto es que aún tenemos mucho camino por recorrer para conocer dichas visiones, y que hacemos mal en no dedicar los esfuerzos y recursos que se requieren para hacerlo. Debe resultar preocupante para cualquier país que sus niños y jóvenes no participen de manera activa en la construcción de su propio futuro. Los niños y los jóvenes no merecen ser vistos como objetos pasivos de un destino definido por los adultos; su papel debe ser el de los sujetos que construyen el futuro. Su capacidad de imaginación es un atributo que debemos aprender a aprovechar y canalizar como insumo importante para guiar nuestras decisiones sobre los (sus) futuros de largo plazo.

(32)

El chamoy consiste en fruta deshidratada preparada con chile, sal, azúcar, vinagre y agua, de sabor entre dulce, picante y ácido.

Algunos elementos del sistema económico mundial de los próximos 20 años (1)

El capitalismo y el socialismo son sistemas de la era industrial temprana. Sin duda, hay cabida para nuevos sistemas.

Con el aumento de la interdependencia y la velocidad del cambio, pueden ocurrir desastres económicos, más grandes incluso que la crisis financiera de 2009 y la gran recesión mundial resultante. Si así pasara, ¿podrían reducirse o prevenirse dichos desastres futuros? ¿Podría ser este el punto de inflexión para crear nuevos sistemas? ¿Hay elementos que puedan hacer posible la aparición de nuevos sistemas económicos, para beneficiar a la humanidad?

Para explorar estas preguntas, el proyecto Millennium realizó una encuesta Delphi (2) en tiempo real. Búsquedas bibliográficas, entrevistas, comentarios del Comité de planificación de proyectos, y discusiones en grupo han generado una lista de 35 elementos (no son políticas, eventos, promociones, ni metas) que podrían ayudar a dar forma a cambios en el sistema económico, durante los próximo 20 años aproximadamente.

Los nuevos elementos no tienen que reemplazar a los anteriores, al igual que la era industrial no reemplazó a la agricultura. Cada elemento podría ser objeto de un libro, pero las descripciones se presentaron de manera muy simple para el objetivo de este cuestionario.

A los participantes seleccionados por el proyecto Millennium alrededor del mundo (3) se les pidió que pensar en los 35 elementos como atractores de los que podría emerger el próximo sistema económico. Se les pidió que valoraran cómo de importante sería un elemento que mejorara la condición humana, en una escala del 1 al 10 (siendo el 10 el más importante). También se les pidió que explicaran brevemente sus valoraciones en cuanto a por qué ese elemento mejoraría el futuro y/o cómo podría empeorar las cosas.

(1)
Este artículo está extraído del estudio, publicado en 2009 State of the Future publicado por The Millennium Project, Washington, D.C.
www.millennium-project.org.

(2)
T. Gordon, Delphi en tiempo real, metodología de la investigación de futuros, versión 3.0, el proyecto Millennium, Washington, D.C.

(3)
Una lista de puntos de conexión del proyecto Millennium y sus actividades está disponible en: <http://millennium-project.org/millennium/nodes.html>

Cerca de 270 personas se conectaron al cuestionario *online*. De ellas, 217 participantes de 35 países, respondieron al menos a una pregunta. Muchos encuestados volvieron a visitar el cuestionario varias veces, añadiendo nuevas respuestas, cambiando entradas anteriores, y comentando razones narrativas que otros habían añadido. El aumento en el número de participantes en los 27 días que el estudio se mantuvo abierto fue continuo, lo que sugiere que un periodo más largo hubiese atraído incluso a más participantes.

Los elementos que se muestran a continuación están enumerados según el orden de importancia que el panel internacional RT Delphi consideró para mejorar la condición humana.

Tabla 1. **Elementos relevantes**

| | |
|--|------|
| | 8.36 |
| Ethics becomes a key element in most work relations and economic exchanges. | |
| | 7.96 |
| New GNP/GDP definitions that include all forms of national wealth: e.g., energy, materials, ecosystems, social and human capital. | |
| | 7.75 |
| Global commons-air, climate, oceans, biodiversity (bees necessary for agriculture, etc.) supported by international agreements among countries for very small (less than 1%) tax on selected categories including currency trading and international travel. The funds collected would amount to several hundred billion dollars per year for global public goods. | |
| | 7.74 |
| Collective intelligence-global commons for the knowledge economy. | |
| | 7.64 |
| On-line and in-classroom educational systems: continually updated curriculum on the evolving economic system and its elements. | |
| | 7.61 |
| Simultaneous knowing-time lags changed or eliminated in information dissemination with much greater transparency. | |
| | 7.56 |
| Value of natural resources used in production is included when pricing goods. | |
| | 7.25 |
| Women's political-economic roles essentially on par with men (including recognition that women are penalized more than men in an economic crisis). | |
| | 7.10 |
| Greatly increased public disclosure required of "tax havens" and secret accounts. | |
| | 6.83 |
| Wealth, redefined as experience and no longer simply the accumulation of money or physical things. | |
| | 6.80 |
| Alternatives to continuously creating artificial demand and growth. | |
| | 6.73 |
| New simple ways for individuals to invest directly in start-up companies and individual researchers. | |
| | 6.68 |
| Flexi-time (when work can begin and end at any time). | |
| | 6.64 |
| Self-employment via Internet-Individuals seek markets for their abilities rather than jobs-individual as global holding company with many companies each with different products/services. | |
| | 6.60 |
| Synergistic intelligence vs. competitive intelligence. | |
| | 6.60 |
| Non-ownership as distinct from private ownership or collective or state ownership. A current example is open source software and the Internet. | |
| | 6.59 |
| New economic theory that accommodates many new "goods" that grossly violate the classical assumptions of "private goods"? i.e., information, which has a negligible marginal cost after being produced. | |
| | 6.59 |
| Individual and national intelligence as an economic competitive advantage; e.g., improved individual brain functioning and the quality of national collective intelligence systems. | |

| | |
|---|------|
| | 6.51 |
| Globalization–Geographic location increasingly less of a factor. | |
| | 6.49 |
| Tele-everything, connecting essentially everything not yet connected. | |
| | 6.45 |
| New financial rules such as reinstating the uptick rule on all stock exchanges, percent of leverage, number of financial instruments between value and investor. | |
| | 6.25 |
| Management by understanding as distinct from management by objectives or authority–each employee understands the whole organization, making decisions in fast-changing environment. | |
| | 6.24 |
| Transinstitutions–combined institutional actions, conducted across institutional lines. | |
| | 6.21 |
| Global minimum living wage applied per local conditions. | |
| | 6.15 |
| Internet as the principal trading market, bypassing New York, London, and other current trading floors. | |
| | 6.03 |
| A new global reserve currency to relieve pressure on the US dollar (e.g., Special Drawing Rights from the IMF, as in the Chinese proposal, or a basket of other currencies). | |
| | 5.86 |
| Labels on financial instruments, something like nutrition labels on food. | |
| | 5.77 |
| Permanent property rights of indigenous peoples' bio-resources. | |
| | 5.02 |
| Global mechanisms for automatic financial stabilization; e.g., international convention for an automated system (expert software) to make financial policy changes as economic conditions change, conducted initially in larger economic countries. | |
| | 4.94 |
| Single global currency. | |
| | 4.58 |
| Artificial life (as computers were a key element in the information economy, so too artificial life might be a key to the next economy). | |
| | 4.40 |
| Internationalization of labor unions. | |
| | 4.03 |
| Automatic annual assessment of individuals' economic performance in the previous year (similar to credit rating). | |
| | 3.98 |
| Artificial economies emerging in virtual worlds (e.g. Second Life), which include both mirror images of our real world economy and a far richer palette of values and metaphors driving these virtual economies. | |
| | 2.73 |
| New local currencies that are valid only in some cities and local areas. | |

El estudio generó numerosos puntos de vista. El punto máximo de acuerdo se produjo en el papel que la inteligencia colectiva tiene en la economía del conocimiento. (4) El mayor desacuerdo se produjo en los siguientes cinco puntos:

- Mecanismos globales para la estabilización financiera económica; p.ej. un convenio internacional para un sistema automatizado (software experto) con el que hacer cambios en la política financiera como

(4)
Un ejemplo de un sistema colectivo inteligente es el sistema Global Futures Intelligence (Inteligencia global futura). Puede verse en www.thepm.org

cambios en las condiciones económicas, llevadas a cabo inicialmente en países económicamente más grandes.

- Una moneda global única.
- Vida artificial (los ordenadores fueron un punto clave en la economía de la información, luego un exceso de vida artificial puede ser la clave para la próxima economía).
- Internacionalización de los sindicatos.
- Etiquetas en instrumentos financieros, algo parecido a las etiquetas nutricionales en la comida.

Los siguientes cinco elementos fueron los más votados de media en el panel internacional por tener efectos muy beneficiosos en el futuro de la humanidad:

- La ética se convierte en un elemento clave en la mayoría de las relaciones de trabajo e intercambios económicos.
- Las nuevas definiciones de PNB/PIB que incluyen todas las formas de riqueza nacional: p.ej. energía, materiales, ecosistemas, y capital social y humano.
- Bienes comunes globales –aire, clima, océanos, biodiversidad (las abejas son necesarias para la agricultura, etc.) Respaldados por acuerdos internacionales entre países con una tasa muy pequeña (menos del 1%) en las categorías seleccionadas entre las que se incluyen el mercado de divisas y los viajes internacionales; los fondos recaudados para bienes públicos globales ascenderían a varios cientos de billones anuales.
- Inteligencia colectiva –bienes comunes globales para la economía del conocimiento.
- Sistemas educativos en línea y sistemas educativos en el aula: plan de estudios actualizado continuamente en el sistema evolutivo económico y sus elementos.

Los cinco elementos económicos que enumeramos a continuación fueron considerados los menos importantes para mejorar el futuro, y los dos últimos también se incluyeron en la categoría más polémica:

- Nuevas monedas locales que son válidas sólo en algunas ciudades y áreas locales.
- Economías artificiales emergentes en mundos virtuales (p.ej. Second Life), que incluyen tanto imágenes que reflejan la economía de nuestro mundo real como una paleta más rica en valores y metáforas que conducen estas economías virtuales.
- Evaluación automática anual de la actividad económica de las personas del año anterior (similar a la calificación por créditos).
- Internacionalización de los sindicatos.
- Vida artificial (los ordenadores fueron un punto clave en la economía de la información, por lo que un exceso de vida artificial puede ser la clave para la próxima economía).

También se le pidió al panel RT Delphi internacional, en tiempo real, que diera su opinión sobre cómo cada elemento podía resultar positivo o

negativo para nuestro futuro. De esta manera, podemos pensar en cómo prevenir las consecuencias negativas y aumentar la probabilidad de las consecuencias positivas. Hay que recordar que estamos analizando para los próximos veinte años.

Consecuencias positivas y negativas

Aproximadamente se recibieron 800 comentarios de 217 participantes. El texto completo está disponible en *The Global Futures Intelligence System* (Sistema de inteligencia global futura) en la sección *Economics* (economía) bajo *Research Menu* (menú de búsqueda). A continuación, se presentan algunos aspectos destacados de los comentarios vertidos por los encuestados acerca de por qué los cinco elementos más votados mejorarán la condición humana y cómo podrían hacer empeorar las cosas.

1. “La ética se convierte en un elemento clave en la mayoría de las relaciones de trabajo e intercambios económicos” fue el elemento más votado (con una importancia de 8.36 en una escala de 10 puntos, siendo 10 la puntuación más alta, y con la segunda tasa de acuerdo más alta; 0.86). Aunque se acepta generalmente que en la toma de decisiones se deberían incluir consideraciones éticas, la pregunta es: ¿las éticas de quién? ¿Qué significa un sistema ético “correcto”? ¿Basado en el sistema de valores de quién? ¿Cómo puede introducirse la moralidad en la toma de decisiones de todos y a todos los niveles?

Aspectos positivos: si la recesión global actual es el resultado de fallos morales masivos y acumulados, entonces la ética tiene que ser un elemento clave para reducir o prevenir que nuestra situación actual se repita. El razonamiento ético y la moralidad aumentarán la audacia de la humanidad para crear nuevos modelos económicos. Definir los elementos de la ética global podría ser una clave para definir los elementos de un nuevo sistema económico. En este momento, las grandes organizaciones se están aproximando a él. Un sistema económico basado en la moral podría dar lugar a una distribución más justa de los ingresos y la riqueza, y así se permitiría un mejor funcionamiento de la democracia para las personas e instituciones. Eso facilitaría el camino a las empresas. Pero la prueba la deben pasar las personas, las empresas o los países cuando una decisión, basada en principios morales, entra en conflicto con otra, basada en el ánimo de lucro y las ganancias: ¿prevalecerá el valor moral? El comercio internacional se basa en la confianza y la honestidad, y la ética aumenta la eficacia del intercambio entre grupos dispares. Por lo tanto, aunque sea difícil de hacer, hay que crear medidas para la ética.

Aspectos negativos: en un mundo con opiniones divergentes sobre el comportamiento ético, las personas con ética no lo tienen fácil. La ética puede interponerse en el camino de gangas “lucrativas”, perjudicando a la gente más ética. A veces, se considerará la ética como un obstáculo para el desarrollo. Los mafiosos, los políticos locales y los grupos de interés no adoptarán los nuevos estándares éticos, a no ser que se logren niveles mayores de participación de la sociedad. Un pequeño número puede generar actitudes éticas en el resto del mundo y cuanto más peso se coloque sobre la ética, más desviada estará la gente inmoral. La falta de ética es perjudicial para el desarrollo mental.

2. Las nuevas definiciones de PNB/PIB que incluyen todas las formas de riqueza nacional: p.ej. energía, materiales, ecosistemas, y capital humano y social. (Importancia: 7.96; nivel de acuerdo: 0.78) Las definiciones actuales son deficientes, porque no tienen en cuenta la degradación del medio ambiente, pero incluyen actividades negativas como fumar. Las decisiones que mejoran el PIB podrían no conducirnos a una vida mejor. Se están desarrollando medidas de calidad de vida, como el “índice de desarrollo humano” del PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) y el “índice futuro” del Proyecto Millennium; aunque el aspecto que echamos en falta es la introducción de una lista de factores aceptada universalmente.

Aspectos positivos: si se añadieran las nuevas medidas al PIB u otras completamente nuevas, estos factores añadidos podrían incluir los, considerados, necesarios para la supervivencia humana, el confort, la igualdad y la sostenibilidad. Además, han de afrontarse los problemas asociados con la supresión de la producción de productos perjudiciales. Las organizaciones de las Naciones Unidas ya han propuesto metodologías nuevas para evaluar las definiciones del PIB. Ya existen algunos indicadores alternativos, tales como: el “índice del planeta feliz” (IPF), el “índice del bienestar económico sostenible” (IBES), el “índice del progreso genuino” (IPG) y el “índice del desarrollo humano” (IDH). La nueva economía de la desmaterialización y la economía del conocimiento tendrán que usar nuevas definiciones de riqueza. Veinte años es un periodo de tiempo relativamente corto para que ocurra un cambio como este y para poder incluir variables relevantes. Cuando estas medidas estén en su lugar, los gobiernos y organizaciones comerciales tendrán nuevas formas para identificar y rastrear las consecuencias de las políticas, y podrán comparar el progreso frente a la historia, y los logros y el progreso entre estados similares.

Aspectos negativos: hay beneficios evidentes que emanan de estas medidas, pero puede que haya oposición a su inserción, basada en la complejidad y la falta de familiaridad. Hay cierta preocupación porque los datos pudieran ser insuficientes, y porque pudieran manipularse para subestimar los recursos naturales. ¿Podría alguna vez haber un acuerdo acerca de qué medidas de seguridad deberían incluirse o de cómo valorar los ecosistemas? Las migraciones hacia y desde un país son el mejor indicador del estado de ese país. En lugar de modificar o reemplazar las medidas del PIB –cosa que ya se ha intentado– tenemos que trabajar con medidas de desarrollo más exhaustivas: bienestar, nivel de vida, y felicidad. Ya se ha hecho mucho en esta dirección, y lo que realmente se necesita es la adopción de dichos conceptos y medidas concretas por organismos estadísticos, y la incorporación de esta información en procesos de toma de decisiones.

3. Bienes comunes globales (aire, clima, océanos, biodiversidad [las abejas son necesarias para la agricultura, etc.]) respaldados por acuerdos internacionales entre países, con una tasa muy pequeña (menos del 1%) en las categorías seleccionadas, entre las que se incluyen el mercado de divisas y los viajes internacionales; los fondos recaudados para bienes públicos globales ascenderían a varios cientos de billones anuales.

(Importancia: 7.75; nivel de acuerdo: 0.83) Las tasas de viajes internacionales recaudadas por las aerolíneas en los aeropuertos y las tasas del mercado de divisas recopiladas por los bancos funcionarían, pero requerirían un esfuerzo diplomático extraordinario para alcanzar acuerdos sobre cómo debería gastarse el dinero.

Aspectos positivos: el punto de partida de una nueva economía genuina en el futuro parte del reconocimiento global del valor universal de estos bienes públicos. No se entiende bien el valor económico de estos bienes comunes globales, y por tanto aún no se están valorando con seriedad, pero lo estarán. O salvamos las abejas o nos encaminamos a una agricultura artificial. Si no remediamos estos fallos de mercado, destruimos los cimientos de nuestra existencia. Es hora de que la humanidad pase de la adolescencia egocéntrica a la madurez global al tener impuestos globales para los bienes comunes globales que son necesarios para generaciones futuras. La supervivencia depende de dichos impuestos y de llegar a un acuerdo. Sujetos a un control democrático, estos impuestos podrían resolver un montón de problemas, desde la pesca ilegal, a los vertidos químicos. Con ordenadores, GPS, y satélites, no hay excusa para hacer un trabajo mejor a la hora de regular los recursos globales comunes. Si asumimos que “nada es gratis,” debe implantarse un modelo sostenible de financiación para respaldar los bienes comunes (en comparación con dejar a los estados de la nación individualmente decidir sobre ello). Esto facilitará un discurso civil más equilibrado acerca de su mantenimiento.

Aspectos negativos: ¿Quién controla la asignación de billones de dólares en fondos recaudados? La necesidad es evidente, pero es idealista creer que se pueden aplicar controles efectivos a un corto o un plazo razonables. Es arriesgado poner mucho poder en un gobierno mundial. Aumentan las posibilidades de fraude. Se tienen que establecer la transparencia y las reglas de manera muy clara. Patrullar por los límites de los bienes comunes y controlar el acceso será costoso. Los recursos públicos son ineficientes, carecen de la supervisión adecuada. Sin embargo, suena muy interesante la idea de una forma de financiar ayuda internacional a los países pobres.

4. Inteligencia colectiva –bienes comunes globales para la economía del conocimiento. (Importancia: 7.74; nivel de acuerdo: 0.88 –el más alto) La inteligencia colectiva, debería ayudar a los que deciden a tomar mejores decisiones en casi todos los ámbitos de la actividad humana. Aquellos que no pueden aprovecharse de estos conocimientos eficientemente, estarán en desventaja. Es razonable asumir que el acceso prácticamente universal será posible en los próximos 20 años.

Aspectos positivos: este debería de ser un elemento importante para la creación de riqueza en la emergente economía del conocimiento. En los próximos 20 años, si la inteligencia colectiva fuera una propiedad emergente de las sinergias entre datos/información/conocimiento, *hardware/software*, y expertos, que aprenden continuamente de los comentarios, (un conocimiento “justo a tiempo,”), se debería ayudar, entonces, a los que toman decisiones alrededor del mundo a tomar mejores decisiones en todas los ámbitos de la economía, reducción de desechos, contaminación, y la búsqueda de mejores oportunidades, gente clave, mercados, etc. Éste podría ser un gran punto de inflexión en la conciencia mundial, siendo el acceso, un derecho universal que ayuda a crear conversaciones más civilizadas y tolerantes. Deberían reducirse las guerras, crisis financieras, y problemas climáticos y crear unas condiciones equitativas en educación y aprendizaje permanente.

Aspectos negativos: determinadas élites del poder podrían oponerse a su evolución. Mientras la inteligencia global toma raíces, necesita un serio periodo de adaptación. Eso causará dolor. En ocasiones, el dolor es necesario. Los gobiernos autoritarios limitarán el acceso a la inteligencia colectiva o al menos limitarán el acceso a lo que consideran favorable a sus

intereses. Algunos grupos estarán en desventaja en esta nueva economía del conocimiento como resultado de la falta de educación o la poca voluntad para aprovechar nuevas fuentes de conocimiento.

5. Sistemas educativos online y sistemas educativos en el aula: plan de estudios actualizado continuamente en el sistema evolutivo económico y sus elementos. (Importancia: 7.64; nivel de acuerdo: 0.83) Enseñar el sistema económico que evoluciona constantemente desde la escuela primaria a la educación adulta reducirá la probabilidad de una recesión en el futuro, mejorando la conciencia fiscal y la responsabilidad, promoviendo la comprensión del riesgo, y mejorando el sistema de supervisión y responsabilidad. Sin embargo, ¿el programa de quién? ¿Cómo asegurarse de que realmente se enseñará la evolución del sistema en lugar de perpetuar el existente?

Aspectos positivos: actualizar continuamente los programas de los sistemas económicos en evolución y sus elementos, es crucial para la mejora continua del sistema económico, que debería ayudar a evitar futuras crisis económicas y financieras. Ayudaría a globalizar la comprensión del sistema económico, a establecer estándares internacionales, a eliminar la demora en la trasmisión del conocimiento, y por tanto a mejorar la toma de decisiones a nivel personal e institucional. Mucha gente cree que la recesión actual deriva, al menos en parte, de una falta de educación del consumidor y una sofisticación de los instrumentos financieros. La gente fue ingenua cuando, las hipotecas se volvieron seductoras y los instrumentos financieros muy complejos para entenderlos fácilmente. Una línea de defensa es la mejor educación sobre el sistema económico en evolución y sus elementos para crear adultos más responsables.

Aspectos negativos: diseñar el programa para lograr un fin social plantea preguntas importantes sobre la manipulación deliberada del contenido para adaptarlo a los propósitos del gobierno o de otras instituciones. ¿Quién selecciona el material? ¿El material se basa en la verdad del sistema evolutivo o tan sólo se perpetuará el sistema actual? ¿Se coordinará el material internacionalmente? ¿Quién protege contra diseños egoístas y distorsionados? La enseñanza sigue siendo la clave para construir un sistema mejor, pero ¿será una enseñanza basada en mejores valores, más éticos y comunes? O ¿perpetuarán los ya existentes, deficientes?

Una breve síntesis de algunos de los demás elementos

Conocimiento simultáneo –demoras en la difusión de información cambiadas o eliminadas con mayor transparencia. Esto reduciría las malas decisiones debido a información inoportuna, mejoraría el rendimiento de los mercados y ayudaría a reducir la brecha entre ricos y pobres. A menudo se producen problemas socioeconómicos y políticos debido a información irregular. Responder a los comentarios, en tiempo real, de manera transparente debería, al final, aumentar la sabiduría. Se necesitan algunos períodos de tiempo para poder autenticar. La disponibilidad de información en tiempo real no debe compararse siempre con la toma de mejores decisiones. Acelerar sistemas complejos a base de reacciones, puede hacer avanzar a esos sistemas hacia la inestabilidad. El eterno problema es ¿cómo sabemos lo que es verdad? La suposición es, que la regeneración y la transparencia muestran información falsa, pero, ¿será suficiente con mostrar los esfuerzos sofisticados de desinformación e incluso una guerra de información?

Mecanismos globales para la estabilización financiera automática; p. ej. Un convenio internacional para un sistema automatizado (software experto) para hacer cambios en la política financiera cuando cambian las condiciones económicas, llevado a cabo inicialmente en países con mayor economía. Aunque este elemento fue el más polémico, la actitud general fue, que el concepto es muy bueno, presuponiendo que el sistema fuera neutral. Se proporcionaron multitud de razones narrativas, desde la corta “un sistema global necesita normas globales” a explicaciones mucho más elaboradas sobre las ventajas y las necesidades de tal sistema, debidas a una creciente interdependencia global, así como también las posibles deficiencias, como el peligro de una corrupción creciente, fraude por piratas informáticos, o incluso una posible supremacía por agentes estatales o no estatales.

Alternativas a la continua creación de una demanda y crecimiento artificial. Se necesitarán grandes innovaciones para que los sistemas culturales, económicos, y políticos cambien las sociedades físicas del consumidor. Puesto que los medios convencionales tienden a promover la sociedad de consumo, un cambio público sería necesario con medios alternativos. Cualquiera que sea la alternativa, creará distorsiones en el funcionamiento de los mercados de bienes y servicios nacionales y globales. Teniendo en cuenta los recursos finitos y el aumento de la población, alguien tiene que ceder. Tal vez la continua evolución y la expansión tecnológica del ciberespacio puedan dirigir este crecimiento continuo.

Autoempleo o negocio unipersonal vía Internet –las personas buscan mercados para sus habilidades en lugar de puestos de trabajo– participación de una compañía individual con muchas compañías a nivel global cada una con productos/servicios distintos.

Cada ubicación con una conexión a Internet se convierte en un lugar potencial para trabajar; se reduciría la sobrecarga en gran medida; es una manera fácil y barata de empezar una nueva aventura; la globalización ayuda al individuo; se reduciría la congestión urbana; los niños podrían ver a sus padres más tiempo, quienes podrían supervisar su educación a distancia; y se estimula la creatividad. Pero el estrés de la competencia entre individuos podría ser significativo. La educación sería importante para impedir que la gente no cualificada se quede rezagada. Distribuidoras *online* (tipo eBay) podrían unir a empresarios potenciales con trabajadores disponibles, pujando al estilo de las subastas para emparejar tareas con trabajadores, a los precios acordados. Tendrán ventaja las personas cualificadas que puedan comunicar fácilmente sus habilidades únicas. El desempleo se reduciría. Por tanto, este sería por un lado conductor y por otro indicador de que una nueva economía está emergiendo.

La no propiedad, a diferencia de la propiedad privada o propiedad colectiva/estado. Un ejemplo actual es el software de código abierto. Este elemento recibió la mayor cantidad de textos de los participantes (por lo que esta destilación es un poco más larga que las demás). La aceleración de la complejidad generó la necesidad de *software* de código abierto y podría pasar lo mismo con las nuevas formas de la no propiedad, de características de biología artificial y nanotecnología. La no propiedad, ni es propiedad privada ni propiedad pública o del estado; es la propiedad compartida de quienes lo utilizan para generar riqueza. De la misma manera, los asesores de *software* y las compañías ganan dinero con aplicaciones de *software* de código abierto; en un futuro previsible, las personas y las compañías podrían

enriquecerse con otros fenómenos de la no propiedad. Por ejemplo, si/cuando están disponibles los recursos de fabricación molecular (fábricas de nanotecnología), como no propiedad, las compañías y los asesores podrían beneficiarse económicamente de sus aplicaciones específicas. Esto también podría ocurrir cuando se crean nuevas formas de vida mediante procesos genómicos. La información y el conocimiento no están sujetos a problemas asociados con la tragedia de los bienes comunes; la información y el conocimiento no se agotan con el uso sino que aumenta su valor. La no propiedad libera capital e ingenio humano para trabajar en áreas importantes de la necesidad humana y ayudará a los pobres a ponerse al día con el ámbito del conocimiento y la tecnología.

Las normas de transparencia de código abierto, el acceso permeable, y la colaboración podrían ayudar a los científicos a alcanzar soluciones novedosas de una manera superior a la convencional I+D. Permite a un gran número de personas a contribuir y a beneficiarse del desarrollo del conocimiento y las tecnologías que, de otro modo serían evitadas o cuanto menos retrasadas por las estructuras complejas y las jerarquías de la sociedad. La no propiedad permite centrarse en el "acceso a" en lugar de en "la propiedad de" bienes y servicios. Aún así, el control de calidad puede convertirse en un problema con la no propiedad, ya que los estándares, y la responsabilidad de calidad pueden no estar firmemente establecidos. Es posible que los problemas de calidad se corrijan solos gracias a los conocimientos compartidos.

Conclusiones

La mayoría de los participantes de alrededor del mundo consideraron que la mayor parte de los 35 elementos crecerían en los próximos 20 años para contribuir a la aparición de un sistema económico que ayudaría a mejorar las perspectivas de la humanidad. Con más de dos billones de personas viviendo con 2 dólares o menos al día, el nivel freático de las aguas del mundo cayendo, el cambio de recursos de energía para reducir el cambio climático, y el aumento de la población mundial en aproximadamente, otros 2 billones de personas en los próximos 37 años, la economía global evolucionará.

Se ofrecen estos elementos futuros y los comentarios sobre ellos para estimular una mejor conversación sobre cómo hacer que el sistema económico global funcione mejor para afrontar nuestros desafíos. La gran recesión global nos ofrece una oportunidad para reconsiderar nuestras suposiciones, explorar nuevos elementos, y mejorar las reglas del juego económico global.

Devolver la fe a nuestros jóvenes: La creación de una nueva mitología espiritual para la cultura occidental

Este capítulo utiliza la metodología del Causal Layered Analysis (análisis causal estratificado) desarrollado por el investigador de estudios futuros Sohail Inayatullah para analizar las implicaciones educativas de los problemas de salud mental de los adolescentes. El estudio vincula la desesperanza juvenil y la depresión con la pérdida de valores y el sentido que va asociado una cultura materialista. Una visión más profunda de este análisis sugiere, que los jóvenes están experimentando un vacío espiritual en su sociedad.

Introducción

Durante décadas, ha existido una gran cantidad de literatura psicológica que ha vinculado la falta de esperanza con la depresión y riesgo de suicidio. Aunque existe una profunda búsqueda y base clínica para tratar la depresión, hay una brecha en la literatura psicológica a la hora de abordar específicamente la desesperanza. Ante la ausencia de una colección de literatura psicológica, este documento se basa en la búsqueda dentro del campo de los estudios futuros, que también registra un aumento de la desesperanza, la negatividad y el miedo al futuro entre los jóvenes en occidente.

Se analizarán estos fenómenos (falta de esperanza, depresión y suicidio) usando el análisis causal estratificado, una metodología del campo de los estudios futuros, señalando el impacto psicosocial a largo plazo en la visión de la juventud del mundo materialista que sustenta la cultura occidental. El trabajo también analiza la pregunta: “¿cómo puede promoverse la esperanza en el futuro?” mirando más allá de la dominación del materialismo, donde hay formas de ver el mundo inspiradas en la espiritualidad y nuevas historias y metáforas que surgen de él.

Casi un siglo atrás, en 1911, Rudolf Steiner advirtió de la decadencia de nuestro mundo y del riesgo de la falta de esperanza y de confianza si la cultura occidental no se imbuía de nuevo en una sabiduría espiritual. Afirmó que “las fuerzas que enfáticamente necesitamos como fuerzas que dotan de vida son la esperanza y la confianza en el futuro”. (Steiner 1964) Además señaló que sólo mediante la ciencia y el espíritu unidos de nuevo en una “ciencia espiritual”, una combinación plenamente consciente entre pensamiento racional y transracional (inspirado espiritualmente), las fuerzas

que dotan de esperanza podrían empezar a revitalizar la cultura occidental. Afirmó que “la ciencia espiritual llena a los hombres con las fuerzas de esperanza más poderosas”. (Steiner 1964).

De estos pensamientos se hizo eco este año el nuevo libro de David Tacey donde manifiesta que:

“La espiritualidad no trata sólo sobre lo profundo, lo significativo y lo serio, sino que también conecta las fuentes mismas de la vitalidad humana, y cuando se omite o es reprimida, involuntariamente reprimimos una gran cantidad de energía humana”. (Tacey 2003).

El suicidio juvenil como un síntoma de profundo malestar cultural

“Los jóvenes que caen en la depresión, el suicidio o la fatiga como respuesta a la falta de esperanza en el mundo, viven vidas simbólicas. Sus luchas con sentido no son solamente luchas personales. Están intentando resolver los problemas de la sociedad, y sus sufrimientos, muertes y rupturas no son solamente tragedias personales, sino que contribuyen a los dilemas espirituales del mundo.” P. 176 (Tacey 2003).

En las dos últimas décadas ha surgido un corpus de literatura desde el campo de los estudios futuros que sugiere, que muchos jóvenes en el mundo occidental han perdido su capacidad de imaginar el futuro, en particular, un futuro positivo (Eckersley 1995; Eckersley 1996; Gidley 1998a; Hicks 1995; Hutchinson 1996; Rubin 1996; Slaughter 1989; Wilson 1989). Por el contrario, se descubrió que los estudiantes educados en el sistema Steiner, concebían de manera más positiva el futuro que deseaban y también se sentían con el poder de trabajar para crearlo. (Gidley 1998b; Gidley 2002b) Se cree que esto está relacionado con la base de este enfoque de naturaleza integrada, artística y espiritual. (Steiner 1965; Steiner 1967a; Steiner 1967b; Steiner 1972; Steiner 1976; Steiner 1981; Steiner 1982) La literatura de los estudios futuros lleva, el aumento del suicidio juvenil y sus consecuencias, más allá del campo de la psicología, a un territorio socio/cultural más amplio. Esto, suscita el temor de que nuestra sociedad este creando una cultura de desesperanza, a base de alimentar a nuestros jóvenes e hijos, con imágenes negativas del futuro, a través de los medios de comunicación, fomentando de esta manera, un clima donde aumenta el suicidio juvenil. Es, sin duda, el caso de Australia, donde el suicidio entre los jóvenes se ha incrementado, la literatura de prevención de suicidios demuestra que la frecuencia del suicidio entre jóvenes varones de 15 a 24 años, se ha doblado en los últimos veinte años (y es cuatro veces mayor entre la juventud femenina) (Mitchell 2000). Las tasas de suicidio juvenil en Australia están entre las más altas del mundo industrializado y hoy en día se identifica el suicidio como una de las principales maneras de muerte entre los jóvenes (Bashir y Bennett 2000). La perspectiva de que la visión negativa de los jóvenes sobre el futuro esté aumentando cada vez más a niveles clínicos de desesperanza entre adolescentes, sustenta la necesidad de actuar, de promover imágenes futuras más positivas. Sin embargo, creo que intervenciones breves en escuelas, orientadas hacia una visión positiva del futuro, harán mucho más que el hecho de poner soluciones a base de tiritas. Lo que se necesita es la promoción de imágenes positivas del futuro de un modo estratificado, a través de la sociedad, incluyendo las capas más profundas donde nuestros valores tácitos son de todo menos invisibles.

Análisis del suicidio juvenil basado en una perspectiva del “futuro”

Aunque pensar en el futuro siempre ha sido parte de la cultura humana (p.ej., adivinos, profetas, y más tarde los “utopistas”) el campo de investigación conocido como estudios futuros existe en el ámbito educativo hace tan sólo tres o cuatro décadas (Masini 1993). Investigadores de éste campo han utilizado éste término “estudios futuros” en lugar de “estudios del futuro” por la creencia de que “un sólo y único futuro” tiene limitaciones conceptuales e implicaciones sociales, y en particular obstaculiza los intentos de imaginar y crear “futuros favoritos y alternativos”.

Mientras que comúnmente se cree que los estudios futuros son un intento de predecir el futuro basado en la extrapolación las tendencias actuales, este es sólo uno de los cinco enfoques epistemológicos de la investigación de futuros que desarrollamos a continuación. Los primeros tres enfoques de los estudios futuros según Inayatullah son el predictivo, el interpretativo cultural y el crítico. (Inayatullah 1990) Un cuarto enfoque en la búsqueda de los estudios es el que Wildman llama “venidero”. (Wildman y Inayatullah 1996) Este enfoque, aplicado a los estudios futuros, puede verse como un desarrollo, desde el punto de vista cultural y crítico, a futuros “praxis”, esto es, la creación del futuro de uno mismo a través de un pronóstico y una experimentación activa. Este enfoque da poder e introduce procesos futuros de transformación, y también es reconocido por otros futuristas. (Boulding 1988; Hutchinson 1996; Slaughter 1996) Estudiaremos más adelante este enfoque orientado a dar poder a investigaciones del futuro. Finalmente, emerge un quinto nuevo enfoque sobre el futuro, al que nos referiremos como “futuro integral” lo están desarrollando Richard Slaughter y otros, en el Australian Foresight Institute (instituto australiano de previsión). (Slaughter 2003) se basa en el pensamiento vanguardista que encontramos en el marco integral de Ken Wilber’s y su cercanía con la evolución de la consciencia. (Wilber 2000b; Wilber 2003) el uso que hace Wilber del termino “integral” se basa en el trabajo del historiador sociocultural Jean Gebser quién a su vez se inspiró en Sri Aurobindo Ghose que acuñó el término “educación integral” en India en los 1950s. El enfoque integral se enderezó hacia un movimiento más generalizado para hacer avanzar el pensamiento más allá de una estrecha “racionalidad instrumental” a una forma de pensamiento más integrada, transnacional, elevada y más espiritual. (Gidley 2004).

Una de las características del análisis del área de los estudios futuros es que aporta nuevas perspectivas sobre la “sabiduría recibida” al desliar la visión actual de las cosas. Existen numerosas herramientas y métodos para el análisis de datos desde una perspectiva de estudios futuros. Además, ha surgido una base de conocimiento más comprensiva en la última década para alimentar los campos futuros de investigación (Inayatullah 2000; Inayatullah y Wildman 1998; Slaughter y Inayatullah 2000; Slaughter 1996) Los métodos incluyen problemas que han surgido del análisis (identificando los problemas antes de que se vuelvan tendencias), previendo y revisando (haciendo planes de acción a la inversa, desde la visión de nuestros futuros predilectos), análisis de estratificación causal (descrito a continuación) y construyendo un escenario entre otros. El papel de los estudios futuros en el área de investigación y educación, toma diversas formas y se explica más en profundidad en otros sitios. (Gidley 2002a).

Un análisis estratificado causal

“A menudo las personas hablan y escriben desde perspectivas distintas. Algunos son más economistas, a otros les preocupa la perspectiva general; algunos quieren soluciones institucionales realmente prácticas, otros buscan cambios en la conciencia. El CLA se esfuerza para encontrar un espacio para cada uno de ellos.” (Inayatullah 2000).

Según Inayatullah, el análisis estratificado causal (CLA) se basa en dos hipótesis clave:

- Que la manera en la que enmarcamos un problema cambia las soluciones políticas y los actores responsables de crear la transformación. (Inayatullah 2000).

Hay muchas maneras en las que podemos enmarcar el problema de la gente joven y las tendencias suicidas, y según hagamos esto, cambiará drásticamente la manera en que planean solucionarlo.

- La segunda hipótesis que sustenta el CLA es que hay distintos niveles de realidad y formas de pensamiento.

Mientras que la forma más convencional en el proceso de solucionar problemas se centra en una capa horizontal (¿Cuál es el problema? ¿Cuál la solución? ¿Quién puede resolverlo? ¿Dónde podemos conseguir más información sobre el problema?), el CLA también incluye una dimensión vertical para solucionar el problema que es la que explicamos a continuación. Sin olvidar el valor del enfoque horizontal, el CLA lo usa como una manera de ampliar el análisis dentro de las distintas capas verticales p.ej. a través del desarrollo de situaciones hipotéticas.

En el resto de la sección de este documento se discutirá el problema del suicidio juvenil y que puede hacerse para prevenirlo, trabajando a través de las capas verticales o los niveles usados en el análisis del CLA. Estos niveles son:

1. La capa de letanía
2. La capa de las razones sociales.
3. La capa del análisis de la visión del mundo.
4. La capa del “gran mito” y la metáfora.

1. La capa de letanía, es la descripción pública oficial del problema

Esta primera capa está por lo general limitada a la información descriptiva y cuantitativa de un problema. La investigación de futuros convencionales orientados empíricamente se centra en las tendencias estadísticas y la suposición de que la “tendencia es el destino”. A menudo no se ven conectados diferentes aspectos de un problema, el análisis es limitado o inexistente, y la magnitud de los problemas se exagera, especialmente por los medios de comunicación, por lo que surge un sentimiento de impotencia o apatía.

La capa de letanía del problema del suicidio juvenil examina la creciente incidencia y también las estadísticas relacionadas, p.ej. las tasas crecientes de enfermedad mental. El estudio más exhaustivo del estado de la salud mental de los jóvenes australianos (12-24) fue realizado por el Instituto de

salud y bienestar de Australia en 1999. Estudios comparativos (países de la OCDE) muestran que cuando se combinan las cifras de todos los trastornos de salud mental (incluyendo TDAH, desorden de la conducta, depresión, ansiedad, etc), Un 18-22% de los niños y adolescentes sufren uno o más de estos trastornos. (Raphael 2000) La depresión está causando una gran preocupación en Australia, donde “hasta un 24% de los jóvenes habría padecido al menos un episodio de depresión grave antes de cumplir los 18 años”. (Bashir and Bennett 2000) Los suicidios juveniles entre jóvenes varones (15-24) en Australia se han duplicado en los últimos veinte años, aunque parecen haberse estancado. (Mitchell 2000) La magnitud del problema resultaría abrumadora si el análisis continuara en esta línea.

A menudo los gobiernos buscan **soluciones** en esta capa y con frecuencia a corto plazo (p.ej. el gobierno no hace lo suficiente). Sin embargo, incluso en esta capa de la letanía, se necesitan descubrir cuales son las interrelaciones entre la variedad de aspectos de los problemas. Para poder profundizar en las causas, necesitamos avanzar a la siguiente capa.

2. La capa de las razones sociales, incluyen factores económicos, políticos e históricos

También se conoce a esta capa como la capa de la política del análisis. Se da interpretación a los datos cuantitativos y se observan las causas, a menudo económicas o políticas, p.ej. ausencia de finanzas o recursos, o el resultado de cambios en el gobierno y por consiguiente orientación política.

(Inayatullah 2000) También se identifican causas como factores socio-culturales, e históricos y se refutan como tales. Los siguientes cuatro factores representan las fuerzas del cambio que han tenido lugar en nuestra sociedad en las últimas décadas, acelerando la degradación de la sociedad de “cómo se conocía”, en particular, respecto al empobrecimiento de la cultura y la alienación resultante de los jóvenes:

- Individualismo frente a la conexión comunitaria.
- La colonización de la imaginación.
- La secularización de la cultura.
- La degradación medioambiental.

Individualismo frente a la conexión comunitaria

La era actual del “Yo” que festeja el egoísmo egocéntrico, comenzó en los años 60 y 70 con el reconocimiento de (y el levantamiento contra) las injusticias implicadas en la dominación cultural “del hombre rico blanco” a largo plazo. Los distintos movimientos de “liberación” y los derechos humanos (movimientos de los derechos de gays, negros e indígenas y el feminismo) pusieron en marcha un proceso donde los derechos comenzaron a primar sobre las responsabilidades. Aún sin querer debilitar los logros que se han conseguido en términos de igualdad y derechos humanos, en el proceso, a menudo se han comprometido las necesidades de la familia y la comunidad. Mientras que el desarrollo del “Yo” o Ego es una etapa importante en la evolución de la naturaleza humana ligada a nuestro destino de descubrir la libertad, también es evidente que el ego humano es un arma de doble filo. La lucha de los seres humanos individuales por la identidad e igualdad de los derechos, a lo largo del siglo XX, ha culminado en lo que

David Elkind llamó “la década del mí” de los 90. (Elkind 1981) En el siglo XIX, Soren Kierkegaard (1813-1855) era consciente de los peligros del “ego humano libre” a no ser que éste tuviera alguna base espiritual:

Lo más tremendo que le ha sido otorgado al hombre es: la libertad de elección. Y si deseas guardarla y preservarla sólo hay una forma: devolverla a Dios, en ese mismo segundo, de manera incondicional y en completa resignación, y a ti mismo con ella... (Campbell 1968).

Esto no quiere decir que todos debamos seguir alguna religión, sino reconocer la presencia espiritual que hay detrás del “Yo” individual. Con la desintegración de las familias y otras estructuras sociales (unido también al cambio de las relaciones de poder entre hombres y mujeres) estamos presenciando una fragmentación sin precedentes del vínculo social, sin el cual los jóvenes van a la deriva en su orientación social. ¿Es mera coincidencia que los síntomas que observamos hoy en día entre los jóvenes, como la falta de vivienda, alienación y depresión hayan aumentado durante las mismas décadas? Por el contrario, este individualismo inherente en occidente, provoca en la juventud una lucha por sus propias identidades. (Gidley 2001a).

La colonización de la imaginación

Durante, más o menos, el mismo período de tiempo, la educación de la imaginación de los niños y los jóvenes ha cambiado de la alimentación mediante el folclore oral y cuentos de hadas a la intoxicación por pesadillas electrónicas interactivas. Desde la aparición de la TV, y las salas de videojuegos, seguidas por el uso de los juegos de ordenador (originalmente diseñados para entrenar y desensibilizar a los soldados antes de enviarlos a los campos de exterminio), los niños y jóvenes occidentales han estado expuestos continua y exponencialmente a imágenes violentas. (Grossman, Degaetano y Grossman 1999) Los juguetes que alguna vez hicieron las madres, padres o abuelos con simples materiales que tuvieran disponibles, han dado paso en esta “era de consumidores ricos” a juguetes muchas veces grotescos, prefabricados, que damos a nuestros niños. Estos, no son alimento para las almas de los niños, sino alimento para pesadillas. La imaginación, como el intelecto, necesita contenido apropiado para desarrollarse de manera sana. Hay investigaciones que han demostrado que, si los jóvenes reciben imágenes poderosas y positivas durante su educación, esto, les puede ayudar a visualizar futuros fuertes y positivos y se pueden sentir fuertes para crearlos. (Gidley 2002b).

Es sorprendente, entonces, que en la última década en particular, hayan aparecido síntomas entre los jóvenes (particularmente en EEUU, pero también otros países “desarrollados”) de creciente violencia y suicidios. La Asociación Médica Americana y la Academia de Pediatras Americana han hecho recientemente una declaración conjunta: “La visión prolongada de violencia mediática puede llevar a una desensibilización emocional hacia la violencia en la vida real”. (Callahan y Cubbin 2000) La mayor parte de la investigación sobre el suicidio e ideas suicidas muestran fuertes lazos con la depresión y también una falta de esperanza en el futuro. (Abramson, Metalsky y Alloy 1989; Beck et al. 1985; Cole 1989). Por el contrario, los jóvenes educados con miras al desarrollo de una imaginación sana y positiva no están desamparados, albergando, de esta manera, algo de esperanza, a pesar de su preocupación sobre el futuro. (Gidley 1997).

La secularización de la cultura

Un tercer cambio importante, que comenzó con la Ilustración Europea, es la secularización de la sociedad. Esto se ha acelerado en las últimas décadas, con la dominación del materialismo occidental, en particular, a través de la globalización. Este triunfo de la ciencia secular sobre la ciencia espiritual, coincidiendo con una crisis extendida de valores reflejados en el postmodernismo como un “sistema de creencias”, ha dado lugar a una cultura dominante mundial que, aunque es aparentemente cristiana, en la práctica resulta amoral. El egoísmo que lleva en su estela la codicia, el racionalismo económico que destapa los principios de las políticas de la injusticia social, la secularización de la educación (que conduce a una pérdida de valores), la muerte de las iglesias como fuente de inspiración de las organizaciones comunitarias y en última instancia el fascismo cultural que lleva a la limpieza étnica, el terrorismo y la lucha antiterrorista, todos, son síntomas de sociedades que han perdido la conexión con los valores morales, éticos y espirituales.

Los síntomas resultantes en los jóvenes, son una actitud cínica de “no me importa”, pérdida del objetivo y del significado, y una “caída” al margen de la sociedad, fomentado, por supuesto por los altos índices de desempleo juvenil. (Gidley y Wildman 1996a; Gidley y Wildman 1996b) El lado contrario a este, es que muchos jóvenes están comenzando a reconocer este vacío e intentan encontrar un sentido a través de una búsqueda de valores espirituales.

“Sigo impresionado por la vitalidad y la fuerza de la espiritualidad de los jóvenes, y su sorprendente aparición en medio de un sistema de educación laica que no fomenta, un sistema religioso que no entiende, y una sociedad materialista que no sanciona oficialmente.” P. 175. (Tacey 2003).

Degradación medioambiental

Finalmente la cultura que ha dominado la agenda medioambiental mundial, valorando el beneficio privado y corporativo, sobre la comunidad o el planeta, ha sido el responsable de la contaminación generalizada y continuada de nuestra tierra, aire y agua. Nos preguntaremos, ¿Cuál es el mensaje que esto les ofrece a nuestros jóvenes? Además, mientras las soluciones científico/médicas de enfoques químicos a mentales, así como también enfermedades físicas proporcionan “drogas más nuevas y mejores” para la depresión, hiperactividad y ansiedad, el número de niños y de adolescentes deprimidos diagnosticados con trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH) continúan aumentando. (Seligman 1995; Stanley 2002) ¿Hay alguna duda de que en este mundo antinatural tantos jóvenes recurran al abuso de drogas para escapar, o a fiestas alcohólicas para ahogar sus penas?. Por el contrario, la concienciación de los jóvenes sobre el medioambiente es alta con unos “futuros verdes” que están presentes casi universalmente en sus escenarios futuros preferidos. (Gidley 2002b; Hicks 1996).

Las soluciones en esta 2ª capa, a los problemas de la enfermedad mental de los jóvenes y el riesgo de suicidio pueden implicar el desarrollo de políticas que ayuden a conseguir más asesores en las escuelas, mejores servicios de asesoramiento en salud mental, y terapias más efectivas. Esta capa política es crucial para las mejoras en los servicios para los jóvenes, sin embargo, si las nuevas políticas están limitadas por una forma de ver el mundo que proviene de la era industrial, puede tener poco significado para los propios

jóvenes. A menos que la búsqueda, que subyace a la formación política para la gente joven, se desarrolle desde el mismo punto de vista que tienen los jóvenes, las políticas carecerán de sentido para ellos.

El siguiente nivel de análisis demuestra cómo el trasfondo de la visión del mundo o el discurso dominante puede influir en el significado. Esto proporciona un impulso más profundo para el cambio.

3. Un análisis socio-cultural más profundo, interesado en la estructura y el discurso y la visión del mundo que lo sostiene

“Una cultura que ha perdido su cosmología compartida ya no proporciona ningún refugio emocional ni psicológico bajo el cual los jóvenes pueden disfrutar de su juventud.” p. 177. (Tacey 2003).

Esta capa demanda una investigación de los supuestos más profundos (a menudo inconscientes) que subyacen bajo las teorías y las políticas que desarrollamos. Muchas regiones de la sociedad australiana, aún se basan en puntos de vista de la era industrial. Aunque ha habido cambios dramáticos en el tejido de la sociedad en las últimas décadas, se encuentran vestigios del “modelo de fábrica” que sigue funcionando en muchos lugares de trabajo y escuelas. Y según señala la Dr. Fiona Stanley, fundamentalmente aún tenemos un modelo de salud y bienestar tipo “taller”. (Stanley 2002).

Los supuestos que subyacen bajo el punto de vista industrial son:

- La naturaleza humana es un proceso mecánico.
- El materialismo es el sustituto de Dios (siendo el consumismo la práctica religiosa).
- El modelo científico, (con su especialización y segmentación) es el modelo de pensamiento admisible.

Los cuatro factores tratados en el análisis de la capa anterior representan las fuerzas del cambio que han surgido de la visión materialista de la cultura occidental de las últimas décadas. El pensamiento científico que sustenta la cultura occidental, sigue por un lado la tradición empírica y por otro la cartesiana que se desarrollaron durante la Ilustración europea.

Recientemente se la conoce como racionalidad instrumental, un modo de pensamiento reduccionista y materialista que, excluye formas de pensamiento tales como la imaginación, la inspiración y la intuición. Como el sistema de conocimiento de la cultura occidental, tecnológicamente avanzada, su dominación mundial sobre otras culturas, resta la manera mística, estética, subjetiva, espiritual y tradicional del pensamiento de la mayoría de las culturas de la tierra. Basada como está, en una visión de la naturaleza humana que carece de una dimensión espiritual (divorciando la psicología de la teología, la ciencia de la ética), las futuras divisiones se originan de esta tendencia inherente de segregar más que integrar.

Y mientras que la especialización, puede resultar bastante apropiada en algunos ámbitos científicos, como resultado, también puede conducir a una fragmentación en los ámbitos sociales y del bienestar que podrían proponer soluciones a problemas complejos sociales. Se está invocando una nueva visión del mundo con la que poder adoptar un enfoque más holístico e integral a la hora de resolver problemas. Recientemente, varios jóvenes

investigadores han argumentado a favor de nuevos enfoques de investigación multidisciplinar, a través de las distintas tradiciones de salud y educación. (Stanley 2002; Wyn 2002).

“Integral” significa “inclusivo, equilibrado, comprensivo”... El enfoque integral no recomienda un sistema concreto de valores sobre otro, sino que simplemente ayuda a los líderes a reunir el punto de vista más comprensivo que esté disponible, de este modo, un modo más adecuado y sano, pueden abordar los problemas urgentes a los que todos nosotros nos enfrentamos. (Wilber 2003).

Soluciones: Para analizar de manera efectiva y buscar las soluciones a los problemas en este nivel, necesitamos cambiar nuestra forma de ver el mundo, adoptando una nueva forma de verlo, más efectiva o relevante. Esto implicaría encontrar modelos para la educación y el bienestar que trasciendan los modelos de la fábrica y el “taller”; y modos de ver la naturaleza humana que vayan más allá de las perspectivas mecánicas, a aquellas que fomentan el potencial humano y la evolución de la conciencia. Esto conduciría a un nuevo encuadre de las categorías tales como la salud mental y el bienestar. Yo creo que esta reestructuración implicaría desvincular la disciplina de la psicología, del modelo médico-clínico, para incluir un mayor enfoque en el potencial humano y la transformación. Esto, afecta a los aspectos de la psicología transpersonal y también la aparición de la literatura espiritual. (Gidley 2002c; Grof y Grof 1989) De mayor envergadura, es el trabajo en psicología espiritual de Robert Sardello, quien se basa en las enseñanzas de Rudolf Steiner, e intenta devolver la psique (alma) a la psicología. En su opinión, el alma es el puente entre el cuerpo y el espíritu, y nunca se entenderá sin el reconocimiento de este aspecto espiritual.

Se necesita un “cambio radical” o un “cambio de paradigma” si vamos a tratar de manera seria la complejidad de las cuestiones en juego y quizá esto ya haya comenzado. Este “cambio de paradigma”, es a lo que nos enfrentamos en la tercera capa del CLA. El ímpetu para afrontar tales cambios tiende a llevarse a cabo por parte de filósofos y analistas más que por los propios legisladores. Para esto, se necesita un nuevo tipo de pensamiento integral (uno que incluye la dimensión espiritual), donde las soluciones pueden incluir reestructurar la educación, no como entrenamiento para trabajar, sino como el desarrollo de la sabiduría y el activismo, para crear un mundo más sabio. (Scott 2000; Wilber 2000a).

4. La capa del gran mito y la metáfora que apoya la cultura

“La falta de esperanza (de los jóvenes) en el futuro, refleja los errores del pasado, los problemas del presente y los retos del futuro. Pero también sugiere una falta de visión, la imposibilidad de concebir un futuro es interesante y capaz de servir como enfoque y fuente de inspiración.” (Eckersley 1996).

Esta cuarta capa, la más profunda en cuanto al análisis resulta generalmente invisible para la mayoría de los procesos de cambio. Sin embargo, es crucial para tomar conciencia de porqué, en cierto sentido, es su propia invisibilidad lo que le da ese poder. En lo referente a entender la depresión, falta de esperanza y suicidios de los jóvenes, es imperativo buscar bajo la superficie. ¿Cuál es la historia profunda que los jóvenes se están contando sobre nuestro mundo y el futuro?.

“La gente joven es especialmente capaz de ver a través de los mitos oficiales y las historias de la sociedad, y desenmascararlas por falta de fundamento y credibilidad. Es precisamente esta falta de creencia en la superficie la que actúa como un catalizador para la revolución espiritual... La capa superficial del significado, creada socialmente, es muy fina y parece poco convincente, incluso para el observador más joven. El mito e historias que anteriormente apuntalaban nuestro universo racional, como la creencia en el progreso social, el humanismo y la democracia liberal, quedan expuestos como incorrectos o falsos, y ya no suponen un compromiso o fuerzan una creencia.” (Tacey 2003).

Como comentamos anteriormente en la investigación de los futuros, las imágenes del futuro de los jóvenes han sido conquistadas por un mediático “sólo y único futuro” que resulta negativo y aterrador. La “cultura de la desesperanza” resultante, podría explicar parcialmente el aumento de la depresión y el suicidio. También es evidente en la investigación de los futuros de los jóvenes, (aunque pocos son capaces de articularlo) que la gente joven siente un vacío espiritual en su sociedad. (Gidley 2003).

“El problema del suicidio juvenil está íntimamente ligado al lado espiritual de la experiencia juvenil, y cuando el significado o la verdad no se pueden encontrar, se rompen o se pierden las vidas por el descubrimiento terrible de que ese vacío espiritual no puede llenarlo la sociedad.” P. 179. (Tacey 2003).

Cuando se analiza el problema del suicidio juvenil en este nivel, es obvio que los crecientes niveles de depresión etc, representan para muchos, un desencanto con el mundo que están heredando de sus mayores. También se sugiere que los jóvenes no reciben oportunidades suficientes para intentar imaginar un futuro preferido más positivo en el que puedan ayudar a crear trabajando. (Gidley 2000; Gidley 2001b) Están profundamente preocupados por lo que consideran una falta de valores y ética en la política y el mundo de los negocios. Los jóvenes son idealistas, cuando se les da la oportunidad de expresarse. Quieren un mundo más ecológico y limpio, quieren un mundo con ética y significado, un mundo en el que todos seamos tratados de manera justa. Quieren trabajos significativos, dónde sean valorados y tratados con respeto. Y también temen un futuro repleto de sus miedos. ¿Cómo se puede transformar esto?.

“Cuando trato de imaginar cómo me gustaría que fuera el futuro, tiendo al romanticismo, a idealizar. Yo elaboro un mundo perfecto en mi mente. Un mundo lleno de amor, de paz, de felicidad. Un mundo libre de prejuicios y discriminación, de odio y destrucción, de enfermedad y hambruna, de pobreza y crimen. Un mundo que pueda representar todas mis esperanzas y sueños y que no contenga ninguno de mis miedos.” (Hunter 2002).

5. Creando nuevas mitologías de esperanza para la renovación cultural

En resumen, en el nivel más profundo de análisis, el problema del suicidio juvenil es síntoma de un malestar cultural en el corazón de la cultura materialista occidental.

Las soluciones en este nivel, exigen al menos comenzar el proceso consciente de la transformación cultural.

¿Cómo transforma una cultura, en especial la que se ha convertido en una mono-cultura colonizadora, homogeneizando la diversidad en un único camino?

Hay muchas maneras de intentar transformar una cultura y todas están llenas de controversia:

1. Directamente a través de cambios estructurales como la reforma o revolución cultural.
2. Directamente haciéndose cargo de los procesos de asimilación a la cultura de la gente joven, como Singapur intentó hacer.
3. Directamente transformando el sistema de educación, a uno con un enfoque alternativo (Steiner, Montessori, Neohumanista, Integral).
4. Indirectamente haciendo incursiones sutiles y graduales a través de la literatura y las artes.
5. Indirectamente contándonos a nosotros mismos y a nuestros jóvenes historias distintas acerca del futuro y animándoles a crear y promulgar sus propias y personales historias futuras.

Los éxitos y fracasos de las cuatro primeras, ya se conocen bien. La quinta utiliza los procesos de los estudios futuros, para facilitar para, y con los jóvenes, una renovación cultural, inspirada en los sueños y la esperanza de esta juventud. La investigación de campo de los futuros de los jóvenes sugiere que la juventud puede fortalecerse con los procesos que les permiten crear nuevas historias de esperanza para el futuro. La posibilidad de que el fracaso del “mito industrial” pueda subyacer a los miedos futuros y falta de poder de la juventud, proporcionan una motivación para la creación de nuevos mitos, nuevas historias que inspiren a nuestros jóvenes, y de ese modo nuestra cultura podrá continuar hacia adelante. (Beare 1996; Berry 1988; Campbell 1968; Tacey 1995).

La tarea en este nivel es trabajar desde la imaginación, especialmente involucrando a los jóvenes a revisar su mundo. ¿Qué metáforas se pueden usar? ¿El conocimiento, es una mercancía o es sagrado? ¿La salud es “solo no estar enfermo”, o es aspirar a sentimientos de alegría, felicidad y esperanza? Las imágenes de los futuros preferidos, desarrollados en escenarios detallados, junto con planes de acción, pueden ser la base para la transformación no sólo educativa y de bienestar, sino de la cultura al completo.

6. El apoderamiento centrado en los estudios futuros

Los búsqueda de futuros “orientados al apoderamiento” es uno de los métodos de cambio en este nivel. La aplicación de la teoría de los estudios futuros puede estar fortaleciéndose, pero todavía está en su infancia, en particular con la gente joven. Se han hecho algunas conjeturas y reclamaciones por el autor con jóvenes marginados, en algunas investigaciones anteriores, tales como que estos procesos de visualización de futuros positivos pueden ser también alentadores e incluso dar poder a la gente joven. (Gidley 1997; Gidley 1998b; Wildman, Gidley e Irwin 1997). Sin embargo, esta búsqueda fue de naturaleza muy exploratoria.

Además, tres investigadores jóvenes de futuros en tres estudios separados en los últimos cinco años han realizado tres afirmaciones parecidas. (Hart 2002; Head 2002; Stewart 2002).

Un estudio reciente en un instituto rural de NSW (Nueva Gales del sur) probó la posibilidad de que los procesos futuros que hemos mencionado

anteriormente podrían incluso tener implicaciones psicológicas reduciendo los niveles clínicos de desesperanza en la gente joven. Un programa de intervención de cuatro sesiones, llamado “Creando Futuros Positivos”, enfocó las imágenes negativas del futuro entre los estudiantes e intentó promover imágenes más positivas del futuro. El hallazgo más importante fue que las visiones del futuro habían llegado a ser más positivas después de la intervención. También hubo una mejoría notable en las puntuaciones de la falta de esperanza entre varones. Aunque se trata de un estudio piloto, esto tiene muchas implicaciones importantes, dado que el suicidio de jóvenes varones es cuatro veces mayor al de mujeres jóvenes y también se considera que los chicos adolescentes son un grupo difícil de influir en cuanto a prevención y tratamiento clínico. (Gidley 2001b) Se recomienda una investigación más profunda para probar estos resultados.

La imaginación consolidada y enriquecida es un aspecto de acción clave orientado al pensamiento del futuro, Boulding sugiere una “posible relación entre la intensidad y la concreción de la imaginación, la intensidad del afecto y la preparación de la acción”. (Boulding 1988) Fomentando la relación entre los procesos implicados en la visión del futuro, las capacidades implicadas en la narración, y la motivación para el cambio en nuestra actual esfera de acción, El compañero de Boulding, Ziegler, hizo la siguiente declaración:

“No se equivoquen: visionar el futuro trata sobre crear nuevos mitos, sobre contar historias del futuro que nos obligan a cambiar nuestra forma de proceder y de ser, bajo el múltiple plan de acción en el cual nosotros mismos nos organizamos.” (Ziegler 1991).

7. Narrando una cultura nueva

“Ellos (los jóvenes) están ávidos del encanto que da, no solo la sociedad o sus instituciones, sino también el espíritu y su promesa de una nueva vida. En el otro lado del malestar y el desencanto post-moderno, está la recuperación gradual de la esperanza y la capacidad de soñar.” (Tacey 2003).

Mientras que la investigación anterior, sugiere que visiones e historias de futuros positivos pueden ser potenciadores a un nivel individual, algunos investigadores tienen una visión de largo alcance, en la cual, la creación de nuevas historias culturales puede empezar a transformar nuestra cultura. (Bussey 2002) Enlazando teóricamente el proceso de creación de la historia y los procesos del diseño de Gestalt, la pedagoga, Hedley Beare se refiere a las historias y mitos que nos guían tácitamente como plantillas o patrones de pensamiento que se convierten en “motivos” de nuestras acciones. Reconociendo la dimensión de las historias que dan sentido y coherencia a nuestras vidas, advierte sobre las historias que contamos a nuestros hijos, argumentando que (incluyendo a los tácitos) son “portadores del significado que creemos que somos”. (Beare 1996).

Tomando una perspectiva futurista a la hora de valorar la historia y el mito de nuestra cultura, el futurista Jenson afirma, que la sociedad occidental va más allá de la “sociedad industrial” a lo que él llama la “sociedad soñada”. Sostiene que el valor actual dado a la economía y las tecnologías materiales, se reemplazarán por un nuevo conjunto de valores éticos, sociales y espirituales, siendo la narración una habilidad muy valorada en un amplio rango de profesiones, desde el anunciante al profesor. (Jenson 1996) La importancia de la historia y el mito en el campo de la psicología, ha sido ampliamente desarrollada en el trabajo del sueño de Carl Jung, James

Hillman y Robert Sardello. (Jung 1990; Reason y Hawkins 1988; Sardello 1995). Manteniendo el hilo de la historia de la cultura humana viva a través de una síntesis de los campos, de la arqueología, la antropología, la psicología, la mitología y la cosmología, Joseph Campbell nos induce a contactar con nuestra “zona mito-genética” para desarrollar nuevas mitologías creativas para el futuro. (Campbell 1968; Campbell 1988).

8. Visiones de una cultura transformada que alberga esperanza

“...deberíamos prestar mucha atención a la evolución de la juventud y la espiritualidad popular, porque en, y a través de la juventud se pueden ver más claramente las fases del zeitgeist (espíritu de los tiempos)”. P. 175. (Tacey 2003).

Tenemos que ir más allá de la letanía de problemas y cuestiones que rodean el suicidio juvenil. Tenemos que ir más allá de las “causas” sociales, económicas y psicológicas para examinar el punto de vista materialista en el que se basa la cultura occidental. No es difícil ver que para muchos jóvenes, la esperanza en el futuro no es muy inspiradora. Y sin embargo, intentar transformar espiritualmente la cultura, exige abordar los problemas que trata Tacey Grapples en su libro. Según afirma, esto no significa un retorno a la religiosidad, o un vuelo de “fantasías new age”. Cualquier despertar, dentro de nuestra cultura, a una nueva mitología espiritual necesita recurrir a la sabiduría que se encuentra en las grandes tradiciones espirituales, conocida como “la tradición perenne”. Si ese proceso fuera agregar en lugar de alienar a los jóvenes, necesitaría entender su visión del mundo y las metáforas que usan para describirlo, además de sus opiniones emergentes de la espiritualidad.

Todo esto, tendría que ocurrir en un clima de libertad de dogma. Estas nuevas historias de una cultura más espiritual, podrían comunicarse y dialogar hacia una nueva forma de ver, pluralista, donde todas las formas posibles de conocer serían impulsadas en todos los niveles de educación, incluyendo el aprendizaje universitario. Esto implicaría una revalorización de las artes, las habilidades prácticas, y los procesos contemplativos que tendrían el mismo valor que lo racional, para contribuir a un enfoque del conocimiento más integral para el futuro. Una visión tan idealista, impulsada para el futuro de la cultura de la juventud occidental podría contribuir a crear un mundo que trataría los síntomas, en un mundo de esperanza, renovado, capacitado y creativo.

La esperanza no puede sobrevivir en un mundo que cree sólo en la materia. La esperanza prospera cuando nos damos cuenta de que la materia física se apoya en un mundo espiritual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMSON, LYN, GERALD METALSKY, and LAUREN ALLOY. 1989. “Hopelessness Depression: A Theory-Based Subtype of Depression.” *Psychological Review* 96:358-372.

BASHIR, MARIE, and DAVID BENNETT (Eds.). 2000. *Deeper Dimensions: Culture, Youth and Mental Health*. Parramatta: Transcultural Mental Health Centre.

BEARE, HEDLEY. 1996. “The Beginnings of a New Australian Story.” Pp. 24-30 in *The Global Scenarios*. Macquarie Graduate School of Management: Economic Planning Advisory Commission.

BECK, AARON, ROBERT STEER, MARIA KOVACS, and BETSY GARRISON. 1985. “Hopelessness and Eventual Suicide: a 10-Year Prospective Study of Patients Hospitalized with Suicidal Ideation.” *American Journal of Psychiatry* 142:559-563.

- BERRY, THOMAS.** 1988. *The Dream of the Earth*. San Francisco: Sierra Club Books.
- BOULDING, ELISE.** 1988. "Image and Action in Peace Building." *Journal of Social Issues* 44:17-37.
- BUSSEY, MARCUS.** 2002. "From Youth Futures to Futures for All." Pp. 65-78 in *Youth Futures: Comparative Research and Transformative Visions*, edited by Jennifer Gidley and Sohail Inayatullah. Westport, CT.
- CALLAHAN, GREG, and NICK CUBBIN.** 2000. "Scream Tests." Pp. 20-27 in *The Australian Magazine*.
- CAMPBELL, JOSEPH.** 1968. *The Masks of God: Creative Mythology*: Penguin Arkana.
- . 1988. *The Power of Myth*. New York: Doubleday.
- COLE, DAVID.** 1989. "Psychopathology of Adolescent Suicide: Hopelessness, Coping Beliefs and Depression." *Journal of Abnormal Psychology* 98:248-255.
- ECKERSLEY, RICHARD.** 1995. "Values and visions: Youth and the failure of modern Western culture." *Youth Studies Australia* 14:13-21.
- . 1996. "Having our Say about the Future: Young People's Dreams and Expectations for Australia in 2010 and the Role of Science and Technology." Australian Science and Technology Council.
- ELKIND, DAVID.** 1981. *The Hurried Child*. Reading, Mass.: Addison Wesley.
- GIDLEY, JENNIFER.** 1997. "Imagination and Will in Youth Visions of their Futures: Prospectivity and Empowerment in Steiner Educated Adolescents." in *Education, Work and Training*. Lismore: Southern Cross University.
- . 1998a. "Adolescent Dreams (and Nightmares) about the Future: Indicators of Mental Health and Ill-Health." Pp. 153-159 in *Making Waves: Country to Coast Expertise, Innovation and Diversity, NSW Rural Mental Health Conference, Ballina, 24-27 February 1998*.
- . 1998b. "Prospective Youth Visions through Imaginative Education." *Futures* 30:395-408.
- . 2000. "Positive and Negative Future Images and their Links with Hopelessness in Adolescents." Pp. 49 in *Psychology*. Bathurst: Charles Sturt.
- . 2001a. "Globalization and its Impact on Youth." *Journal of Futures Studies* 6:89-106.
- . 2001b. "An Intervention Targeting Hopelessness in Adolescents by Promoting Positive Future Images." *Australian Journal of Guidance and Counselling* 11:51-64.
- . 2002a. "Global Youth Culture: A Transdisciplinary Perspective." in *Youth Futures: Comparative Research and Transformative Visions*, edited by Jennifer Gidley and Sohail Inayatullah. Westport, Connecticut: Praeger.
- . 2002b. "Holistic Education and Visions of Rehumanized Futures." in *Youth Futures: Comparative Research and Transformative Visions*, edited by Jennifer Gidley and Sohail Inayatullah. Westport, Connecticut: Praeger.
- . 2002c. "Spiritual Emergence and the Evolution of Culture and Consciousness Parts 1 & 2." *Emergence: Journal of the Australian Spiritual Emergence Network* 6.
- . 2003. "Young People's Values and Aspirations in Australia in 2002/3." Sydney: ECEF (Enterprise Careers Education Foundation).
- . 2004. "Spiritual Epistemologies and Integral Cosmologies: Transforming Thinking and Culture." in *Going Public: Spirituality in Higher Education and the Workplace*, edited by Victor Kazanjian and Peter Laurence: Peter Lang Publishing.
- GIDLEY, JENNY, and PAUL WILDMAN.** 1996a. "Jumping Ship to Find Their Wings: A qualitative study into marginalised rural youth opting out of a school system they feel doesn't care." Pp. 125-139 in *Jobs for Young Australians: Making the Future Work 27-31 August 1995*, edited by John Spierings, Ingrid Voorendt, and John Spoehr. University of South Australia Adelaide Australia: Social Justice Research Foundation Inc.
- . 1996b. "What are we missing? A review of the educational and vocational interests of marginalised rural youth." *Education in Rural Australia Journal* 6:9-19.
- GROF, STANISLOV, and CHRISTINA GROF.** 1989. *Spiritual Emergency, When Personal Transformation Becomes a Crisis*. New York: Tarcher/Putnam.
- GROSSMAN, DAVE, GLORIA DEGAETANO, and DAVID GROSSMAN.** 1999. *Stop Teaching our Kids to Kill: a Call to Action against TV, Movie and Video Violence*. NY: Random House.
- HART, SHANE.** 2002. "Rural Visions of the Future: Futures in a Social Science Class." in *Youth Futures: Comparative Research and Transformative Visions*, edited by Jennifer Gidley and Sohail Inayatullah. Westport, Connecticut: Praeger.
- HEAD, SABINA.** 2002. "I Don't Care about the Future (if I Can't Influence it)." in *Youth Futures: Comparative Research and Transformative Visions*, edited by Jennifer Gidley and Sohail Inayatullah. Westport, Connecticut: Praeger.
- HICKS, DAVID.** 1995. "Envisioning the future: The challenge for environmental educators." *Environmental Education Research* 1:1-9.
- . 1996. "A Lesson for the Future." *Futures* 28:1-13.

- HUNTER, RAINA.** 2002. "Optimistic Visions from Australia." Pp. 79-81 in *Youth Futures, Comparative Research and Transformative Visions*, edited by Jennifer Gidley and Sohail Inayatullah. Westport, CT: Praeger.
- HUTCHINSON, FRANCIS.** 1996. *Educating Beyond Violent Futures*. London: Routledge.
- INAYATULLAH, SOHAIL.** 1990. "Deconstructing and reconstructing the future: Predictive, cultural and critical epistemologies." *Futures* 22:115-141.
- . 2000. "Alternative Futures: Methodology, Society, Macrohistory and the Long-Term Future." in *Tamkang Chair Lecture Series*. Taipai.
- INAYATULLAH, SOHAIL, and PAUL WILDMAN.** 1998. *Futures Studies: Methods, Emerging Issues and Civilizational Visions. A Multi-Media CD ROM*. Brisbane: Prosperity Press.
- JENSON, ROLF.** 1996. "The dream society." *The Futurist*:9-13.
- JUNG, CARL.** 1990. *Man and his Symbols*. London: Penguin Arkana.
- MASINI, ELEANORA.** 1993. *Why Future Studies?* London: Grey Seal.
- MITCHELL, PENNY.** 2000. "Valuing Young Lives: Evaluation of the National Youth Suicide Prevention Strategy." Pp. 194. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- RAPHAEL, BEVERLEY.** 2000. "Promoting the Mental Health and Well-Being of Children and Young People." Pp. 60. Canberra: Commonwealth Department of Health and Aged Care.
- REASON, PETER, and PETER HAWKINS.** 1988. "Story-telling as inquiry." Pp. 79-101 in *Human Inquiry in Action: Developments in new Paradigm Research*, edited by Peter Reason. London: Sage.
- RUBIN, ANITA.** 1996. "Unfolding Tomorrow: Adolescents' Images of the Future as the Strategies for Coping with Transition." Pp. 14 in *Cultural Alienation*. Losarvi, Finland.
- SARDELLO, ROBERT.** 1995. *Love and the Soul: Creating a Future for Earth*. New York: Harper Collins.
- SCOTT, DAVID.** 2000. "Spirituality in an Integrative Age." in *Education as Transformation: Religious Pluralism, Spirituality, and a New Vision for Higher Education.*, edited by Victor Kazanjian, H. Jr. and Peter Laurence. New York: Peter Lang Publishing.
- SELIGMAN, MARTIN.** 1995. *The Optimistic Child: a revolutionary approach to raising resilient children*. Sydney: Random House.
- SLAUGHTER, RICHARD (Ed.).** 1989. *Studying the Future: An Introductory Reader*. Melbourne: Commission for the future, Bicentennial futures education project.
- . 2003. "Integral Futures - a New Model for Futures Enquiry and Practice." Melbourne: Australian Foresight Institute.
- SLAUGHTER, RICHARD, and SOHAIL INAYATULLAH.** 2000. "The Knowledge Base of Futures Studies, CD-ROM." Brisbane: Foresight International.
- SLAUGHTER, RICHARD.** (Ed.). 1996. *The Knowledge Base of Futures, Studies, Vols. 1-3*. Melbourne: Futures Study Center.
- STANLEY, FIONA.** 2002. "Submission to the National Research Priorities Taskforce regarding Australia's Research Priorities." Perth: Australian Research Alliance for Children and Youth.
- STEINER, RUDOLF.** 1964. "Faith, Love, Hope, I & II (Lectures, Nuremberg, Dec 2-3, 1911)." *Golden Blade*: 1-31.
- . 1965. *The Education of the Child: Lectures, 1909*. London: Rudolf Steiner Press.
- . 1967a. *Discussions with Teachers, Lectures, 1919*. London: Rudolf Steiner Press.
- . 1967b. *The Younger Generation: Education and Spiritual Impulses in the 20th Century (Lectures, 1922)*. New York: Anthroposophic Press.
- . 1972. *A Modern Art of Education, Lectures, 1923*. London: Rudolf Steiner Press.
- . 1976. *Practical Advice to Teachers: Lectures, 1919*. London: Rudolf Steiner Press.
- . 1981. *The Renewal of Education through the Science of the Spirit: Lectures, 1920*. Sussex: Kolisko Archive.
- . 1982. *The Kingdom of Childhood: Lectures, 1924*. New York: Anthroposophic Press.
- STEWART, CARMEN.** 2002. "Re-Imagining your Neighbourhood: A Model of Futures Education." Pp. 187-196 in *Youth Futures: Comparative Research and Transformative Visions*, edited by Jennifer Gidley and Sohail Inayatullah. Westport, CT: Praeger.
- TACEY, DAVID.** 1995. *Edge of the Sacred: Transformation in Australia*. Melbourne: Harper Collins.
- . 2003. *The Spirituality Revolution: the emergence of contemporary spirituality*. Sydney: Harper Collins.
- WILBER, KEN.** 2000a. *Integral Psychology: Consciousness, Spirit, Psychology, Therapy*. Boston: Shambhala.

-. 2000b. *Sex, Ecology, Spirituality*. Boston: Shambhala.

-. 2003. "The Integral Approach." Integral Institute. www.integralinstitute.org/approach.cfm

WILDMAN, PAUL, JENNY GIDLEY, and ROS IRWIN. 1997. "Visions as Power: Promises and Perils of Envisioning Desired Futures with Marginalised Youth." *Journal of Applied Social Behaviour* 3:15-24.

WILDMAN, PAUL, and SOHAIL INAYATULLAH. 1996. "Ways of Knowing, Culture, Communication and the Pedagogies of the Future." *Futures* 28:723-740.

WILSON, NOEL. 1989. "The state of the planet and young people's minds." Pp. 36-41 in *Studying the Future: An Introductory Reader*, edited by Richard Slaughter. Melbourne: Commission for the Future, Bicentennial Futures Education Project.

WYN, JOANNA. 2002. "Children, Families, Schools and Change: Shaping new participatory research agendas." Academy of Social Sciences.

ZIEGLER, WARREN. 1991. "Envisioning the future." *Futures*:516-527.

Imágenes de futuro, prospectiva e innovación: explorando el potencial de las redes sociales para el desarrollo de procesos de innovación abierta entre jóvenes universitarios de España y Finlandia

Como muchos futuristas han argumentado, las imágenes del futuro desempeñan un papel crucial en el desarrollo de la sociedad. A nivel individual, la comprensión de las esperanzas, temores, expectativas y deseos resulta de suma importancia, no sólo para determinar la forma en que miramos hacia el futuro, sino también para la comprensión de nuestras acciones presentes. A nivel social, tanto compartir estas imágenes como comprender nuestro papel dentro de la comunidad resulta clave para el desarrollo de una visión compartida del futuro. Así, en esta tarea de construir la sociedad del futuro, los jóvenes son uno de los principales actores y, por tanto, investigar sobre sus imágenes de futuro resulta de suma relevancia.

Este trabajo presenta los resultados preliminares de un estudio piloto comparativo de imágenes del futuro en jóvenes de España y Finlandia. El estudio hace especial hincapié en como los valores culturales y las fuentes de información pueden influir en la manera en que vemos el futuro (esperado y deseado).

Palabras clave: Imágenes del futuro, innovación abierta, prospectiva participativa, innovación social, creatividad, Social Media.

1. Introducción

El estudio de las imágenes del futuro tiene su origen en la segunda mitad del siglo XX en el campo de la sociología (Polak, 1973) y la psicología (Frankl, 1959; Singer, 1974; Seligman, 1975). Durante la década de los 90, se observa un creciente interés (Ziegler, 1991; Slaughter 1991, Hicks & Bord, 1991), y a finales de los años 90 y principios del siglo XX, el estudio de las imágenes del futuro –y más concretamente en las imágenes de futuro en los jóvenes– se consolidado dentro de las ciencias sociales en general y, en la sociología en particular (Rubin, 1996, 1998, Rogers & Tough, 1996; Radhakrishnan, Ramesh & Hicks, 1996; Hicks, 1996; Eckersley, 1997, 1999; Tezanos, 1997; Bell, 1998; Masini, 1999; Bas, 2000, 2008; Rubin & Linturi, 2001; Morgan, 2002; Gidley & Inayatullah, 2002; Ono, 2003, 2005; Schreiner & Sjoberg, 2005; Arnaldi, 2008; entre otros).

Según la definición de Polak, “una imagen del futuro está compuesta por recuerdos y expectativas asociadas. Es un conjunto de metas a largo plazo,

que hacen hincapié en las infinitas posibilidades abiertas a una persona. Por lo tanto, una imagen de futuro se puede definir como una construcción mental frente a los posibles estados. Se compone de una mezcla de conceptos, creencias y deseos, así como de las observaciones y conocimientos sobre el presente. Esto afecta a la elección de una persona, tanto consciente como inconscientemente, y se deriva de la realidad y de la imaginación. En última instancia, guía la toma de decisiones y acciones de la persona” (Rubin, 1998).

Por lo tanto, teniendo en cuenta el impacto esperado de estas imágenes en la determinación de nuestras acciones presentes y nuestra actitud hacia el futuro, vemos la necesidad de un enfoque sistemático para el estudio de estas imágenes. Como Bell argumentó, “una teoría adecuada de la sociedad moderna debe incluir a las personas como seres activos, decididos e innovadores, cuyo comportamiento orientado hacia el futuro ayuda a crear, no sólo su propio futuro, sino también el orden social” (Bell, 1998).

Sin embargo, la investigación sobre esas imágenes realizada durante el último siglo ha sido relativamente esporádica, y nunca ha tenido un papel preeminente en la investigación a futuro (Hicks, 1996). Por otro lado, otros autores han considerado este hecho como una consecuencia de la falta de consenso terminológico: “La imagen del futuro, por supuesto, es un concepto central de los estudios futuros. Aunque la terminología puede variar, puede ser encontrado en la mayoría futurista funciona” (Bell, 1998).

Como ya se ha sugerido, el panorama cambió a finales de los años 90 y principios del siglo XXI, cuando la investigación en imágenes de futuro experimentó un interés creciente en países como Finlandia, Australia, Reino Unido, Japón y Hungría. En este sentido, podemos considerar a Finlandia como uno de los países más activos en la investigación de futuros, y más concretamente en el estudio de imágenes de futuro. Es en 1998 cuando Anita Rubin publicó *The images of the future of young Finnish people*, un estudio pionero en el contexto nacional de Finlandia, y uno de los principales referentes para el estudio que aquí se presenta.

Por otra parte, la revisión de la investigación previa llevada a cabo en España nos muestra que el estudio de las imágenes de futuro se aborda en primer lugar –y de manera directa– en Tezanos (1997). Sin embargo, no se observa una producción científica sostenida en este campo, únicamente algunos precedentes parcialmente dedicados a evaluar las expectativas de futuro de los jóvenes. En este sentido, es destacable el trabajo realizado en Tezanos (1997, 2008, 2009) y Bas (2000), cuyo foco de interés se encuentra en el análisis de tendencias en los estilos de vida de los jóvenes y sus expectativas sobre futuros probables. Así, podemos decir que la tradición en España, en lo que a imágenes de futuro en los jóvenes se refiere, se ha limitado a un enfoque descriptivo centrado en las expectativas (futuros probables) de los jóvenes. En este sentido, el proyecto que aquí se presenta (financiado por la FECYT - Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología) puede considerarse pionero en el contexto español.

Llegados a este punto, podemos afirmar que existe una larga y prolífica tradición –a nivel internacional– en lo que respecta al estudio de imágenes de futuro en los jóvenes dentro de las ciencias sociales (desde la etno-antropología a la sociología o la psicología). En lo que respecta al campo de la sociología en particular, muchas obras centradas en identificar y explicar las preocupaciones de los jóvenes tratan de responder a la siguiente

pregunta: “¿cómo consideran los jóvenes que va a ser su futuro?” (Tezanos, 1997, 2008, 2009).

Sin embargo, no resulta fácil encontrar estudios cuyo enfoque trate de responder a la pregunta “¿cómo quieren los jóvenes que sea su futuro?” Por tanto, podríamos decir que hay una falta de nuevos enfoques que integran parámetros aspiracionales y permitan una mayor participación de la juventud en el proceso de definición de alternativas de futuro.

En este sentido, parece que hay un creciente interés por las instituciones públicas y privadas para identificar y comprender las expectativas y los deseos de los ciudadanos, mediante la promoción de acciones en línea con los nuevos paradigmas de la Innovación Social y la Innovación Abierta (Chesbrough, 2003) que, por ejemplo, proporcionan a los ciudadanos un papel más activo en gobernanza (democracia participativa). Algo que, por otra parte, parece mucho más factible hoy que hace cinco años, gracias al desarrollo tecnológico, la difusión del acceso a Internet y la popularidad de las redes sociales en línea.

Una referencia destacada de estudio que presenta este mismo enfoque participativo y aspiracional es *United Dreams of Europe*, un proyecto de investigación desarrollado por la *Foundation for Futures Studies* (Hamburgo, Alemania). Este proyecto, basado en los paradigmas de la Innovación Social y la Innovación Abierta, utiliza formularios en línea con preguntas abiertas, integra la participación de grupos heterodoxos (investigadores, parlamentarios europeos, estudiantes, etc..) y se articula entorno a una plataforma en línea (Web 2.0) que sirve de base para desarrollar el proyecto (Reinhardt, 2011).

Así, vemos que es perfectamente factible complementar un enfoque descriptivo en los diagnósticos a futuro con imágenes de futuro directamente propuestas y desarrolladas por los jóvenes. De este modo se les otorga a éstos un rol más proactivo, dándoles mayor voz y protagonismo en el proceso colectivo de pensar y construir el futuro. Dicho cambio de paradigma, se sustenta en:

- 1) la proliferación de canales de comunicación que permitan retroalimentación inmediata y continua con el usuario / ciudadano (plataformas 2.0, redes sociales);
- 2) el desarrollo de metodologías de previsión “participativas”, tanto en el ámbito público como en el privado.

Así, las bases conceptuales detrás de este nuevo enfoque ayudan a los participantes a considerarse a si mismos como actores clave en la tarea de definir su propio futuro (y el de la comunidad), a través de la participación activa en la construcción de imágenes compartidas de futuro. Por lo tanto, puede resultar más motivador para que los jóvenes interactúen dentro de estos procesos, facilitándoles un espacio para compartir y crear.

2. Metodología y materiales

En el estudio que aquí se presenta participaron 56 estudiantes universitarios, divididos en dos grupos: 29 estudiantes de *Haaga Helia University of Applied Science* (Helsinki, Finlandia) y 27 de la Universidad de Alicante (Alicante, España). El proceso con los estudiantes se llevó a cabo en noviembre de 2011, en dos fases diferentes.

En la primera fase se desarrollaron (de manera simultánea en ambas universidades) dos *futures workshop*. Durante estos *workshops*, se presentó la plataforma www.f212.org a los estudiantes, y también algunos conceptos (tales como *futures thinking*, *proactivity*, etc) que se consideraron clave para ayudar a los participantes a enfrentarse al desafío de pensar en el futuro. Como se argumenta en Ono (2003), un taller presencial es una muy buena manera de asegurarse de que los participantes entiendan completamente las cuestiones sobre el futuro, los objetivos del proyecto, etc..

La segunda fase consistió en una encuesta en línea (desarrollada dentro de la plataforma www.f212.org), dividida en 5 grupos temáticos, que se correspondían con las categorías sociológicas utilizadas en trabajos anteriores sobre el desarrollo del método Delphi (Bas, 2004). Estas 5 categorías, reformuladas a partir del análisis PESTEL, son:

- **ECONOMY:** esta categoría incluye temas como negocios, empresas, comercio, finanzas, industria, mercado de trabajo, el consumo, la producción, logística, marketing, etc. y todos los modelos e innovaciones relacionadas con el ámbito económico.
- **CULTURE:** esta categoría incluye temas como la familia, el idioma, la identidad, la educación, los valores, las tradiciones, el arte, etc. y todos los patrones y las innovaciones relacionadas con el ámbito cultural.
- **POLITICS:** esta categoría incluye temas como ideologías, sistemas políticos, gobierno, leyes, impuestos, movimientos políticos, movimientos ciudadanos, etc. y todos los modelos e innovaciones relacionadas con la esfera política.
- **ECOSYSTEM:** esta categoría incluye temas como la naturaleza, la demografía, el medio ambiente, la energía limpia, la contaminación, la planificación urbana, etc. y todos los patrones y las innovaciones relacionadas con la esfera de los ecosistemas.
- **SECURITY:** esta categoría incluye temas como la guerra y la paz, el uso de armas y pistolas por parte de civiles, el terrorismo, el secuestro, la inestabilidad política, la desigualdad social, la salud pública, las tecnologías intrusivas, manipulación de la información, la violencia de género, etc. y todos los modelos e innovaciones relacionadas con la esfera política.

Para cada una de las anteriores categorías, los participantes tenían que responder a los siguientes 4 apartados de preguntas para cada uno de estos grupos temáticos. A continuación, se presenta como ejemplo el cuestionario que se elaboró de manera concreta para el grupo temático *economy*:

- **ATTITUDE:** los participantes se les hizo la pregunta: “¿Cómo ve la situación económica en el año 2030?” En esta sección. Esto les permitió posicionarse en términos de pesimismo / optimismo, en una escala de 10 (totalmente optimista) a 0 (totalmente pesimista).

En este apartado se les pidió que tuviesen en cuenta tres dimensiones, y para cada una de ellas debían expresar una opinión. Las dimensiones eran: *world* (referida a la situación económica a nivel global), *country* (referida a la situación económica en el propio país) y *myself* (referida a la situación económica propia).

- **PROSPECTS:** esta vez tuvieron que escribir un máximo de 150 palabras sobre el tema ¿Cómo será el futuro de la economía es en su opinión? (basado en las clasificaciones de la sección anterior -Actitud-).

Los participantes se les pidió, además, para complementar sus perspectivas al nombrar algunas de las fuentes (libros, páginas web, revistas, periódicos...) que por lo general consultan y en que se basan sus visiones del futuro.

- **3. SELF-EVALUATION:** las respuestas dadas en los dos apartados anteriores por los participantes eran sometidas a auto-evaluación a través de estas las siguientes preguntas (a responder empleando un rango de 0-ninguno a 10-máxima):
 - ¿Qué grado de ocurrencia le otorgas a tus predicciones?
 - ¿Cuál es tu nivel de conocimiento sobre este tema específico (economía)?
- **4. VISION:** finalmente, se les pidió a los participantes que escribieran, en un máximo de 150 palabras, un relato sobre su futuro deseado (a nivel económico) en el año 2030.

3. Resultados

De acuerdo con los instrumentos de recogida de información utilizados en el presente estudio, hemos dividido los resultados en cuantitativos y cualitativos.

En primer lugar se presentan los resultados cuantitativos (empleando la mediana como medida de tendencia central), que muestran las expectativas de los participantes respecto a los futuros probables (*attitude* y *self-evaluation*). También tratamos de describir en una frase la conclusión general (o hallazgo más interesante) sobre cada una de las categorías consideradas:

1) Economy 2030 - “La crisis económica nos afecta (y preocupa) a todos”

Como se puede observar en la figura. 1, *Economy* es la categoría en la que todos los participantes dieron evaluaciones más pesimistas. Sin embargo, podríamos considerar estos resultados como esperables, a causa de la actual crisis económica (especialmente en los resultados observados entre los jóvenes españoles).



Figura 1. **Resultados para la categoría *Economy 2030* (mediana)**

2) *Culture 2030* - “futuro brillante gracias al intercambio cultural”

La fig. 2 nos muestra el optimismo de los participantes con respecto al futuro de la cultura. Contrastando estos resultados con la información proporcionada por los participantes en el apartado de *prospects* (escenarios probables), podemos decir que se valora muy positivamente el intercambio cultural, presentándolo como uno de los principales factores en el desarrollo de las culturas del futuro.

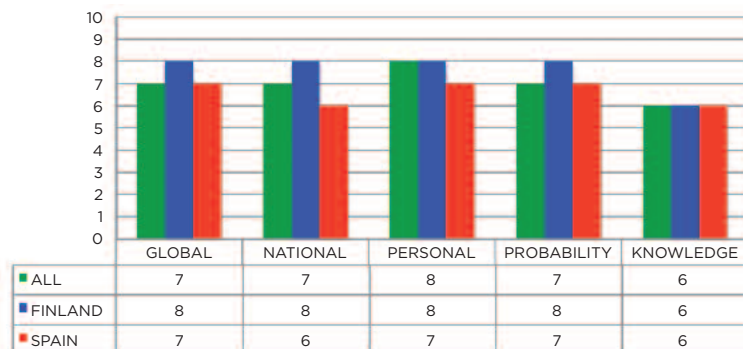


Figura 2. **Resultados para la categoría *Culture 2030* (mediana)**

3) *Politics 2030* - “El modelo democrático está en peligro real”

Los resultados mostrados en la figura. 3 ayudan a entender algunos de los actuales movimientos refractarios frente a diferentes instituciones políticas y económicas, regímenes o líderes políticos. Sin embargo, observamos como los jóvenes finlandeses parecen tener una mejor imagen de la política en su país, en comparación con el nivel global.

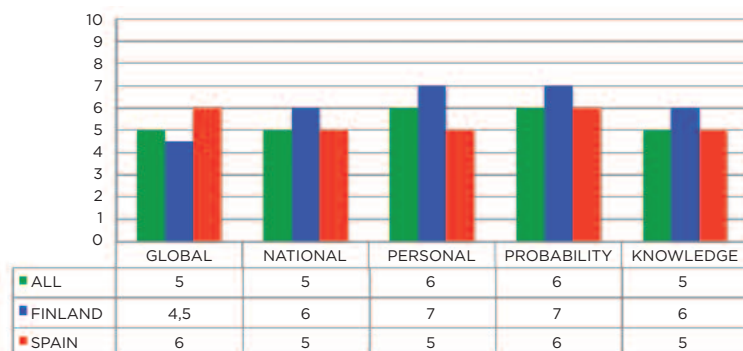


Figura 3. **Resultados para la categoría *Politics 2030* (mediana)**

4) *Ecosystem 2030* - “Nosotros, los finlandeses, lucharemos contra el colapso del planeta”

La figura. 4 nos muestra una gran diferencia entre la percepción de los finlandeses y españoles en esta categoría. Si contrastamos estos resultados con los obtenidos en el apartado de *prospects* (escenarios probables) de esta categoría, se puede ver la mayoría de los encuestados se centraron en el cambio climático como principal desafío para el futuro de los ecosistemas.

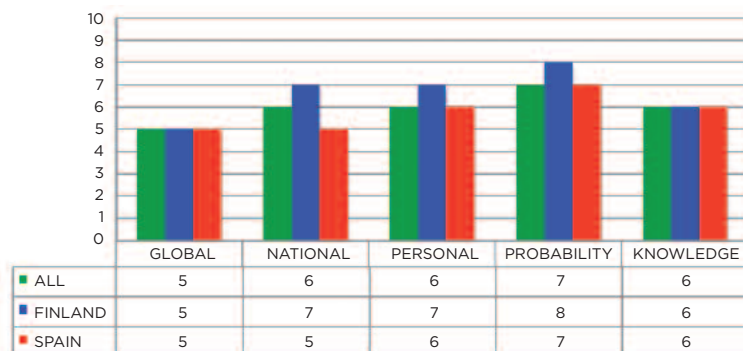


Figura 4. **Resultados para la categoría Ecosystem 2030 (mediana)**

5) *Security 2030* – “Hogar, dulce hogar (especialmente en Finlandia)”

Por último, la figura 5 nos muestran una gran diferencia en la percepción de seguridad. Al ver estos resultados y compararlos con los resultados obtenidos en el apartado *prospects* tenemos, por un lado, la percepción pesimista de los jóvenes españoles, que han vivido en un país con un historial reciente de ataques terroristas; por otro lado, la percepción optimista de los jóvenes procedentes de un país con ninguna amenaza terrorista directa y donde no existen conflictos militares actualmente.

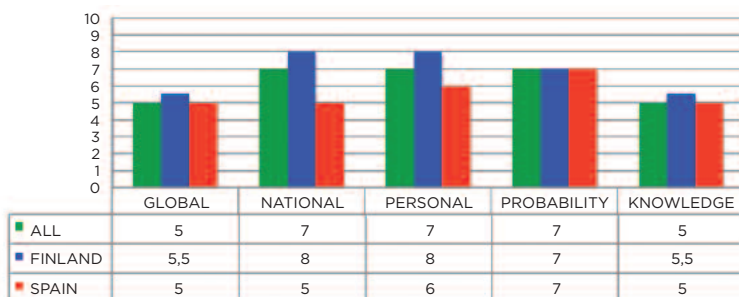


Figura 5. **Resultados para la categoría Security 2030 (mediana)**

Una vez que hemos analizado brevemente los resultados cuantitativos para cada categoría, se extraen las siguientes conclusiones generales:

- Optimismo general (más de 5) en cada área temática. Por otra parte, la distribución de los resultados se concentra alrededor de 5, observando muy pocos valores cercanos a 0 o 10. Esto también puede ser explicado por el alto grado de incertidumbre considerado por parte de los encuestados.
- Casi en todas las categorías, los jóvenes son moderadamente optimistas sobre los futuros globales y nacionales, pero muy optimista sobre su futuro personal. Esta disonancia fue observada en primer lugar por Alvin Toffler (Toffler, 1974), y más tarde fue confirmada en diversos estudios posteriores (Rubin, 1998; Ono, 2003).
- Alto nivel de conocimiento y confianza en sus predicciones, y falta de diversidad y profundidad en las fuentes consideradas (principalmente

televisión y los periódicos generalistas). En general, los estudiantes (españoles y finlandeses) se consideran “expertos” en los temas tratados. Sin embargo, cuando se les pregunta por el tipo de fuentes que suelen consultar observamos muy pocos casos en los que consulten revistas especializadas, informes, bases de datos etc.

- En la mayoría de categorías, las diferencias a nivel global se consideran insignificantes, pero en muchas de ellas observamos 2 puntos de diferencias a nivel nacional y personal. Aquí es donde podemos ver claramente el efecto del contexto y los antecedentes culturales de sus percepciones sobre el futuro.

Esta enorme diferencia sugiere que es necesaria una mayor comprensión de sus respectivas culturas a fin de llevar a cabo la interpretación correcta de las imágenes del futuro que se nos muestran en este estudio. En trabajos anteriores ya hablamos del sistema de prospectiva finlandés (Guilló, 2013), que integra diferentes dimensiones de la vida social en Finlandia, y que ha jugado (y sigue jugando) un papel clave en la tarea de desarrollar comunidades “orientadas a futuro” en el contexto nacional de Finlandia:

- Sociedad Civil: *Finnish Society for Futures Studies* (establecida en 1980).
- Investigación: *Finland Futures Research Center* (establecido en 1992).
- Política: *Committee for the Future of the Finnish Parliament* (establecido en 1993).
- Educación: *Finland Futures Academy* (establecida en 1996).

La configuración de toda esta estructura constituye el perfecto reflejo de las profundas raíces del pensamiento “a futuro” en la sociedad finlandesa.

Por otro lado, a partir del análisis concreto de los resultados extraídos en los apartados *prospects* (escenarios probables) y *vision* (escenarios deseados) se extraen las siguientes conclusiones:

- No hay diferencias significativas en la forma en que describen sus futuros probables: todos los estudiantes (españoles y finlandeses) han estado muy centrado en el “nivel mundial” a la hora de redactar sus escenarios, lo que explica las similitudes entre ellos.
- La falta de ideas concretas y creativas para describir el futuro que se desea: no hay ideas excesivamente rompedoras entre los escenarios descritos por los estudiantes, la mayoría de ellos se enmarcan dentro de una visión utópica y muy general acerca de la sociedad del futuro (ecológica, abierta y pacífica). Estos resultados también se explican por la dificultad que la gente joven encuentra en el proceso de visualizar todas las posibilidades futuras que se presentan ante nosotros (Bell & Mau, 1971).
- Al hablar acerca de los futuros deseados, el hecho más destacable es el protagonismo / rol que se otorga a los ciudadanos en todas las dimensiones de la vida social: en todas las categorías (*economy, culture, politics, ecosystem economy, culture, politics, ecosystem y security*) *the people* aparece como uno de los actor clave para determinar el futuro de la sociedad.

4. Conclusiones

A modo de conclusiones finales, y volviendo al título de este artículo, nos gustaría remarcar aquí 4 puntos a mejorar en futuros estudios, basándonos en los resultados generales y la retroalimentación de los participantes (tanto de los estudiantes como de los profesores implicados):

- Cuestionarios difíciles de entender / responder: a pesar de incluir un taller presencial para explicar el contenido y los conceptos principales a tener en cuenta, los estudiantes encontraban el proceso difícil de completar (demasiadas categorías y preguntas), y a veces confuso (“¿que significa pensar en el futuro de una manera creativa?”).
- Falta de interacción: la plataforma carece de herramientas tecnológicas que permitan a los usuarios interactuar fácilmente entre ellos. En este sentido, los principios de la Innovación Abierta pueden no estar completamente desarrollados si no se incluyen una serie de mejoras técnicas que permitan aumentar el nivel de interacción entre usuarios (especialmente críticos se consideran la inclusión de herramientas para compartir contenido en redes sociales y el desarrollo de aplicaciones móviles).
- La superposición entre temas: las categorías seleccionadas son útiles para organizar las respuestas de la mejor manera posible, pero los participantes observaron muchas coincidencias entre los temas tratados en cada categoría. La redefinición de la estructura de categorías de los cuestionarios sería un punto a considerar.
- La información resulta difícil de analizar: el formato de escenario nos dio (como investigadores) buen material para el posterior análisis. Sin embargo, se necesita una forma más concreta de expresar las expectativas, miedos y deseos sobre el futuro, si queremos mejorar el nivel de interacción. En este sentido, resultaría muy interesante la búsqueda de un sistema de recogida de información que permitiese que los participantes comparen –en tiempo real– sus visiones de futuro con las de otros participantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNALDI, S.** (2008). Transcultural Impacts and Perspectives on the Future, *Futuretakes*, vol. 7, nº 1.
- BAS, E.** (1997). Escenarios para la sociedad tecnológica del mañana; un ejercicio prospectivo in Tezanos, José Felix; Villalon, Juan José & Montero, José M. (Eds.), *Tendencias de Futuro en la Sociedad Española*, Sistema, Madrid, pp. 247-288.
- BAS, E.** (2000). Youth and futures values; an overview of the spanish surveys in Novaky, Erzsébet y Kristof, Tamas (Eds.) *The youth for a less selfish future*, WFSF/UNESCO, pp. 59-90.
- BAS, E.** (2002). Future studies at the university; challenges ahead for 21st century, Proceedings, *Global Conference on Teaching Futures Studies*, WFSF-Tamkang University, Taipei.
- BAS, E.** (2004). Megatendencias para El Siglo XXI, un Estudio Delfos. Fondo de Cultura Económica, México DF.
- BAS, E.** (2008). Future Visions of the Spanish Society in Reinhardt, Ulrich & Roos, George T. (Eds.) *Future Expectations for Europe*, Primus Verlag, Darmsdat, pp. 214-231.
- BAS, E.** (2011). Visions of Europe in Reinhardt, Ulrich (Ed.) *United Dreams of Europe*, Primus Verlag, Darmsdat, pp. 79-91.
- BELL, W. & MAU, J.** (1971). *The Sociology of the Future: Theory, Cases and Annotated Bibliography*, Russell Sage Foundation, New York.
- BELL, W.** (1998). Making People Responsible: The Possible, the Probable, and the Preferable, *The American behavioral scientist*, vol. 42 nº 3, pp. 323-339.

- CHESBROUGH, H.** (2003). *Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology*, Boston, Harvard Business School Press.
- BOULDING, E. y BOULDING, K.** (1995). *The Future: Images and Processes*, Sage, London.
- ECKERSLEY, R.** (1997). Portraits of youth - understanding young people's relationship with the future, *Futures*, vol. 29, nº 3, pp. 243-249.
- ECKERSLEY, R.** (1999). Dreams and expectations: Young people's expected and preferred futures and their significance for education, *Futures*, vol. 31, nº 1, pp. 73-90.
- FRANKL, V.** (1959). *Man's Search for Meaning*, Hodder & Stoughton, Londres.
- GIDLEY, J. & INAYATULLAH, S. (Eds.)** (2002). *Youth Futures: Comparative Research and Transformative Visions*, Praeger, New York.
- GUILLO, M.** (2013). Visión de Futuro e Innovación Social: El Papel de la Prospectiva en el Desarrollo del Sistema Nacional de Innovación finlandés, sin Estudio de Caso, en: Bas, E, Guillo, M (ed s.) *Prospectiva e Innovación, Volumen 2: Experiencias*. Plaza y Valdés, México DF.
- HICKS, D. & BORD, A.** (1991). Visions of the Future: student responses to ecological living, *Westminster Studies in Education*, nº 17, pp. 45-55.
- HICKS, D.** (1996). A lesson for the future -Young's hopes and fears for tomorrow, *Futures*, vol. 28, nº 1, pp. 1-13.
- MASINI, E. y WILENIUS, M. (Eds.)** (1999). Monographic on Futures Studies and Sociology, *International Journal of Sociology*, vol. 9, nº 3.
- MASINI, E. y MEDINA, J.** (2000). Scenarios as seen from a human and social perspective, *Technological Forecasting and Social Change*, nº 65, pp. 49-66.
- MEDINA, J.** (2003). *Visión compartida de futuro*, Universidad del Valle, Cali.
- MORGAN, D.** (2002). Images of the future: a historical perspective, *Futures*, vol. 34, nº 9, pp. 883-893.
- ONO, R.** (2003). Learning from young people's image of the future: a case study in Taiwan and the US, *Futures*, vol. 35, nº 7, pp. 737-758.
- ONO, R.** (2005). Societal Factors Impacting on Images of the Future of Youth in Japan, *Journal of Futures Studies*, vol. 9, nº 4, pp. 61-74.
- POLAK, F.** (1973). *The image of the future*, Elsevier, Amsterdam.
- RADHAKRISHNAN G.; RAMESH S. & HICKS, D.** (1996). Retrieving the dream; How student envision their preferable futures, *Futures*, vol. 28, nº 8, pp. 741-749.
- ROGERS, M. y TOUGH, A.** (1996). Facing the future is not for wimps, *Futures*, vol. 28, nº 5, pp. 491-496.
- RUBIN, A.** (1998). *The images of the future of young Finnish people*, Sarja/Series, Turku.
- RUBIN, A.** (1996). Unfolding Tomorrow: Adolescents' Images of the Future as the Strategies for Coping with Transition, Paper 14, *Cultural Alienation*, Losarvi.
- RUBIN, A. y LINTURI, H.** (2001). Transition in the making. The images of the future in education and decision-making, *Futures*, vol. 33, nº 3-4, pp. 267-305.
- SELIGMAN, M.** (1975). *Helplessness: On Depression, Development and Death*, W.H. Freeman, San Francisco.
- SINGER, B.** (1974). The Future-Focused Role-Image in Toffler, Alvin (Ed.) *Learning for Tomorrow: The Role of the Future in Education*, Vintage Books, New York.
- SLAUGHTER, R.** (1991). Changing images of futures in the 20th century, *Futures*, vol. 23, nº 5, pp. 499-515.
- TEZANOS, J.F.; VILLALON, J.J. y DIAZ, V. (Eds.)** (2008). *Tendencias de cambio de las identidades y valores de la juventud en España (1995-2007)*, Fundación Sistema-INJUVE, Madrid.
- TEZANOS, J.F.; VILLALON, J.J. y DIAZ, V. (Eds.)** (2009). *La juventud hoy: entre la exclusión y la acción. Tendencias de identidades, valores y exclusión social de las personas jóvenes*, INJUVE, Madrid.
- TEZANOS, J.F.** (1997). "Las imágenes y expectativas del futuro en la sociedad española", en Tezanos, J.F.; Villalon, J.J. & Montero, J.M. (Eds.) *Tendencias de Futuro en la Sociedad Española*, Sistema, Madrid, pp. 41-76.
- TOFFLER, A.** (1974). *Learning for Tomorrow: The Role of the future in Education*. Vintage Books, New York.
- ZIEGLER, W.** (1991). Envisioning the future, *Futures*, vol. 23, nº 5, pp. 516-527.



La era del optimismo: Desenredando las perspectivas de futuro de los jóvenes indios

Este documento sitúa las perspectivas de futuro de los jóvenes indios en el contexto global de principios del siglo XXI. Este período parece ser “post-normal” desde una perspectiva occidental, pero no desde la perspectiva de la India y otros países en desarrollo. El documento muestra algunas encuestas significativas de jóvenes indios en los últimos años y analiza los resultados de estas encuestas, incluyendo las visiones y percepciones del futuro. Se trata de analizar los factores que fomentan la actitud optimista, entusiasta y de confianza de la juventud india en el futuro. Estos factores se ven reflejados en la situación objetiva de la India en el mundo, así como también en los rasgos culturales derivados de la antigua civilización india. El trabajo concluye recordando los serios retos que existen para crear un futuro brillante, y que tendrán que ser afrontados por el liderazgo indio y por sus jóvenes, hoy y mañana.

1. El contexto global “post-normal” a la vuelta del siglo

A principios del siglo XXI, uno se encuentra en un estado de desesperación, incertidumbre e inseguridad en occidente, debido a los múltiples impactos del terrorismo, la recesión económica y el cambio climático. Desde la comodidad egoísta de prosperidad, estabilidad, seguridad y el sentimiento de superioridad ideológica (1), occidente de pronto se ha visto obligado a reconocer que “las cosas ya no son normales”. Y el futuro que mira de frente a occidente, no es muy brillante. El impacto combinado de estos acontecimientos será visible en los países desarrollados de occidente durante muchos años. Puesto que los jóvenes de hoy se enfrentarán a las consecuencias de estos efectos, no es de extrañar un sentimiento de desesperanza y pesimismo entre la juventud de los países desarrollados. Zia Sardar ha descrito las características y los acontecimientos inesperados de este periodo, de forma muy oportuna, en la elegante frase, “tiempos post-normales.”

El fin del siglo XX y el comienzo del XXI se han entendido y teorizado por muchos estudiosos en estos años recientes como el periodo del surgir de la era post-industrial, de la información. Los tiempos post-normales pueden entenderse como una fase transitoria, anterior a que surge una nueva “normalidad” (2). Pero es de esperar que en esta época emergente, las certezas y las expectativas del pasado siglo XX cambien, que haya nuevos interrogantes e incertidumbres sobre el futuro. En particular, dado a los altos niveles de desempleo juvenil en occidente y el declive, algo esperado, en la

(1) Su apogeo es la proclamación de Fukuyama del “fin de la historia.”

(2) Este autor ha analizado, en el contexto de la formulación de Sardar de los “tiempos post-normales”, que la aparente normalidad del siglo XX en occidente era una ilusión surgida de la ignorancia y la negligencia, de consecuencias medioambientales y de salud, del crecimiento industrial desenfrenado. Los supuestos distorsionados de la economía neoclásica son en gran parte culpables de esto. Es el momento de pagar por esos excesos. Sólo surgirá una nueva normalidad abordando estas distorsiones y creando unas instituciones democráticas globales que puedan reflejar el transformado equilibrio de poder global del siglo XXI (Kapoor, 2011).

prosperidad económica occidental en los próximos años, se entiende un clima de pesimismo acerca del futuro.

Sin embargo, irónicamente, mientras que en el occidente desarrollado es evidente un sentimiento de desesperación en estos “tiempos post-normales”, El sentimiento imperante en la India, China y otros “mercados emergentes” asiáticos, es de confianza y optimismo en el futuro. Esto también es válido para países en desarrollo y mercados emergentes de África y Latinoamérica. El sentir del público (las clases más acomodadas y educadas, cuyas cifras se incrementan consistentemente, pero gradualmente) de estos países –como prueba, el comportamiento de inversores, consumidores, encuestas juveniles, los medios de comunicación y las películas– es altamente optimista. Después del efecto de dos siglos de dominación en sus sociedades y sus psiques (3), y después de décadas de miseria y escasez, incluso después de la independencia del siglo pasado, se dirigen ahora hacia una fase más “normal”, en la cual el equilibrio de poder global es más equitativo, van a consolidar sus ganancias, y sus fuerzas y talentos están siendo reconocidos. Este es el contexto global de las visiones de futuro de los jóvenes indios.

2. La juventud india: actitudes, percepciones y visiones de futuro

En esta sección examinaremos algunas encuestas de jóvenes y lo que dicen acerca de las actitudes, percepciones y visiones del futuro de los jóvenes indios. Es importante comprender, que casi ninguna encuesta de la juventud india se centra solamente en el futuro. Así que los siguientes resultados de la encuesta, se refieren a las actitudes y percepciones de los jóvenes sobre diversos aspectos, incluyendo el futuro. También es muy importante entender, que la India es un país tan grande y diverso que, a menudo, los resultados de encuestas distintas pueden no coincidir. Esto se debe a diferencias en los ámbitos educativos, entorno rural/urbano, área geográfica y en especial al nivel del desarrollo socio-económico del área, así como también de los encuestados. Como suele decirse, cualquier generalización sobre la India puede también cumplirse a la inversa! Este es un aspecto importante de la diversidad y pluralidad de la India y hace difícil generalizar. Sin embargo, las distintas encuestas revelan algunos rasgos, tendencias y resultados comunes, y serán visibles en las observaciones que haremos a continuación. En la siguiente sección, abordaremos algunos de los factores que podrían ser la hipótesis para explicar estos valores fundamentales y puntos en común.

(3)

Esta área aún no ha recibido la atención adecuada por la élite intelectual de estos países, aunque existe un número de esfuerzos fragmentados. El reciente libro *Becoming Indian: The Unfinished Revolution of Culture and Identity* (Varma, 2010) del diplomático y escritor indio Pawan Varma, se ocupa en detalle de esta cuestión. Sospecho –como ya he argumentado en algún otro sitio, que una vez se logra el éxito y la confianza en el ámbito económico, le seguirá el redescubrimiento cultural con mayor vigor.

(4)

Esta sección se basa, sustancialmente, en el estudio Lokniti-CSDS sobre las actitudes de la juventud en la India, iniciada en 2007 (deSouza et al, 2009).

El estudio Lokniti-CSDS (Centro para el Estudio de Sociedades en Desarrollo) sobre las actitudes de la juventud en la India (4)

Esta encuesta se llevó a cabo en 2007, entre 5000 jóvenes, de edades comprendidas entre 14-34 años, de diferentes estados de India. Algunas de las conclusiones que surgieron de esta encuesta son las siguientes:

- Los jóvenes de pueblos pequeños, tienen los niveles más altos en cuanto a aspiraciones en la vida, comparados con aquellos de ciudades metropolitanas y aldeas.
- Los jóvenes de los pueblos, son más optimistas sobre su futuro si los comparamos con los de las aldeas y ciudades.

- Los jóvenes Dalit y Tribal, tienen mayores aspiraciones en la vida en comparación con aquellos de castas avanzadas y OBCs.
- La pobreza se ve como la principal preocupación de importancia nacional, entre todos los sectores de la juventud en la India.
- Para la juventud india, la garantía de empleo, debería ser una prioridad para la nación seguida por la prestación de atención médica de calidad y los servicios educativos.
- Los hombres jóvenes, tienen mayor conciencia de la moda que las mujeres jóvenes.
- Los jóvenes de pueblos pequeños están más satisfechos con los servicios educativos existentes, en comparación con los de las aldeas y grandes ciudades.
- Los hombres jóvenes rurales, son más partidarios de promocionar una mayor igualdad de género por parte del gobierno, en comparación con sus semejantes urbanitas.
- Las mujeres jóvenes en las ciudades, son menos partidarias de la reserva femenina en el parlamento.
- Más de dos tercios de la juventud india considera inaceptable el consumo de alcohol.
- Los jóvenes urbanos están a favor de mejorar las relaciones amistosas con Pakistán, en comparación con los jóvenes rurales.

El estudio llegó a la conclusión de que la juventud refleja la continuidad con el cambio. En parámetros significativos, piensan bastante parecido a generaciones anteriores, pero en muchas otras áreas críticas, también han decidido seguir un camino diferente. Curiosamente, los autores de este estudio sostienen que “la distinción entre juventud/edad adulta no se sostiene en el contexto indio, porque con demasiada frecuencia, en este contexto, los jóvenes se hacen cargo (o no están libres de) responsabilidades de adultos.”

El estudio también descubrió que la juventud en la India refleja muchas de las metas, aspiraciones y actitudes de los jóvenes de todo el mundo, mientras que, al mismo tiempo, en áreas seleccionadas, su actitud y decisiones, podían variar significativamente de las de la generación más joven alrededor del mundo. El estudio separó los resultados de la encuesta en siete áreas temáticas, que se examinan brevemente a continuación.

La confianza y pertenecer a un grupo: los jóvenes demostraron un nivel moderado de confianza interpersonal con aquellos con los que interactuaban. La intensidad de la confianza es significativamente mayor entre los que pertenecen a un “círculo social más próximo”. Los jóvenes comunicaron que se sintieron poco discriminados. Las experiencias de la juventud varían significativamente si se tienen en cuenta las siguientes tres variables: el acceso a una educación superior, la mejora del estatus socio-económico y la exposición a la vida urbana.

La familia y las redes sociales: El estudio desarrolló un índice de autoridad parental y un índice de valores familiares para entender lo que influye en la manera de pensar y de actuar de los jóvenes en sus áreas personales y sociales. Por ejemplo, el 60% de los jóvenes encuestados, aceptó que los

padres deben tomar la decisión final sobre el matrimonio. Esto, sería impensable en la mayoría de las sociedades occidentales. Aquí se refleja una combinación de tradición y modernidad. La naturaleza de la estructura social y la dinámica de las relaciones sociales, influyen considerablemente en sus valores familiares en particular y sus valores sociales en general. “Los jóvenes prefieren permanecer dentro de los códigos culturales familiares y sus redes sociales. La familia sigue siendo una institución clave en el mundo real de los jóvenes indios.”

El ocio y el estilo de vida: Los hábitos de ocio de los jóvenes, están intrínsecamente ligados a su estatus socio-económico, a sus niveles educativos y el lugar en que residan. La televisión es una fuente fundamental de entretenimiento y una actividad de ocio importante para la mayoría de los jóvenes. El uso de Internet está limitado, en gran medida, a las ciudades y casi exclusivamente entre quienes se han beneficiado de una educación superior (ésta era la situación del 2007, pero en los últimos seis años, esta situación ha ido cambiando con la rápida introducción de los teléfonos móviles y el aumento del uso de Internet). El llevar ropa de moda es importante para una gran parte de la juventud, reflejando una aspiración importante.

La política y la democracia: Curiosamente, el estudio señaló que la juventud en la India transgrede la tendencia global del poco interés por el mundo de la política. Hay un nivel bastante alto de participación, en todas las formas de política, directa e indirecta, formal o no formal, entre los jóvenes. Su confianza en la democracia es también significativamente alta. Los niveles educativos y la exposición de los medios de educación parecen influir claramente en sus reflexiones sobre la democracia y la política.

El gobierno y el desarrollo: La juventud identificó el desempleo y la pobreza como los dos principales desafíos a los que se enfrenta la gente. Otros temas de importancia nacional que se identificaron fueron: el VIH/SIDA, la sanidad maternal, reducir las cifras de mortalidad infantil y asegurar una mayor igualdad de género. Las mujeres parecen poner mayor interés en este tema que los hombres.

La nación y el mundo: No parece que haya un interés demasiado alto entre los jóvenes sobre los cambios que tienen lugar en el mundo contemporáneo. En líneas generales, sólo los jóvenes con educación y aquellos que viven en las ciudades, conocen la globalización y tienden a apoyarla. El número de los que la considera ventajosa, entre un grupo socio-económico bajo, era el mismo que el que lo consideraba desventajosa. Los jóvenes mostraron un alto nivel de interés sobre los amigos y enemigos de la India. Mientras que muchos estaban al tanto, diferían sobre como deberían desarrollarse las relaciones de la India con los Estados Unidos. Hubo una variedad interesante acerca de cómo la India debía comprometerse con el mundo.

Ansiedades y aspiraciones: “Los jóvenes indios tienen por un lado, altos niveles de ansiedad y por otro, altos niveles de aspiración. Además, a la pregunta específica de cómo veían su futuro y el de sus hijos, más de dos tercios veían un futuro brillante en ambos casos.” Las ansiedades y aspiraciones están ligadas a tres variables: el estatus socio-económico, el nivel educativo y si los jóvenes vivían en áreas rurales o urbanas. Los jóvenes de pueblos pequeños parecen tener el mayor nivel de aspiración en comparación con áreas metropolitanas. La juventud de las ciudades

pequeñas y pueblos emergentes parecen estar en el principio de un cambio real, con un alto nivel en cuanto a expectativas.

El estudio concluye que “en términos generales, el estudio indica claramente que la juventud en la India está en la cúspide del cambio y una auténtica multitud de aspiraciones, ‘visiones del mundo’ e intereses reflejan verdaderamente el rico tapiz de diversidad cultural que es la India.”

3. El Hindustan Times (HT) Encuestas de la juventud en 2011, 2012 y 2013

Es evidente que la juventud actual tiene un sentimiento de miras al mañana que refleja “me siento bien”. Las encuestas sucesivas (encuesta de la juventud HT-MaRS, 2011 y 2012; HT-C encuesta posterior, 2013) de los jóvenes con educación, revelan que la juventud es optimista sobre su futuro, a pesar de la falta de trabajos adecuados y apropiados y a un liderazgo político no muy competente. En 2011, el 74% de 10000 jóvenes urbanos encuestados en 15 ciudades, dijo ser “feliz” aunque en 2012, esta cifra bajó al 62% (de 7021 jóvenes encuestados), quizá debido a una economía débil y un crecimiento de parados. Una preocupación evidente entre los jóvenes es asegurar su futuro individual mediante un empleo adecuado. En 2013, 99% de 1063 jóvenes encuestados en 11 grandes ciudades y zonas rurales adyacentes, estaban enormemente disgustados por el escenario de desempleo en la India. La mitad de ellos dijo que había un desajuste entre sus habilidades y la naturaleza del empleo que se le ofrecía/estaban desempeñando, un 18% dijo que había oportunidades inadecuadas y un sustancial 31% dijo que preferiría intentar conseguir un trabajo en el extranjero.

En la encuesta juvenil HT-MaRS de 2011, que se llevó a cabo entre 10,000 jóvenes de 18 capitales de estados y ciudades importantes, cuando se les preguntó acerca de su futuro, el 43 por ciento dijo sentirse un poco preocupado sobre su futuro, el 42 por ciento muy preocupado, y un 15 por ciento no estaba preocupado en absoluto. En la encuesta juvenil HT-MaRS de 2012, las cifras correspondientes fueron un 44, un 39.5 y un 16.5 respectivamente. Curiosamente, la fuerte orientación familiar se vio de manera clara en estas encuestas. El 42% de los 7021 jóvenes urbanos encuestados en 2012, dijo que sus padres les hacían sentir felices, el 32% dijo que los amigos les hacían felices y sólo el 5.3 % dijo que un novio o novia le hacía feliz!

En cuanto a la percepción juvenil de la India en el contexto global, un tanto por ciento sustancial de los jóvenes tiene una imagen positiva. En la encuesta de 2013, cuando se les preguntó como veían la India en los próximos diez años, la mayor parte de los jóvenes -39%- dijo que la India jugará un papel clave en los asuntos mundiales. Otro 30% manifestó que el papel de la India seguirá siendo el mismo que ahora.

En la encuesta HT-MaRS de 2012, los mayores retos mundiales que identificaron los jóvenes fueron: el terrorismo (30%) y el calentamiento global (24%). Los mayores retos nacionales que identificaron fueron: la corrupción (29%), el calentamiento global (19%) y el terror fronterizo (18.5%).

Los jóvenes no tienen en realidad una actitud de lavarse las manos cuando se trata de política, pero tienen su propia manera de involucrarse o protestar contra un mal gobierno. Con las elecciones previstas para mediados del

2014, dos tercios de la juventud en 2013 lo tenía claro al querer votar, aunque un poco más de un cuarto, opinaba que su voto no “marcaría la diferencia” mientras que la mayoría dijo que su voto “hace una diferencia.” Pero cuando se les preguntó acerca de cómo mejorará el sistema político actual, un 36% consideraba que esto ocurriría a través de un aumento de la participación de la sociedad civil.

En cuanto a las preferencias de trabajo, una cuarta parte de ellos quería trabajar en el sector corporativo, mientras que un 35% prefería, o bien la administración pública (trabajos gubernamentales de élite) u otros trabajos gubernamentales. El 5% eligió la política como una carrera. Esto, puede parecer un porcentaje bajo, pero que uno de cada veinte jóvenes, exprese su deseo por una carrera política, realmente significa un fuerte interés activista y una convicción de querer estar en el asiento del conductor para cambiar el futuro!

En relación con el liderazgo político, la encuesta de 2013 reveló que sólo un poco más de un tercio, (37%) opina que el liderazgo político actual es competente. El resto lo ve como nulo (24%), corrupto (21%) y “un producto del sistema (18%).” En cuanto a sus opiniones sobre las redes sociales a través de los medios de comunicación sociales, una mayoría del 51% manifestó que da voz a la democracia y ayuda a movilizar a las masas.

4. La encuesta del Grupo Kairos Future, 2007 ⁽⁵⁾

Una encuesta llevada a cabo por el Grupo Kairos Future de Suecia, mostró que los jóvenes indios son notablemente más optimistas sobre su propio futuro y también sobre el futuro de la sociedad. La encuesta cubrió 17 países, incluyendo Italia, Rusia, China y Francia. En la India, se centró en la clase media, aquellos que tenían acceso a Internet, aunque no estuvieran en casa. Se preguntó a personas entre 19 y 29 años su nivel de satisfacción con parámetros como su trabajo, vida, familia y gobierno. El panorama general en otros países, es que los jóvenes tienden a ser optimistas en materia personal pero pesimistas en lo social.

Los autores del estudio, creen que el optimismo de los indios tiene mucho que ver con su economía, al igual que el pesimismo de Japón tiene mucho que ver con el estado de los negocios allí. Los jóvenes japoneses comparan sus vidas con la de sus padres y llegan a la conclusión de que ahora es más duro conseguir un trabajo, más difícil hacer dinero. En Francia, con altos índices de desempleo, el razonamiento es similar, pero también podría deberse a una influencia cultural, ya que la cultura general francesa es bastante crítica, mientras que los indios son más felices.

Bennet Manuel, un ejecutivo de una empresa de subcontratación en Bangalore, dijo que los jóvenes indios también lo tenían más fácil que sus homólogos en occidente por el amor de sus padres. A diferencia de los de EE.UU., los padres indios pagan la graduación, así que la mayoría de los jóvenes comienzan a trabajar libres de deudas, sin tener que pagar préstamos estudiantiles. “Es más fácil ser feliz cuando no tienes que preocuparte por deudas.” Manuel, quién reconoció que el estándar de vida en una ciudad europea o norteamericana es mucho más alto que el de la India, argumentó que aún es más fácil quedarse en la India por las comodidades. “Tengo a alguien que cocina y mantiene limpia mi casa. ¿Por qué iba a querer empezar a hacer todo eso yo mismo?”

(5)
Los resultados de esta encuesta que se muestran aquí son los del informe de la revista Forbes. (David, 2007).

Los jóvenes triunfadores e innovadores indios inspiran a la juventud para el futuro

Un número de jóvenes indios bien educados están sobresaliendo en muchos campos, del académico, al emprendedor, pasando por el tecnológico, artístico, cinematográfico y deportivo. Estos triunfadores están inspirando a un gran número de jóvenes, dentro del enorme grupo juvenil de la India. El cuadro situado en la parte inferior, es la historia de un joven moderno e innovador indio, Pranav Mistry. Gente joven como Mistry, que proviene de un pequeño pueblo de la India, inspira, no sólo a la juventud india, sino también a la juventud a nivel mundial.

Pranav Mistry: Un innovador en el mundo de la tecnología y un icono juvenil de la India

Pranav Mistry es el inventor de SixthSense (SextoSentido), un "interfaz gestual" portátil, compuesto por un colgante que se lleva al cuello y que contiene por un lado un proyector de datos y por otro una cámara, conectada aun dispositivo informático móvil en el bolsillo del usuario. Aumenta el mundo físico de nuestro alrededor con información digital y nos permite usar gestos naturales con la mano para interactuar con esa información. El proyector permite emitir información visual en superficies, paredes y objetos físicos de nuestro alrededor como si fueran interfaces; mientras la cámara reconoce y sigue los gestos de la mano de los usuarios que actúan como si fueran instrucciones interactivas. Por ejemplo, podrías navegar en un mapa proyectado en una superficie cercana, proyectar información en vivo del periódico que lees o pinchar en las fotos, proyectar la hora o tu email en una superficie cercana como tu mano, tan sólo haciendo gestos con las manos.

Pranav Mistry es de Palanpur, un pueblo pequeño al norte de Gujarat, se graduó con un master en diseño en el Instituto Indio de Tecnología de Bombay, y un master de arte y ciencia en nuevas tecnologías en el laboratorio del Instituto Tecnológico de Massachusetts. Recientemente, se incorporó a Samsung Electronics como Director de investigación. "La exposición a campos como el diseño de la tecnología, el arte y la psicología, me dio una perspectiva bastante agradable/interesante para el mundo. Me encanta ver la tecnología desde la perspectiva del diseño y viceversa." Entre algunos de sus trabajos, Pranav ha inventado Mouseless -un ratón invisible de ordenador; SPARSH- una novedosa manera de copiar-pegar datos entre dispositivos digitales; Quickies -notas adhesivas inteligentes que se pueden buscar, localizar y que pueden enviar avisos y mensajes; Blinkbot- un robot controlado que mira y parpadea; un bolígrafo que puede dibujar en 3D; y un mapa público que puede actuar como el Google del mundo físico.

Chris Anderson ha reconocido a Mistry como uno de los diez mejores inventores del mundo a día de hoy. Mistry ha sido incluido en la lista de Asian Scientist Magazine como uno de los 15 científicos asiáticos a observar, el 15 de mayo de 2011. La revista india GQ listó a Pranav como uno de los indios digitales más poderosos. Fue incluido en la lista de India Today, como uno de los 37 indios del mañana. Recientemente, Pranav Mistry fue distinguido como Líder Joven Mundial 2013 por el Foro Económico Mundial.

Fuentes:

<http://www.pranavmistry.com/>

<http://www.pranavmistry.com/projects/sixthsense/>

<http://www.media.mit.edu/research/groups/1461/sixthsense>

http://www.ted.com/speakers/pranav_mistry.html

5. Desenredando las perspectivas del futuro

¿Qué factores influyen en las visiones del futuro de la juventud india y explican el optimismo, el entusiasmo y la confianza que los jóvenes parecen tener en sus propias habilidades frente a su futuro? El optimismo de la juventud es muy palpable, aún incluso cuando pueda argumentarse que los jóvenes no tienen las riendas del poder. Según Chetan Bhagat, un joven escritor popular, algunas de cuyas novelas de temática juvenil y educativa han sido llevadas a exitosas películas que exploran la vida y preocupaciones de la juventud en la India, “Hay muchos rumores sobre que la India es una nación joven y sobre el poder de la juventud. Sin embargo, el poder juvenil es el mito más grande que rodea la India hoy en día. Por supuesto la juventud tiene poder adquisitivo –podemos comprar suficientes tarjetas SIM, zapatillas deportivas y refrescos para mantener a muchas multinacionales en el negocio. Pero, ¿No tenemos el poder de cambiar las cosas? ¿Pueden conseguir los jóvenes fundar una nueva universidad? ¿Pueden los jóvenes pedir al gobierno que entreguen tasas incentivas para que las multinacionales trasladen los trabajos a pueblos más pequeños? No es posible. Hemos sido cortejados, usados, pero rara vez escuchados”. Bhagat resalta un dato relevante, especialmente en un país cuyo primer ministro pasa de los 80 años y de una tradición de líderes muy mayores en puestos de poder críticos. Sin embargo, es notable que la juventud tiene la confianza y el optimismo, y que marcaran la diferencia en un futuro brillante, mañana si no hoy.

Estos factores se derivan tanto de la actual situación objetiva de la India en el mundo, como de los rasgos y características formadas por la civilización india.

Uno, la economía de la India ha estado creciendo, en una tasa media de aproximadamente el 7% en las dos últimas décadas, aunque la India era un país muy pobre a principios de los años 90. Este ritmo de crecimiento ha supuesto aumento de oportunidades y la creciente visibilidad y materialización de oportunidades para el progreso económico y social. Incluso la recesión económica del 2008 y el crecimiento de más del cinco por ciento en los últimos dos años es un contratiempo temporal en este periodo de notable crecimiento. Este período de auge ha influido naturalmente en el optimismo de los jóvenes, muchos de los cuales o han nacido después de 1991, o bien eran bebés o niños pequeños en aquella época, cuando se inició el período de liberación económica, tras cuatro décadas de economía cerrada.

Dos, la cultura y la civilización india han existido por miles de años y durante este periodo han desarrollado sistemas filosóficos, ideas, rasgos culturales y tradiciones que han desarrollado una resistencia y una continuidad que tal vez sean inigualables. La India ha sido invadida por muchas fuerzas externas, pero siempre ha sido capaz de absorber y asimilar estas influencias sin alterar su carácter esencial. El impacto británico durante el período colonial y los más recientes y actuales de la globalización pueden verse en este punto de vista. De hecho, las numerosas invasiones e influencias externas, han dado lugar a una sociedad sincrética y multicultural, que se muestra como modelo para el mundo en el futuro (Smith, 2003). Guy Sorman argumenta las tres oleadas del pasado mediante las cuales la India ha influido en occidente, y sugiere que una cuarta oleada es probable. “Los occidentales miran de manera romántica a la India por el misticismo que se

ha secado en un occidente desencantado. Pero si la cuarta oleada llega, creo que no traerá ni divinidad ni espiritualidad, sino tolerancia, que es la aceptación del otro y el reconocimiento de que existen más verdades que las de uno mismo” (Sorman, 2001, p.200).

Estas fuerzas se amplifican por el poder suave de la cultura india a través de elementos como el yoga, la industria cinematográfica india –“Bollywood”, la música y danza clásica indias, la comida india, y mucho más. Estos rasgos culturales también se expresan a través de vías más nuevas como la artesanía, el diseño textil y la moda. Esta determinación cultural, influye en la confianza que se refleja en las visiones de los jóvenes indios del futuro.

Algunos de los valores fundamentales de la sociedad y cultura india que siguen prevaleciendo y que, evidentemente, parecen influir en la juventud india, incluyen la aceptación de la diversidad y la pluralidad, el espíritu de la tolerancia y adaptación, la democracia, la libertad, la importancia de la familia, el énfasis en la educación, el trabajo duro, el emprendimiento e innovación (en la India se utiliza el término indígena “jugaad”). (6)

Tres, junto con estos progresos, hay más expectativas y mayor aceptación de que la India juega un papel más importante a nivel global. No todos están convencidos de que la India será una super potencia en el futuro, pero muchos investigadores sostienen que la India será una potencia importante con la que lidiar, en décadas futuras (Virmani, 2005 y 2010; Avery, 2012), por ejemplo). Este optimismo por el futuro se refleja, de nuevo, en las percepciones de los jóvenes indios del futuro.

Cuatro, en las próximas décadas, la India será uno de los países más “jóvenes” del mundo, con una edad media centrada de los veinte a los veinticinco en las próximas décadas. En comparación, China, Europa y los EE.UU., tendrán una edad media de población entre los treinta y principios de los cuarenta. Esta “división demográfica”, tiene una seria consecuencia positiva en el crecimiento económico de la India, (Bloom, 2011) e implica que los servicios de los indios jóvenes y expertos estarán disponibles para muchos otros países en el mundo. Los jóvenes indios con este perfil se dan cuenta de esto y su confianza y optimismo se refleja en sus visiones del futuro.

Cinco, las tendencias y factores citados anteriormente se amplifican por la inteligencia innata y el espíritu emprendedor de los indios. Un gran número de libros en los últimos años han documentado las historias del espíritu emprendedor (empresa y emprendimiento social) y de los indios avanzando. Por ejemplo, Bansal (2008) narra las experiencias de jóvenes emprendedores del IIM (Instituto Indio de Administración), Ahmedabad; Girdharadas (2011) narra las historias íntimas de cómo los jóvenes indios están rompiendo las cadenas del pasado, para crear una nueva vida por ellos mismos. Los periódicos y revistas en la India, están llenos de historias de negocios y emprendedores sociales que han trabajado con dedicación, para crear riqueza o para lograr la transformación social.

Seis, las diversas encuestas realizadas a los jóvenes indios, muestran consistentemente la importancia continuada de la familia en sus vidas. Eckersley señala aquí que la importancia de la familia y de otros grupos sociales en la vida de los jóvenes es muy importante. Según Martin Seligman, un psicólogo americano, una condición indispensable para el significado, es el apego a algo más grande que uno mismo, y cuanto mayor sea esa entidad, mayor el significado que puedes obtener. “Hasta el punto, que ahora

(6)
Un grupo de libros bastante numeroso ha discutido sobre las ideas de innovación y el jugaad en el contexto indio y global. Véase, por ejemplo, Govindraján y Trimble (2012); Radjou et al (2012); Nilekani (2008).

resulta difícil para los jóvenes tomarse en serio su relación con Dios, preocuparse por la relación con su país, o ser parte de una familia grande y duradera, el significado de la vida será difícil de encontrar. El yo, por decirlo de otro modo, es un sitio muy pobre para el significado.” (Seligman, 1990, citado en Eckersley, 1997). La familia apoya a los jóvenes indios de muchas maneras, y la última de ellas no es su apoyo financiero para una educación superior, ni otros objetivos en otras etapas de la vida. Esto contribuye a una sociedad unida, con unas visiones del futuro armoniosas y optimistas.

Por último, la ruptura de la familia y las redes religiosas, el énfasis en el consumo material y el empuje del individualismo extremo en occidente, han contribuido a una crisis de sentido y a un vacío espiritual entre los jóvenes en muchos países desarrollados (7). En cierta medida, los mismos problemas están ahora asomando la cabeza en la India y en otros países en desarrollo por la influencia de la globalización y la cultura Americana, que promueve el individualismo extremo. Sin embargo, el hecho de que estos problemas estén apaciguados en la India por sus familia, y tradiciones comunitarias y religiosas significa que los jóvenes indios están “protegidos” de estas influencias, que a menudo conducen a la juventud hacia el sin sentido. Esta resistencia puede, quizá de manera subconsciente, influir en las percepciones y actitudes de los jóvenes sobre su vida y sobre su futuro.

6. Conclusión

Los resultados de la encuesta y los factores que influyen en algunos de los rasgos comunes e imágenes del futuro que se han revelado en estas encuestas, no quieren dejar a un lado los serios desafíos a los que se enfrenta la India y sus jóvenes a la hora de crear un futuro brillante. Los desafíos son numerosos y serios. Ya sea el afrontar el calentamiento global y el cambio climático, el garantizar el uso sostenible de sus recursos naturales, mientras que mantiene a los 1.5 billones de población que se espera para el 2050, o el desafío de lidiar con el terror, reformar la educación o reducir las desigualdades económicas y sociales, todos estos problemas y otros, exigen acciones valientes, por los líderes de la India y el sistema político. Parte de la respuesta a estos problemas dependerá de las habilidades, la inteligencia, confianza y madurez de la juventud de hoy y de mañana. Será muy necesaria la capacidad de la juventud india para sobrevivir y progresar en situaciones duras y complejas, de negociar a través de circunstancias difíciles. A pesar de los problemas que vemos, las señales no son preocupantes!

(7)

Mientras se debate sobre la juventud en Norteamérica y Europa, Eckersley (1997) escribe, citando a Cannon (n.d.) que el optimismo y la confianza que proyectan puede ser engañosos. David Cannon, quien encuestó a más de 1100 jóvenes, principalmente norteamericanos y europeos con educación superior, se fija (especialmente en los primeros) en que dan una “imagen de durabilidad mayor de la que realmente pueden manejar. Dentro del caparazón de confianza hay un mundo de miedo e incertidumbre que nadie ve, excepto los desconocidos, en forma de terapeutas... Si la Generación X lo pierde, puede perder algo enorme. Personas felices y seguras pueden volverse individuos confundidos y profundamente deprimidos en un instante.”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVERY, W. H. (2012). China's Nightmare, America's Dream: India as the next global power. Amaryllis.

BANSAL, R. (2008). Stay Hungry Stay Foolish: The inspiring stories of 25 IIM Ahmedabad graduates who chose to tread a path of their own making. IIM Ahmedabad.

BLOOM, D. E. (2011). Population Dynamics in India and Implications for Economic Growth. PGDA Working Paper No. 65. <http://www.hsph.harvard.edu/pgda/working.htm>

CANNON, D. (n.d.). Generation X and the new work ethic. The Seven Million Project Working Paper 1, Demos. London.

DAVID, R. (2007). Youth in India are Most Optimistic. Forbes. Disponible en http://www.forbes.com/2007/09/22/india-happiness-survey-face-cx_rd_0921autofacescan02.html

DESOUZA, P. R.; S. KUMAR and S. SHASTRI (eds.) (2009). Indian Youth in a Transforming World: Attitudes and Perceptions. SAGE Publications.

ECKERSLEY, R. (1997). Portraits of Youth: Understanding young people's relationship with the future. Futures, Vol 29 (3), p 243-249. Elsevier Ltd.

- GIRIDHARADAS, A.** (2011). *India Calling: An intimate portrait of a nation's remaking*. HarperCollins.
- GOVINDARAJAN, V. and C. TRIMBLE** (2012). *Reverse Innovation: Create far from home win everywhere*. Harvard Business Review Press.
- HT-C FORE SURVEY** (2013). *Looking Forward...* Hindustan Times, New Delhi, June 2nd. Disponible en <http://www.hindustantimes.com/News-Feed/India/Looking-forward/Article1-1069567.aspx>
- HT-MARS YOUTH SURVEY** (2011). Disponible en <http://www.marspvt.net/ymind/YouthBrochure.pdf>
- HT-MARS YOUTH SURVEY** (2012). Disponible en <http://www.marspvt.net/Marsproj/HTMaRSYMind2012.pdf>
- IBN LIVE** (2012). Chetan Bhagat on whether India's youth is selfish. Disponible en <http://ibnlive.in.com/news/chetan-bhagat-on-whether-indias-youth-is-selfish/280421-40.html>
- KAPOOR, R.** (2011). Is there a postnormal time? From the illusion of normality to the design for a new normality. *Futures*, Vol. 43 (2), p 216-220. Elsevier Ltd.
- NILEKANI, N.** (2008). *Imaging India: Ideas for the new century*. Allen Lane, Penguin Books India.
- PLANNING COMMISSION** (2008). *Government of India, Eleventh Five Year Plan: 2007-2012, Vol. I*, Oxford University Press, New Delhi.
- RADJOU, N.; J. PRABHU & S. AHUJA** (2012). *Jugaad Innovation: A frugal and flexible approach to innovation for the 21st century*. Random House India.
- SARDAR, Z.** (2010). Welcome to postnormal times, *Futures* 42 (5) June.
- SELIGMAN, M. E. P.** (1990). Why is there so much depression today? The waxing of the individual and the waning of the commons. In *Contemporary psychological approaches to depression-theory, research and treatment*, ed. R. E. Ingram. Plenum Press, New York, Australian Science, Technology and Engineering Council.
- SMITH, D.** (2003). *Hinduism and Modernity*. Blackwell Publishing.
- SORMAN, G.** (2001). *The Genius of India*. Macmillan India Ltd.
- VARMA, P. K.** (2010). *Becoming Indian: The unfinished revolution of culture and identity*. Allen Lane by Penguin Books India.
- VIRMANI, A.** (2005). *Tripolar World: India, China and US*, ICRIER, New Delhi, 2005. http://www.icrier.org/pdf/TripolarWrld_IHC5.pdf
- VIRMANI, A.** (2010). *From Unipolar to Tripolar World: Multipolar Transition Paradox*, Academic Foundation, New Delhi.

Juventud y futuro: una perspectiva sudafricana

Fue en 1964, en lo que más tarde se conocería como el Juicio de Rivonia de 1964, donde uno de los acusados, Nelson Rholihlahla Mandela, pronunció estas palabras que alentaron a unos y enfurecieron a otros, pero décadas más tarde aún inspiran a millones de personas alrededor del mundo:

“He luchado contra la dominación blanca, y he luchado contra la dominación negra. He anhelado el ideal de una sociedad democrática y libre en la que todas las personas convivan en armonía y en igualdad de oportunidades. Es un ideal que espero vivir y conseguir. Pero si fuera necesario, es un ideal por el que estoy dispuesto a morir” (ANC 1964).

Hoy en día, Mandela sigue siendo uno de los líderes más emblemáticos y admirados del mundo y es evidente, por sus palabras, y su reclusión a lo largo de 27 años en prisión que tenía una visión que le guió, una visión que le mantuvo en una determinación inquebrantable, una visión por la que estaba dispuesto a morir. En la declaración citada, su visión era clara, una Sudáfrica que fuera gobernada por un ideal democrático, libertad, armonía e igualdad. Este año, Mandela cumple 95 años y la responsabilidad se ha desplazado a los jóvenes sudafricanos de hoy para definir el ideal que esperan ver lograr a su nación.

Como jóvenes sudafricanos, a través de este artículo pretendemos exponer lo que supondría aquel ideal, después de evaluar lo que parece actualmente la Sudáfrica de Mandela. El artículo comienza dando una visión general de los jóvenes en una población de 50 millones de sudafricanos. Esta visión abarca demografía, educación y emprendimiento en Sudáfrica. Después, el enfoque se moverá hacia lo que puede considerarse uno de los grandes retos a los que se enfrentan los jóvenes en Sudáfrica hoy en día, incluyendo el desempleo, el embarazo de adolescentes, la alfabetización y el VIH/SIDA.

La última sección del artículo se centra en los aspectos positivos del desarrollo de Sudáfrica, que juegan a favor de su gente joven y a qué se parecerá el futuro con el avance de la tecnología de la comunicación, la educación y el emprendimiento.

Introducción

Sudáfrica es respetada a nivel mundial por generar algunos de los mejores y más respetados ciudadanos a nivel mundial, los cuales han dejado huella y continúan haciéndolo en la historia. Independientemente de sus distintos orígenes, estatus socioeconómicos o posturas ideológicas, una de las cosas más importantes que estos sudafricanos tienen en común es su amor y búsqueda por el conocimiento y la educación. A continuación mostramos cinco sudafricanos, de generaciones distintas, que han dejado su huella en el mundo. Sus historias inspiran esperanza en una Sudáfrica que valora la educación y el conocimiento.

Nelson Mandela – expresidente de Sudáfrica

Nelson Mandela sigue siendo uno de los rostros más reconocidos del mundo y una de las figuras más admiradas que jamás haya existido. Su historia de coraje y determinación es conocida alrededor del mundo y una de las fases más conocidas de su historia es su resistencia de 27 años en prisión para luchar por la liberación de los sudafricanos negros. Una de sus citas más famosas afirma que “un buen corazón y una buena cabeza son una combinación formidable.” Mientras participaba en la lucha contra el gobierno sudafricano, Mandela obtuvo su licenciatura en artes a través de la Universidad de Sudáfrica y una licenciatura en derecho a través de la Universidad de Witwatersrand en Johannesburgo, Sudáfrica.

Sigue siendo uno de los sudafricanos más inspiradores que jamás haya existido, el legado de Mandela está muy entrelazado con su educación, porque él era muy consciente de que las buenas intenciones y las buenas causas sólo pueden llegar lejos con la base del buen conocimiento y entendimiento que proporciona la educación. Esta causa de la educación estaba tan cercana a su corazón que, cuando la celebridad televisiva y filántropa Oprah Winfrey le preguntó qué podría ella hacer en honor a su legado, Mandela le pidió construir una escuela en Sudáfrica. Así nació la *Oprah Winfrey Leadership Academy* en Johannesburgo, Sudáfrica. La escuela atiende a niñas en edad escolar que muestran un gran potencial, pero que vienen de hogares económicamente empobrecidos de toda Sudáfrica.

Dr. Nkosezana Dlamini-Zuma – Presidenta de la Unión Africana

Nacida en 1949, Nkosazana Dlamini-Zuma es una consumada lideresa africana, política y excepcional administradora. Esta sudafricana excombatiente de la libertad es en la actualidad la presidenta de la Unión Africana, la primera sudafricana y la primera mujer en la historia de la organización en ocupar esta posición (Historia de SA 2012). Durante el gobierno de Mandela, fue la ministra de Sanidad, bajo el gobierno de Thabo Mbeki (el segundo presidente democrático sudafricano) ocupó la posición de ministra de Relaciones Exteriores y en el de Jacob Zuma (presidente actual sudafricano desde 2009), fue la ministra de Interior, antes de que fuera elegida para su puesto actual en la Unión Africana.

Médica de profesión, Dlamini-Zuma es otro ejemplo de un sudafricano que, a pesar del clima político y económico de la época, persiguió la educación. Con esto, no sólo se aseguró por siempre una educación en la que apoyarse y con la que ganarse la vida, sino que esto también jugó a su favor cuando se eligió al nuevo gobierno bajo el liderazgo de Nelson Mandela. Su educación y experiencia le aseguraron un puesto como cabeza de unos de los departamentos más importantes de cualquier gobierno, sanidad. Podría parecer que sus aptitudes le ayudaron a allanar el camino de una administración política a otra (Mandela, Mbeki y Zuma) y su transición entre los departamentos de sanidad, relaciones exteriores y asuntos internos. A menudo, es elogiada por ser una de las ministras más eficientes que ha tenido Sudáfrica en las tres administraciones.

Mark Shuttleworth – empresario y ex astronauta

Uno de los hombres más ricos de Sudáfrica, Mark Shuttleworth, no debe su éxito y su riqueza a su carrera política, deportiva o entretenimiento. Shuttleworth ha creado su propio camino y representa un ejemplo para otros, en los campos de ciencia e innovación tecnológica. Es más conocido por ser el primer sudafricano en viajar al espacio en 2002. Tras completar su educación secundaria en la provincia del Estado Libre de Sudáfrica, estudió con éxito una licenciatura de empresariales en finanzas y sistemas de información en la Universidad de Ciudad del Cabo (Shuttleworth 2013).

Además de su viaje espacial con fondos propios, lo que hace especial a Shuttleworth, aparte de su mente innovadora que ha dado a luz una serie de proyectos, fundó una organización no lucrativa, la fundación Shuttleworth, que financia proyectos educativos y software de código abierto en Sudáfrica. Shuttleworth también dedicó 10 millones de dólares americanos a su fundación Ubuntu, proveedora de software gratis para ordenadores. Continúa siendo uno de los sudafricanos más innovadores en el área de tecnología e informática.

Yvonne Chaka Chaka – música y humanitaria

Cariñosamente conocida como la princesa de África, Yvonne Chaka Chaka es una de esas artistas que optó por perseguir una causa que estaba más allá de su música, luchar contra la malaria. Nacida en 1965, Chaka Chaka fue la primera niña negra que salió en la televisión sudafricana y llegó a ser popular por su música de conciencia social y política en la década de 1980 (Chaka Chaka 2013).

Aunque sólo estudió hasta una edad temprana, Chaka Chaka consiguió dos diplomas en su edad adulta, a través de la Universidad de Sudáfrica, uno en educación para adultos; y otro en administración, gestión y gobierno local. Uno de sus coristas murió de malaria, y la compasión y el afán de sensibilizar a la sociedad la condujeron a convertirse en una de las campeonas más reconocidas por la causa de la malaria.

En 2006, estableció la fundación Princess of Africa, que facilita su labor como embajadora de buena voluntad de UNICEF para reducir la malaria en África. También es ganadora de varios premios y distinciones, tales como el premio Cristal del Foro Económico Mundial de la ONU en 2012, que honra a artistas que utilizan su habilidad y talento para mejorar el estado del mundo. Como corazón de la causa, Chaka Chaka está educando a los africanos y al resto del mundo sobre la condición sanitaria que ha amenazado y continúa amenazando muchas vidas, en especial en el continente africano.

Visión general de la población joven en Sudáfrica

Población joven

La población de Sudáfrica está formada en gran parte por gente joven; aquellos que se encuentran por debajo de los 35 años constituyen aproximadamente un 77.8 por ciento de la población total. La Política Nacional Juvenil de Sudáfrica (2009-2014) define la juventud como personas entre 15-34 años (UNFP 2013), y está orientada a dar prioridad a las

necesidades de los jóvenes con respecto a la educación, salud y bienestar, participación económica y cohesión social. Los jóvenes son el corazón del futuro de Sudáfrica, ya que suponen una gran parte de su población. La historia de África fue impulsada por los jóvenes a través del levantamiento de Soweto en 1976. Recientemente, la juventud se enfrenta a muchos retos en la sociedad actual. Con más de 50 millones de sudafricanos, el 18.5 por ciento tiene edades comprendidas entre 10 y 19; y el 24 por ciento entre 15 y 24. En general, el 42 por ciento de los jóvenes tiene entre 14 y 35 años, y la diferencia de género no es significativa. Más de dos tercios de la población joven (69.3 por ciento) reside en cuatro provincias: Cabo Oriental, Kwa-Zulu Natal (KZN), Gauteng y Limpopo. En cuestión de raza, los jóvenes negros suponen la abrumadora mayoría, seguidos por los blancos, mestizos e indios. Esto refleja los datos demográficos de toda la nación de 50 millones de personas.

A pesar de los desafíos, las condiciones de vida de la juventud sudafricana en ciertos aspectos, sin embargo, ha mejorado desde 2005. Las mejoras incluyen: acceso a una vivienda formal, agua potable, sanidad adecuada, electricidad y plataformas de comunicación como acceso a la información y tecnologías de comunicación. La gente joven en Sudáfrica es extremadamente tecnológica, el 88.1 por ciento de los que tienen entre 15 y 34 tiene viviendas con acceso a línea telefónica, teléfono móvil, o acceso a Internet. Teniendo en cuenta estas mejoras, los jóvenes sudafricanos aún se enfrentan a retos significativos: como los altos índices de desempleo, el incremento de las desavenencias sociales entre ellos, las altas tasas de infección por VIH y el aumento de jóvenes como cabeza de familia con edades entre los 15 y 24 (UNFPA 2013). Esto es sorprendente porque la matriculación escolar (GER) de las escuelas secundarias es más alta del 90 por ciento. Y en contraste, 2 millones de jóvenes de edades comprendidas entre 19 y 24 años ni tienen empleo ni van a una institución educativa. Esto es significativo porque está demostrado que acabar la educación secundaria tiene un efecto protector contra el VIH, en especial para las chicas jóvenes. Además, los hombres y las mujeres con educación terciaria tienen significativamente menos probabilidades de ser seropositivos que aquellos que no la tienen.

El desempleo ha sido designado como uno de los mayores problemas en Sudáfrica, y el desempleo juvenil es extremadamente alto. El 45.4 por ciento de los varones y el 55 por ciento de las mujeres entre 15 y 24 años están desempleados. Además, aproximadamente el 70 por ciento de los jóvenes de Sudáfrica está desempleado, y el porcentaje de jóvenes que posee empresas se mantiene bajo, con un 33 por ciento. Otras preocupaciones son: el índice de abandono masivo dentro del sistema educativo sudafricano, la tasa baja de aprobados del Grade 12 y una necesidad abrumadora de ofrecer a la juventud su primera oportunidad laboral. Estas preocupaciones están interrelacionadas, y juntas reflejan el problema socioeconómico más serio de Sudáfrica y resisten, en contraste con el éxito rotundo de la copa del mundo de 2010 y el potencial que este evento reveló del país.

Irónicamente, una gran parte del potencial socioeconómico de Sudáfrica a largo plazo se refleja en la juventud. Se estima que la edad media de nuestra población es de 25 años. Es una de las más bajas del mundo y ciertamente inferior a la de las economías emergentes más grandes (p.ej. los países BRIC) y todo el mundo desarrollado. En la actualidad, se estima la edad media del mundo en 29.1 años, aunque en algunos países es más baja (16.8 años en Malawi) y en otros más alta (44.7 años en Japón).

La población relativamente joven de Sudáfrica, por un lado, es una gran ventaja, y por el otro, una desventaja. Por muchas oportunidades que tenga nuestro país, no todas están al alcance de un gran número de jóvenes, estudiantes o investigadores por igual. En Sudáfrica, la población joven se estima en 20 millones, pero solamente una media del 48% tiene empleo, y tan solo un 23% de estos son graduados. La otra parte permanece desempleada y no tiene nada en lo que apoyarse, excepto un certificado, diploma o título que cuelga de sus paredes.

El desempleo juvenil en Sudáfrica, los problemas de servicios sociales, el gobierno incapaz de suministrar servicios básicos a las personas, etc. A todo esto, también hay que añadir los problemas sociales que tiene el país. Hay un espacio que llenar y la juventud debería pasar de ser buscadora de empleo a creadora de trabajo. El progreso de la juventud debería ir más allá de la tendencia actual de proporcionar a los estudiantes de instituto información sobre carreras. En su lugar, se debería preparar a los jóvenes para que sean capaces de reconocer las necesidades de sus comunidades y para encontrar los medios para satisfacer estas necesidades mediante el emprendimiento. La participación de los sectores públicos y privados debería apoyar mecanismos como: asesorías, formación, financiación, asociaciones, etc., para ayudar a los jóvenes con el emprendimiento de sus negocios. Programas de desarrollo de habilidades, prácticas, aprendizaje, etc., han contribuido, en gran medida, a crear un gran impacto en la preparación de algunos de nuestros líderes actuales. Sin embargo, la realidad del asunto es que algunos de estos programas no ofrecen la formación de calidad que deberían. Las habilidades de estos individuos y los recursos no están utilizados con la eficacia con la que deberían para aumentar completamente las capacidades de nuestros futuros líderes y campeones.

Creemos que el desarrollo económico (emancipación) en Sudáfrica se puede mejorar mediante el aprovechamiento y la inculcación de una mentalidad emprendedora, y dotando a los jóvenes con habilidades de liderazgo desde una edad temprana. El asumir su liderazgo desde una edad temprana y el representar el cambio en sus respectivas comunidades, por parte de los jóvenes, supondrá, no solo la creación de líderes de gran importancia, sino también y más importante, el cambio de nuestras comunidades a mejor, llenando las brechas y desigualdades mediante la provisión de habilidades, conocimiento compartido y cobertura de sus necesidades. Es hora de que nos alejemos de la mentalidad discapacitadora de seguir la manera tradicional, de ser financieramente estable o económicamente libre. Tenemos que enseñar a nuestros jóvenes que conseguir un título universitario no significa que sus problemas financieros vayan a terminarse o que la tasa de desempleo sudafricana descenderá automáticamente. La tasa de desempleo podrá disminuir sólo si nosotros, como jóvenes de este país, nos levantamos y hacemos algo al respecto: ¡crear una EMPRESA! Que seas graduado significa que has adquirido habilidades de negocio, dotes de liderazgo y otras habilidades necesarias para poder hacer un cambio y contribuir al desarrollo de otros jóvenes en tu país. Ser un graduado, en realidad, significa que has sido equipado con conocimiento para marcar la diferencia. La diferencia positiva que hagas tendrá un gran impacto en la economía, la juventud y las futuras generaciones. Por tanto, todo lo que necesitas es asesoramiento y preparación para asegurar una base estable en tu progreso y en el de los demás. Como se suele decir, “si educas a un niño, desarrollas la comunidad”.

Fomentar el emprendimiento juvenil significa tomar nota de las distintas soluciones disponibles para garantizar el desarrollo efectivo y eficiente de la juventud dentro de un país. Cómo se pongan en práctica y se ejerciten determinará si el resultado de los mismos es positivo o negativo. Varias soluciones, como el emprendimiento, la educación y la reducción de la brecha tecnológica son vitales para el análisis.

Educación

Como sabemos, todo comienza con la educación; sin educación, las puertas de la oportunidad a menudo se cierran a los ignorantes e inmaduros. La educación significa adquirir conocimientos o desarrollar una habilidad mediante un proceso de conocimiento o una experiencia. La educación es fundamental para el desarrollo. Da poder a la gente y fortalece a las naciones, además, es clave para alcanzar los objetivos del desarrollo del milenio –Millennium Development Goals (MDGs)–. Los ocho objetivos, entre los cuales se encuentra la educación, están listos para ser alcanzados para el año 2015. La adquisición de una educación asegura que los jóvenes llevarán una vida más satisfactoria y próspera. La educación mejora significativamente las vidas en beneficio de la gente, la sociedad y el mundo en general. Permite a la gente leer, aprender, razonar, comunicarse y tomar decisiones fundadas acerca de sus vidas. Una persona con más educación, a menudo, tiene más oportunidades en la vida, gana más dinero y tiene un mayor nivel de vida que sin educación. Los trabajadores cualificados permiten a un país desarrollarse y enriquecerse, lo que a su vez beneficia a todos los habitantes del país.

Una mano de obra cualificada crea, aplica y difunde nuevas ideas y tecnologías. Sin educación, inventos como la electricidad, la medicina, los coches, los ordenadores, los videojuegos y muchos más no existirían. Todo esto comienza con un conocimiento individual que se adquiere en instituciones de enseñanza primaria y secundaria, es decir, desde la escuela primaria a la universidad. La educación no acaba al conseguir un título o un diploma y posiblemente un trabajo. Tal y como la conocemos, la educación ayuda a fortalecer las habilidades y ayuda al desarrollo, por tanto, se aconseja una formación perpetua, ya que enriquece las vidas; la del alumno y la de sus comunidades, tanto social, como económicamente.

Los niños que provienen de medios desfavorecidos y de familias afectadas por la pobreza, a menudo, abandonan la escuela porque necesitan trabajar para ayudar a sus grandes familias a sobrevivir. La mayoría de estos hogares están dirigidos por niños y la principal razón escondida tras esta situación es la pandemia del VIH/SIDA, que ha impactado de manera negativa en todo África. Por la falta de conocimiento de la enfermedad que padecen, los padres mueren de repente, dejando a los pequeños cuidando de sus hermanos menores. Como resultado, los “nuevos padres” no pueden continuar con sus estudios. Esto tiene consecuencias nefastas en el desarrollo psicosomático y psicológico.

La educación desempeña un papel vital en el desarrollo de la juventud, ya que mejora su calidad de vida y la de sus familias, por tanto, rompe el círculo de la pobreza, que constantemente planea de generación en generación. Se pueden usar varias formas de educar a los jóvenes. Las dos más destacadas son la educación física y la enseñanza directa, con herramientas como: prácticas, aprendizaje, programas universitarios, etc. A efectos de este

artículo, sólo se describirán la educación física y los mecanismos de las prácticas, pero antes, se analizará una perspectiva del sistema educativo de Sudáfrica.

La educación primaria y secundaria

El sistema educativo sudafricano consta de siete niveles en la escuela primaria (cursos del 1-7) y cinco niveles en el instituto (cursos del 8-12) por lo tanto, el ideal supondría que el estudiante tipo sudafricano pasase doce años de su vida en la escuela. Un estudiante típico empezaría la escuela con siete años y completaría sus estudios con 18. Esto, sin embargo, es el ideal, pero debido a circunstancias sociales y económicas, las cosas no siempre funcionan así para muchos niños sudafricanos. La ONG Children's Movement, informa de que cerca de un 96 por ciento de los niños entre las edades de 0 y 17 años tiene acceso y asiste a algún tipo de centro educativo (Children's Movement 2013).

El departamento de educación básica sudafricano registró que en 2011 había 25.851 escuelas normales registradas, con 12.287.994 estudiantes inscritos y 420.608 educadores, en el conjunto del país. Esto incluye tanto escuelas públicas como privadas (Department of Basic Education 2012:5). La proporción estudiante medio / educador era 29:1. La proporción estudiante nacional medio / escuela era 475:1 en 2011 y la proporción educador / escuela 16:1 (Department of Basic Education 2012:5).

En 2007, STATSSA (estadísticas de Sudáfrica) señaló que sólo el 21,5 por ciento de los jóvenes en Sudáfrica había completado su Grade 12, y esa era su cualificación más alta. Esto ha ido aumentando hasta el 27,4 por ciento en 2011 (STATSSA 2012). Podría sorprendernos que la matriculación bruta escolar (GER) secundaria (o instituto) sea tan alta, con un 90 por ciento (UNFPA 2013). Pero tal y como se comentó previamente, el fracaso de los niños para completar su educación primaria y secundaria en Sudáfrica se atribuye a una serie de factores que abordaremos en la próxima sección sobre los mayores retos de la juventud en Sudáfrica.

Educación terciaria

Muy pocos de los que pasan la educación primaria y secundaria comienzan la educación terciaria. En Sudáfrica, hay tres opciones principales para la educación terciaria. La primera, y menos cara, es la denominada institución de Formación y Educación Terciaria (FET). La segunda es el acceso a universidades y centros universitarios de tecnología (que son una fusión entre universidades y centros universitarios técnicos) y la tercera es la universidad. El porcentaje de individuos con titulación terciaria en Sudáfrica se registró en un 11.5 por ciento (STATSSA 2012). Esta es una gran mejora, que también puede atribuirse a las distintas opciones de educación terciaria en la posdemocracia sudafricana.

Durante la era del Apartheid, a los estudiantes que no eran blancos no se les permitía elegir libremente la institución del país en la que poder matricularse. Una de las principales estrategias de control que se usaba era una reclusión regional, que consistía en que los estudiantes sólo se podían inscribir en instituciones, para los no-blancos, situadas en su vecindario, y tenían que solicitar un permiso especial si querían matricularse en una institución que estuviera fuera de esos límites. Aunque ha aumentado el número de

estudiantes que tiene la oportunidad de aumentar sus estudios con una cualificación terciaria, muy pocos la completan en tiempo récord y aún menos prosigue sus estudios de postgrado. Según un estudio del British Council, en 2008 cerca del 86 por ciento de quienes se graduaron obtuvo títulos universitarios, mientras que el 8 por ciento prosiguió con sus estudios de postgrado y el 6 por ciento obtuvo su título de doctorado y master (Carrim y Gerald Wangenge-Ouma 2012: 16). La obtención de una titulación terciaria en Sudáfrica sigue siendo un logro que consiguen quienes pueden pagar de sus bolsillos préstamos y becas.

Educación física

La actividad física es vital para el desarrollo integral de los jóvenes, promoviendo su actividad física, social y emocional. El deporte puede usarse como medio para crear un comportamiento y actitud positivos, y para reducir factores de predisposición a los males sociales que inundan a nuestros jóvenes y nuestra sociedad. Los beneficios del deporte alcanzan más allá del impacto del bienestar físico y no se debería subestimar el valor de los beneficios educativos del deporte. Dentro de las escuelas, la educación física es un componente esencial de una educación de calidad. Los programas de educación física no sólo promueven la actividad física, sino que también están conectados para un mejor rendimiento académico bajo ciertas condiciones. El deporte también puede, bajo las condiciones adecuadas, proporcionar una alternativa saludable a conductas desviadas como el abuso de drogas, la violencia y la delincuencia. Estos son los principales problemas sociales que afectan a la juventud dentro de los municipios y comunidades de Sudáfrica. Así pues, proporcionar educación física, dentro y fuera de las escuelas, es crucial para ayudar a los jóvenes a aprender y a desarrollar habilidades esenciales para la vida.

En Sudáfrica, tenemos una serie de proyectos que se centran en estas habilidades. Estos programas, basados en la comunidad, tienen como objetivo dotar a los jóvenes con habilidades para la vida y con aquellas destrezas que les ayudarán a afrontar los retos sociales e iniciar el cambio social. Estos proyectos de desarrollo de la comunidad pretenden utilizar la capacidad del deporte para alcanzar y ayudar a una audiencia desfavorecida. Uno de estos programas es *The Soweto Schools Rugby Project (SSRP)* (*proyecto de rugby de las escuelas de Soweto*). El SSRP tiene su base en Soweto, el municipio más grande del mundo y pretende abordar los distintos estándares de educación proporcionados por colegios en áreas pobres, en comparación con aquellos de zonas adineradas, a través de una intervención estructurada del programa llamado *Play to Learn* (*Juega para aprender*). Este programa enseña a los jóvenes varias materias escolares mientras ellos se divierten jugando al rugby. Todo esto ha mejorado su rendimiento académico. El rugby, mediante sus valores de trabajo de equipo, responsabilidad individual y respeto por las reglas, enseña lecciones que pueden aplicarse a la vida en general. El proyecto aspira a dotar a los jóvenes con las cualidades que son fundamentales para un buen comienzo en la vida y para ayudarles a contribuir positivamente en sus comunidades.

Teniendo en cuenta este análisis, la educación física y el deporte tienen un impacto educativo. Pueden observarse cambios en el desarrollo y desempeño de habilidades motoras y en el potencial educativo. Esto demuestra la relación positiva entre estar involucrado en actividades físicas y

el desarrollo psicosocial. El deporte y la educación física son fundamentales en el desarrollo temprano de los niños y jóvenes. Las habilidades que se aprenden mediante la educación física y el deporte contribuyen al desarrollo integral de la juventud. Los jóvenes aprenden la importancia de valores clave como la honestidad, el trabajo en equipo, el juego limpio, el respeto por sí mismos y los demás; y el cumplimiento de las normas. Estos valores son vitales para el éxito y la supervivencia en el mundo “adulto”, donde uno puede o bien ser contratado o montar su propio negocio. La educación física y el deporte también suponen un foro para que la juventud aprenda cómo manejar la rivalidad y cómo superar tanto el triunfo como la derrota. Estos aspectos de aprendizaje destacan el impacto de la educación física y el deporte en el desarrollo social y moral del niño además de unas habilidades y destrezas físicas.

UNICEF también ha identificado un número de componentes cruciales para la emisión de una educación de calidad, y están incluidos los deportes y las oportunidades para el juego, que sean coherentes con los derechos del niño para un desarrollo óptimo. A pesar del reconocimiento del impacto positivo que el deporte tiene en la educación y el desarrollo del niño, la educación física cada vez está siendo más amenazada dentro del sistema educativo. Algunas de estas amenazas afectan a nuestras escuelas públicas, y son aspectos como: el descenso en la cantidad de tiempo asignado a la educación física, el número de entrenadores, el presupuesto para la formación de profesores, el gasto en recursos necesarios para ofrecer una educación física en las escuelas y los obstáculos adicionales a los que se enfrenta la gente joven con discapacidad. La solución únicamente reside en la marginación universal de la educación física. Y para lograr el objetivo más general de la educación y el desarrollo, los programas deportivos deben centrarse en el desarrollo del individuo y no sólo en el desarrollo de habilidades técnico-deportivas. La situación en Sudáfrica es que, aunque estamos tomando nota e involucrando a los jóvenes en el deporte y la educación física, aún tenemos un largo camino por recorrer.

El desarrollo juvenil a través de las prácticas

El diccionario Oxford define la palabra *prácticas* como “cualquier programa oficial o formal que ofrece experiencia práctica para principiantes en una ocupación o profesión”. Las prácticas pueden ser remuneradas o no –aunque si no lo están, deberían someterse a las más estrictas pautas laborales. Las prácticas son las pruebas para adquirir experiencia laboral; son el entrenamiento para el trabajo, un campo del que el estudiante o el joven trabajador quiere aprender más. Pero también hay prácticas de investigación, que son más comunes en el área científica, en la cual, un estudiante de nivel superior examina un tema en particular en representación de una empresa antes de emitir un estudio, informe escrito o presentación. Aunque el empleo no está garantizado al final de las prácticas, muchos empresarios las utilizan como una manera de entrenar y evaluar a futuros empleados, y muchos internos aprovechan la oportunidad como un trampolín para su carrera.

Las prácticas son vitales en el desarrollo de los jóvenes, porque enseñan a una persona más acerca de lo que hace y sobre lo que no quiere hacer. Mediante las prácticas, un joven puede descubrir sus verdaderas cualidades, intereses y capacidades. Las prácticas permiten a los jóvenes tener

experiencia de trabajo en equipo, en el campo que está directamente relacionado con su especialidad. Todas las prácticas enseñan habilidades personales vitales que, a su vez, son las que después buscarán los empresarios (por esta razón, las entrevistas de conducta son tan comunes). Las habilidades interpersonales, las destrezas comunicativas y el trabajo en equipo se valoran muy por encima de las aptitudes técnicas. Cuando se han completado las prácticas, el joven habrá adquirido innumerables habilidades personales y habrá desarrollado madurez, confianza en sí mismo y en su trabajo. La sabiduría y el conocimiento que habrán ganado, a lo largo del programa de prácticas, contribuyen en gran modo a hacer de ellos mejores, o los perfectos, candidatos para un futuro trabajo permanente en cualquier organización.

Las prácticas en Sudáfrica han desempeñado un papel vital en el desarrollo de la juventud y los jóvenes. Los internos están conectados a un supervisor, quien a su vez es responsable de sus mentores y su desarrollo. Ya que los internos tienen un acceso razonable a oficinas disponibles, ordenadores, información y recursos relacionados con el trabajo que son utilizados por las unidades de negocio a las que han sido asignados, están expuestos a actividades y procesos relevantes de la organización en la que están trabajando, y se les da la oportunidad de participar en actividades relevantes y apropiadas como parte de su desarrollo y exposición. Las prácticas no sólo ayudan a los jóvenes a adquirir conocimientos, desarrollar destrezas personales esenciales y prepararles para el mercado de trabajo sino que también benefician a la familia del interno, mediante la beca que les da la organización. En la mayoría de los casos, a causa del empobrecimiento de nuestras sociedades, se puede ver que la fuente de ingresos se convierte en el “sostén” de la familia, y que este salario se destina a necesidades esenciales de la familia. El éxito de un interno depende de su capacidad de escuchar y seguir las instrucciones que le da su superior. El éxito también depende de la actuación y el cumplimiento de las normas y reglamento por parte del interno. Si el interno las realiza satisfactoriamente, en la mayoría de los casos, se les ofrece un empleo permanente dentro de la organización. Esto significa que el círculo de la pobreza se rompe progresivamente ya que el interno será capaz de mantener a su familia y hacer una contribución duradera a su comunidad.

Con los años, el papel del interno ha cambiado dramáticamente. La mentalidad del empresario ha pasado de ver las prácticas como una forma de servicio a la comunidad, a un método para acceder al trabajo gratis. En una economía próspera, los empresarios quieren invertir en la futura mano de obra, proporcionando oportunidades a jóvenes profesionales emergentes para que aprendan acerca de su industria y profesiones. Sin embargo, en tiempos difíciles, los empresarios tan sólo quieren sobrevivir lo suficiente para superar la recesión. Con esto en mente, los futuros becarios deberían perseguir una beca con el objetivo de aumentar sus habilidades de una manera que genere valor y sustancia al empresario.

Distintas opciones de educación

Una de las prioridades del departamento sudafricano de enseñanza y formación superior es concienciar a los jóvenes con respecto a las distintas opciones y alternativas educativas que existen. A menudo, un título universitario se ve de manera superior a un certificado o un diploma, por una serie de razones. Sin embargo, la realidad es que en Sudáfrica la educación

universitaria es muy cara para la mayor parte de la población. A menudo se da el caso de jóvenes que solicitan entrar en una carrera universitaria y cuando ésta les es denegada, o no disponen de fondos suficientes, se apresuran a solicitar un FET, y a veces es demasiado tarde para registrarse, porque las instituciones o están cerradas o demasiado concurridas.

Las alternativas a un título universitario son a menudo títulos que dan a los estudiantes habilidades prácticas y experiencia de campo, y que les facilitan oportunidades de acceder a trabajos básicos, donde puedan ascender trabajando e incluso trabajar hasta conseguir un título de postgrado en la universidad en algún momento. El futuro de la educación y la solución en Sudáfrica no reside necesariamente en que más jóvenes acudan a la universidad, sino en la elaboración de alternativas de mayor calidad, más accesibles y asequibles.

Retos a los que se enfrenta un joven sudafricano

Desempleo

Uno de los mayores retos y causas de tensión social entre la juventud es el problema del desempleo. Muchos jóvenes son capaces de pasar con éxito la escuela primaria y secundaria en Sudáfrica, aun cuando no sea en un tiempo récord, debido al apoyo disponible. El gobierno financia muchas escuelas y esto, combinado con programas como la nutrición escolar, que asegura que los niños se alimenten en la escuela, facilita el paso de los niños por la escuela. Además, completar la educación primaria y secundaria está tan promovido por distintas instituciones sociales que no se ve con buenos ojos a aquellos que tienen la opción pero no van a la escuela. Completar la educación secundaria es casi una norma no negociable.

Obtener una titulación terciaria, ya sea a través de un FET, una escuela universitaria, facultad tecnológica o universidad, es una misión difícil, pero cada vez más y más jóvenes están eligiendo ampliar sus estudios para ampliar las oportunidades de empleo y tener la posibilidad de avanzar a un nivel económico más alto. Sin embargo, hay un gran número de jóvenes sudafricanos que han estado o están desempleados, y otros que han dejado de buscar empleo. Esto incluye a aquellos que no pueden encontrar empleo porque no tienen una cualificación de Grade 12, a aquellos que tienen una cualificación de Grade 12 e incluso también a aquellos que han conseguido titulaciones superiores, diplomas, grados y titulación de postgrado.

Según el UNFPA, el 45.4 por ciento de los hombres y el 55 por ciento de las mujeres de entre 15 y 24 años, están desempleados en Sudáfrica, haciendo del desempleo uno de los mayores desafíos al que una persona joven en Sudáfrica habrá de enfrentarse en algún momento de su juventud (UNFPA 2013).

Se dice que a la edad de 22, el 56.6% de los jóvenes en Sudáfrica no asiste a ninguna institución educativa ni trabaja. Este grupo de jóvenes es el que corre un riesgo aún mayor de permanecer desempleado y de caer por las grietas de la sociedad (STATSSA 2012). Esta es una de las razones por las que la creación de empleo es una de las principales prioridades del gobierno sudafricano. Este problema es también la mayor crítica al gobierno de este país por parte de la juventud. El estado ha tratado de establecer distintos mecanismos para abordar este problema, uno de ellos es fomentar y apoyar el emprendimiento.

Aunque todavía está en proceso en Sudáfrica, al igual que otros países de su mismo nivel, la creación de pequeños negocios se está volviendo cada vez una opción más viable. La National Youth Development Agency (NYDA) –agencia por el desarrollo juvenil nacional– fundada por el gobierno, es uno de esos organismos creados para ayudar a financiar a emprendedores menores de 35, para que comiencen y lleven sus propios negocios adelante, creando así empleo para sí mismos y para otros. Aproximadamente el 70 por ciento de los jóvenes en Sudáfrica está desempleado, y el porcentaje de jóvenes que posee un negocio es aproximadamente de un 33 por ciento (UNFPA 2013).

También se ha culpado a la elevada tasa de desempleo de contribuir a los altos índices de criminalidad de Sudáfrica. Esta ha sido la manzana de la discordia, ya que algunos argumentan que culpar al desempleo de los crímenes, especialmente los de carácter violento, es inexacto, porque economías más pobres que la de Sudáfrica no tienen una tasa de criminalidad tan alta. Sin embargo, existe un consenso en que el empleo juvenil y el emprendimiento ayudarán por mucho tiempo a los jóvenes a centrarse en el desarrollo de sí mismos en lugar de contribuir a los problemas sociales.

Embarazo adolescente

Con el avance de las sociedades sudafricanas ha llegado más libertad sexual, que muchos jóvenes han llevado liberalmente hasta extremos de irresponsabilidad. La edad a la que la mayoría de los jóvenes tienen sexo por primera vez ha descendido, y no es ningún secreto que muchos jóvenes practican sexo en la adolescencia. Aunque según la ley sudafricana, la edad legal para que una persona pueda tener sexo es 15 años, cada vez menos jóvenes tienen esto en cuenta, lo que se ha convertido en un problema mayor para el gobierno, para tratar de frenar la tasa del país de VIH/SIDA. Muchos de estos jóvenes que se inician en el sexo están usando protección.

El Departamento de Educación Básica (DEB), el Fondo para la Educación de los Niños de las Naciones Unidas (UNICEF) y el Consejo de los Derechos Humanos de Sudáfrica (HRCS) realizaron un estudio en 2009 sobre las tendencias y patrones del embarazo adolescente en Sudáfrica titulado: *“Embarazo adolescente en Sudáfrica: con un especial interés en estudiantes de edad escolar”*.

El estudio reveló que el número de jóvenes embarazadas en las escuelas aumentó de 1.169 en 2005 a 2.336 en 2006 en la provincia Gauteng. Gauteng es el centro económico del país, con la población más grande de las nueve provincias de Sudáfrica. Muchas mujeres en Sudáfrica, que han tenido hijos fuera del matrimonio, admiten haber tenido sus hijos mientras todavía iban a la escuela. Aunque las cifras mencionadas puedan no parecer altas, cuando se sitúan en el contexto de las cifras de matriculación citadas en apartados anteriores, resulta preocupante que un gran número de chicas jóvenes vean sus estudios interrumpidos un par de semanas, o meses y algunas incluso un año. Lo que también resulta preocupante es que esa cifra pueda ser una mera representación de tantas otras adolescentes embarazadas que no se comunican y que no quedan registradas.

VIH/Sida

La segunda consecuencia que conlleva el sexo sin protección es el predominio del VIH en el país. Ya conocido como uno de los países con las infecciones de VIH/SIDA más elevadas del mundo, la lucha contra la enfermedad y la prevención de nuevos casos es otra de las prioridades en la lista del gobierno sudafricano. También es un problema que afecta normalmente a los jóvenes. En Sudáfrica la enfermedad en los jóvenes se atribuye a dos causas: aquellos que nacieron con la infección de sus padres y quienes se infectaron por una pareja sexual.

Se dice que la prevalencia del VIH/SIDA es dos veces más alta entre mujeres jóvenes que entre hombres jóvenes de entre 15 y 24 años, y las mujeres jóvenes son cuatro veces más propensas a tener VIH que los varones de la misma edad (UNFPA 2013). Una de las principales razones de este desequilibrio es también una de las razones del aumento del embarazo adolescente. El denominado fenómeno “Sugar Daddy” sucede cuando hombres mayores se acuestan con mujeres más jóvenes. La relación sexual normalmente es transaccional, estos hombres dan dinero u otros elementos materiales a las jóvenes a cambio de sexo. Los hombres mayores representarían uno de los principales grupos que transfieren el virus al acostarse con mujeres jóvenes.

En 2009, se decía que el predominio del VIH en la población entre 15 y 49 era aproximadamente del 17,8 por ciento y la investigación también reveló que de media las mujeres sudafricanas se infectan de VIH cinco años antes que los hombres.

Otra repercusión del VIH/SIDA en los jóvenes de Sudáfrica es la que se produce en aquellos hogares en los que ambos padres mueren, o bien uno de ellos muere y el otro se marcha, cosa que obliga a los niños a convertirse en cabezas de familia y cuidar de los hermanos menores. Un hogar con un niño como cabeza de familia se podría definir como:

“[...] un hogar cuyos miembros son todos menores de 18 años, es decir un hogar formado sólo por niños” (Meintjies y Hall 2012).

En 2010, había unos 89.000 niños viviendo en 50.000 hogares sin un adulto, es decir un 0.5% de todos los niños en Sudáfrica (Meintjies y Hall 2012). Los niños que crían a niños sufren una interrupción en su desarrollo y educación normales, que también afecta al niño más pequeño. En los niños mayores, la responsabilidad de ganarse el pan recae sobre sus hombros, y a menudo, esto significa que tienen que encontrar alguna manera de valerse por sus hermanos.

Aunque el gobierno otorga una subvención de 290.00 rands sudafricanos para estos niños, a menudo resultan insuficientes, y el hermano mayor termina dejando la escuela para encontrar un empleo con el que obtener ingresos para mantener a su familia, o bien tiene que hacer malabares entre la escuela y el trabajo. Esta situación puede causar un trastorno en la vida del joven, ya que su concentración se dificulta fácilmente. Tristemente, esta es la realidad de casi cien mil jóvenes en Sudáfrica.

Niveles de alfabetización

Una de las medidas del desarrollo de una nación son los niveles de alfabetización. Unos niveles de alfabetización pobres obstaculizan el

progreso de una nación, en especial la educación misma. En Sudáfrica, la tasa de alfabetización está cercana al 84 por ciento (Children's Movement 2013). Ha subido del 70 por ciento en 2001. Esto significa que el analfabetismo funcional en Sudáfrica ha bajado, y por tanto, nueve de cada diez sudafricanos pueden leer y escribir. Sin embargo, uno de los mayores retos y un problema que necesita una transformación es la cultura de la lectura pobre que existe en el país. Las organizaciones han tratado a lo largo de los años de facilitar este proceso de lectura y que pase a ser una cultura que vaya más allá del aula. Los crecientes avances tecnológicos, teléfonos móviles, televisión e Internet constituyen una fuente de información rápida y entretenimiento, y las bibliotecas no son los lugares preferidos para el esparcimiento. Cuanto más joven, más difícil es inculcar el amor por los libros y la cultura de la lectura.

A pesar de los avances tecnológicos, los libros electrónicos aún no se han convertido en una opción para el joven medio sudafricano. Alternativas como esta, tan sólo son disfrutadas por unos pocos privilegiados que pueden permitirse los dispositivos avanzados que permiten a los usuarios leer en línea.

Los avances y el futuro

Internet, medios sociales y tecnología móvil

Uno de los desarrollos que cuenta a favor de Sudáfrica es el avance de la tecnología de comunicación que África está experimentando gradualmente. Como economía líder en Sudáfrica, el país es capaz de adoptar estas tecnologías más rápidamente. El creciente número de teléfonos móviles y el amplio rango de precios que los hace accesibles suponen que cada vez más jóvenes se puedan permitir un teléfono móvil. Según UNICEF, aproximadamente un 72 por ciento de sudafricanos entre 15 y 24 posee un teléfono móvil (Sambira 2013).

El aspecto positivo de este desarrollo es que un mayor número de jóvenes tiene la información al alcance de los dedos. Los sudafricanos poseen más móviles que ordenadores portátiles y la red de sus móviles es por lo general el único acceso a Internet que tienen. El contenido no sólo está en la red, sino que se está adaptando a los teléfonos móviles. Es una buena apuesta para el futuro de los jóvenes sudafricanos, porque pronto podrán reunir la información con respecto a sus estudios futuros y carreras, solicitar sus instituciones académicas preferidas y gestionar toda la tramitación costosa de sus teléfonos móviles. El otro resultado positivo es que mediante el acceso a la información, las mentes de muchos jóvenes se abrirán a las posibilidades y oportunidades disponibles para ellos.

Uno de los ejemplos de cuán poderosos pueden ser los medios sociales puede verse en La Primavera Árabe de 2011, donde los jóvenes informaban a través de páginas como Facebook y Twitter y compartían con el resto del mundo lo que ocurría minuto a minuto en el norte de África, en lo que se convertiría en uno de los mayores levantamientos del siglo XXI. En Sudáfrica, los jóvenes tienen la oportunidad de expresar y obtener apoyo para sus causas de manera barata y las oportunidades para la creatividad, en este sentido, son muchas.

Emprendimiento e innovación

En un esfuerzo por ayudar a los jóvenes a ganarse la vida, tanto el sector público como el privado, están ampliando su apoyo a aquellos jóvenes que dan el paso y se arriesgan a iniciar sus propios negocios. Lo que tienen en común muchos propietarios de pequeñas empresas en Sudáfrica es, que de alguna forma, por circunstancias se vieron empujados a dedicarse a la ruta empresarial, y lo que empezó como una manera de ganarse la vida y poner comida sobre la mesa se convirtió en una oportunidad para expandirse y crear empleos para otras personas.

Iniciativas como el NYDA y muchas otras en Sudáfrica vienen de reconocer que emprender un negocio puede ser una tarea desalentadora, y aquellos que quieren seguir ese camino, a menudo no tienen recursos para hacerlo. Por tanto, se facilitan más recursos financieros y orientación para jóvenes para crear puestos de trabajo para ellos mismos y para otros. Esta creciente cultura emprendedora dará lugar a más ideas innovadoras y diferentes mercados que se volverán cada vez más competitivos por el número de proveedores. En el futuro de Sudáfrica, lo que alguna vez fuera uno de los retos más grandes y aparentemente insuperables, creará un ambiente ideal para la innovación y la increíble creatividad en distintas áreas.

Según el informe GEM de Sudáfrica de 2012, la tasa sudafricana de intención emprendedora entre la juventud es del 15%, la más baja de los 10 países subsaharianos de África y sustancialmente por debajo de la media africana subsahariana, que es del 56%. Los hombres ganan ligeramente a las mujeres en intención emprendedora (16% frente a un 14%). Los africanos negros y los indios en Sudáfrica tienen el mayor índice de intenciones emprendedoras de los cuatro grupos raciales (16% cada uno). La actitud de los jóvenes hacia el emprendimiento es favorable en Sudáfrica. Sin embargo, el predominio de negocios que sobreviven en las comunidades de los encuestados y una falta de modelos disminuye la elección del emprendimiento como una opción de carrera, lo que podría explicar en parte por qué el conjunto de emprendedores intencionales sudafricanos es pequeño. La percepción de la viabilidad personal con respecto a la capacidad empresarial es un determinante crucial para las intenciones emprendedoras. Existe una correlación positiva entre las intenciones emprendedoras de los jóvenes sudafricanos y el nivel de educación alcanzado. Puesto que el sistema educativo sudafricano es uno de los peores del mundo, puede llevar tan sólo a unos pocos a creer en sus propios niveles de autoeficacia, y puede ayudar a explicar por qué tan pocos jóvenes tienen la intención de aspirar a oportunidades empresariales (Informe GEM Sudáfrica 2012).

Puesto que Sudáfrica tiene un bajo PIB per cápita, en relación con la muestra de GEM, se pueden predecir altos niveles de actividad empresarial. Sin embargo, la tasa de incipiente actividad emprendedora (TEA) de Sudáfrica, un 7.3% en 2012 ha disminuido en relación con la de 2011 (9.1%) y está muy por debajo de la media de las economías basadas en la eficiencia (14.3%). Una vez más, esto confirma la permanencia de Sudáfrica por debajo del promedio de la incipiente actividad emprendedora que se ha demostrado en anteriores encuestas de GEM (Informe GEM Sudáfrica 2012).

“El desempleo juvenil aumenta en Sudáfrica y en otros lugares de África, promover el espíritu emprendedor entre los jóvenes africanos ayudará a aliviar el problema”. Estos eran los sentimientos que compartió el ministro de planificación, Trevor Manuel, durante una ceremonia de graduación en la

Academia de liderazgo africano. Se debería invertir mucho más en la iniciativa empresarial. El emprendimiento puede ayudar a aliviar nuestra pobreza en África de muchas maneras. Muchos africanos tienen ideas de negocio, pero o bien no tienen el capital necesario o los recursos para transformar su idea en algo tangible. Un graduado con una licenciatura y una gran idea se sienta en casa sin nada que hacer porque no puede ni encontrar un trabajo ni suficiente capital inicial para abrir su negocio.

Aunque no es posible producir éxitos empresariales inmediatamente después de terminar la escuela, la escuela universitaria o la universidad, los jóvenes suelen estar llenos de ideas, pueden ser ingeniosos y dinámicos, y son capaces de iniciar actividades que generen ingresos y contribuir al crecimiento y el desarrollo económico. Las intervenciones relacionadas con el desarrollo empresarial podrían incluir servicios de formación, desarrollo y consulta a los emprendedores, la creación de un entorno regulador propicio para el desarrollo empresarial, el estímulo de una cultura emprendedora, y el acceso a la financiación para emprendedores (Smorfitt, 2008).

Viveros de empresas

Se entiende que muchos gobiernos africanos no están en la posición de crear suficientes empleos para sus jóvenes y, por tanto, la necesidad de proporcionar un entorno que permita a la juventud africana iniciar su propia superficie de negocios. La solución que necesitamos se encuentra en el establecimiento de programas vivero. Esta tendencia de viveros de empresas ha crecido en Sudáfrica y cada vez más jóvenes se están interesando por ella. Los viveros de empresas son programas diseñados para el enfoque de empresas de nueva creación, ayuda en su desarrollo y supervivencia (lo que es especialmente difícil en un negocio, tratando de consolidarse en un mercado competitivo), la provisión de una variedad de servicios clave orientados a lograr el desarrollo con éxito de nuevos emprendimientos empresariales, y proporcionar a la nueva empresa acceso a una red extensa de contactos influyentes.

Investigaciones han demostrado que el éxito de un programa de vivero de empresas aumenta dramáticamente las tasas de supervivencia de negocios a largo plazo si se comparan con aquellos que no entran en los programas vivero. Esto se debe a la red de apoyo y los recursos disponibles para las empresas que operan en sus fases iniciales cruciales. Los programas vivero se centran exclusivamente en empresas dedicadas al desarrollo de la fase inicial. Sus servicios incluyen: asistencia con conceptos básicos del negocio; la provisión de actividades en red; asistencia orientada al marketing eficaz; servicios de edición; ayuda y asesoramiento en planificación y gestión financiera; mayor acceso a préstamos bancarios, préstamos y fondos de inversiones; desarrollo de habilidades de presentación; acceso a recursos de investigación de instituciones de educación superior; enlace a socios estratégicos; acceso a capital de riesgo; provisión de programas de formación integral empresarial; acceso a consultorías; ayuda con la regulación y cumplimiento legal; y asistencia con la gestión de la propiedad intelectual.

Por ejemplo, Google lanzó una empresa vivero piloto nueva en Ciudad del Cabo, llamada Umbono (la palabra Zulu para "visión" o "idea"). Este vivero pretende ayudar a los emprendedores africanos a transformar sus nuevas ideas en negocios, proporcionando una semilla financiera, espacio libre

cooperativo, formación empresarial y acceso a un mentor. En apoyo a los viveros, el ministerio de Comercio e Industria sudafricano (DTI) ha adjudicado los dos primeros viveros en su programa de apoyo a los viveros de la Micro Enterprise Development Organisation (MEDO) -organización por el desarrollo de la micro empresa-. MEDO apoya la actividad emprendedora, impulsando el comercio entre grandes empresas y PYMEs o empresas emergentes, mediante el programa Comercios e Inversiones del RU. En un esfuerzo por desarrollar negocios empresariales sostenibles en Sudáfrica, el DTI lanzó el programa de apoyo a viveros ISP (Incubator Support Programme), alentando a asociaciones del sector privado con el apoyo de viveros por parte del gobierno para el desarrollo de micro y pequeñas empresas. El ISP pretende ver los negocios creados en empresas sostenibles que se pasen a la economía convencional, donde puedan proporcionar empleo y contribuir al desarrollo económico. Los viveros son considerados como una de las mejores plataformas que un país puede utilizar para promover una mayor participación económica, elevar la base empresarial del país y fomentar el inicio de actividades.

Otras agencias de desarrollo sudafricano que contribuyen a lograr la emancipación económica de los sudafricanos a través del emprendimiento son Gauteng Entrepreneurship Propeller (GEP), SEDA, Khula Enterprise and the National Youth Development Agency (NYDA).

La graduación de programas vivero no está definida por una fecha de finalización del “curso”, como es el caso de las instituciones educativas, en cambio, se define por el conjunto de predeterminados “puntos de referencia” que suelen incluir objetivos de ingresos, tamaño de la compañía o cuota de mercado. El gobierno sudafricano es un gran apoyo para estos viveros, en espíritu y aporte de capital. Los viveros son enormemente efectivos ayudando al crecimiento sostenible de la economía. Los viveros asisten en: el valor y la creación del empleo; el desarrollo de una cultura emprendedora; encontrar formas innovadoras de utilizar desarrollos tecnológicos; diversificar economías locales; fomentar el emprendimiento femenino previamente en desventaja; y promover proyectos de desarrollo comunitario.

Programas de desarrollo empresarial

Similares a los viveros de empresas son los programas de desarrollo de negocios, que normalmente atraen a la generación más joven. Uno de esos programas son las cervecerías sudafricanas (SAB's), el programa de desarrollo de emprendimiento juvenil llamado SAB Kickstart. Este programa se desarrolla como una competición anual, y los ingresos son para jóvenes emprendedores de edades comprendidas entre 18 y 25 años, que administran y dirigen sus propias pequeñas empresas. Los participantes seleccionados en el programa, que dura 18 meses, corren el riesgo de ganar una ayuda para el negocio valorada en 6 millones de rands sudafricanos. La financiación y el apoyo adicional ofrecido por SAB se destina a ampliar su negocio hacia una entidad sostenible y exitosa, una barrera que muchas PYMEs en Sudáfrica tienen que sortear. El programa ofrece destrezas en formación empresarial y concesión de financiación como intervención a corto plazo; apoyo al desarrollo empresarial, tutorías personalizadas y acceso a mercados como intervenciones a largo plazo.

Los programas de capacitación que se centran en el emprendimiento, y más concretamente en el emprendimiento juvenil, deberían convertirse en un

objetivo político vital para el desarrollo de muchas organizaciones y donantes. La juventud tiene una responsabilidad enorme con la participación económica de nuestro país y del continente en general. Es nuestra responsabilidad asegurarnos de que la situación económica de nuestro continente sea estable, pero no podemos hacerlo solos, necesitamos un “empujón” en la dirección correcta. A través de orientación y programas efectivos de formación empresarial, podemos llevar a África a nuevas y mayores alturas económicamente. Estos programas tienen la capacidad de desarrollar negocios sostenibles y de alto impacto, dirigidos por jóvenes que impulsarán una fuerte creación de empleo en Sudáfrica.

En una cumbre de emprendedores celebrada en EE.UU., Mima S. Nedelcovych dijo que los empresarios necesitaban las condiciones correctas y predecibles para florecer. Stephen Hayes, del Consejo Corporativo de África (CCA), presidente y director ejecutivo, dijo que la infraestructura es la necesidad más grande de África y que los emprendedores son “absolutamente vitales” para el desarrollo y el crecimiento económico de África. “Los emprendedores, son los motores de su economía”, porque pueden crear empleos y riqueza, hacer avanzar las economías y ser campeones de gobernabilidad y transparencia. Suelen ser los emprendedores los que realmente crean trabajos y estimulan el crecimiento económico del continente. Sin embargo, con el fin de fomentar el desarrollo económico en forma de nuevas empresas, uno de los primeros pasos cruciales es crear un grupo sano de emprendedores potenciales, promoviendo la percepción de las capacidades y oportunidades de buenos negocios. Sin embargo, aumentar la cantidad y la calidad de empresarios potenciales no es suficiente. Es crucial crear un entorno propicio en el que aquellos que buscan emprender puedan florecer (Informe GEM Sudáfrica 2012).

Los jóvenes necesitan ser emprendedores para cambiar el creciente desempleo, creando nuevas formas de empleo. Fue el emprendimiento el que cambió la cara de muchos países desarrollados, y por tanto, yo creo que el florecimiento de negocios por parte de jóvenes africanos impulsará la economía africana. Esto es evidente por el hecho de que el 80 por ciento de la economía japonesa se estableció con pequeñas nuevas empresas o tiendas tradicionales. Para aumentar el número de personas con intención emprendedora, se necesita una cultura que abrace el emprendimiento y aplauda el trabajo duro; una sociedad que cree y apoye el modelo emprendedor con el que otros puedan sentirse identificados, así como la introducción y transmisión de la educación emprendedora en todas las escuelas primarias y secundarias, y en todas las cualificaciones posteriores. Es importante que se incorpore la cultura emprendedora en el país, con el fin de aprovechar y desarrollar un espíritu y un potencial empresarial. Los emprendedores también necesitan tener una educación sólida que les permita resolver y ponerse rápidamente en marcha. Con compromiso y esfuerzo, podríamos estar remando en la misma dirección que los japoneses. Después de todo, el emprendimiento no es un destino, sino un viaje, y es un elemento importante en la transición de nuestra situación económica como país, y en la del mundo.

El desarrollo del liderazgo

El desarrollo del liderazgo juega un papel vital en la supervivencia de una organización, un negocio y el desarrollo personal del joven involucrado. Este

tipo de desarrollo es esencial para asegurar la producción de líderes de alto calibre.

Recientemente, el presidente de los Estados Unidos de América, Mr. Barack Obama, visitó Sudáfrica con el fin de fortalecer las relaciones entre su país desarrollado y África. En consecuencia con las celebraciones del mes (junio) anual juvenil, se dirigió a los jóvenes de la Universidad de Johannesburgo (UJ) en Soweto y presentó de manera formal las *Becas Washington para jóvenes líderes africanos*. Dijo que “el futuro de África residía en sus jóvenes”. La beca Washington es un nuevo emblema del programa del presidente “Iniciativa de Jóvenes Líderes Africanos” –Young African Leaders Initiative (YALI)–. Este programa atraerá a unos 500 líderes jóvenes a los Estados Unidos cada año, comenzando en el 2014, para la formación y asesoramiento del liderazgo y creará oportunidades únicas en África para poner los nuevos conocimientos en práctica, e impulsar el crecimiento y la prosperidad económicos, y fortalecer las instituciones democráticas. La beca de Washington invertirá en una nueva generación de líderes jóvenes africanos que están moldeando el futuro del continente. Se responderá a la fuerte demanda de los líderes jóvenes africanos de habilidades prácticas que pueden ayudarles a llevar su trabajo a un nivel superior y construir una prestigiosa red de líderes jóvenes que están a la vanguardia del cambio y la innovación en su perspectiva.

En Sudáfrica, hemos visto como el desarrollo de los jóvenes toma forma de diversas maneras, p. ej., a través de programas de televisión como *One Day Leader* y *The Big Break Legacy*. *One Day Leader* es una serie real que observa a jóvenes líderes y el papel que juegan en el desarrollo de nuestro país. Seis jóvenes sudafricanos exhiben sus habilidades de liderazgo al abordar temas sociales, económicos y políticos modernos para competir por el título de líder por un día; mientras que, *The Big Break Legacy* es un reality show con uno de los mayores premios de la televisión sudafricana. Doce concursantes luchan por emerger como la persona con la mejor idea empresarial, pero el programa también ayuda a combatir el desempleo, desmitificando la iniciativa empresarial y haciéndola accesible a los espectadores. El ganador recibió una inversión de 5 millones de rands sudafricanos para su negocio.

Ambos programas han demostrado ser válidos para educar, inspirar, preparar, y moldear no solo a los participantes, sino también a los espectadores de casa y son los mejores líderes en sus propios derechos y dentro de sus comunidades. Los espectáculos han infundido confianza y la actitud del “poder hacer” en la juventud.

Conclusión

Con todos los retos a los que se ha enfrentado Sudáfrica en su historia, desde la conquista del Apartheid a la transición hacia un gobierno democrático, mientras se hacía un esfuerzo hacia la reconciliación, la mayor inspiración que tienen los jóvenes sudafricanos es la nación en sí misma. Personas como Nelson Mandela, Yvonne Chaka Chaka, Nkosazana Dlamini-Zuma y Mark Shuttleworth representan la punta del iceberg de las posibilidades que los jóvenes sudafricanos pueden conseguir.

En el futuro de Sudáfrica, veo estos ejemplos no como el techo, sino como la base de lo que se puede lograr, a medida que más oportunidades y más

desarrollo se vuelvan visibles y la nación avance hacia lo que nuestros antepasados habían imaginado cuando sacrificaron su libertad y sus vidas para que muchos jóvenes, como nosotros, pudieran triunfar y ayudar a otros a avanzar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 2012-2016. Plan Estratégico Nacional.
2011. Know your Epidemic - Know your Response - Síntesis del informe.
2011. Confronting Youth unemployment: Policy options for South Africa - Informe del debate, Tesorería Nacional.
2011. National Youth Development Agency (NYDA) - Informe del contexto de la juventud.
- AFRICAN NATIONAL CONGRESS.** 2013. *Nelson Mandela's statement from the dock at the opening of the defence case in the Rivonia Trial.* Disponible online: <http://www.anc.org.za/show.php?id=3430>
- CARRIM, N. & WANGENGE-OUMA, G.** 2012. *A report of Higher Education in South Africa.* Disponible online: <http://www.britishcouncil.org.za/files/2012/07/HED-in-SA-link1.pdf>
- CARSTENS, M.** 2013. Ventureburn. [O] <http://www.ventureburn.com/2013/06/sa-government-backed-incubators-emerge-from-private-sector-partnership/>
- CHAKA CHAKA, Y.** 2011. *Princess of Africa Foundation.* Disponible online: <http://www.yvonnechakachaka.co.za/foundation/about.php>
- CHILDREN'S MOVEMENT.** 2013. *Situation of Children in South Africa.* Disponible online: http://www.childrensmovement.org.za/index.php?option=com_content&view=article&id=5Item1
- EDITH WARINGA KAMAU.** 2013 June 22. Business Day. [O] http://www.bdlive.co.za/national/2013/06/22/entrepreneurship-will-cut-youth-unemployment-across-africa-says-manuel?utm_content=buffercf97&utm_source=buffer&utm_medium=twitter&utm_campaign=buffer
- GEM SOUTH AFRICA REPORT.** 2012. [O] www.gsb.uct.ac.za/files/2012GEMSouthAfricaReport.pdf
<http://www.sabkickstart.co.za>
- HUFFINGTON POST.** 2013. *Yvonne Chaka Chaka.* Disponible online: <http://www.huffingtonpost.com/yvonne-chaka-chaka/>
- INTRODUCING THE WASHINGTON FELLOWSHIP FOR YOUNG AFRICAN LEADERS.** [O] <http://www.youngafricanleaders.state.gov/washington-fellows/>
- MEINTJES, H. & HALL, K.** 2012. *Demography- Child only households.* Disponible online: <http://www.childrencount.ci.org.za/indicator.php?id=1&indicator=17>
- NELSON MANDELAS.** 2013. *Nelson Mandela University Education.* Disponible online: <http://www.nelsonmandelas.com/nelson-mandela-university-education.php>
- NPA INTERN POLICY. VERSION 01.** 2004. [O] <http://www.npa.gov.za/UploadedFiles/Intern%20policy1.doc>
- SAMNIRA, J.** 2013. *Africa's Youth Mobile Youth Drive Change.* Disponible online: <http://www.un.org/africarenewal/magazine/may-2013/africa%E2%80%99s-mobile-youth-drive-change>
- SHUTTLEWORTH, M.** 2013. *Biography.* Disponible online: <http://www.markshuttleworth.com/biography>
- SOUTH AFRICAN DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION.** 2013. *Education Statistics in South Africa.* Disponible online: <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=mpjPX4pwF9s%3d&tabid=93&mid=2399>
- SOUTH AFRICAN HISTORY.** 2012. *Nkosazana Clarice Dlamini Zuma.* Disponible online: <http://www.sahistory.org.za/people/hkosazana-clarice-dlamini-zuma>
- SOUTH AFRICAN GOVERNMENT SERVICES.** 2013. *Child Support Grant.* Disponible online: http://www.services.gov.za/services/content/Home/ServicesForPeople/Socialbenefits/childsupportgrant/en_ZA
- SOUTH AFRICA INFO.** 2013. *Yvonne Chaka Chaka.* Disponible online: <http://www.southafrica.info/davos/yvonne-chaka-chaka.htm#UecRMfItJc>
- SOWETO SCHOOLS RUGBY PROJECT SUMMARY.** [O] www.laureus.co.za/soweto-schools-rugby-project.html
- STATISTICS SOUTH AFRICA.** 2012. In *Sowetanlive.* "Illiteracy in the decline". Disponible online: <http://www.sowetanlive.co.za/news/2012/10/15/illiteracy-on-decline-in-south-africa - STASSA>
- UNITED NATIONS POPULATION FUND.** 2013. *UNFPA South Africa.* Disponible online: <http://countryoffice.unfpa.org/southafrica/2013/04/22/6609/youth>

El colegio y las perspectivas de futuro: los marcos culturales y los procesos discursivos en el aula

La manera de socialización escolar todavía prevalece en las sociedades modernas actuales. Reconociendo esta cuestión importante, los “estudios futuros” –Futures Studies (FS) han dedicado mucha atención a la escuela y su impacto en la perspectiva de los jóvenes sobre el futuro. La literatura de los FS adopta una abrumadora postura crítica con respecto a esto último, pero dedica poca atención a los procesos sociales, mediante los cuales se muestra concretamente esta influencia. Este artículo complementa la investigación existente, delineando un posible marco teórico para explorar los marcos culturales y los procesos discursivos en las aulas escolares. Se presenta un estudio de caso para ilustrar cómo este enfoque puede ser útil para examinar las prácticas discursivas que suceden durante un debate en clase sobre las visiones de los futuros personales de los alumnos.

1. Introducción

La investigación sobre el futuro ha dedicado una atención considerable a la educación escolar y su papel en la formación de la visión de los jóvenes. La focalización de la escuela en los sistemas educativos modernos y el predominio de la socialización escolar, en especial en la cultura europea y occidental (Fischer, 2003), justifica plenamente la preocupación de los investigadores del futuro por el efecto que tiene la escuela en la capacidad de niños y jóvenes para imaginar futuros alternativos y positivos, y su capacitación para darles forma. Sin embargo, como afirman Gidley y Hampson (2005), los investigadores parecen no haber tratado de manera significativa “la naturaleza y la dinámica de la estructura social relevante y los sistemas –en este caso, el *sistema educativo* mismo–”, lo que influye en las visiones del futuro y la actitud proactiva de la juventud. Esta falta de atención se asocia con una postura crítica prevalente en la investigación de “futuros” que ha abordado este problema, en lugar de un enfoque interpretativo/analítico centrado en entender “la naturaleza y la dinámica” de la influencia de la escuela en las visiones del futuro.

Este artículo es una contribución a este último aspecto y aborda los marcos culturales y los procesos discursivos en el aula escolar para esbozar un marco teórico y algunas ideas empíricas que complementen las corrientes dominantes de investigación (1). Con este objetivo, la primera parte del artículo presenta: (a) una evaluación concisa de la investigación existente en la escuela y las visiones del futuro (sección 2.1); (b) el esquema de la sociología de la cultura formal y las prácticas culturales que están en deuda

(1) Este artículo se basa en el trabajo de Arnaldi (2008a, 2008b) y actualiza la información de la literatura en la escuela, perspectivas y futuros.

con la obra de Ulf Hannerz y Michel de Certeau (sección 2.2); (c) un modelo triádico de interacción en el aula teniendo en cuenta a los estudiantes, como individuos o miembros de un grupo de compañeros, y al profesor (sección 2.3); (d) las implicaciones de la perspectiva sobre la cultura y la dinámica del aula, para definir un marco teórico del análisis de los procesos de interacción en el aula y su papel influyente en las visiones de los jóvenes sobre el futuro (sección 2.4). La segunda parte del artículo presenta un estudio de caso basado en dicho marco teórico y propone un enfoque de investigación para la producción de visiones del futuro en el aula. Esta segunda parte del artículo ilustra: (a) las características fundamentales del estudio de caso que se presenta y la estrategia adoptada en la recopilación de datos (sección 3.1); (b) las prácticas discursivas que se han observado en el aula durante el debate de la visión de los alumnos de los futuros personales (sección 3.2).

2. La escuela y las perspectivas de futuro: marcos culturales y procesos discursivos en el aula

2.1. La escuela y las visiones de futuro en los “estudios futuros”

Los “estudios futuros” habitualmente han compartido una preocupación por el impacto negativo de la escuela en las visiones del futuro y la proactividad de los jóvenes: confianza pobre en la capacidad de influir en el futuro (la escuela presenta un marco negativo que se centra en problemas sociales, económicos y ambientales sin tratar las posibles soluciones y el potencial de la acción individual); la falta de incentivos para el pensamiento holístico (p.ej. planes de estudio sectoriales y no interdisciplinarios); y la escasa promoción de la imaginación y del pensamiento creativo (Gidley, 2001, 2012; Montuory, 2012). Partiendo de esta hipótesis, la investigación de futuros ha pretendido y ha tomado medidas para la innovación del desarrollo de los planes de estudio (Hicks, 2012; Liang, 2013) y de prácticas de enseñanza (Hutchinson y Herborn, 2012; Bateman, 2012; Rubin, 2013) para cambiar “los sistemas educativos [que] aun son ‘en esencia’ organizaciones de la era industrial”, como afirma el influyente Slaughter (citado en Gidley y Hampson, 2005). Esta corriente de investigación se complementa con una literatura rica, investigando las visiones de futuro de los jóvenes. En primer lugar, la literatura investigaba los “futuros temidos y preferidos” de los jóvenes (Hutchinson, 1999), sus diferencias de edad (Eckersley, 1999; Hicks, 1996; Landau, 1976; Page, 1998; Novaky y Hideg, 2000; Rubin, 2000), género (Eckersley, 1999; Hicks, 1996a; Novaky y Hideg, 2000; Rubin, 2000), y educación (Novaky y Hideg, 2000; Rubin, 2000; Novaky et al., 1994; Gidley, 1998; Ono, 2005; (véase también Gidley y Hampson (2005) para una investigación más amplia). Por otra parte, la investigación de futuros observó variaciones en las perspectivas de la “inteligencia” de los niños (Landau, 1976), según su estatus socioeconómico, entendido como el nivel educativo de los padres (Landau, 1976; Pellizzoli et al., 1977; Barbieri Masini, N.A.), las condiciones de vida privadas (Pellizzoli et al., 1977; Barbieri Masini, N.A.), la estructura familiar y comunitaria (Ono, 2005; Boulding, 1994), los perfiles profesionales (Novaky y Hideg, 2000; Novaky et al., 1994) e incluso la salud mental (Novaky et al., 1994). La literatura también estudia la discrepancia de las visiones, p.ej., los futuros temidos, esperados y preferidos difieren los unos de los otros (Eckersley, 1999). En segundo lugar, otra corriente influyente de investigación destacó “la necesidad de explorar la noción ‘futuros’ y los conceptos asociados, tales como ‘amplia alfabetización social’, ‘recursos de esperanza’ y ‘fortalecimiento de los jóvenes’, en lugar de

centrarse de manera más concreta en las actitudes de los estudiantes mediante su preocupación por el futuro. Desde el punto de vista epistemológico, hay un cambio de interés desde unos valores 'predictivos o estimados' a unos de previsión 'proactivos o aplicados.'" (Hutchinson, 1999). La herramienta principal para hacer coincidir el objetivo de esta amplia y radical investigación parece ser el proceso grupal de construir imágenes alternativas del futuro (Eckersley, 1999; Gidley, 1998; Boulding, 1994b; Hicks, 1996b; Dator, 2013) y los procesos de interacción, que están diseñados para crear un "entorno propicio y adecuado" (Boulding, 1994b), favorecer la producción de visiones alternativas y estimular el fortalecimiento de los participantes.

Este artículo sugiere una línea alternativa de investigación, que complemente las anteriores y proponga una atención más cercana a los procesos sociales que ocurren en las escuelas y las aulas, y sobre el impacto de la educación en las perspectivas futuro. Las dos dimensiones, la de la cultura y la del discurso, interrelacionadas son el reclamo de este enfoque.

2.2. La cultura y la difusión social de los significados

La relación entre cultura y perspectivas de futuro es reconocida por una parte significativa de la comunidad de investigación de futuros, con importantes contribuciones como las de Eleonora Barberi Masini (2001), Denis Goulet (1995a; 1995b), Sohayl Inayatullah (1995), John McHale (1976), Fred Polak (1973) y Paul Schafer (1998) entre otros.

Para conectar esta reflexión más amplia con el análisis de las perspectivas de futuros en la escuela, este artículo invita a mirar de manera más cercana la idea de la cultura. El artículo se centra deliberadamente en un nivel de microanálisis. Aunque reconocemos la importancia de analizar la escuela como una organización (nivel medio) y las políticas educativas en general (nivel macro), este artículo se refiere a las maneras mediante las cuales los procesos sociales en las aulas organizan, distribuyen, negocian y crean mapas culturales de los futuros. Aunque el marco que aquí se propone está, en gran medida, en deuda con el trabajo de Ulf Hannerz y Michel de Certeau, el punto de partida de este argumento es el concepto de los mapas culturales que fue usado para describir las perspectivas de futuro de Hutchinson, que da cuenta de cómo "metafórica y genealógicamente hablando, las perspectivas que nos guían se pueden ver en formas de mapas culturales", que son "artefactos no sólo culturales e históricos, sino que también son sitios contemporáneos de políticas culturales" (Hutchinson, 2005a). En un segundo artículo, Hutchinson revisa alguno de los artefactos más importantes culturalmente hablando, critica los supuestos políticos subyacentes y anhela un esquema de prácticas alternativas (Hutchinson, 2005b). El esquema de Hutchinson es una serie de objetos culturales interconectados, que Griswold (1994) define como "un significado compartido encarnado en una forma", y, desde un punto de vista del proceso, incluyen también la esquematización en sí misma, la *poiesis* que genera estos objetos.

La distinción de los dos niveles, significados y formas, resuena en la diferenciación propuesta por Hannerz (Hannerz, 1992): (1) "ideas y modos de pensamiento, como entidades y procesos de la mente [...] así como las diferentes maneras de manejar ideas en modos característicos de operaciones mentales"; (2) "formas de exteriorización, como las maneras

distintas en las que el sentido se hace accesible a los sentidos”. Por otra parte, el autor añade una tercera dimensión, determinante al unir la cultura y la sociedad. Esta tercera dimensión se refiere a: (3) “distribuciones sociales, [como] las maneras en que el inventario cultural colectivo del significado y las formas externas significativas [...] se extienden sobre la población y sus relaciones sociales”.

Según esta aproximación a la cultura, el marco de las relaciones sociales fluye culturalmente y distribuye públicamente sus formas y los recursos de individuos y grupos sociales que afirman sus propias existencias de significado. Hannerz enumera cuatro “esquemas de corriente” que organizan socialmente inventarios culturales: la forma de vida, el mercado, el estado (o régimen) y los movimientos.

El marco de la forma de la vida es el lugar de interacción, el “cara a cara” de cada día, de los hábitos y las rutinas. La corriente de significados y de formas es relativamente libre y recíproca, y su distribución tiende a ser simétrica entre los participantes del marco. Los inventarios culturales se comparten en un nivel más alto que otros marcos. El mercado es el lugar institucional para el intercambio de “comodidades culturales”, ya que cargan con el significado, su producción y distribución se llevan a cabo por especialistas que reciben una recompensa material por ello. El marco estatal es una forma organizativa que implica un grado de control sobre las actividades dentro de un territorio (real o simbólico), basándose en el poder concentrado admitido públicamente. La concentración de poder hace al estado capaz de acumular recursos materiales para el trabajo cultural a largo plazo, que se dedica en parte a generar y distribuir inventarios culturales legitimados. La especialización del conocimiento es una condición para esta acción de legitimación. Finalmente, los movimientos son esfuerzos colectivos para transformar una parte de los significados, más o menos grande, y las formas significativas de los sistemas culturales, o para cambiar la distribución de estos significados y formas. Emergen en una cultura y actúan como un actor colectivo de “concienciación”. Están, por lo general, menos centralizadas en su gestión de corrientes culturales que en los regímenes, y concentran menos recursos simbólicos y materiales para llevar a cabo su trabajo cultural.

La perspectiva institucional de la cultura de Hannerz ofrece un modelo general para enmarcar la organización social de los significados. Para entender mejor la interacción compleja de estos cuatro marcos, confiamos en el trabajo de De Certeau, que hace “explícitos los sistemas de combinaciones operacionales (*les combinatoires d'opérations*)” que componen una cultura (De Certeau, 1984).

Tales prácticas dependen y producen una distribución de significados existentes asimétricos/simétricos. Los participantes de las interacciones sociales, en el caso de una distribución simétrica ideal, pueden contar con inventarios culturales similares, recursos y poder (se mueven desde puntos de partida cercanos). Las distribuciones asimétricas ven a los participantes como interacción social significativa a partir de distintos inventarios y diversas cantidades de recursos, y como poder para afirmar y expandir su surtido privado de inventarios culturales.

En términos de Certeau, interpretamos las relaciones asimétricas como una dualidad entre la estrategia y la táctica. La práctica estratégica es “el cálculo de relaciones de fuerza que se vuelven posibles cuando un sujeto de

voluntad y poder [...] puede ser aislado de un entorno. La estrategia ocupa un lugar que se puede circunscribir como 'apropiado' (*propre*) y así servir de base para generar relaciones con un exterior distinto de él." (De Certeau, 1984). La práctica táctica es, en cambio, "un cálculo que no puede contar con uno 'apropiado' (una localización espacial o institucional, ni tampoco en un límite distinguiendo la otra como una totalidad visible)." (De Certeau, 1984). La oposición de la estrategia y la táctica se basa en la asimetría de las relaciones de poder entre actores sociales distintos. La práctica estratégica define un espacio cultural distinto, cuyos significados adquieren una interpretación "apropiada" a través del proceso que los produce. La práctica táctica, en cambio, es una forma de producción cultural que reedita, negocia y crea nuevos significados manipulando aquellos producidos en las prácticas estratégicas, insinuándose en los espacios que se crean y delimitados por otros actores sociales.

Cada uno de los marcos puede estructurarse según esta partición binaria, pero -y este aspecto es el más importante- podemos suponer que la práctica estratégica se asocia principalmente a los marcos de organización/institucional del régimen y el mercado, mientras que la forma de vida puede estar asociada en gran parte a las prácticas tácticas sociales, con los movimientos que pueden asumir una posición intermedia.

El cruce de las teorías de Hannerz y De Certeau completa nuestro marco interpretativo de las dinámicas culturales. Lo que queda es ver cómo aplicar tal marco al estudio de la organización social de significados y formas significativas en las aulas.

2.3. Los marcos culturales y las prácticas discursivas en las aulas

Fischer (2003) da cuenta de cómo surgió la forma de socialización en el contexto europeo y occidental en un período relativamente reciente, que puede identificarse con la Edad Moderna, y se ha convertido en dominante con la era industrial (Cipolla, 2002). En esta historia relativamente corta, esta "forma escolástica de socialización" adquirió una serie de características distintivas: (1) las prácticas escolares están concentradas en un espacio específico, que está separado de otras prácticas sociales; (2) el espacio se reserva para la función de enseñar a los jóvenes; (3) las familias están excluidas del lugar educativo; (4) los jóvenes en la escuela deben respetar las normas impersonales dirigidas a los estudiantes en su conjunto.

La clase es el núcleo de esta exclusiva institución formal, escolástica, separada y de relaciones sociales en el entorno escolar. Nos centramos en las aulas para explorar los mecanismos, guiando la organización social del significado en el contexto educativo. El punto de partida es la clásica definición de aula de Herbert como "un adulto que interactúa de manera regular con un grupo de jóvenes cuya presencia es obligatoria" (Herbert, en Carli y Mosca, 1988). Esta definición hace hincapié en la estructura triádica de la situación educativa, que se concibe mejor, en lugar de como una dualidad de profesor/estudiante (Fig. 1), como una emergente interacción del profesor con el estudiante, como sujetos individuales, y con el conjunto estudiantil (Mialaret, 1998).

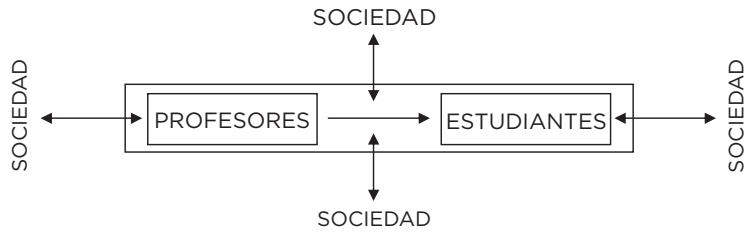


Figura 1. **El modelo dual de la situación educativa (Mialaret, 1998).**

El modelo triádico también asume que el conjunto estudiantil actúa como una comunidad interpretativa para negociar y mediar la influencia del amplio ambiente sociocultural (Fig. 2).

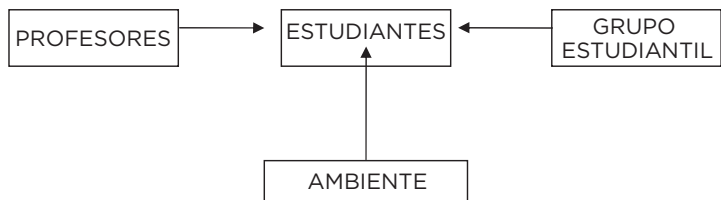


Figura 2. **El modelo triádico de la situación educativa (Mialaret, 1998).**

Desde esta perspectiva, el estudio de las aulas no es un estudio de individuos, sino un estudio de grupos: un grupo artificial (la propia clase), dentro del cual emergen otros subgrupos. En primer lugar, esta división se genera por la dicotomía entre los distintos roles de los participantes y la relación pedagógica (profesor/estudiante). En segundo, las nuevas divisiones suelen aparecer entre los estudiantes con el afloramiento de grupos estudiantiles naturales (Amovilli, 2006).

Desde esta perspectiva, la “sociología formal” de Hannerz y sus cuatro marcos (forma de vida, mercado, régimen, movimiento), son una herramienta valiosa para delinear los procesos culturales en el aula. El mercado es, sin duda, un marco relevante, ya que los jóvenes crean una parte importante de sus existencias de significado a través de sus patrones de consumo, y una gran parte de sus formas de exteriorización se basa en los objetos culturales que compran en el mercado. Los movimientos también son importantes por su influencia en el contexto escolar (p.ej., los planes de estudio, las reglas de comportamiento, etc.). Además, los jóvenes se pueden unir y tener acceso a repertorios culturales especializados, que podrían contrastar con los promovidos por la escuela (p.ej., las contraculturas juveniles). Sin embargo, la separación del contexto escolar del de otras prácticas sociales, aunque por supuesto no es absoluta, y la definición operativa de clase ya mencionada (“un adulto que interactúa regularmente con un grupo de jóvenes, cuya presencia es obligatoria”), parece justificar un modelo operativo de la situación educativa, que incluye tan sólo dos marcos, la forma de vida y el régimen, cuyo foco central podría colocarse en el aula misma y no fuera. De hecho, la “interacción regular” es la suposición explícita del marco de la forma de vida. Por otra parte, se asume que el profesor encarna el marco del régimen, que es la autoridad reconocida en el ámbito educativo y delimita el

aula como su espacio organizativo y social adecuado. Desde esta perspectiva, la obligada presencia de los jóvenes en el aula es el primer signo de esta relación asimétrica.

Se ha constatado que los niños en el aula experimentan simultáneamente dos mundos que podrían asociarse a los dos marcos descritos anteriormente. En palabras de Cadzen (citado en Alton-Lee et al., 2000), estos son “dos mundos compenetrados: el mundo oficial de la agenda del profesor, y el mundo no oficial del grupo estudiantil”. Los dos mundos organizan las existencias de significado, que son parcialmente distintas e incluso contrapuestas. Podemos asumir que los significados organizados por la “agenda del profesor” describen la cultura oficial o pública del aula. Su marco de distribución es principalmente el régimen, y son objetos que, se considera, consumen la mayoría de los niños. Por otro lado, podemos asumir que los significados del grupo estudiantil describen la cultura no oficial o privada de la clase. Su marco de distribución suele ser la forma de vida: interacción “cara a cara” entre grupos. Las dos culturas no están separadas, pero interactúan: sus significados se negocian, se modifican y se distribuyen. Por un lado, la cultura privada ofrece a los grupos existencia de significados y formas de relacionarse con los planes de estudio establecidos (Alton-Lee et al., 2000), o el conocimiento previo para discutir el contenido de la actividad docente, o las competencias sobre las reglas de interacción para romper el orden social en el aula (Fele y Paoletti, 2003). Por otro lado, la actividad de los profesores se basa en un proyecto de transformación de la escuela, cuyo objetivo es modificar los inventarios culturales de los niños y reemplazarlos por los repertorios relevantes de los roles sociales y el estatus que adquirirán cuando se hagan adultos. Sin embargo, como señala Alton-Lee et al. (2000), los niños, individualmente y en grupo, reinterpretan significados públicos en las interacciones en el aula y lo que experimentan no es tan sólo la cultura privada o pública del aula, sino más bien una “cultura vivida” en el aula: “La cultura vivida se refiere a la cultura resultante de la continua interacción, en un terreno en el que se desarrollan significados y antagonismos de clase, raza, y género” (Apple y Weiss, citados en Alton-Lee et al., 2000). Cambiando el enfoque de nuestra perspectiva, tampoco parece inapropiado considerar mapas culturales del pasado, presente y futuros alternativos, desarrollándose en la cultura vivida del aula (Fig. 3).

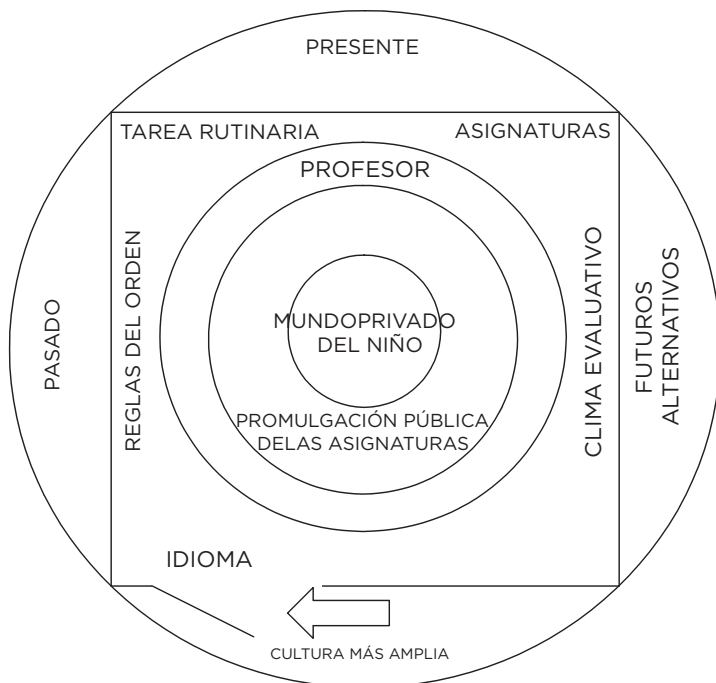


Figura 3. **Influencias contextuales de las experiencias de los niños en las actividades en el aula (adaptado de Alton Lee et al., 2000).**

2.4. Cultura vivida y prácticas discursivas en las aulas

La cultura vivida se produce en la intersección de culturas públicas y privadas, p.ej. mediante la interacción de profesores y estudiantes. Esta relación es asimétrica y, en consonancia con el proyecto transformativo de la escuela, “la relación de poder entre estudiantes y profesor se desarrolla mediante la transmisión de conocimiento” (Fele y Paoletti, 2003). La relación de esta estructura se basa en un supuesto implícito: la interpretación del estudiante como incompetente, tanto en contenido curricular como en destrezas a la hora de relacionarse. Como consecuencia, el profesor tiene un papel exclusivo estableciendo la agenda y las reglas de interacción en el aula. El profesor, además, es reconocido oficialmente como el único que tiene derecho a evaluar la actuación de los demás (estudiantes) tanto en contenido como en comportamiento (Fele y Paoletti, 2003).

Utilizando la distinción de De Certeau’s entre táctica y estrategia, sugerimos que el profesor es el centro neurálgico de la práctica estratégica en el aula, mientras que los estudiantes son el centro de la práctica táctica. El papel estratégico del profesor emerge completamente cuando se tiene en cuenta la práctica discursiva en el aula, ya que el poder del profesor se desarrolla, se personifica y se puede observar en la estructura conversacional del aula (Fele y Paoletti, 2003).

El interés por analizar los patrones y los contenidos de la conversación en el aula se basa en la creencia de que la enseñanza y el aprendizaje se representan básicamente mediante la interacción discursiva. De nuevo, como la cultura, el discurso en el aula se puede dividir en discurso privado, que

comunica principalmente los contenidos de la cultura privada a través de la conversación privada del niño, la cual el profesor ni conoce ni permite, y discurso público, que comunica principalmente los contenidos de la cultura pública mediante conversaciones públicas de profesor y alumnos. El discurso público, por tanto, es el centro neurálgico del significado que se considera relevante para el desarrollo de los planes de estudio. Por tanto, el acceso al discurso público es un recurso clave en la interacción del aula, ya que es necesario, obviamente, que los profesores dirijan las actividades pedagógicas. El profesor selecciona “estratégicamente” los contenidos que se permiten en el discurso público, tanto al definir previamente las unidades didácticas que se enseñarán en consonancia con el proyecto transformativo escolar, como posteriormente al evaluar el desempeño de los estudiantes y así seleccionar los significados relevantes que debería recordar la clase. Además, el profesor, también decide las reglas de interacción que estructura la conversación y, en particular, los cambios de turno. Los niños interactúan públicamente de acuerdo con las reglas de interacción, pero los estudiantes realizan tácticas que les conceden, a ellos o a sus grupos, un acceso privilegiado al discurso público, tanto transgrediendo las “reglas del juego” establecidas por y negociadas con el profesor, como aprovechándose de las mismas (reglas) para poder acceder al discurso público más allá de la voluntad y la programación del maestro (Tabla 1).

Tabla 1. **Prácticas estratégicas y tácticas en el discurso público del aula**

| | Táctica (estudiante) | Estrategia (profesor) |
|-------------------|---|---|
| Contenidos | <ul style="list-style-type: none"> - cumplimiento/competición por premios - interpretación del significado - desafío al profesor | <ul style="list-style-type: none"> - configuración de la agenda - definición de significado - evaluación |
| Formas | <ul style="list-style-type: none"> - transgresión de las reglas - explotación de las reglas | <ul style="list-style-type: none"> - configuración de reglas - asignación de turnos |

Si el discurso público es el lugar idóneo de la estrategia del profesor, la táctica de los niños es la de insinuarse contra ella, ellos “manipulan constantemente los eventos con el fin de convertirlos en oportunidades” (De Certeau, 1984). Los niños tienen un doble objetivo. Por un lado, buscan oportunidades para competir por los premios (o para evitar el castigo) mediante la contestación correcta de las preguntas del profesor y, en general, resolviendo de manera satisfactoria la tarea que le asignan. Por el otro, buscan oportunidades de competir y oponerse a los significados dados mediante el discurso público, y de realizar tareas que no les permiten normalmente (p.ej., valoración de la actuación del grupo).

Finalmente, mirando a la estructura de la conversación del aula, la característica clave es el papel evaluativo del profesor y la correspondiente rendición de cuentas de los niños. Este papel exclusivo se refleja en la típica estructura ternaria de la conversación: Pregunta (P), respuesta (R), y evaluación (E). La PRE organiza una serie de turnos e involucra: a la profesora, quien abre la secuencia al pedir a los niños verbalmente que realicen una tarea; los alumnos, que intentan llevar a cabo la tarea según las reglas de interacción; y de nuevo a la profesora, que evalúa las respuestas de los niños. A través de este mecanismo, el profesor puede definir el

conocimiento académico relevante, la interpretación de los significados en la cultura pública del aula, y su relevancia para todos los propósitos prácticos (Fele y Paoletti, 2003).

3. Investigando la producción de perspectivas del futuro en el aula: un estudio de caso

3.1. El estudio de caso: diseño de investigación

La recopilación de datos se realizó en una escuela primaria en la ciudad de Trieste (Italia), en una clase de niños de 4º curso compuesta por 22 alumnos de 8 y 9 años, de los cuales, 13 eran niños y 9 eran niñas. Todos los alumnos eran ciudadanos italianos, excepto un niño chino.

La recolección de datos consta de grabaciones de las discusiones de clase en audio, textos escritos, y una observación silenciosa del investigador. El período de observación duró tres meses, y al observador se le permitió entrar en el aula durante las clases de lengua italiana. La asistencia del investigador en el aula tenía dos funciones: (1) una función preliminar, ya que la asistencia consistía en una observación silenciosa de la dinámica de la clase durante una lección normal, y hacer la presencia del investigador más familiar para los niños; (2) recolección de datos el último día de asistencia.

La recopilación de datos se realizó según un procedimiento consistente en dos pasos. En el primero, el investigador decidió junto con el profesor que los niños deberían escribir un relato breve, sin una forma o estructura predefinida, de cómo sería la visión de su propia casa, colegio y vecindario (“la calle donde vives”) cuando crecieran, adaptando el enfoque de Barbieri Masini y Rizza (1981) y de Pellizzoli et al. (1977). Y en el segundo, se pidió a los niños que leyeran y debatieran públicamente sus trabajos. La siguiente sección presenta un análisis del debate sobre el tema “la casa en la que vivirás cuando seas mayor”.

(2)

Las conversaciones del aula están traducidas del italiano. Para los efectos de este artículo, ofrecemos unas anotaciones de las transcripciones muy simples, que incluyen tan solo los siguientes signos: (a) el texto en los paréntesis describe la interacción no verbal durante la conversación en el aula; (b) un punto señala una breve pausa en la charla; (c) los puntos suspensivos indican una pausa más larga en la charla. Cada nuevo locutor está indicado por su nombre correspondiente. A los estudiantes se les han asignado nombres ficticios para salvaguardar su privacidad. Los nombres de los niños acaban en “o”, los de las niñas en “a”. Cuando se hace difícil identificarlos con claridad, los niños están numerados como Niño 1, 2, 3, etc., mientras que las niñas como Niña 1, 2, 3, etc. Cuando dos niños o más hablan simultáneamente (en coro) las mismas palabras están marcadas como “Coro”, mientras que dos alumnos o más hablando simultáneamente están titulados como “Voces”.

3.2. Prácticas de debate, procesos sociales y perspectivas del futuro en el aula

En esta sección se aborda la segunda parte del artículo, que se centra en las prácticas de debate en el aula, y presenta algunos resultados del análisis de una grabación de audio que tiene una duración de 36 minutos. Una primera subdivisión se ocupa de las formas de interacción conversacional en el aula. Un segundo apartado está dedicado a analizar las tácticas y estrategias de debate con respecto a los contenidos del debate público.

El audio que aquí se analiza se divide en dos partes: (1) asignación de tareas y escritura individual de trabajos (alrededor de 12 minutos); (2) lectura y debate público de los trabajos en clase (los 24 minutos restantes).

3.2.1. Formas de interacción y orden negociado en el aula

Anteriormente ya señalamos que el profesor tiene la tarea principal de mantener el orden en el aula, como condición para poder realizar las actividades de enseñanza. Sin embargo, el orden en el aula siempre es un orden negociado, que profesores y estudiantes contribuyen a poner en práctica, ya que las relaciones de poder quedan bajo tal orden (2).

La clase observada no era silenciosa. Si tenemos en cuenta las peticiones por parte del maestro a los niños para guardar silencio, contamos 21 interrupciones de alumnos en 24 minutos grabados. Hubo otras 19 interrupciones adicionales de niños que se reían mientras que los compañeros estaban leyendo o respondiendo al profesor. Este ambiente está bien descrito en el siguiente episodio. El profesor se ve obligado a repetir a todos los alumnos las reglas que rigen la práctica colectiva del debate:

Profesor: Shhh! bueno no no no. Escuchadme. Ahora estoy hablando en serio. Estoy hablando muy en serio. No podemos contarnos cosas entre nosotros con este ruido porque no escucho no... pienso que era muy interesante cuando nos estábamos escuchando pero si hay alguien continuamente hablando no podemos. Nos molestamos nos fastidiamos. ¿Entendéis? vamos a tratar de auto controlarnos un poco (líneas 530-540).

El monólogo del profesor recuerda una de las reglas básicas establecida para el debate, es una norma clásica para las actividades en clase: hablar por turnos se organiza para minimizar la superposición de los locutores y, en este caso, implica que a ningún niño se le permite hablar a excepción del que está leyendo su trabajo. También hay otra regla fundamental para este debate: todo el mundo tiene que leer, cada casa descrita en el relato debe ser leída y debatida en público. Esta regla nos lleva a considerar el conocimiento de los niños de las normas de interacción, en especial los procedimientos de la asignación de turnos. En primer lugar, los alumnos conocen tales normas, y paradójicamente esas normas también podrían resaltar los contrastes con el profesor que las estableció. El siguiente fragmento, que se refiere al final del debate, destaca el comportamiento grupal cuando la norma que indica que todos los textos han de leerse, no es respetada por el profesor. La secuencia conversacional se abre con un niño (aquí, la grabación no es lo suficientemente clara para identificar a alumnos individuales, que recuerda al profesor que los textos de dos de sus compañeros no habían sido leídos todavía. Otros niños y niñas entran en la secuencia para apoyar su punto de vista.

Niño 1: Ellos dos también
Profesor: Ellos también deberían, ya que todo el mundo ha hablado
Niño 2: Gesualdo también
Profesor: Gesualdo también
Coro: ¿Qué?
Niña 1: Profesor también Pia
Profesor: ¿Arcibaldo?
Niño 3: ¡Ronaldo también! (líneas 977-992)

Los niños se aprovechan de este conocimiento para garantizarse un acceso privilegiado al discurso público, como en el siguiente caso. De hecho, Mia escribió el siguiente relato:

¡Una casa super chula! de cuatro plantas + jardín enorme + una piscina con un tobogán en forma de donut y una fuente en el medio y un jacuzzi + iun bosque y un camping para mi sola! + una bañera grande + 7 gatos y 9 perros + 7 porta-aguas + habitaciones con literas + mujer de la limpieza + televisiones y 9 autocaravanas + otra casa de madera pequeña en las montañas.

La niña menciona dos casas: la primera enorme y la segunda pequeña. En la exposición, el profesor pide leer solo a aquellos alumnos que describieron en el texto una casa pequeña:

Profesor: ¿Pequeña o grande Mia?
Mia: Ambas... pequeña
Profesor: Pequeña, normal, cuéntanos
Mia: Una casa pequeña en las montañas (líneas 455-459)

Tras una duda inicial, la niña responde que sí, habla de una casa pequeña y la describe, ganándose de nuevo, de este modo, el acceso al discurso público. Después, en la exposición, la profesora se olvida de que Mia ya ha leído su relato y la pide que lea de nuevo:

Profesor: Mia continúa
Mia: Una casa grande de cuatro plantas jardín enorme
Profesor: No no perdón perdón
Niño 1: No es justo ella ya ha leído
Profesor: (A Mia) perdona no lo he entendido. ¿No tenías una casa en la montaña?
Mia: Sí pero también otra
Profesor: ¿Otra? ¡Escuchemos la otra! (líneas 702-706)

Después de que Mia empiece a leer, el profesor recuerda que ya había presentado públicamente su casa del futuro y le pide una confirmación, respaldada por un niño que se acuerda de que Mia ya había tenido su turno de leer. Entonces, Mia aprovecha la ambigüedad de la norma establecida por el profesor (cada casa ha de ser analizada en público) y presenta la grande, asegurándose así un doble acceso al discurso público.

En general, el sistema de turnos de la clase se basa en la designación directa del ponente por parte del profesor. Este tipo de selección del ponente se repite 25 veces e implica la designación verbal de los oradores en 22 casos y en tres casos la designación no verbal del orador, p.ej., mediante un gesto o mediante lenguaje corporal. Solamente dos veces, el profesor dirige una pregunta a la clase entera y pide a todos los niños que hablen. En este caso, el proceso de selección es bastante caótico y de nuevo se cierra por elección directa del profesor a uno de los niños:

Profesor: Todas estas casas son grandes, ¡enormes! ¿Hay alguien que tenga una casa pequeña?
Coro: ¡Yo!
Profesor: (a uno de los niños) ¿tú? ¡cuéntanos! (líneas 418-420)
o:
Profesor: Para. ¿Quién más piensa quedarse soltero?
Coro: ¡Yo!
Profesor: ¡Así que todos vosotros! *Mamma mia!* (líneas 368-371)

El panorama que desprende esta subsección es el de una clase en la que el orden y las normas de interacción impuestas por el profesor se infringen frecuentemente por los niños, tanto de manera colectiva como individual (frases pronunciadas en alto por un niño cuando no se le ha pedido o cuando no se le permitía según las normas de interacción en vigor). De estas últimas, se cuentan 51.

En los dos casos siguientes, los niños recurren a las normas (p.ej., todos deben leer) para seleccionar que un compañero tenga acceso al discurso público. En el siguiente caso, Arcibaldo es seleccionado por el profesor para

leer su texto, pero él no responde y esconde la cabeza entre sus manos, ya que es tímido y le da vergüenza el contenido de su relato. El profesor parece elegir a otro alumno, pero tiene que luchar un rato con los demás niños, que quieren que la norma se respete:

Profesor: ¿Y tú, Arcibaldo?
Arcibaldo: (No responde, se queja)
Eraldo: Estaba comprometido con Jessica
Profesor: Perdona lo sabes o ¿te lo ha contado?
Eraldo: No, lo sabemos. Escucha si quieres te cuento como acaba el texto
Profesor: Shhh! shhh! ¡Ahora no éste no!
Eraldo: ¡Pero todo el mundo tiene que leer!
Profesor: Bueno, si, tenemos que escuchar a todo el mundo. shhhh luego. shhhh!
(Voces)
Lucía: Dijo que aún quiere a Jessica
Profesor: ¡No! luego Lucía ¿se te ha olvidado? Mia continúa (líneas 683-697).

El segundo caso se refiere a una secuencia confusa con voces superpuestas e intentos de elegir a compañeros como oradores para el siguiente turno en la conversación. El profesor pregunta a los niños quién queda por leer (no es una pregunta desde el punto de vista gramatical, pero lo es desde una perspectiva pragmática), y después los niños comienzan a decir los nombres de sus amigos. El primero en hablar lo elige el profesor, pero ella no contesta. Después la secuencia se repite, hasta que el segundo en ser nombrado empieza a leer tras la petición del profesor.

Profesor: Esperad hay alguien que aún no ha dicho nada
Niño 1: Pia
Profesor: Oh, vamos Pia, cuéntanos como será tu casa
Pia: (no contesta)
Niño 2: Ni Geraldo
Niño 3: Ni Rosalía y...
Niño 4: Y Eugenia tampoco
Niño 5: Y Lucia tampoco
Niño 2: Y Arcibaldo tampoco
Teacher: Shhh! Pia vamos. ¿qué te gustaría contarnos? ¿algo distinto a lo que has escrito?..
Pia: (no contesta)
Profesor: ¿Nada? Digamos que no. Geraldo tu casa (líneas 757-772)

3.2.2. *Contenidos de la interacción y perspectivas en la clase*

Los niños saben qué temas se admiten en el debate público y cuáles en la charla privada con los amigos. El siguiente fragmento está tomado de la primera parte de la grabación, esto es, el período de tiempo dedicado a la escritura de los relatos. Tres niños han acabado de escribir sus textos y empiezan un juego. El juego consiste en escribir una lista de eventos en un papel y en pedir a un amigo que elija un número. Después, todos los eventos se corresponden con un número y se eligen los jugadores. Los eventos seleccionados le ocurrirán al niño que elija ese número.

- Niño 1: Afortunado bastardo Arcibaldo. ¡Te casas con Jessica! ¡afortunado bastardo afortunado bastardo afortunado bastardo!
- Eraldo: Has nombrado a Pia (riendo). Uno dos tres cuatro cinco no lo harás en la mesa. Uno dos tres cuatro cinco te casas con Jessica. Uno dos tres cuatro cinco nunca tendrás a Pia. Uno dos tres y... si espera. uno dos tres cuatro cinco no serás gay. uno dos tres cuatro cinco no serás pobre pero serás gay (riendo). serás millonario
- Arcibaldo: Es mejor
- Eraldo: Uno dos tres...
- Arcibaldo: ¿Qué significa "motocicleta"?
- Eraldo: en la motocicleta
- Arcibaldo: ¡Guay!
- Eraldo: Uno dos tres cuatro ... y... si uno dos tres cuatro cinco. después serás millonario tendrás cien hijos los harás en la motocicleta y amarás
- Profesor: ¡Bueno no parad! ¡uno no puede hablar de ese modo!
- Arcibaldo: ¡Pero es un juego!
- Profesor: Si pero no puedes hablar de ese modo. Molestas a los demás (líneas 47-78).

El juego, que de otro modo probablemente hubiera continuado, es detenido por el profesor, que hace a los niños volver a las áreas asignadas y a las reglas de interacción. Es interesante darse cuenta de cómo la justificación de Arcibaldo ("¡pero es un juego!") tiene exactamente el objetivo de cambiar los contenidos de la esfera pública a la privada. En este caso, la táctica no tiene éxito, probablemente porque los niños introducen algunos temas (identidad sexual, relaciones sexuales) y usan un código que no se permite entre los contenidos de la clase.

La discusión pública está por supuesto, mucho más orientada por parte del profesor a través de su actividad de definir los contenidos introducidos en el discurso y mediante su evaluación de las actividades de los niños. La estructura de la conversación refleja la importancia del profesor en la discusión y tiene una estructura ternaria: Pregunta (P), respuesta (R), y evaluación (E). La pregunta del profesor abre una secuencia conversacional, que se cierra tras las respuestas de los niños y sólo si estas respuestas son consideradas correctas por el profesor. Un claro ejemplo de este tipo de estructura puede verse en el siguiente fragmento:

- Profesor: Y... digamos que Aldo será más maduro cuando se haga mayor ¿no? entonces tu futuro no será el futuro de un niño de once años ¿verdad? será un poquito más mayor
- Aldo: Diecisiete
- Coro: Diecisiete
- Profesor: Bueno, veamos estos futuros distantes. Ronaldo ¿cómo será tu casa? (líneas 214-221).

La secuencia se cierra con la evaluación positiva del profesor ("Bueno"). La evaluación del profesor abre una nueva secuencia y el profesor elige un nuevo hablante.

La siguiente secuencia confirma de nuevo la estructura PRE de la conversación. Osvaldo lee que nada cambiará en su casa futura, a excepción

de su habitación y la de su hermano. Después el profesor pregunta qué será diferente y el niño ofrece una respuesta contradictoria (“Nada”). De este modo, la secuencia no se cierra y el profesor abre un método largo para producir junto con los niños una respuesta no contradictoria a su pregunta original.

- Oswaldo: La casa no cambiará. sólo la habitación de mi hermano y la mía.
- Profesor: Y ¿qué será diferente? [Pregunta 1]
- Oswaldo: nada [Respuesta 1] (Los alumnos se ríen)
- Profesor: Déjame que lo entienda. la casa no cambiará y eso está bien. tu habitación y la de tu hermano cambiarán [Formulación]
- Oswaldo: Además de los juegos hay...
- Niño 1: Las alfombras
- Niño 2: Todo (Voces)
- Niña 1: Muebles
- Profesor: No existirán las ventanas... si las ventanas. Quieres decir muebles... [Pregunta 3]
- Niño 1: Los cantantes reemplazarán las fotos de Mickey Mouse
- Profesor: ¿Qué?
- Niño 1: Los cantantes reemplazarán las fotos de Mickey Mouse
- Profesor: habrá fotos de estrellas de música quiere decir
- Niño 2: de su novia
- Profesor: Fotos de su novia (alumnos riendo)
- Profesor: Eh quizá nos aconseje Eraldo que tiene hermanos mayores y sabe qué pasa. ya no existirán los juegos. habrá otras cosas que hacer cuando tengas trece. ya no existirá... no sé quizá la Playstation ® aún existirá
- Eraldo: Sí sin duda la Playstation ®. mi hermano siempre juega con ella (líneas 653-682).

Tras percibir la primera respuesta contradictoria, el profesor reformula en primer lugar la frase de Oswaldo para favorecer una nueva respuesta que está por venir. Entonces, otros niños, se autoeligen para unirse a la discusión y para crear la casa del futuro de Oswaldo. A pesar de esto, los portavoces no respetan las reglas por turnos, el profesor no les sanciona pero les permite aportar sus ideas a la conversación. Tras recoger algunas opiniones, el profesor cierra la secuencia presentando una respuesta final que corrige la respuesta inicial de Oswaldo: cuando crezcas, no tendrás más juegos.

El extracto también demuestra la importancia de la experiencia de los niños y el conocimiento previo como fuente de información al evaluar las declaraciones sobre el futuro, básicamente al comparar experiencias previas con las visiones proyectadas. En el episodio, el mismo profesor presenta dicha experiencia (“Eraldo, que tiene un hermano mayor”) para validar sus declaraciones acerca de la casa del futuro de Oswaldo.

4. Conclusiones

Aunque es un primer paso, este estudio pretende ofrecer indicaciones útiles para el estudio de las relaciones en el aula y para el de los futuros. El aula es el espacio social donde los significados y las formas significativas se distribuyen, se negocian y se crean por primera vez. Del enfoque institucional de Hannerz al estudio de la cultura y la unión de las prácticas

estratégicas y tácticas de De Certeau, se ofrece un marco interpretativo para entender los procesos sociales que organizan las formas y los significados.

Si consideramos las visiones del futuro como objetos culturales, entonces el enfoque descrito en el artículo podría aplicarse para investigar cómo la organización social de los propósitos en el aula afecta a las perspectivas del futuro de los estudiantes.

El estudio de caso ilustrado en el artículo, ofrece una primera imagen de las prácticas discursivas que pueden darse en el transcurso de una discusión en el aula y cómo tales prácticas influyen en la construcción de los objetos de discusión orientados al futuro. El objetivo general de ambos podría ser la mejora de nuestro conocimiento de los procesos sociales en el aula para apoyar empíricamente la investigación de futuros que pretende cambiar el sistema educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTON-LEE, A.; NUTHALL, G. y PATRICK, J.** (1993). "Reframing classroom research: a lesson from the private world of children" *Harvard Educational Review* (63), 50-84.
- AMOVILLI, L.** (2006). "Noi e loro. Gruppi di lavoro nelle organizzazioni". Raffaello Cortina, Milano.
- ARNALDI, S.** (2008a). "School, images of the futures and social processes in classrooms" *Futures* (9), 795-802.
- ARNALDI, S.** (2008b). "Group discussion and images of the future: a pilot study of a classroom setting" *FUTUREtakes* (1), 44-52.
- BARBIERI MASINI, E.** (2001). "La previsione umana e sociale", Editrice Pontificia Università Gregoriana, Rome.
- BARBIERI MASINI, E. (N.A.).** "Les Infants et Leurs images du Futur" *Temps libre* (N.A.), 71-84.
- BARBIERI MASINI, E. y RIZZA, S.** (1981). "Il futuro visto dai bambini". Manuscrito inédito.
- BATEMAN, D.** (2012). "Transforming teachers' temporalities: Futures in an Australian classroom" *Futures* (1), 14-23.
- BOULDING, E.** (1994a). "How Children See Their World and Make Their Futures", in: E. Boulding, K.E. Boulding, "The Future: Images and Processes". Sage Publications, London, 137-157.
- BOULDING, E.** (1994b). "Image and Action in Peace Building", in: E. Boulding, K.E. Boulding, "The Future: Images and Processes". Sage Publications, London, 93-116.
- CARLI, R. y MOSCA, A.** (1988). "Gruppo e istituzione a scuola". Bollati Boringhieri, Torino.
- CIPOLLA, C.M.** (2002). "Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale". Il Mulino, Bologna.
- DATOR, J.** (2013). "Alternative Futures at the Manoa School" *Journal of Futures Studies* (2), A01. Disponible en <http://www.jfs.tku.edu.tw/14-2/A01.pdf>
- DE CERTEAU, M.** (1984). "The Practice of Everyday Life". University of California Press, Berkeley.
- ECKERSLEY, R.** (1999). "Dreams and Expectations: Young People's Expected and Preferred Futures and Their Significance for Education" *Futures* (31), 73-90.
- FELE, G. y PAOLETTI, I.** (2003). "L'interazione in classe". Il Mulino, Bologna.
- FISCHER, L.** (2003). "Sociologia Della Scuola". Il Mulino, Bologna.
- GIDLEY, J.** (2000). "Cultural Renewal: Revitalizing Youth Futures" *New Renaissance* (9). Disponible en <http://www.metafuture.org/articlesbycolleagues/JenniferGidley/Cultural%20Renewal.htm>
- GIDLEY, J.M.** (1998). "Prospective Youth Visions Through Imaginative Education" *Futures* (5), 395-408.
- GIDLEY, J.M.** (2012). "Evolution of education: From weak signals to rich imaginaries of educational futures" *Futures* (1), 46-54.
- GIDLEY, J.M. y HAMPSON, G.P.** (2005). "The Evolution of Futures in School Education" *Futures*. (37), 255-271.
- GOULET, D.** (1995a). "Development ethics. A guide to theory and practice". The Apex Press, New York.
- GOULET, D.** (1995b). "Cultural resistance in Latin America", in: E. Barbieri Masini, "The futures of culture". UNESCO, Paris, 100-111.
- GRISWOLD, W.** (1994). "Cultures and Societies in a Changing World". Pine Forge, Thousand Oaks.

- HANNERZ, U.** (1992). "Cultural Complexity. Studies in the Social Organization of Meanings". Columbia University Press, New York.
- HICKS, D.** (1996). "A Lesson for the Future. Young People's Hopes and Fears for Tomorrow" *Futures* (28), 1-13.
- HICKS, D.** (1996b). "Retrieving the Dream. How Students Envision Their Preferable Futures" *Futures* (8), 741-749.
- HICKS, D.** (2012). "The future only arrives when things look dangerous: Reflections on futures education in the UK" *Futures* (1), 4-13.
- HUTCHINSON, F.P.** (1999). "Valuing Young People's Voices on the Future as If They Really Mattered" *Journal of Futures Studies* (3), 43-52.
- HUTCHINSON, F.P.** (2005a). "Mapping and imagined futures: beyond colonising cartography" *Journal of Futures Studies* (9), 1-14.
- HUTCHINSON, F.P.** (2005b). "Maps, metaphors and myths: beyond impoverished imagination about peace, development and the future" *Journal of Futures Studies* (10), 63-82.
- HUTCHINSON, F.P. y HERBORN, P.J.** (2012). "Landscapes for peace: A case study of active learning about urban environments and the future" *Futures* (1), 24-35.
- INAYATULLAH, S.** (1995). "Beyond the Postmodern: Any Futures Possible?" *Periodica Islamica* (5), 2-3.
- LANDAU, E.** (1976). "The Questions Children Ask" *Futures* (2), 154-162.
- LIANG, S.-K.** (2013). "A Conceptual Structure of Futures Studies for Higher Education A Chinese Perspective" *World Future Review* (1), 29-37.
- MCHALE J.** (1976). "Il tempo e il senso del futuro" *Il Veltro* (30), 423-440.
- MIALARET, G.** (1998). "Introduzione alle scienze dell'educazione". Laterza, Bari.
- MONTUORI, A.** (2012). "Creative Inquiry: Confronting the challenges of scholarship in the 21st century" *Futures* (1), 64-70.
- NOVAKY, E. y HIDEG, E.** (2000). "Factual and Methodological Experience Probing Future Orientation in Modern and Late Modern Societies, Especially the Case of Hungary", in: E. Novaky, T. Kristoff (Eds.), "Papers of the Budapest Futures Course". BUES, Budapest, 13-41.
- NOVAKY, E.; HIDEG, E. y KAPPETER, I.** (1994). "Future Orientation in Hungarian Society" *Futures* (7), 759-770.
- ONO, R.** (2005). "Societal Factors Impacting on Images of the Future of Youth in Japan" *Journal of Futures Studies* (9), 61-74.
- PAGE, J.** (2001). "Reframing the Early Childhood Curriculum: Educational Imperatives for the Future". Routledge, London.
- PAGE, J.** "The Four and Five Year Old's Understanding of the Future. A Preliminary Study" *Futures* (9), 913-922.
- PELLIZZOLI, L.; LOMBARDINI, M.C. y DINI MARTINO, A.** (1977). "Images From School: the Views of Italian Teachers and Pupils" *Futures* (9), 160-167.
- POLAK, F.** (1973). "The image of the future". Elsevier, Amsterdam.
- RUBIN, A.** (2000). "In Search for a Late Modern Identity. Factual and Methodological Experience Probing Future Orientation in Modern and Late Modern Societies, Especially the Case of Finland", in: E. Novaky, T. Kristoff (Eds.), "Papers of the Budapest Futures Course". BUES, Budapest, 42-58.
- RUBIN, A.** "Hidden, inconsistent, and influential: Images of the future in changing times" *Futures* (45), S38-S44.
- SCHAFER, P.** (1998). "Culture: beacon of the future". Adamantine Press, London.

Visiones de futuro de los jóvenes japoneses no queridos

Fred Polak "Imagen del futuro" asegura que una nación con una perspectiva de futuro positiva, prosperará, aunque las condiciones existentes no sean prometedoras. Japón fue la prueba para el mundo del lado positivo de esta teoría, mostrando su espectacular éxito económico tras la derrota de la Segunda Guerra Mundial. Japón ha probado, tristemente, que el lado negativo de la teoría también es real, luchando contra el estancamiento económico tras la burbuja económica que estalló a últimos de 1980. La razón principal de la situación actual de Japón puede atribuirse a la falta de una visión positiva del futuro. Este fenómeno también ha calado en la juventud de Japón. Este estudio examinará algunos de los factores sociales clave que han impactado en las perspectivas de futuro de los jóvenes y tratará de identificar un punto de inflexión para mejorar el futuro de Japón.

Palabras clave: Familia, comunidad, tradición, educación, mercado, amor.

Estudios de perspectivas

Uno de los supuestos fundamentales de los estudios del futuro es que el futuro no está ahí fuera para ser desplegado o descubierto, pero puede crearse con las intenciones y los actos de la gente (Bell, págs. 150-154). Igual de importantes y significativas que las acciones e intenciones de aquellos que lideran actualmente la sociedad son aquellas generaciones jóvenes que crearán la mayor parte del futuro.

Se han realizado muchos estudios acerca de las visiones del futuro que albergan los jóvenes y su actitud hacia el futuro. Haciendo referencia a algunos estudios en Australia, Eckersley (1997, págs. 243-249) muestra que los jóvenes se sienten impotentes sobre lo que ocurrirá en el futuro y suelen esperar a que los sucesos ocurran. Están preocupados por la creciente incertidumbre que traerá la tecnología. Son conscientes de que la tecnología no es neutra. Sus perspectivas de futuro se ven afectadas en particular por amplios cambios negativos que tienen lugar en el presente y por los valores de los adultos subyacentes a estos cambios (Eckersley, 2002). Australia 21 denuncia que los jóvenes se sienten relativamente indefensos al afrontar grandes problemas, aunque tengan un fuerte sentido de la responsabilidad de construir futuros positivos (Eckersley, 2007). Un modo de ayudar a que los jóvenes superen sus puntos de vista pesimistas sobre el futuro es el que propone Gidley, (1998) reseña un caso en Australia en el que la educación de Steiner ayuda a los estudiantes a mejorar su capacidad de imaginar futuros mejores y enfrentarse al futuro de una manera más positiva. Eckersley (2007) demuestra que los procesos estructurados que permiten el diálogo interdisciplinario e intergeneracional pueden conducir a la esperanza, a una sensación de posibilidad y a un interés en tomar medidas.

En el Reino Unido, Hicks (1996a) encuestó a jóvenes acerca de las características comunes de sus visiones del futuro. Evaluó el impacto de un taller de futuros sobre el sentimiento de desesperación de dichas personas y defendió la importancia de orientar las visiones del futuro de la gente joven. Hicks y Holden comparan y contrastan las perspectivas de futuro de adultos, de jóvenes, de hombres y mujeres, basándose en varios estudios hechos en países como Canadá, el Reino Unido, los Estados Unidos y Australia (Hicks, 1996b). Holden (2002) considera que a medida que los niños se hacen mayores tienden a perder optimismo sobre su futuro y comienzan a perder su confianza en qué serán capaces de lograr en el futuro. Ella subraya la importancia de alentar a los niños e involucrarlos en temas controvertidos, dentro de sus edades, para que puedan experimentar, discutir, debatir y escuchar varias caras de la historia.

Rubin (1998) observó las perspectivas de los jóvenes en Finlandia. Sus visiones de la sociedad y del mundo en el futuro son bastante difusas y parecen estar influenciadas por información procedente de los medios de comunicación. Argumenta que la educación debería tener un enfoque orientado a solucionar grandes problemas sociales y no a causarlos. Nováky (2000) y Hideg (2002) examinaron la orientación futura de los estudiantes universitarios y de secundaria en Hungría. Las visiones del futuro de dichos estudiantes se formaban según lo que prevalecía en los medios de comunicación, lo que resulta similar al estudio de Rubin en Finlandia. Nováky y Hideg mantienen que las escuelas todavía se centran en conocimientos y valores del pasado y que no dirigen a los jóvenes hacia el futuro.

Hutchinson (1996) examina exhaustivamente las perspectivas tanto del presente como del futuro, encajadas e implícitas tanto en los medios de comunicación como en los libros de texto de los colegios y los trabajos de los estudiantes. Hutchinson sostiene que debería haber numerosos enfoques alternativos para ayudar a los estudiantes a negociar su futuro, en lugar de dejarles aceptar irremediamente las visiones negativas predominantes como destino.

Aunque los estudios se llevaron a cabo, en su mayoría, en países occidentales, sus conclusiones no son ajenas a la realidad de los asuntos de los jóvenes de uno de los países asiáticos, Japón. Las noticias sobre la juventud en los medios de comunicación, a menudo no son alentadoras e informan de que muchos jóvenes en Japón se sienten impotentes, están inseguros acerca de su futuro, se sienten abrumados por la cantidad de información, y no pueden ver caminos alternativos para su futuro. Algunos de estos problemas en Japón se analizarán en la siguiente sección.

Encuestas de juventud

El Japan Youth Research Institute (JYRI) (Instituto de investigación de la juventud de Japón) ha realizado una serie de encuestas enfocadas a los jóvenes de Japón desde 1980 (1). Entre una variedad de preguntas en los cuestionarios prestaremos atención a aquellas relevantes para las perspectivas del futuro de los jóvenes y su conocimiento sobre sí mismos y comunidades más grandes.

Una encuesta llevada a cabo de 1998 a 1999 preguntó a 1.033 estudiantes de secundaria sobre la sociedad del siglo XXI. La proporción entre hombres y mujeres fue casi la misma. Las respuestas a las características positivas del siglo XXI pueden verse en la figura 1 (2).

(1) Aunque las mismas encuestas hechas en Japón se realizaron en un par de países más por los respectivos institutos de investigación en aquellos países que cooperaban con JYRI, esta sección se centrará principalmente en los resultados de Japón. Debido a la naturaleza internacional de estas encuestas, la "juventud japonesa" se analizó como una sola categoría de juventud. Por tanto, no se realizó un análisis exhaustivo sobre las diferencias entre los jóvenes japoneses en diferencias de género y diferencias entre adolescentes y jóvenes adultos. En futuras investigaciones en Japón, estas diferencias han de aclararse. Además, los enfoques multimétodo que combinan planteamientos cuantitativos y cualitativos tendrían valor para entender a los jóvenes de una Madera más completa. Un ejemplo de este enfoque multimétodo, véase Ono, Ryota. 2003. "Learning from young people's image of the future: a case study in Taiwan and the US." *Futures* 35(7): 737-758.

(2) Los datos de la encuesta pueden encontrarse en http://www1.odn.ne.jp/youth-study/research/21century/21_men.htm

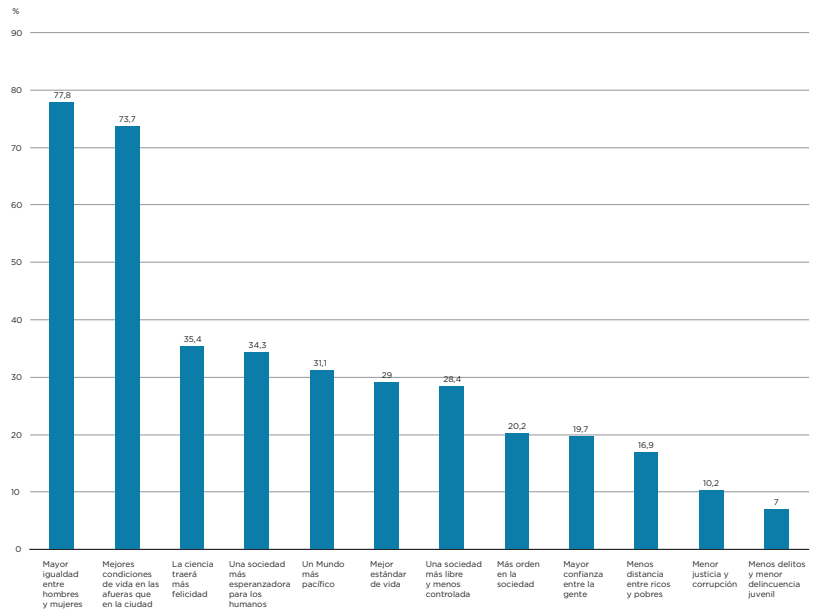


Figura 1. **Expectativas para el siglo XXI.**

Había sólo dos rasgos, “mayor igualdad entre hombres y mujeres” y “mejores condiciones de vida en las afueras que en la ciudad”, que el 70 por ciento de los estudiantes de secundaria japoneses previó que ocurriría. Las demás características fueron imaginadas por menos del 30 por ciento de ellos. La brecha entre las mayores expectativas de los dos rasgos y las expectativas mucho menores del resto de los rasgos es muy evidente en la figura 1. Esas características, junto con las relaciones humanas como “mayor confianza entre la gente”, “menos distancia entre ricos y pobres”, “menor justicia y corrupción”, y “menos delitos y menor delincuencia juvenil”, no se esperaba que sucedieran por la mayoría de los jóvenes.

En la otra encuesta realizada en el año 2000 participaron 884 estudiantes de segundo año de primaria y estudiantes de segundo año de secundaria. La proporción entre hombres y mujeres fue casi la misma. Había tres preguntas relativas a rasgos de la sociedad del siglo XXI. Las respuestas a estas preguntas se resumen en la figura 2 (3).

El primer rasgo, “una sociedad esperanzada para los humanos”, sugiere optimismo. Tan sólo el 34 por ciento de la juventud albergaba una visión tan optimista sobre el futuro. El segundo rasgo, “riqueza material pero pobreza mental”, implica una condición parcialmente negativa y el tercer rasgo, “empeoramiento de las condiciones ambientales y guerras”, se esperaba que sucediera en el siglo XXI por el 64 por ciento de los participantes. Las respuestas a estas preguntas indican una perspectiva un tanto pesimista de los jóvenes hacia el futuro.

En el año 2001, se realizó una encuesta a 1.250 alumnos de secundaria, de los cuales el 43 por ciento eran hombres y el 57 por ciento mujeres. En la encuesta, había un conjunto de afirmaciones que medía la autoevaluación de los participantes. Los resultados se presentan en la figura 3.

(3)
Los datos de la encuesta pueden encontrarse en <http://www1.odn.ne.jp/youth-study/research/shinsennen/tanjuni.htm>

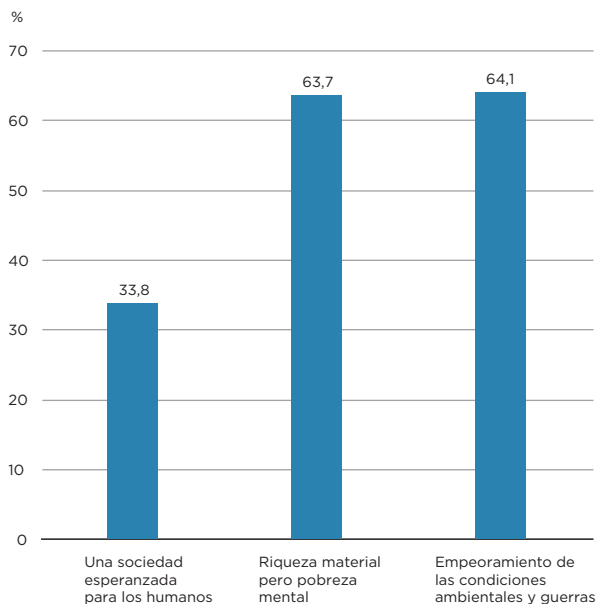


Figura 2. **Tres rasgos del siglo XXI.**

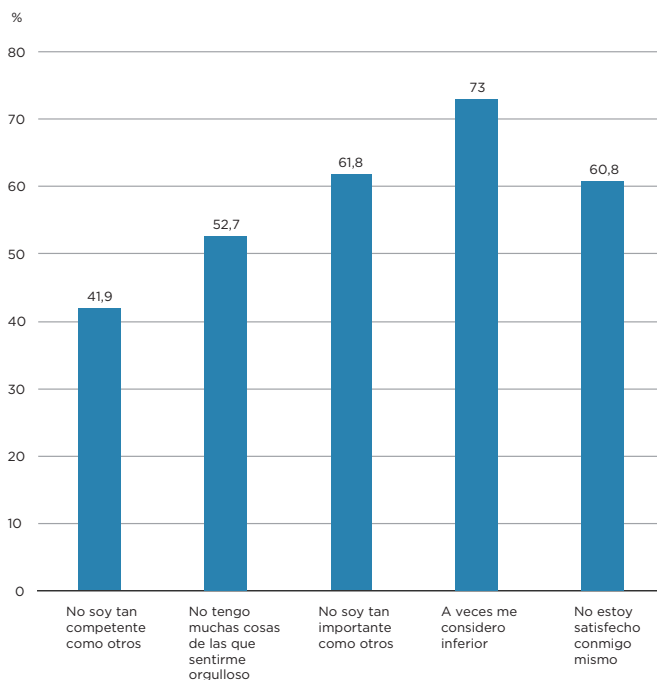


Figura 3. **Autoevaluación de los jóvenes.**

Las cuatro afirmaciones de la izquierda hacían a los jóvenes compararse con otros. Sus respuestas muestran que no se valoraban o no podían valorarse mucho a sí mismos. Además, el 61 por ciento de los jóvenes dijo que no estaba satisfecho con sí mismo.

Estudios recientes del JYRI muestran que las visiones de futuro de los jóvenes y su comprensión de sí mismos y de sus grandes comunidades no ha mejorado mucho desde la última encuesta (4). Se realizó una encuesta internacional de la juventud en Japón, EEUU, China y Corea del Sur de septiembre a noviembre del 2011. El número de estudiantes de secundaria encuestados en Japón, EEUU, China y Corea del Sur fue 2.458, 1.032, 2.235 y 2.292 respectivamente. Había una pregunta en la que se les hacía elegir lo que más valoraban entre 14 cosas. La figura 4 muestra el porcentaje de estudiantes que incluyeron esas 5 cosas entre sus preferidas.

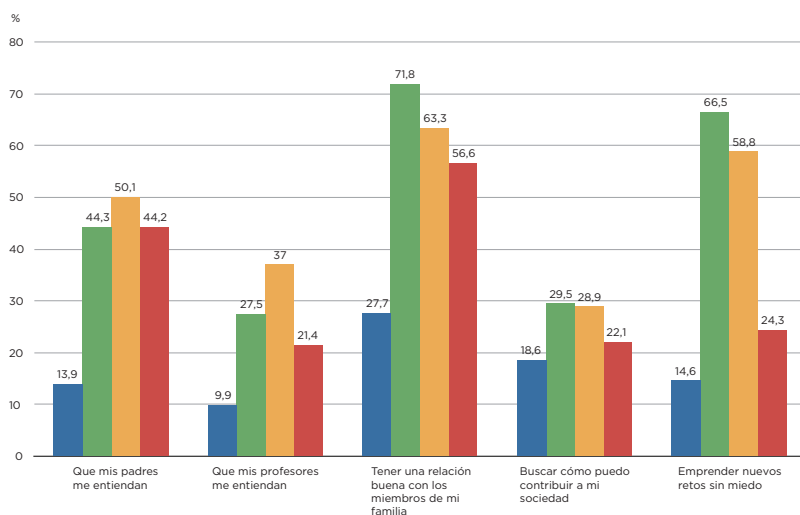


Figura 4. Las cinco cosas más valoradas por la juventud.

Las tres opciones de la izquierda, “que mis padres me entiendan”, “que mis profesores me entiendan”, y “tener una buena relación con los miembros de mi familia”, tienen que ver con la cercanía de personas cercanas a los estudiantes. En la figura, es evidente que si comparamos, el porcentaje de estudiantes japoneses es el más bajo en estas tres valoraciones. En cuanto a la relación con la sociedad, el porcentaje de estudiantes japoneses también es el más bajo. La actitud conservadora de los estudiantes japoneses puede verse en el gráfico de barras a la derecha de la tabla. En general, la figura 4 muestra cómo los estudiantes japoneses no valoran tanto aquellas cosas que estudiantes de otros países por lo general valoran.

Las encuestas anteriores muestran que la juventud en Japón tiene unas perspectivas más bien pesimistas acerca de la sociedad futura y de su propio potencial. ¿Por qué no pueden ver un futuro más positivo? ¿Por qué no pueden gustarse más? Aunque es fácil atribuir este tipo de problemas juveniles, asociados al futuro, a su inmadurez o su personalidad, esta atribución no esclarecerá las verdaderas causas de los problemas. Estos problemas necesitan examinarse en un contexto más amplio. En las siguientes secciones, estudiaremos algunos factores sociales clave que han influido en la juventud japonesa y en sus perspectivas de futuro.

(4)
Los datos de la encuesta pueden encontrarse en <http://www1.odn.ne.jp/youth-study/research/index.html>

Comunidad y familia

De 1960 a 1980, en Japón prevaleció el paradigma de un alto crecimiento económico. El gobierno, la industria y el público promovían y apoyaban valores como el trabajo duro, las soluciones tecnológicas y la alta productividad. Como resultado, la economía progresó mucho. Un efecto secundario fue que estaban tan ocupados con su propio éxito económico que no se preocuparon de los débiles. Marks (1999) sostiene que la indiferencia del gobierno hacia el débil se vuelve contagiosa para el público. Los jóvenes son parte de esos débiles. Anterior a este período de tiempo, los adultos asumían y realizaban su responsabilidad de educar y cuidar a los jóvenes de la comunidad para que la juventud mantuviese y mejorara la comunidad en el futuro. Cuanto más se priorizó el crecimiento económico, más rápido empezó a desaparecer ese papel por parte de los adultos. La distancia entre el mundo de los adultos y el de los jóvenes ha estado creciendo desde entonces.

Takahashi y Shimoyamada (1995) sostienen que el rápido crecimiento económico de 1960 a 1970 en Japón, provocó la separación de muchas tradiciones. A medida que la gente descubría que podía obtener mayores ingresos trabajando en lugares fuera de sus comunidades, estas perdieron el atractivo para los residentes como lugar elegido para trabajar. Mientras que los mayores se quedaban en dichas comunidades, las generaciones más jóvenes progresivamente establecieron sus hogares en nuevas y desarrolladas ciudades que resultaban más convenientes para ellos a la hora de desplazarse a sus lugares de trabajo. Sin embargo, era obvio, que esas recién movidas familias nucleares carecían de raíces en la nueva comunidad, que habrían crecido de manera natural si hubieran nacido y se hubieran criado allí. De esta manera, el tradicional lazo que unía a la comunidad y la familia comenzó a desvanecerse, y el mundo familiar terminó convirtiéndose en un mundo independiente, aislado, de cierta manera, de la comunidad. Mita (2006) explica que la comunidad tradicional solía intercambiar no sólo bienes y servicios, sino también amor. Al dejar atrás dicha comunidad, las nuevas generaciones perdieron sus hogares de vida y de amor.

Los jóvenes aprenden una variedad de valores heredados en la comunidad y en la sociedad. Construyen y desarrollan sus propios valores observando cómo los suyos progresan con los valores atesorados en una comunidad más grande. Cuando la comunidad deja de ser ese lugar, los valores de los padres influyen al niño mucho más, ya que representan los valores de los adultos en la sociedad.

La mayoría de padres en Japón mantienen la creencia de que dar a su hijo la mejor educación es la clave para garantizar su felicidad, tienden a animar al niño a estudiar por su propio éxito. Como resultado, los padres limitan el papel del niño a estudiar por un buen futuro personal y consideran otros papeles en la familia y en la comunidad como poco importantes. Al estar influenciado por este valor de priorizar el éxito personal, el niño se vuelve enormemente egocéntrico y fracasa a la hora de adquirir valores como la responsabilidad, la cooperación y la diligencia, todos ellos necesarios para un miembro prudente de la sociedad (Takahashi y Shimoyamada, 1995). Los conceptos de comunidad y sociedad se vuelven tan abstractos que el niño pierde la oportunidad de llevar a cabo su papel de mantener y mejorar el lazo social y del orden a través de su vida diaria (Sengoku, 1997).

En la comunidad tradicional de Japón, los niños estaban ocupados con dos tareas. La primera era proporcionar la mano de obra necesaria para su familia. Tener hijos repartía a partes iguales una pequeña parte de la casa entre la familia, les ayudaba a aprender no sólo responsabilidad, cooperación y diligencia, sino también a disfrutar. La segunda era jugar con niños del vecindario, de distintas edades, casi cada día. Tenían peleas y discrepancias a diario, pero a la vez, adquirían habilidades y conocimientos de no enfadarse mucho para poder jugar juntos de nuevo. Ha habido muchos arrozales, parcelas y espacios abiertos en la comunidad, y dichos espacios han sido importantes zonas de juego para los niños. Sin embargo, el progreso de las casas, edificios, fábricas, centros comerciales y carreteras como manera de modernizar la comunidad, se llevó la mayoría de zonas de juego y crecimiento de los jóvenes en la comunidad.

La interacción y el cuidado de los adultos en el vecindario y jugar con los amigos fuera ya no son cosas comunes entre los niños. Además, muchas de las responsabilidades y papeles de los niños en casa ya no se requieren. Kurth-Schai (1991) sostiene que los niños suelen sentir que se les impide contribuir a su sociedad. No se espera que la juventud en Japón lo haga. El papel principal que se le deja a la juventud es estudiar duro para conseguir un buen trabajo en una organización estable para garantizar sus vidas en el futuro.

Educación

También ha cambiado la naturaleza de la educación escolar. La mayoría de los padres cree que la oportunidad de que sus hijos encuentren un trabajo en una gran organización será mayor si entra en una universidad prestigiosa. La trayectoria en dicha organización se considera un hecho clave para la felicidad personal. La transmisión de esta creencia y el estímulo para que sus hijos consigan mejores calificaciones en la escuela se ha convertido en el papel principal de los padres, especialmente el de la madre. Como respuesta a las expectativas de los padres, los colegios han cambiado. Las escuelas secundarias compiten entre ellas para ayudar a que más estudiantes entren en mejores institutos, y los institutos tratan de hacerse respetar forzando cada vez a más graduados a entrar en mejores universidades. Las escuelas ya no se evalúan por la calidad de los graduados, sino por el número de graduados que logran acceder a una educación superior.

Surgió un indicador estadístico, llamado "*Hensachi*", como una medida mejor y más efectiva a la hora de valorar en las escuelas cuán inteligente era un estudiante. *Hensachi* muestra en qué rango está un estudiante dentro de un grupo de estudiantes de la misma edad. Cuanto mayor sea el rango *Hensachi* de un estudiante, mayor la probabilidad de que el estudiante pueda ir a una escuela mejor o más prestigiosa.

Hensachi recuerda siempre al estudiante que está compitiendo con otros estudiantes, no sólo de su propia escuela, sino de muchas otras. Kadowaki (2003) argumenta que el *Hensachi* hace que algunos estudiantes tengan un gran sentido de superioridad y que otros sufran un innecesario sentido de inferioridad. Sostiene que el *Hensachi* rompe el sentimiento de unidad y solidaridad que solía inundar las escuelas. Takeuchi (1999) declara que un estudiante acepta su *Hensachi* como el marcador más importante de su potencial, incluso aunque sólo sea un valor estadístico.

La confianza en el *Hensachi* como marcador efectivo de la inteligencia de los estudiantes ha crecido en lugar de desvanecerse. El *Hensachi* no sólo ha cambiado el ambiente en la escuela de cooperación a competición, sino que también ha presionado a la mayoría de padres a llevar a sus hijos a escuelas privadas complementarias, después de la escuela, varios días a la semana. Esos padres consideran que las escuelas diurnas no hacen a sus hijos lo suficientemente competitivos. Las escuelas complementarias son atractivas porque enseñan a los niños habilidades y conocimientos para subir en la escala *Hensachi*. Los estudiantes inteligentes solían ser muy trabajadores. Eran modelos de conducta y admirados por los demás porque el trabajo duro es una de las virtudes del ser humano. Takeuchi (1999) sostiene que los estudiantes inteligentes en la escala de *Hensachi* ya no son admirados por otros estudiantes ya que sólo son buenos en dominar las habilidades que enseñan en las escuelas complementarias. De esta manera, el *Hensachi* ha borrado los modelos a seguir en la escuela.

La educación en Japón hasta el instituto se centra en proporcionar a los estudiantes los conocimientos y habilidades necesarias para aprobar los exámenes de ingreso a las universidades. Los jóvenes aprenden en la escuela hechos y teorías del pasado y del presente, pero no incluyen conocimientos sobre el futuro. En las escuelas de Japón no se fomenta la orientación sobre el futuro de los jóvenes, como perspectivas o sus papeles en el futuro, al igual que otros países (Hideg y Nováky, 2002; Holden y Cathie, 2002). Cuando se incorpora la dimensión del futuro en el conocimiento, uno puede ver mejor el significado del conocimiento y se puede tener una mejor comprensión de su propio papel en el futuro (Ono, 2003). Sin la dimensión futura, no es fácil para los jóvenes ver como pueden poner en práctica el conocimiento en el futuro.

Slaughter (2002) afirma que las escuelas no se preocupan mucho por los seres humanos, ni por la sociedad ni el futuro, por el contrario, su atención se centra en el poder, el control, la economía y la eficiencia. Hicks y Holden (1995) aseguran que con el fin de ayudar a los jóvenes a tener perspectivas positivas del futuro y a dar forma a esas perspectivas, las escuelas necesitan proveer a los estudiantes de una sustancia que sirva de semilla de esas perspectivas. En la educación en Japón ocurren problemas similares. Sengoku (1997) critica que las escuelas en Japón se centran casi en su totalidad en estar al cargo de los estudiantes y pierden de vista su misión educativa de qué tipo de personas aspiran a enviar a la sociedad.

Mercado

Miyamoto (2002) analiza que la estructura de la industria en Japón ha variado progresivamente, de estar orientada a la producción, a hacer énfasis en el consumo desde los años 80. Las antiguas compañías lideraban el mercado mediante la introducción de productos y servicios. Se esforzaban en hacer productos de calidad de manera masiva. El arduo trabajo de los obreros era muy apreciado. En compañías posteriores, el papel protagonista cambió hacia los consumidores. Su deseo de comprar no sólo mayor calidad sino productos y servicios individuales hechos a medida, se ha convertido en uno de los factores económicos más fuertes. Como consecuencia, Marks (1999) argumenta que gradualmente ha ido surgiendo una población que propaga sin cesar, y que ya no es capaz de frenar, su deseo de más y mejor. Al margen de la edad, siempre y cuando un individuo tenga un fuerte poder

adquisitivo para bienes y servicios, estará bien valorado en el mercado. Mamada (2000) llama a esas personas “gente orientada al consumo.” Un mayor consumo y gasto es el nuevo y apreciado papel de la gente en dicho mercado. No pasó mucho tiempo hasta que el mercado empezó a ver en la juventud un grupo muy lucrativo de consumidores. Aunque los jóvenes no ganan mucho dinero por ellos mismos, sus padres les proporcionan el dinero, como si los padres consideraran que cubrir las necesidades materiales de sus hijos fuera una demostración de su amor por ellos.

Una sociedad valora a sus miembros cuando estos contribuyen a la sociedad. En la sociedad actual en Japón, el consumo económico se ha convertido en el principal medio de contribución. Los padres contribuyen a la sociedad con su trabajo y a cambio ganan un sueldo. Este sistema no ha cambiado durante décadas. Lo que ha cambiado drásticamente es la relación entre la juventud y el mercado. En el pasado, la mayor parte de las compras las realizaban los padres, y tenían como fin mejorar su nivel de vida. Los niños poco tenían que decir con respecto a las decisiones de compra de la familia. Sin embargo, una vez alcanzado un cierto nivel de vida satisfactorio, cada vez mayor parte del sueldo de los padres empezó a circular en manos de sus hijos. Ahora, los niños que reciben parte de los ingresos de sus padres pueden gastarlo en materiales, servicios y ocio bajo su propio criterio. El sentido del equilibrio entre ingresos y gastos ayuda a la persona a controlar sus actividades comerciales. Si el niño recibe dinero sin mucho esfuerzo y es bien acogido y bien servido por el mercado, pierde la oportunidad de desarrollar dicho sentido del equilibrio.

La elevada tasa de posesión de un teléfono móvil por parte de la juventud en Japón ejemplifica la falta de ese sentido. Una encuesta hecha a 2.614 jóvenes en 2012 mostró que el 18 por ciento de los estudiantes de escuela primaria, el 47 por ciento de los estudiantes de escuelas secundarias, y el 96 por ciento de estudiantes de instituto, en las principales ciudades en Japón tenía su propio teléfono móvil (5). Aunque el cargo mensual del servicio de telefonía móvil no es muy barato, el número de usuarios jóvenes ha aumentado constantemente. Y también lo está haciendo el número de jóvenes con teléfonos inteligentes. La mentalidad única de los japoneses de que tienes que tener las mismas cosas que tus amigos o colegas para ser aceptado por ellos ha sido llevada al punto de que incluso los jóvenes que no tienen ingresos regulares también tienen su propio teléfono. Sin embargo, una vez tienes uno, no tiene fin. Si sale un nuevo servicio para el teléfono, es cuestión de tiempo que alguno de tus amigos lo consiga. Después, solo es cuestión de tiempo que tu también lo tengas. Y este círculo de consumo es exactamente lo que al mercado le encanta ver.

En resumen, lo que los adultos, padres incluidos, han causado en la juventud es: privarlos de sus áreas para jugar; reducir las oportunidades de que los jóvenes crezcan en la comunidad; hacer que la juventud persiga su propia felicidad compitiendo con otros; y, dejarles demandar la libertad de ser un buen consumidor en el mercado. Casi han dejado de criar a los jóvenes como miembros sensibles de la sociedad. Como afirma Gidley (2002), la juventud se queda sin rumbo en su orientación social, sin el pegamento necesario de la sociedad. Se ha dejado a los jóvenes el papel económico de gastar dinero como el último y más valioso pegamento en la sociedad de Japón.

(5)
<http://benesse.jp/blog/20121004/p2.html>.

Una zona pequeña y confortable

La relación entre la juventud y la sociedad mencionada anteriormente han determinado de manera considerable las características de los jóvenes en Japón. Alfred Adler en Morotomi, (2002) considera que el sentimiento de pertenencia es significativo para todos los miembros de la comunidad. Ese sentimiento ayuda al individuo a confirmar que es una parte valiosa de la comunidad, de la misma manera que la comunidad es valiosa para él. Sin ese sentimiento, el individuo es incapaz de reconocer el sentido único de su existencia. Brunstad (2002) mantiene que una generación nueva necesita a alguien junto al que caminar que le muestre esperanza. Desafortunadamente, la mayoría de jóvenes en Japón no tiene tal mentor y queda solo en la sociedad. La juventud interpreta esta realidad como una falta de amor hacia ellos y se vuelven irritables y se preocupan por ello (Mita, 2006).

El espectacular éxito económico desde los años 60 y las consecuencias de la burbuja estallaron ya entrados en los años 80, e impactaron en la perspectiva de futuro de la juventud en Japón. En muchos países, la prosperidad económica se persigue como el objetivo nacional más importante. Japón alcanzó el objetivo como uno de los mejores corredores del mundo. Aunque la estructura económica que Japón había construido pudiera verse como modelo ideal por otros países, ahora resulta claro que se fundó sobre numerosas imperfecciones y publicidad sobre la dirección futura. Cuando la burbuja económica reventó finalmente, todos esos defectos se revelaron. Desde entonces, al lidiar con esos problemas uno por uno, Japón no ha podido establecer un objetivo futuro para la nación. La razón por la que la economía de Japón se ha estancado durante más de dos décadas, se puede atribuir casi en su totalidad a la falta de una nueva dirección futura de la nación.

Cuando la sociedad, como conjunto, no tiene su meta común, un estado de ánimo que no conduce a ninguna parte afecta a los jóvenes. Podría parecer que prefieren una vida fácil a una vida de trabajo duro. Eligen disfrutar del presente en lugar de trabajar para el futuro. En una encuesta internacional, un promedio del 34 por ciento de los jóvenes se comprometió a trabajar duro en el futuro, sólo el 19 por ciento de la juventud de Japón estuvo de acuerdo con esto (Nakasato y Matsui, 1999). Nakasato y Matsui (1999) sostienen que la juventud en Japón no sabe mucho de satisfacción mental y placer, tan sólo continúan buscando la satisfacción material en el presente.

Hatou (2003) describe a las últimas seis generaciones de jóvenes desde 1950 de la siguiente manera: la generación nacida a finales de los años 50 afrontó el fracaso del movimiento de protesta estudiantil y perdió oportunidades adicionales de actuar en base a un planteamiento idealista; la generación nacida a principios de los años 60 comenzó a ser liberada de varios lazos y relaciones sociales, el “yo” en lugar de sociedad y la “vida diaria” en lugar de profesión se convirtieron en las principales preocupaciones para ellos; las generaciones nacidas a finales de los 60 y principios de los 70 dieron por sentado la abundancia y eso les hizo perder oportunidades de formarse para crear mejores condiciones; la generación nacida a finales de los 70 mantuvo la actitud nihilista de que el trabajo duro no lleva a ningún sitio, tras haber experimentado el estado de ánimo de la sociedad a través de la burbuja económica de finales de los 80, y perdió su confianza en las normas sociales de entonces; a la generación nacida a principios de los 80, que pasó su adolescencia durante la larga recesión

económica, se le hizo difícil ver esperanza en la sociedad, y comenzó a confinarse en pequeños y cómodos grupos aislados de la sociedad.

Hatou (2003) es crítico acerca del presente de la juventud en Japón. Apunta que aquellos jóvenes que dejaron fácilmente de salir, se niegan a aceptar la norma social, permanecen cómodamente en un pequeño círculo de amigos, y no respetan el ser trabajador. Hatou argumenta que un joven tan sólo puede establecer su identidad al socializar, interactuando con otros en la sociedad. Una vez la persona reconoce su identidad, esta comienza a esforzarse más por mejorar. De lo contrario, el ego de la persona continúa creciendo.

Nakasato y Matsui (1999) mantienen que una de las debilidades de la juventud en Japón es su comunicación pobre con otros. Los jóvenes saben que no han ensayado sus habilidades comunicativas, por tanto, tratan de evitar el contacto con los demás tanto como les sea posible. Esto, a su vez, les permite seguir centrándose en sus propios asuntos.

Una de las condiciones sociales cruciales que ha empeorado desde los años 50 en Japón, es la separación de la familia y los jóvenes de su contexto local. Cuanta más materia obtienen del mercado, menos aprecian la importancia de los demás en su vida. Cuantas menos oportunidades de interactuar con otras personas, más egocéntricas se vuelven sus normas y sus valores. Como resultado, la familia y la juventud prefieren vivir de manera cada vez más independiente de su comunidad.

Para los jóvenes, la separación no tiene porqué suponer algo negativo. En cambio, puede considerarse una condición favorable ya que les permite sentirse libres para hacer lo que les gustaría hacer en su propio beneficio. El mercado ha manipulado con éxito a los jóvenes, haciéndoles creer que el consumo de bienes y servicios es la manera más fácil de sentir felicidad en sus vidas. Cada vez están más valorados el concepto de mercado y los conceptos que este engloba, como la competición y la supervivencia, la gente tiende a olvidarse de que la sociedad debería asegurar un espacio cooperativo para todas las personas.

La falta de participación en la sociedad, al margen de lo económico, ha debilitado el interés de los jóvenes por la sociedad. Puede que ellos vean y oigan lo que ocurre por la televisión o la radio, pero esas noticias tan sólo son información pasajera para ellos. Raramente prestan atención a la conexión de un tema con otro mayor u otro más profundo. Y como los medios de comunicación suelen informar de más noticias negativas que positivas, es difícil para los jóvenes considerar el mundo en el que viven como un lugar atractivo y seguro. Por tanto, su indiferencia hacia la sociedad nunca cambia y les hace poseer poca motivación para aprender con atención acerca de su propia sociedad.

Un cuadro de los problemas en Japón

Para comprender mejor las relaciones entre los temas tratados en anteriores secciones, usaremos la estructura de cuatro capas: Análisis Causal Estratificado (CLA). El CLA es un método crítico sobre el futuro, y es útil para comprender las relaciones horizontales y verticales de un problema con otros problemas (Inayatullah, 1998, 2002a, 2002b, 2004). La figura 5 presenta varios problemas relacionados con los jóvenes japoneses en cuatro capas, que son: la letanía, la causa social, la visión del mundo y el mito.

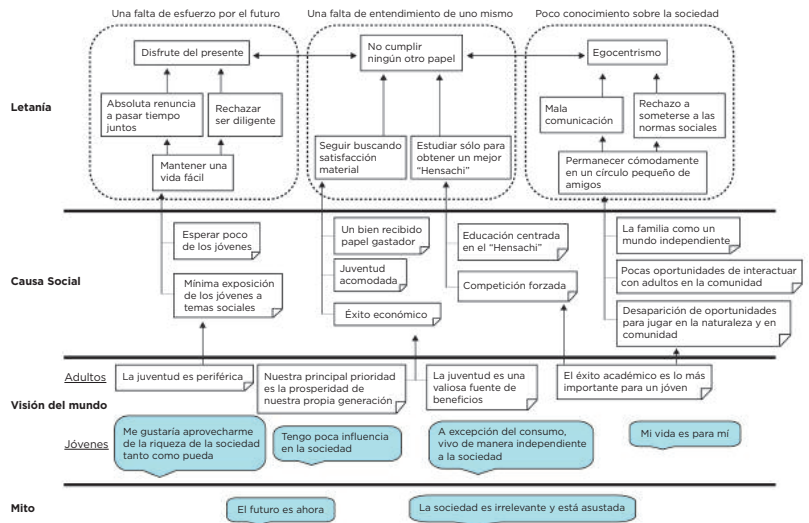


Figura 5. **Problemas relacionados con la juventud japonesa.**

En la capa de la letanía, vemos tres grupos de fenómenos que influyen en el alcance y la naturaleza de la visión del futuro de la juventud y sus actitudes hacia el futuro.

El primero de ellos, denominado “una falta de esfuerzo por el futuro”, deriva de una de las visiones del mundo de los adultos, “La juventud es periférica”. Los adultos con esta visión del mundo dan por hecha la exclusión de la juventud en los procesos de toma de decisiones y/o discusiones de temas importantes en la familia, escuela, comunidad, y nación. Al estar excluido en estas cuestiones que requieren intrínsecamente un pensamiento a largo plazo, los jóvenes pierden la oportunidad de ampliar su estructura de pensamiento para el futuro, y como resultado, su perspectiva se mantiene miope. Además, el sentimiento de ser excluido es probable que empuje a la juventud lejos, a su pequeño mundo y los promueva a perseguir sus necesidades individuales. La idea del futuro se vuelve distante de su vida diaria, aquí es cuando emerge en sus mentes la visión del mundo, “me gustaría aprovecharme de la riqueza de la sociedad tanto como pueda”.

El segundo fenómeno, denominado “una falta de entendimiento de uno mismo”, tiene su origen en las visiones del mundo adultas, “nuestra principal prioridad es la prosperidad de nuestra propia generación” y “la juventud es una valiosa fuente de beneficios”. Estas visiones del mundo degradan a la juventud como un simple medio para alcanzar la meta adulta de ser más rico y manipular a los jóvenes para que crean que el valor del gasto y el consumo en el mercado es más que necesario. Al mismo tiempo, la visión del mundo, “el éxito académico es lo más importante para un joven”, dicta que la juventud debería proponerse subir su “*Hensachi*” como objetivo educativo en la escuela. El problema de estas tres visiones del mundo y los sistemas económicos y educativos resultantes, como se muestra en la capa de la causa social en la figura 5, es que nunca se proporciona a la juventud una comprensión holística de lo que un individuo en la sociedad puede hacer por la sociedad. Jugar papeles económicos y académicos nunca ayudará a que los jóvenes reconozcan lo importantes que son para otros en la sociedad.

Como resultado, la juventud progresivamente asume la visión del mundo “tengo poca influencia en la sociedad” y “a excepción del consumo, vivo de manera independiente a la sociedad”, tal y como se presenta en la parte inferior de la capa de la visión del mundo en la figura.

El tercer fenómeno de la capa de la letanía, denominado “poco conocimiento sobre la sociedad”, es una consecuencia natural de la realidad de que los jóvenes están marginados, además de privados de poder ayudar a la gente en la sociedad. En estas circunstancias, los jóvenes no tienen otro remedio que aceptar la visión del mundo “mi vida es para mí”, para justificar el significado de la existencia.

Subyaciendo a las visiones del mundo de la juventud, representado en la parte inferior a la capa de las visiones del mundo, quedarían mitos como “el futuro es ahora” y “la sociedad es irrelevante y está asustada”. Cuando el futuro pierde su posición, domina el presente. Sería difícil que alguien albergara perspectivas positivas del futuro de su comunidad, nación y del mundo si resultaran lugares extraños para ellos. Esto es lo que les sucede a los jóvenes de Japón. La idea de sociedad es demasiado abstracta, distante e irrelevante para ellos para ser objeto de su imaginación. Dado que no somos capaces de darnos cuenta de lo que no imaginamos, la indiferencia de la juventud hacia su sociedad es el problema fundamental del futuro de Japón.

Perspectiva y amor

El deterioro del crecimiento sano y de las perspectivas del futuro de los jóvenes progresaba imperceptiblemente mientras Japón estaba ocupado en la búsqueda de la expansión económica, y empeoró cuando Japón entró en la actual recesión económica de principios de los 90. Muchos de los problemas urgentes relacionados con jóvenes en Japón parecen provenir en mayor o menor medida de tal deterioro.

Los adultos con las visiones del mundo que se muestran en la figura 5 están demasiado ocupados con su perspectiva egocéntrica como para cuidar el lugar y los roles de la juventud en la sociedad. Están ansiosos por usar a los jóvenes en su propio beneficio. Esta actitud, llamada “Yoismo” adulto, es frecuente en Japón. Enfrentándose a esta actitud, la juventud sospecha de los adultos y de la sociedad que dirigen. La sospecha lleva a la juventud a mantenerse indiferente con la sociedad, a estar menos informados sobre ella, y a temerla. Mau (1967) descubrió en su estudio sobre los tomadores de decisiones en Jamaica, que aquellos que sabían menos sobre los problemas en curso y sobre sus causas eran más propensos a tener una visión pesimista sobre el futuro. Las perspectivas negativas de la sociedad futura que albergan los jóvenes japoneses pueden ser el reflejo y una extensión de su miedo hacia la sociedad actual.

Las cuatro visiones del mundo de los adultos presentada en la figura 5 parecen mostrar que los adultos ven a los jóvenes como un grupo separado, diferente a ellos y podría significar que los adultos ven a los jóvenes como un objeto de su control. Los adultos tratan de encajar a la juventud en los sistemas industrial y educativo que ellos han desarrollado, la juventud siente que están siendo cada vez más forzados a seguir las perspectivas de los adultos. En esta circunstancia, lo que los corazones de los jóvenes probablemente sienten es que no son muy queridos. Mientras los adultos

juzgan, utilizan y dirigen a la juventud en muchos sentidos, lo que estos realmente quieren y necesitan es una confirmación de que son queridos por los adultos como miembros importantes de su comunidad. Ya que ese deseo juvenil no se cumple, los jóvenes están pasando momentos difíciles para encontrar el significado de sus vidas. No se sienten abrazados por algo grande. Se sienten desatados. Para tratar este problema y buscar seguridad alternativa, eligen ir con otros jóvenes, desafortunadamente desatados también. Juntarse con otros y estar de acuerdo con estos, sin embargo, disminuye las oportunidades de que uno mismo encuentre y establezca su propia identidad. Y sin entender tu identidad, no serás capaz de ver esperanza en el futuro ni tener una visión positiva del futuro.

Ninguna sociedad puede formarse sin la cooperación de otros, y la juventud es una parte muy importante para la cooperación. El centro de toda visión positiva del futuro no es ni la tecnología ni los sistemas sociales, sino una sólida relación con los miembros de la familia y con una comunidad más grande. Cuando los adultos fomenten dicha relación, los jóvenes experimentarán y disfrutarán la sensación real de estar integrados y ser queridos.

Ha habido muchas discusiones sobre como corregir la problemática juvenil en Japón. Esas discusiones, sin embargo, no han reconocido el hecho de que los jóvenes crecen bajo la influencia fuerte, no sólo de lo que los adultos hacen intencionadamente, sino también inconscientemente. Por tanto, es crucial que los adultos se miren a sí mismos, reconozcan y se enfrenten a las consecuencias negativas que sus visiones del mundo sin amor han causado en los jóvenes. Cuando lo hagan, entonces la naturaleza de las perspectivas de futuro de los jóvenes y la dirección del futuro de Japón empezarán a cambiar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELL, W.** (1997). "Foundations of Futures Studies, Volume 1". New Brunswick, U.S.A.: Transaction Publishers.
- BRUNSTAD, P.** (2002). "Longing for Belonging: Youth Culture in Norway" in Gidley J., Inayatullah, S. (eds.), "Youth Futures: Comparative Research and Transformative Visions". Westport, U.S.A.: Praeger.
- ECKERSLEY, R.** (1997). "Portraits of Youth." *Futures*. 29(3), 243-249.
- ECKERSLEY, R.** (2002). "Future Visions, Social Realities, and Private Lives: Young People and their Personal Well-being" Gidley J., Inayatullah, S. (eds.), "Youth Futures: Comparative Research and Transformative Visions". Westport, U.S.A.: Praeger. pp. 31-41.
- ECKERSLEY, R.** (2007). "Generations in Dialogue about the Future: The hopes and fears of young Australians". Australian Youth Research Centre of University of Melbourne and Australia 21.
- GIDLEY, J.** (1998). "Prospective Youth Visions through Imaginative Education." *Futures*. 30(5), 395-408.
- GIDLEY, J.** (2002). "Global Youth Culture: A Transdisciplinary Perspective" in Gidley J., Inayatullah, S. (eds.), "Youth Futures: Comparative Research and Transformative Visions". Westport, U.S.A.: Praeger.
- HATOU, R.** (2003). "Wakamonono Real (Real Youth)". Tokyo: Nipponn Jitsugyou Shuppan.
- HICKS, D. y HOLDEN, C.** (1995). "Visions of the Future: Why We Need to Teach for Tomorrow". London: Trentham Books.
- HICKS, D.** (1996a). "Retrieving the Dream". *Futures*. 28(8), 741-749.
- HICKS, D.** (1996b). "A Lesson for the Future: Young People's Hopes and Fears for Tomorrow". *Futures*. 28(1), 1-13.
- HIDEG, E. y NOVÁKY, E.** (2002). "The Future Orientation of Hungarian Youth in the Years of the Transformation" in Gidley J., Inayatullah, S. (eds.), "Youth Futures: Comparative Research and Transformative Visions". Westport, U.S.A.: Praeger.
- HOLDEN, C.** (2002). "Citizens of the New Century: Perspectives from the United Kingdom" in Gidley J., Inayatullah, S. (eds.), "Youth Futures: Comparative Research and Transformative Visions". Westport, U.S.A.: Praeger.

- HUTCHINSON, F.** (1996). "Educating Beyond Violent Futures". London: Routledge.
- HUTCHINSON, F.** (2002). "Cultural Mapping and Our Children's Futures: Decolonizing Ways of Learning and Research" in Gidley J., Inayatullah, S. (eds.), "Youth Futures: Comparative Research and Transformative Visions". Westport, U.S.A.: Praeger.
- INAYATULLAH, S.** (1998). "Causal Layered Analysis: Post-structuralism as Method." *Futures*. 30, 815-29.
- INAYATULLAH, S.** (2002a). "Layered Methodology: Meanings, Epistemes and the Politics of Knowledge." *Futures*. 34, 479-91.
- INAYATULLAH, S.** (2002b). "Questioning the Future: Futures Studies, Action Learning and Organizational Transformation". Taipei, Taiwan: Tamkang University.
- INAYATULLAH, S.** (2004). "Causal Layered Analysis: Theory, Historical Context, and Case Studies." Proceedings of the International Asia-Pacific Course in Futures Studies and Policymaking. Taipei, Taiwan: Tamkang University.
- KADOWAKI, A.** (2003). "Kodomono Shakairyoku (Social Power of Children)". Tokyo: Iwanami Shinsho.
- MAMADA, T.** (2000). "Shouhi Shakairon (Sociology of Consumption)". Tokyo: Yuuikaku Publishing
- MARKS, T.** (1999). "Tondemonai Hahaoyato Nasakenai Otokono Kuni Nippon (Absurd Mothers and Pitiabale Men in Japan)". Tokyo: Soushi Publishing.
- MAU, J. A.** (1967). "Social Change and Images of the Future". Cambridge: Schenkman.
- MITA, M.** (2006). "Shakaigaku Nyuumon (Introduction to Sociology)", Tokyo: Iwanami Publishing.
- MIYAMOTO, M.** (2002). "Wakamonoga Shakaiteki Jakushani Tenrakusuru (The youth are Becoming Social Weakens)". Tokyo: Yousen Publishing.
- MOROTOMI, Y.** (2002). "Frankl Shinnrigaku Nyumon: Donnatokinmo Jinseihiha Imigaaru (Introduction to Frankl Psychology)". Tokyo: Cosmos Library.
- NAKASATO, Y. y MATSUI, H.** (1999). "Nipponno Wakamonono Jakutenn (Weakness of Youth in Japan)". Tokyo: Mainichi Newspaper.
- NOVÁKY, E. y HIDEG, E.** (2000). "Factual and Methodological Experience Probing Future Orientation in Modern and Late Modern Societies, especially the Case of Hungary" in Nováky, E., Kristóf, T. (eds.), "The Youth for a Less Selfish Future". Papers of the I. Budapest futures course. Department of Futures Studies, Budapest University of Economic Sciences and Public Administration.
- ONO, R.** (2003). "Helping Students Realize Their Full Potentials: Teaching Futures Studies in Singapore and Japan." *Journal of Futures Studies*. 7(3), 41-49.
- RUBIN, A.** (1998). "The Images of the Future of Young Finnish People". Sarja/Series D-2. Turku, Finland: The Turku School of Economics and Business Administration
- RUBIN, A.** (2000). "In the Search for a Late-modern Identity: Factual and Methodological Experience Probing Future Orientation in Modern and Late Modern Societies, especially the Case of Finland" in Nováky, E., Kristóf T. (eds.), "The Youth for a Less Selfish Future". Papers of the I. Budapest futures course. Department of Futures Studies, Budapest University of Economic Sciences and Public Administration.
- RUTHANNE, K.** (1991). "Reflections from the Hearts and Minds of Children: Their Personal, Global and Spiritual Images of the Future" in Masini, E., Dator, J., Rodgers, S. (eds.), "The Futures of Development". Selections from the Tenth World Conference of the World Futures Studies Federation, UNESCO.
- SENGOKU, T.** (1997). "Moraruno Fukkenn: Jouhou Shouhi Shakaino Wakamonotachi (Resuming Morals: Youth in Information and Consumption Society)". Tokyo: The Simul Press. Inc.
- SLAUGHTER, R.** (2002). "From Rhetoric to Reality: The Emergence of Futures into the Educational Mainstream" Gidley J., Inayatullah, S. (eds.), "Youth Futures: Comparative Research and Transformative Visions". Westport, U.S.A.: Praeger.
- TAKAHASHI, S. y SHIMOYAMDA, H.** (1995). "Kodomono Kurashino Shakaishi (Social History of Children's Life)". Tokyo: Kawashima Publishing.
- TAKEUCHI, Y.** (1991). "Risshi Kugaku Shusse (Ambition, Hard work, Career Success)". Tokyo: Gendai Koudansha.

Una imagen del futuro de Europa

¿Cómo será Europa en el futuro? ¿Estará unida o haremos frente a países individuales cuya prioridad será la ventaja individual de sus habitantes? Sin lugar a dudas, la primera sería la mejor opción si queremos que continúe el desarrollo de nuestras sociedades, así como también un cambio de enfoque, de un ascenso de nuestro nivel de vida a mayor calidad de nuestras vidas. Este importante acontecimiento podría suponer un paso gigante en el desarrollo de la humanidad, sin embargo, supone un largo camino. Ha de establecerse un nuevo marco y desarrollarse una nueva forma de actuar y de pensar. Este cambio de comportamiento nos incluye a todos, pero a la larga será la generación de los jóvenes la que se enfrentará a los resultados. Por tanto el siguiente ensayo se centrará en la generación de los jóvenes porque ellos son el futuro.

Como base científica hicimos entrevistas personales, cara a cara, a más de 15.000 personas en 11 países de Europa.

Palabras clave: Futuro de Europa, puntos de vista de la gente, miedos, medio ambiente, educación, seguridad vs. privacidad.

“El destino de cada generación es tener que vivir en las condiciones de un mundo que no ha creado”.

John F. Kennedy

El futuro de Europa comienza hoy. Comienza en Moscú y Zurich, en Roma y Londres, en Berlín y Madrid, en Viena, París y Helsinki. Pero, ¿cómo ven los ciudadanos de Europa el futuro? ¿Cuáles son sus esperanzas? ¿Cuáles sus temores? ¿Qué desarrollos futuros les dejan indiferentes? Y ¿cómo imaginan el futuro de Europa los ciudadanos y en particular los jóvenes europeos? ¿Cuáles son sus esperanzas y cuáles sus miedos? El siguiente ensayo se centrará en la generación de los jóvenes porque ellos son el futuro.

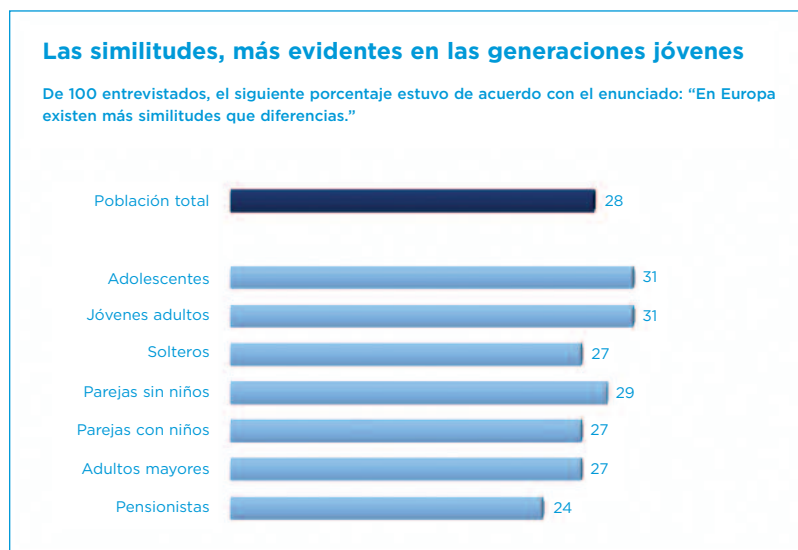
¿Unidos en la diversidad?

“Unidos en la diversidad” es el lema oficial de la Unión Europea. Esta diversidad también puede verse en las respuestas de más de 15.000 ciudadanos de toda Europa. Las diferencias entre los países esclarecen diversos puntos de vista de los europeos sobre el futuro. Pero, ¿deberíamos interpretar esto de manera crítica o incluso negativa, especialmente con respecto a las percepciones de las generaciones jóvenes? O, de hecho, confirman la principal visión europea, la cual por tanto, podría reformularse para que dijera “nuestras fortalezas comunes son nuestras diferencias”.

Sin duda, aún existen grandes diferencias entre los países dentro de Europa. Estas comienzan por las reglas y leyes nacionales, incluyen valores y actitudes, y terminan con las distintas mentalidades y lenguas. Así que no es

una sorpresa que, hasta ahora, sólo un cuarto de los europeos haya reconocido las similitudes antes que las diferencias. En Italia, se cumple esto en una mayor parte de la población. Por el contrario, los holandeses, austríacos, británicos y alemanes son tan escépticos como la gente de los países vecinos europeos de Rusia y Turquía. España se encuentra en algún lugar intermedio, pero también aquí, uno de cada cuatro ven más semejanzas.

Sin embargo, se prevé un cambio de actitud en el futuro. En la mayoría de los estados europeos, las generaciones jóvenes perciben sus similitudes un grado por encima de la media –esto significa que uno de casi cada tres menores de 24 años está convencido de que Europa se fusionará.



Temores y preocupaciones de los europeos

Al mirar de cerca los enunciados de forma individual, podemos determinar que Europa tiene mucho en común. Por ejemplo, la delincuencia es el problema no resuelto para los europeos. Dos tercios de los encuestados –de Londres a Roma, de Moscú a Zurich o de Berlín a Madrid– consideran el miedo por su propia seguridad, como el tema de mayor preocupación en el futuro; Por tanto, se está tratando una cuestión ur-europea: la paz doméstica y extranjera. La sensación subjetiva de escasa seguridad en tu propio país puede convertirse en un gran problema en el futuro. El temor de las relaciones de Norteamérica con América latina (EEUU, México, Colombia, etc.) es grande, con su creciente criminalidad y el sector de la seguridad privada en auge, al cual se unen calles enteras y barrios de la ciudad. Además, una mayoría de europeos se preocupan por la crueldad del hombre hacia el hombre, se quejan sobre la creciente hostilidad, disminución de la honestidad, el egoísmo y la intolerancia, así como el aumento de la segregación y la marginación social.

Las preocupaciones del futuro de los europeos

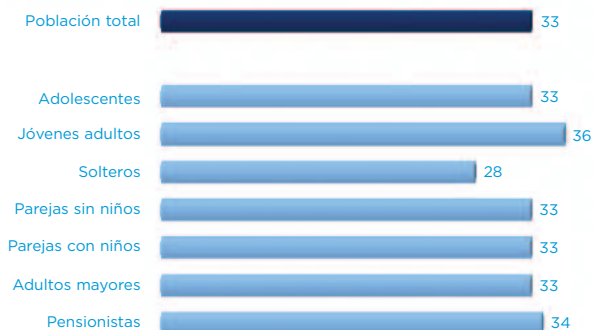
De 100 entrevistados el siguiente porcentaje se preocupaba por:



El motivo de las preocupaciones en este contexto es el hecho de que sólo un tercio de los europeos confía en sus compatriotas. Los holandeses, turcos y rusos, por encima de otros, tienen poca confianza en sus respectivas ciudadanía. En cambio, los daneses tienen pocas dudas acerca de la sinceridad de sus colegas daneses. ¿Cuáles son las posibles razones de estas actitudes? Está claro que la confianza ha disminuido radicalmente en las últimas décadas. ¿Es este el precio a pagar por opciones ilimitadas, flexibilidad en el mercado laboral, trámites de divorcio más rápidos y sencillos, y frecuentes traslados de domicilio?

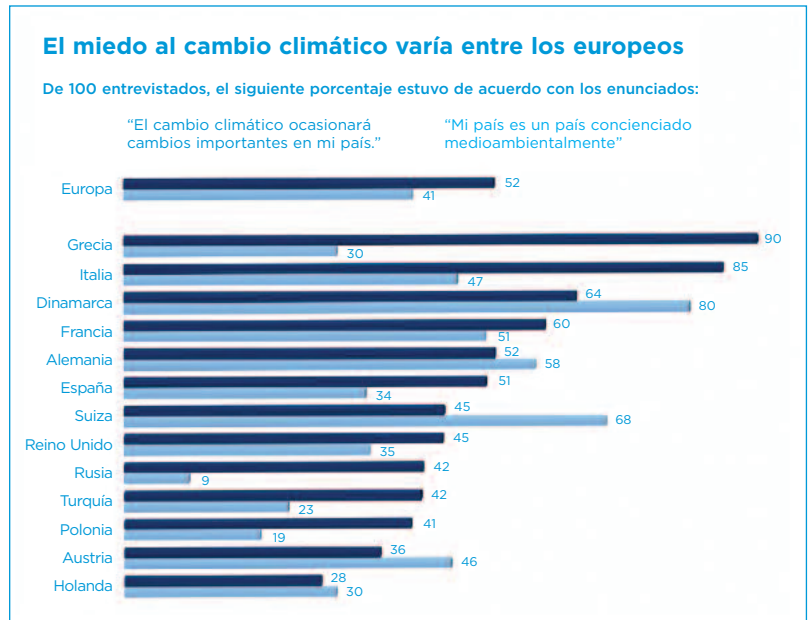
Los solteros, particularmente desconfiados

De 100 entrevistados, el siguiente porcentaje estuvo de acuerdo con el enunciado: "En el país respectivo puedes confiar en tus semejantes."



Dentro de la población europea, vemos tan sólo unas pocas diferencias –no se ha demostrado que ni el género ni la edad conlleven desavenencias importantes. Dentro de las fases de la vida, también, los encuestados estuvieron bastante de acuerdo sobre la confianza. Sólo el grupo de solteros mostró un profundo escepticismo y contestó a las preguntas sobre confianza en términos de “mi mundo”. Por el contrario, la generación joven de edades entre 18 y 24 resultó esperanzadora; convinieron en mayor medida que la media que los demás eran abiertos y positivos.

La eco-conciencia de los europeos



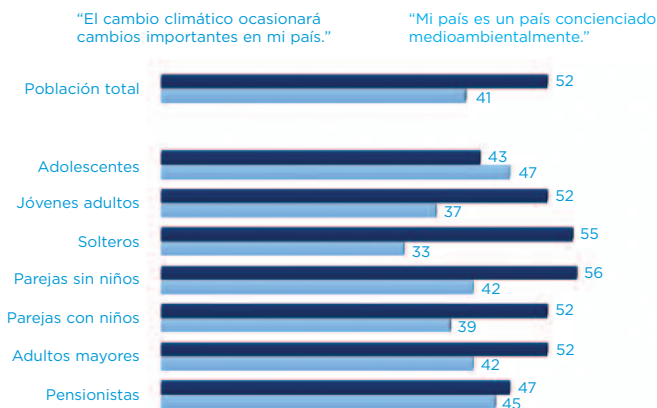
Las consecuencias del cambio climático varían alrededor del mundo e incluyen la fusión de glaciares, un creciente nivel del mar, un agujero en aumento de la capa de ozono, olas de calor y períodos de sequía. Europa también nota los efectos de estos cambios. Por esta razón, los estados miembros de la Unión Europea alcanzaron un acuerdo vinculante sobre objetivos climáticos en 2007, expresados en la fórmula: “3 veces 20 hasta 2020”. Esto abarca –en comparación con 1997– la disminución del 20 por ciento de gases de efecto invernadero en la UE, el 20 por ciento de ahorro en energía y el 20 por ciento del consumo de energía generada por fuentes renovables.

La mayoría de europeos, también son conscientes de los efectos del cambio climático y evalúan las graves consecuencias en sus respectivos territorios. Los temores de los estados mediterráneos, como Italia y Grecia, son especialmente altos; porque ya están experimentando incendios forestales, escasez de agua y períodos de sequía. En contraste, la gente de países como Austria y Holanda, que también se prevé experimenten las consecuencias dramáticas del cambio climático, ven los desarrollos medioambientales con un relativo y escaso temor. Aunque el sistema de diques altos salven a Holanda de “hundirse” o los cañones de nieve contrarresten la falta de nieve en Los Alpes, aún están por comprobar los efectos a largo plazo.

La mayoría de los daneses, suizos, alemanes y franceses consideran que sus propios países son conscientes ecológicamente. Por el contrario, los rusos y los polacos, confirman que sus países de origen tienen poco respeto por el medio ambiente. Esta evaluación tiene sus consecuencias: Si la gente de estos países teme los efectos del cambio climático, se atribuirá más importancia a esta cuestión tanto a nivel político como a nivel social.

Punto de vista optimista de los jóvenes respecto a cuestiones medioambientales

De 100 entrevistados, el siguiente porcentaje estuvo de acuerdo con los enunciados:



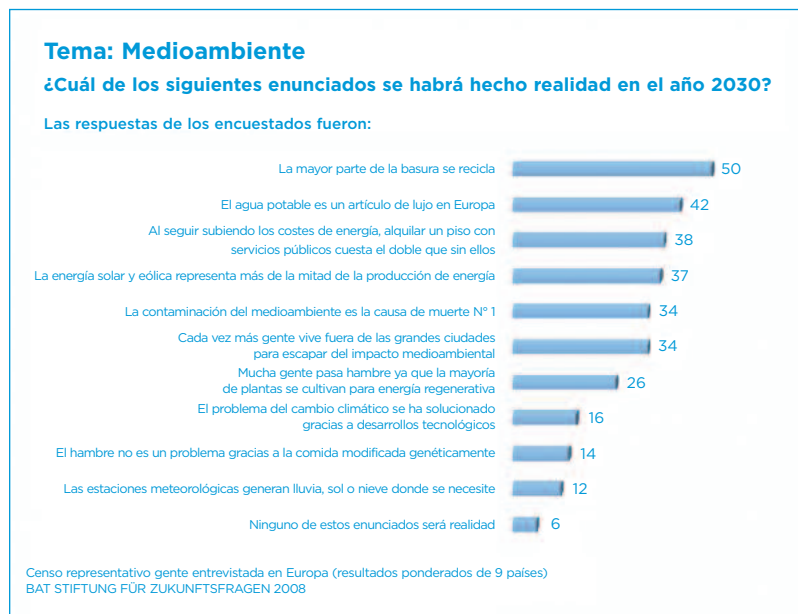
Dentro de las fases de la vida, los solteros y las parejas sin niños son los que se preocupan con mayor frecuencia. Por el contrario, los jóvenes tienen una visión relativamente más relajada acerca del cambio climático –en particular la juventud masculina rara vez teme a las consecuencias futuras. Este resultado puede explicarse en parte, gracias a la opinión de si el país es “consecuente ecológicamente” o no. Los solteros, que temen graves consecuencias para su país provocadas por el cambio climático, no ven que se haya tomado ninguna protección medioambiental, particularmente alta, en su país. La mayoría de los jóvenes no tiene ninguna preocupación acerca de las consecuencias del cambio climático, estos escudan su actitud relajada en la creencia de que viven en un país respetuoso, medioambientalmente hablando, que tiende a tomar todas las medidas necesarias a tiempo.

Para dar una visión más precisa de la visión futura en este campo importante, la fundación para estudios futuros preguntó a los ciudadanos de Europa, que creían que sucedería en el medioambiente hasta el 2030.

Como ya se ha mencionado anteriormente el cambio climático tiene muchos efectos: un creciente nivel del mar, reducción de los glaciares, un agujero en aumento en la capa de ozono, inundaciones, hielo de los polos derritiéndose o periodos de hambruna y sequía. Las esperanzas europeas de que la evolución tecnológica pueda ayudar a frenar el cambio climático no son altas. Sólo un 16 por ciento cree en esa solución. Esta propuesta cuenta con la mayor parte de apoyo en Francia (24%), posiblemente en reacción a la parada planificada de centrales de energía de carbón por centrales de energía nuclear, que ya generan cuatro quintas partes del abastecimiento de

electricidad en Francia. Los franceses, sin embargo, no albergan grandes esperanzas de tener un medioambiente mejor, como refleja el enunciado “la contaminación será la causa número uno de muerte en el 2030”, con el que la mitad de la población está de acuerdo. En países como Reino Unido o Alemania, tan sólo la mitad como mucho expresó temor hacia este punto.

Algunos países europeos albergan la creencia, que va en aumento, que el agua potable se convertirá en un problema global en el futuro. Como reflejo de esto, la visión de que el agua potable pronto se convertirá en una mercancía de lujo, incluso en Europa, es compartida por la mayoría de finlandeses, (54%), franceses (62%) y suecos (54%). Sólo la mitad de los británicos (23%) alberga este temor y están también menos preocupados por el aumento del coste de la vida debido a una reducción de los recursos disponibles. Por el contrario, dos tercios de los alemanes (64%) temen que pagarán la misma cantidad de costes en energía que lo que pagan en alquiler. Tan sólo un 16 por ciento de los italianos está de acuerdo con esto. Tres de cada cinco suizos (60%) y franceses (59%) alberga esperanzas sobre fuentes de energía regenerativa y barata como la energía solar o la eólica. En países como Rusia (23%) o Italia (24%) sin embargo, ni uno de cada cuatro las consideran como una posibilidad viable.



Casi el 60 por ciento de las generaciones jóvenes de Europa esperan que la mayor parte de nuestra basura se recicle en el año 2030 (58%). Las evaluaciones más optimistas con respecto a la situación medioambiental corresponden a Francia, Finlandia y Suiza. Por el contrario, los adolescentes y jóvenes adultos de Rusia, España y Austria se muestran más escépticos ante esta propuesta.

Sin embargo, muchos europeos también ven un desarrollo potencial en la situación medioambiental. Por ejemplo, la mitad de los encuestados, creen

que la mayoría de nuestra basura se reciclará. En Finlandia, Francia o Suiza, este punto cuenta con la aprobación de tres cuartas partes de la población. Aproximadamente uno de cada siete, o uno de cada ocho europeos confía en que el problema del hambre se resolverá gracias a la comida modificada genéticamente o que las estaciones meteorológicas avanzadas nos permitirán influir en el clima de alguna manera. Los rusos (16%), albergan las expectativas más altas en este sentido, en marcado contraste con el escepticismo de los alemanes (7%), italianos (8%) o británicos (7%). El futuro de las regiones metropolitanas se ve diferente a través de toda Europa. Por ejemplo, tres de cada cinco franceses suponen que la mayoría de los habitantes de la ciudad migrarán a las zonas rurales con el fin de escapar del impacto medioambiental del interior de las ciudades. Ciudades como Viena, Moscú, Roma o Londres, por el contrario, no experimentarán este fenómeno: ni siquiera uno de cada tres en estos países opina que veremos un éxodo medioambiental de las ciudades.

El futuro de Europa está en la educación

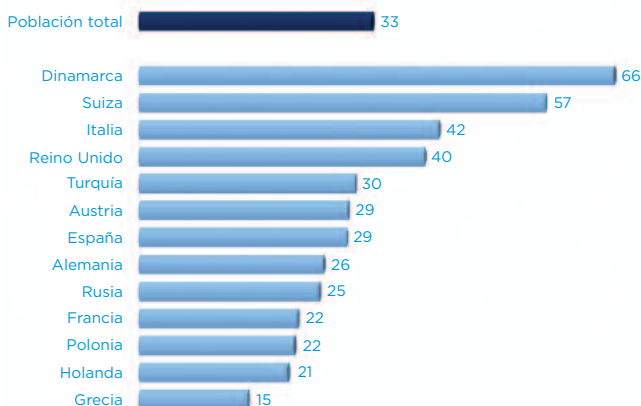
En 1999, los ministros europeos de educación firmaron la llamada Declaración de Bolonia con el objetivo de crear un sistema uniforme de educación superior en el 2010, para aumentar la capacidad de Europa de competir internacionalmente. Poco tiempo después –en Marzo de 2000– los jefes de estado y de gobierno de la UE establecieron claros objetivos económicos y educativos en el marco de la estrategia de Lisboa: en diez años, Europa debería convertirse en “la región más competitiva, dinámica y económicamente más conocida del mundo”. Por ello, la educación no debería centrarse tan sólo en la educación superior sino también en otras necesidades de aprendizaje y formación –por ejemplo, las cualificaciones los desempleados, empleados mayores o trabajadores corren el riesgo de no satisfacer las necesidades futuras del mercado de trabajo. Entre otras cosas, se determinaron objetivos concretos: el desarrollo de centros de aprendizaje locales, mayor transparencia en las cualificaciones y el apoyo de las competencias básicas, todo en conjunción con las nuevas tecnologías de información. El siguiente proyecto exitoso de 2010, “Europa 2020”, también enfatiza la importancia de la educación, con el objetivo de reducir las tasas de deserción escolar e incrementar el número de graduados universitarios, por mencionar sólo dos objetivos. Sólo de esta manera se puede asegurar un crecimiento económico para el futuro y que Europa siga siendo competitiva como emplazamiento académico.

Las tres estrategias señalan la importancia de la educación: la educación era y es el principal recurso en Europa. Sin embargo, los resultados de las últimas encuestas PISA muestran la creciente necesidad de nuevas inversiones en educación. De lo contrario –y en contraste con EEUU, Japón, Corea del sur, así como Australia, Nueva Zelanda y Canadá– corremos el riesgo de una escasez que no será fácil asimilar. Sin embargo, en lo que respecta a educación, se revela una visión bastante variada: Aparte de Finlandia, “mejor estudiante” de Europa, los últimos resultados PISA muestran que las calificaciones de Suiza y Holanda están por encima de la media de la OECD en las tres áreas probadas (lectura, ciencias naturales y matemáticas). Las calificaciones de Polonia y Alemania se mantuvieron por debajo de la media en las tres áreas y Reino Unido y Dinamarca en uno. En contraste, las calificaciones de Grecia, España, Turquía, Rusia e Italia quedaron muy por debajo de la media de la OECD en las tres áreas. En estos

cinco países, el gasto público total en educación (en porcentaje con el PIB) estaba por debajo de la media de la UE alrededor del cinco por ciento. Ambos factores -inversión en educación y resultados PISA- correlacionan fuertemente.

La mayoría de los daneses y suizos confían en su sistema educativo

De 100 entrevistados, el siguiente porcentaje estuvo de acuerdo con el enunciado: "El sistema educativo del país respectivo prepara a la gente bien para el futuro."

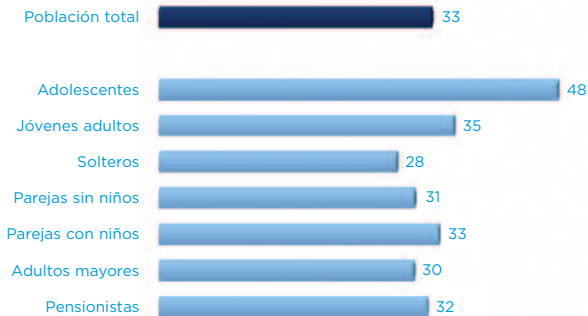


Y ¿cómo ven los europeos su sistema educativo o, en otras palabras, su viabilidad en el futuro? Parece haber grandes discrepancias entre los distintos estados. Por ejemplo, dos tercios de los daneses están satisfechos -a pesar de que Dinamarca "sólo" mantuvo dos de sus áreas dentro de la media de la OECD. También, la mayoría de los suizos, resultó ser optimista. El sistema educativo italiano también recibió calificaciones altas, aunque el gobierno de Roma recientemente sometió al sector educativo a un programa integral de austeridad -las universidades italianas son las únicas que han tenido que aceptar los recortes de 700 millones de euros en 2011. Asombrosamente pesimistas: los holandeses y los polacos, cuyos estudiantes normalmente puntúan por encima de la media en los tests PISA. Los griegos muestran la confianza más baja -sólo un 15 por ciento cree que el sistema educativo griego está bien preparado para el futuro.

El análisis de las fases de la vida muestra que los jóvenes son más propensos a considerar viables los sistemas educativos de sus respectivos países en el futuro. En todas las demás fases de la vida, en cambio, sólo uno de cada tres cree que su actual sistema educativo público está bien preparado para los desafíos del mañana. También pueden verse grandes diferencias en el fondo educativo de los encuestados -hay grandes diferencias entre las naciones. Mientras que en Holanda, Reino Unido y Austria, la mayoría con educación superior confía en el sistema educativo de su respectivo país, en otros países encuestados, son los menos educados formalmente quien lo hace.

Sólo un tercio de los europeos confía en el sistema educativo de su país

De 100 entrevistados, el siguiente porcentaje estuvo de acuerdo con los enunciados: "El sistema educativo del país respectivo prepara a la gente bien para el futuro."

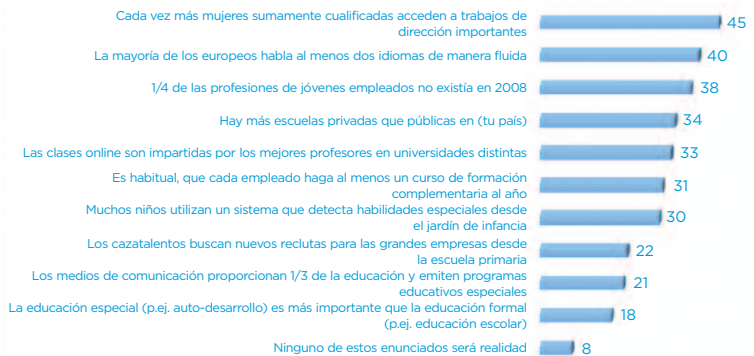


Y ¿qué espera la gente de la educación en los próximos 20 años? Sin duda, la educación se convertirá en un recurso clave para todas las naciones, pero también para todos los ciudadanos individuales en el siglo XXI. Los ciudadanos europeos deben reconocer que continuar formándose voluntariamente -formación permanente- se está convirtiendo en algo normal. La relación entre vida y tiempo de aprendizaje se redefinirá: aquellos que no continúen aprendiendo no avanzarán en la vida tampoco. Los suizos y franceses, hasta ahora, han tomado buena nota de ello. En ambos países, la mayoría de los habitantes opinan que los empleados recibirán formación avanzada al menos una vez al año. Por el contrario, sólo uno de cada seis españoles y uno de cada cuatro italianos, rusos o británicos consideran que esto sea necesario.

Tema: Educación

¿Cuál de los siguientes enunciados se habrá hecho realidad en el año 2030?

Las respuestas de los encuestados fueron:



Censo representativo gente entrevistada en Europa (resultados ponderados de 9 países)
BAT STIFTUNG FÜR ZUKUNFTSFRAGEN 2008

Más de la mitad de adolescentes y jóvenes adultos en Europa predicen un aumento en el número de mujeres sumamente cualificadas en trabajos de dirección importantes (53%).

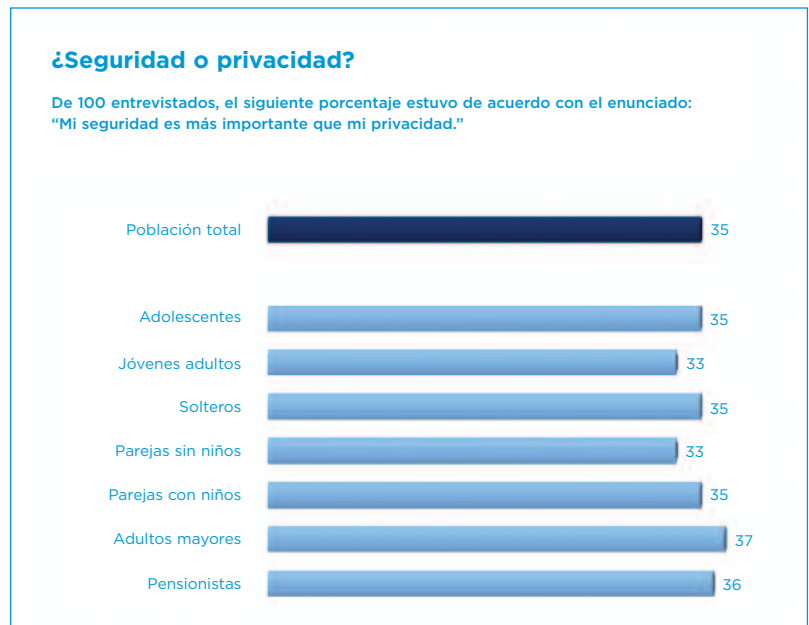
Las habilidades comunicativas serán una competencia básica, de la que nadie se librará en el siglo XXI. Europa crece unida, se están eliminando las fronteras, cada vez más compañías operan mundialmente y emplean a personal de distintos países. La capacidad de hablar al menos una lengua extranjera es un requisito en muchos trabajos, algo que a la mayoría de población le cuesta reconocer, sin embargo: sólo dos de cada cinco europeos cree que la mayoría de los europeos será bilingüe. Este resultado es sorprendente. Mientras que en el pasado era una característica distintiva de los europeos frente a los asiáticos y sobretudo los americanos que entendían y hablaban varios idiomas, están ahora en riesgo de aislamiento internacional. Y se pueden establecer diferencias enormes dentro de los grupos individuales de la población. Cuanto mayor sea el nivel educativo y los ingresos, mayor el acuerdo sobre el multilingüismo. Por un lado esto subraya la necesidad de hablar varias lenguas para una mayor capacidad profesional; por otro, también revela una brecha más profunda dentro de la sociedad.

Hay un acuerdo general en la importancia de la televisión y de Internet y de que su exposición de conocimiento crecerá significativamente en las próximas décadas. Los mejores profesores impartirán clases *online* simultáneamente en varias universidades –este enunciado es compartido por uno de cada tres europeos. Las ventajas que supone esto para los alumnos son evidentes, las consecuencias para los profesores, sin embargo, aún no son predecibles. Podrían abrirse nuevas posibilidades para el personal universitario gracias a los cambios en investigación, una ampliación de horizontes, o la posibilidad de estudios en profundidad, de los que podría beneficiarse el espacio europeo de investigación. El papel de los medios de comunicación tendrá que redefinirse en el futuro. La exposición pasiva tras el trabajo será sólo una parte de la programación en los medios de comunicación. Aquellos que se limiten a esta clase de consumo palidecerán hasta la insignificancia. El poder de los medios de comunicación debe aprovecharse, en particular, para inculcar una motivación para el aprendizaje entre grupos de la sociedad que anteriormente tenían un acceso limitado a la educación. Después de todo, una proporción mayor a uno de cada cinco ciudadanos cree que los medios de comunicación serán responsables de un tercio de la oferta educativa.

El futuro es femenino. Incluso hoy, en muchos países la mayoría de graduados universitarios o graduados de escuelas profesionales son mujeres. Aquellos días en los que una minoría de mujeres accedía a la universidad o a escuelas profesionales son en definitiva una cosa del pasado. La consecuencia del aumento de mujeres entre la élite educativa pronto serán evidentes: cada vez más mujeres ocupan importantes puestos directivos en empresas. Europa está dividida en esta cuestión: en países como Finlandia, Suiza o Francia, tres de cada cuatro encuestados esperaban que esto sucediera, mientras que en Rusia e Italia sólo uno de cada cuatro estaba de acuerdo con esta proposición. Curiosamente, en estos dos países, las diferencias entre hombres y mujeres no son muy significativas.

Las escuelas privadas están ganando popularidad en todos los países europeos. Ya sea por el informe PISA, el aumento de la delincuencia en las escuelas públicas o la esperanza de una promoción mejor: aquellos que se lo pueden permitir ya no envían a sus hijos a escuelas públicas. En Alemania, por ejemplo, una de cada trece escuelas se financia de manera privada. En el futuro, los europeos confían en que el número de escuelas privadas crezca considerablemente. Más de un tercio cree que en 2030 habrá más escuelas privadas que públicas. Dos de cada cinco rusos sienten que su país se verá afectado por esta tendencia, mientras que sólo la mitad de los finlandeses, como mucho, ve un auge de las escuelas privadas en su país. El peligro de que esta grieta se haga más profunda en la sociedad por la proliferación de escuelas privadas sólo puede ser contrarrestado por una política educativa completa y mejorada continuamente. Los gobiernos en Europa están llamados a crear las condiciones necesarias para que esto ocurra y así adaptarse a un mundo que cambia continuamente.

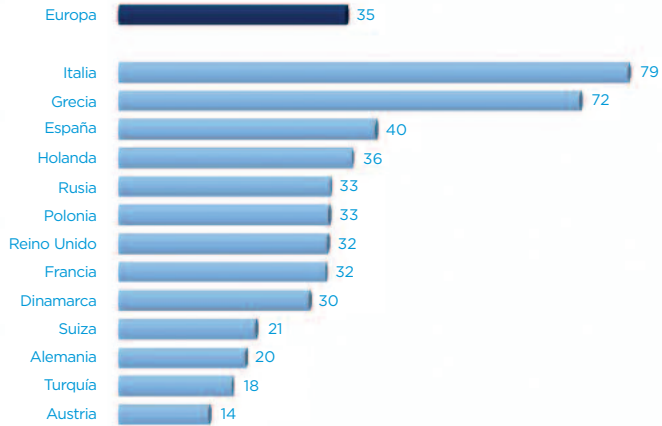
¿Se volverá la seguridad más importante que la privacidad?



Es precisamente en tiempos de incertidumbre cuando la gente se preocupa por su doble seguridad: miedo a la violencia de otros y miedo de su propia seguridad financiera. Para más de un tercio de los europeos, la seguridad personal se ha vuelto más importante que la libertad personal. Ciertamente, hay algunas diferencias entre la población, sin embargo, a medida que aumenta la edad, también lo hace la importancia que se le da a la seguridad -alcanzando un valor del 37 por ciento entre los adultos mayores en contraste con el 33 por ciento de los jóvenes adultos.

Los italianos valoran la seguridad, los austriacos la privacidad

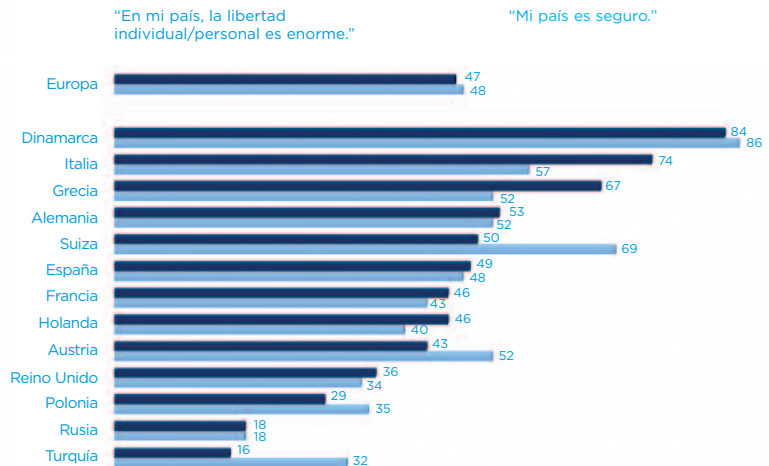
De 100 entrevistados, el siguiente porcentaje estuvo de acuerdo con el enunciado: "Mi seguridad es más importante que mi privacidad."



Hay enormes discrepancias entre las naciones en este contexto. Por ejemplo, aproximadamente tres cuartas partes de los italianos y los griegos anteponen la seguridad a la privacidad. En países con una red social ya avanzada, como Austria, Alemania y Suiza, esta proporción es tan sólo una quinta parte de la población. Y en países de Europa del este, como Rusia y Polonia, sólo uno de cada tres ciudadanos da prioridad a la seguridad sobre la libertad (por supuesto, esto también se debe a razones históricas).

Evaluación igualada de libertad personal y seguridad

De 100 entrevistados, el siguiente porcentaje estuvo de acuerdo con los enunciados:



Al mismo tiempo, apenas la mitad de los europeos considera que su propio país es seguro y sólo unos pocos alaban la gran cantidad de libertad personal que existe en su país. Al comparar naciones, los diversos niveles de acuerdo resultan reveladores. De hecho, ambos enunciados encuentran la aceptación de la mayoría de daneses, italianos, griegos y suizos, sin embargo, el grado de aceptación muestra diferencias significativas entre naciones. Además, la sensación de “seguridad” en Suiza, Turquía, Austria y Polonia es más fuerte que la de “libertad personal” –un hecho especialmente significativo. Para los griegos, franceses y holandeses, sin embargo, ocurre exactamente lo contrario: “la libertad personal” con frecuencia tiene prioridad sobre la “seguridad”.

También se preguntó a la gente, qué esperaban que podía ocurrir en las siguientes dos décadas en términos de seguridad.

Vamos a citar la novela 1984 de George Orwell “La telepantalla recibía y transmitía simultáneamente. Cualquier sonido que hiciera Winston superior a un susurro, era captado por el aparato; Además, mientras permaneciera dentro del radio de visión de la placa de metal, podía ser visto a la vez que oído. Por supuesto, no había manera de saber si le contemplaban a uno en un momento dado.” ¿Se harán las visiones de Orwell de 1949 realidad? Para la mayoría de europeos, las cámaras en grandes almacenes, estaciones de servicio, museos, estadios deportivos, estaciones de tren y centro de las ciudades son ya una obviedad. La importancia de la protección y la seguridad parece sobrepasar a la preocupación por la vigilancia constante y la invasión en el ámbito privado. Sólo un tercio de los encuestados considera la seguridad personal más importante que la protección del ámbito privado y un cuarto se imagina portando un chip electrónico de identificación y localización en el 2030. Para más de un tercio de los europeos, la vigilancia electrónica habrá avanzado hasta tal punto que en el 2030 los criminales serán identificados mientras cometen sus delitos. Dos tercios de los franceses están de acuerdo con esta propuesta, al igual que la mayoría de suizos y finlandeses. Una cosa está clara: Las visiones de George Orwell no están muy lejos de convertirse en realidad.



¿Y qué hay de las generaciones futuras? Casi uno de cada tres jóvenes europeos entre 15 y 34 años considera posible que en el año 2030 la gente lleve un chip de identificación y localización. Incluso cuatro de cada diez imagina que los equipos de vigilancia identificarán a los criminales directamente al cometer un delito. Mientras que un 56 por ciento –por tanto la mayoría– esperan un aumento de la delincuencia relacionada con Internet, el temor a los conflictos bélicos y al crimen organizado persiste en uno de cada dos adolescentes y jóvenes adultos.

¿Idealización del pasado o esperanza para el futuro?

“Todo era mejor antes” –esta visión romántica del pasado encuentra apoyo en dos o más de cada cinco europeos. No hace falta visitar los cementerios de soldados para disipar este mito– hay una gran cantidad de argumentos: Independientemente del período de la historia que se coja como referencia, nunca antes ha habido una mayor esperanza de vida y una menor mortalidad infantil. El nivel de vida también ha mejorado, junto con los ingresos percibidos. Al mismo tiempo, se ha reducido el número de horas de trabajo y ha aumentado el número de días de vacaciones pagadas. La atención médica nunca ha sido mejor, la educación tan extendida, la comunicación tan inmediata y fácil, y tanta variedad y rapidez en cuanto a movilidad.

La vida cotidiana de los europeos ha ido ganando en calidad desde el final de la Segunda Guerra Mundial –no debe menospreciarse la paz duradera. Además de los rusos y los griegos, la mayoría de franceses, italianos y alemanes glorifica el pasado –y esos tres países son algunos de los más ricos de Europa. ¿Es miedo a tener que compartir la riqueza en el futuro o de tener que pagar por el nivel de vida de otros? El temor a tener que financiar a otros en el futuro se generaliza –después de todo, estas tres naciones ya aportan más fondos en el presupuesto de la UE que todos los demás 24 estados miembros juntos.

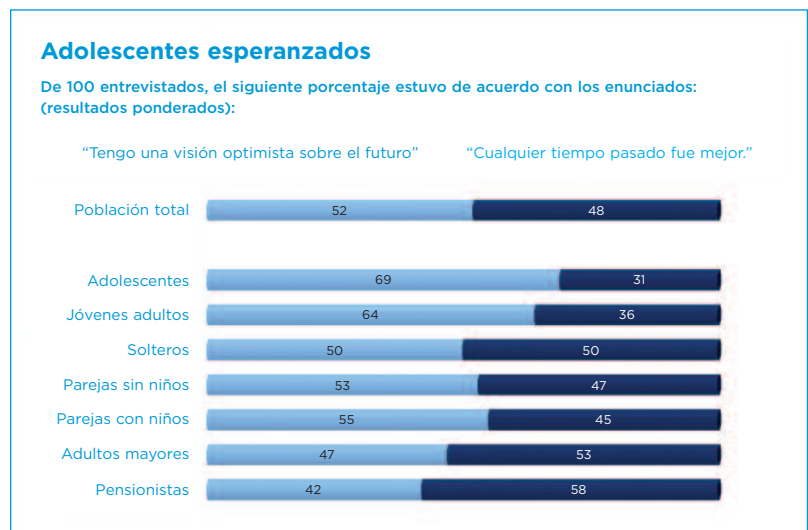
¿Mirando al pasado o al futuro?

De 100 entrevistados, el siguiente porcentaje estuvo de acuerdo con los enunciados: (resultados ponderados):



Pero esta creencia es unilateral. ¿Habrían podido Alemania, Francia e Italia convertirse en los mercados económicos principales sin un período de paz de décadas en Europa? ¿Acaso habría habido tanto que “heredar” y que “legar” si la inflación en Europa no hubiera sido contrarrestada (la inflación media del euro desde su introducción en 2002 es de un 1,5 por ciento en total, en comparación, la inflación del marco alemán en los 20 años anteriores a la adopción del euro ascendió al 2,9 por ciento)? ¿No habría sido una especie de emigración de naciones hacia el norte y el centro de Europa si no hubiera sido por las medidas de apoyo y desarrollo para las regiones económicamente más débiles? Sin tener en cuenta el hecho de que casi uno de cada cuatro trabajos depende de forma directa o indirecta de la exportación a otros países, ¿habría aumentado de una forma tan drástica la tasa de desempleo? Estos pocos hechos concretos aclaran por sí mismos cuanto se han beneficiado Francia, Italia y Alemania de una Europa fuerte y segura, y cuanto de buena ha sido la inversión de los pagos contributivos para la Unión Europea.

En comparación con Francia, Italia y Alemania, muchos otros europeos glorifican mucho menos el pasado. En cambio, tienen grandes esperanzas puestas en el futuro. Los más confiados son los daneses, cuya tasa de optimismo con respecto al futuro es alrededor de cuatro veces más alta que el de aquellos que alaban el pasado.



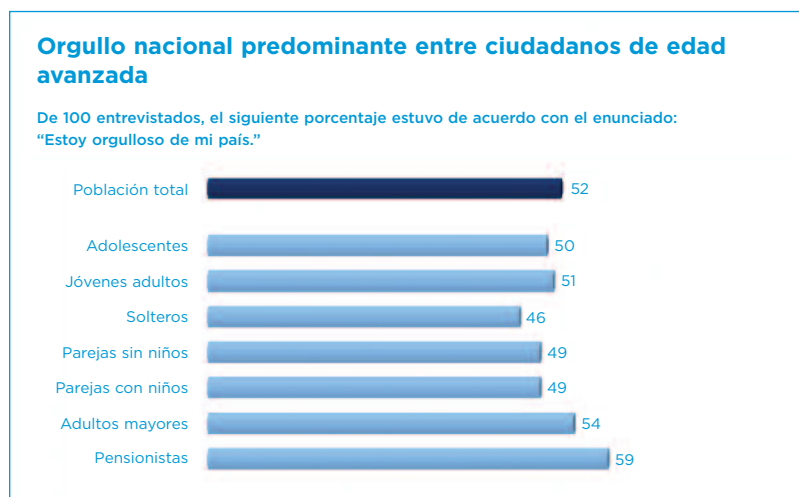
El hecho que la juventud mire el futuro con esperanza para Europa, se refleja en las visiones de la vida en el futuro tan optimistas. El número de optimistas dobla al de los pesimistas. En contraste con la generación más mayor, la juventud vive el “aquí y ahora” –y mira hacia el futuro, el cual asocian con la esperanza de una vida plena y feliz.

El orgullo nacional se queda “fuera”

El Centro de Investigación de Opinión Nacional (NORC) de la universidad de Chicago, realiza de forma regular sondeos sobre la cantidad de orgullo nacional en diferentes países del globo. Las posiciones principales las

ocupan regularmente EE.UU., Australia y Venezuela, tres países cuya identidad nacional se ha fortalecido por medio de diferentes conflictos. En el análisis del NORC, las naciones europeas en cambio, ocupan las últimas plazas, y la brecha va creciendo de forma imparable. ¿Acaso los europeos ya no están orgullosos de sus propios países?

El hecho es que poco más de uno de cada dos europeos (52 por ciento) se siente orgulloso de su propia patria, mientras que desde los grupos de jóvenes a los de mediana edad, desde 14 a 50 años, las respuestas variaban ligeramente entre ellas. Sin embargo, el patriotismo aumenta a la par que la edad, alcanzando hasta un 60 por ciento entre jubilados en oposición al 50 por ciento de entre adolescentes. Si la actitud de las generaciones más jóvenes continua, el orgullo nacional seguirá perdiendo importancia y pasará a un plano inferior.

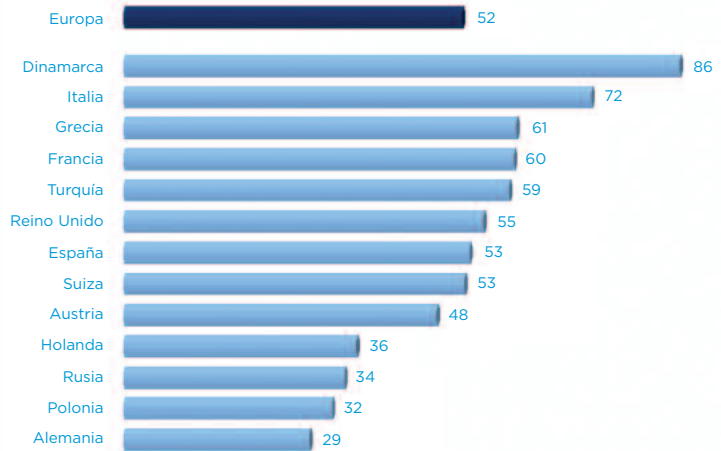


También vemos grandes discrepancias al comparar los países. Países como Dinamarca (86 por ciento), Italia (72 por ciento), Grecia, Francia y Turquía (60 por ciento cada uno), expresan una conciencia nacional más fuerte. En contraste uno de cada tres polacos (32 por ciento), rusos (34 por ciento) y holandeses (36 por ciento) están de acuerdo con esta afirmación. Los alemanes muestran la menor cantidad de orgullo nacional (29 por ciento). La campaña "Tu eres Alemania", retransmitida públicamente y la muestra de admiración alemana, mostradas durante la Copa del Mundo parece que han hecho poca mella en los alemanes, y la gran mayoría han vuelto a sus patrones tradicionales de comportamiento. Los alemanes, conscientes de sus sentimientos históricos basados en la vergüenza, anhelan un sentimiento de "nosotros". Sin embargo, la mayoría de ellos no lo expresa abiertamente.

Pero, ¿es acaso el debate sobre el "orgullo nacional" relevante en tiempos de globalización y europeización? ¿Y qué se considera "típicamente alemán", o "típicamente español", "típicamente danés" o "típicamente polaco"? ¿El gran número de ciudadanos con antecedentes de emigración en cada país europeo, los numerosos viajes a otras culturas, o los mismos programas de televisión de cada lugar nos han llevado a una fusión de Europa? ¿Y quiénes nos parecen más europeos, italianos, franceses u holandeses?

Pocos alemanes están orgullosos de su propio país

De 100 entrevistados, el siguiente porcentaje estuvo de acuerdo con el enunciado: "Estoy orgulloso de mi país":

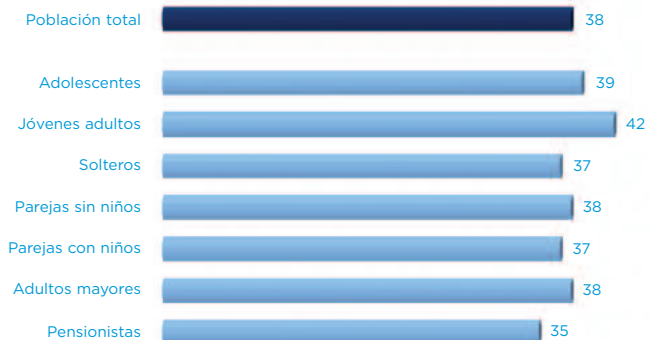


¿Soy yo "Europa"?

"Si tuviéramos que hacer un balance de nuestra propiedad intelectual, teorías y estándares, deseos y suposiciones, llegaríamos a la conclusión de que la mayoría de la misma no tiene como origen nuestra patria, sino que viene de una identidad europea común. Con diferencia, el europeo que hay en cada uno de nosotros se impone... Cuatro quintas partes de nuestra propiedad personal es una propiedad común europea". (José Ortega y Gasset, 1929).

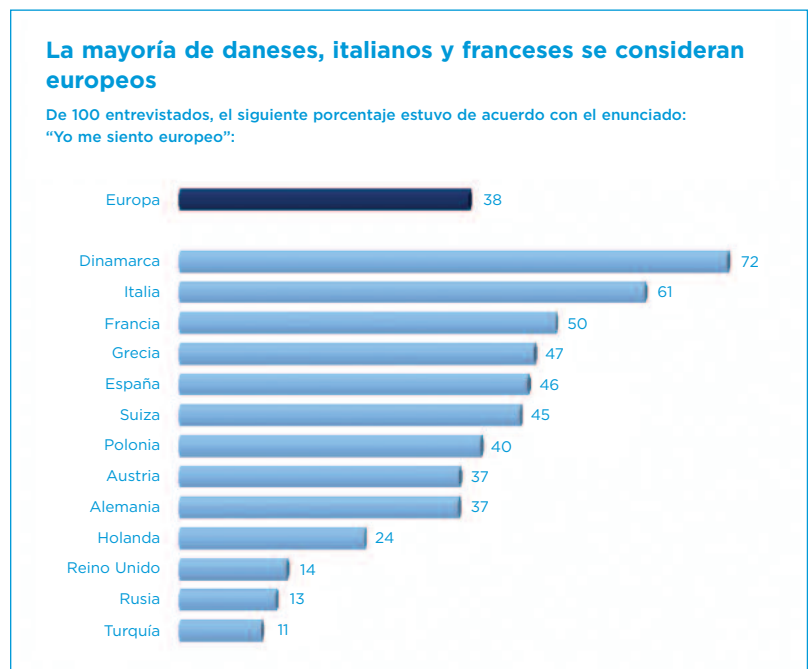
¿Soy yo Europa?

De 100 entrevistados, el siguiente porcentaje estuvo de acuerdo con el enunciado: "Yo me siento europeo."



¿Cuáles son las posibles razones para la identificación relativamente fuerte con Europa? Los resultados de las varias encuestas con las jóvenes generaciones, entre otros, nos brindan una explicación para esta cuestión. Resumido en una frase: el sentimiento de una Europa unida no se basa principalmente en emociones sino en raíces pragmáticas. Las generaciones venideras reconocen las ventajas personales de una Europa fusionada, por ejemplo, en cuanto a estudiar en el extranjero y a oportunidades laborales, o en el área del turismo y del consumo, pero las jóvenes generaciones no son los únicos que están desarrollando un sentimiento de “Yo soy Europa”. Durante y después de épocas de preocupación económica, por ejemplo siguiendo la crisis financiera de 2008, los ciudadanos de más edad también desvelaron una creciente identificación con su continente. En comparación con los EE.UU., (“allí es donde empezó la crisis económica”), Asia y Sudamérica (“China, India y Brasil son las potencias económicas del mañana”) o África (“la ayuda europea para los países en desarrollo se necesitará en los próximos años”), Europa se considera un “puerto de seguridad” para un gran número de europeos donde, sin embargo, solo juntos puede garantizarse y asegurarse un nivel y calidad de vida futuro.

Para los países individuales, esta cuestión a la vez confirma y disipa, aparentemente, algunos clichés:



- En Dinamarca es donde se encuentra la mayor identificación con Europa, a pesar de que la mayoría rechazó el tratado de Maastricht como parte del referéndum danés de 1992. Esto condujo a la aplicación de la llamada cláusula del *opt-out* mediante la cual, el país podía quedar fuera de la tercera fase de la unión económica y monetaria, liberando así a Dinamarca de la obligación de adoptar el euro.

- En países como Grecia y España que se han beneficiado de una solidaridad económica dentro de la Unión Europea, la identificación con Europa también se encuentra por encima de la media.
- Incluso Suiza, un estado que no es miembro de la Unión Europea, muestra un alto vínculo con Europa.
- Polonia cuenta con Europa y muestra una identificación con la misma por encima de la media.
- Más alemanes se identifican con Europa que los que están orgullosos de su país.
- Reino Unido mantiene su categoría especial y muestra reconocimiento por Europa de forma limitada.
- Turquía ha solicitado ser miembro de la Unión Europea, sin embargo, los ciudadanos muestran el menor grado de identificación con Europa.

Como predicción para el futuro podemos decir que aunque no todos los europeos muestran el mismo convencimiento sobre Europa en la misma medida, la mayoría de los resultados hablan de un sentimiento de unidad europea que va en aumento. Las personas llegan a conocerse mejor, una mayor cantidad de la generación joven está estudiando en un país europeo, el número de empleados extranjeros crece, así como el conocimiento de otras naciones. Al mismo tiempo, los beneficios y la necesidad de una Europa fusionada se están volviendo más aparentes para un número de ciudadanos de la Unión Europea que va en aumento. No obstante, una creciente identidad europea no significa que las identidades nacionales dejarán de existir, sino que convivirán juntas en el futuro o, como señaló el escritor alemán Thomas Mann tras el final de la Primera Guerra Mundial, como ejemplo para cualquier nación europea: “Yo soy un alemán europeo y un europeo alemán”.

¿Pueden unirse los intereses europeos y los nacionales?

“Si supiera algo que pudiera resultarme útil, pero dañino para mi familia, lo sacaría de mi cabeza. Si supiera algo que pudiera ser útil para mi familia pero dañino para mi país, intentaría olvidarlo con todas mis fuerzas. Y si supiera algo que pudiera ser útil para mi país pero dañino para Europa y para la humanidad, lo consideraría un crimen”. (Charles de Montesquieu, 1748).

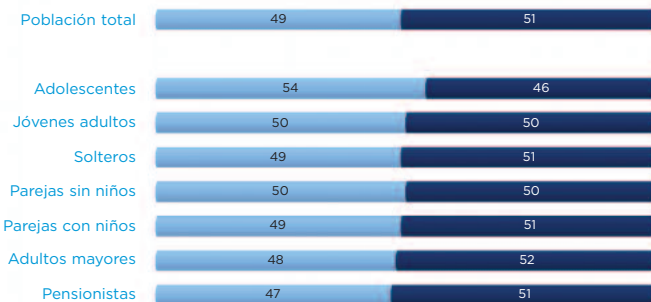
¿Están acaso los europeos recogiendo los pensamientos de los pioneros de la Revolución Francesa? O ¿estamos asumiendo el riesgo de actuar de forma controvertida y sacrificando las preocupaciones de Europa a favor de nuestros propios asuntos nacionales? Y, ¿es este sólo otro paso hacia priorizar los intereses individuales de los grupos sociales por encima de la capacidad de nuestro propio estado de actuar, o quizá incluso adaptando las necesidades del entorno propio a los deseos particulares? Cada uno de los europeos debería oponerse a este desarrollo. Sin embargo, las personas en Europa no se ponen de acuerdo en si los intereses nacionales o personales deberían ser el foco de acciones políticas.

Los jóvenes anteponen los intereses europeos a los nacionales

De 100 entrevistados, el siguiente porcentaje estuvo de acuerdo con los enunciados: (resultados ponderados):

"Europa sólo tendrá éxito en el futuro si trabajamos juntos, por esta razón todos los países tenemos que apoyarnos."

"Cada país deberá preocuparse más por sus propios intereses y menos por los intereses europeos."

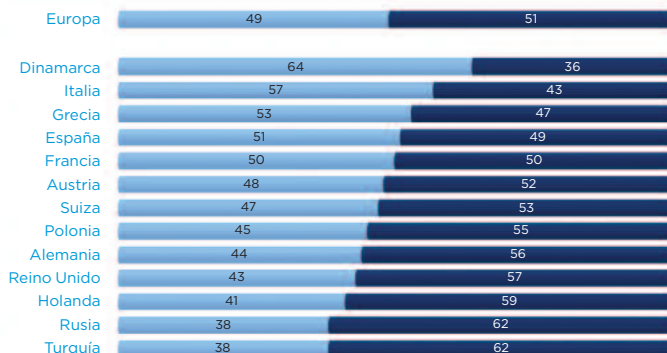


Los intereses nacionales son más importantes que los europeos para cinco países

De 100 entrevistados, el siguiente porcentaje estuvo de acuerdo con los enunciados: (resultados ponderados):

"Europa sólo tendrá éxito en el futuro si trabajamos juntos, por esta razón todos los países tenemos que apoyarnos."

"Cada país debería preocuparse más por sus propios intereses y menos por los intereses europeos."



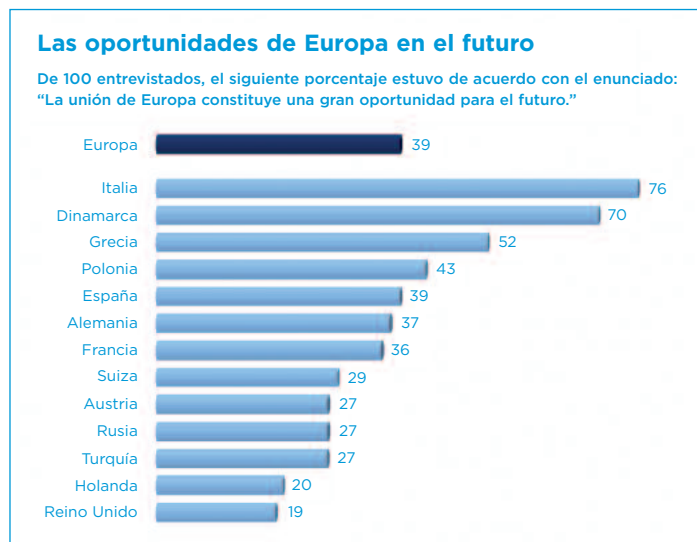
La mitad está de acuerdo en que Europa debería ser la prioridad, mientras que la otra mitad prefiere concentrarse en asuntos nacionales. La razón de esto es evidente en términos de ingresos mensuales por hogar, por ejemplo, donde se pueden ver interesantes diferencias: en Grecia o en Reino Unido, son principalmente las personas con altos ingresos las que protegen los intereses nacionales. En Dinamarca o en Alemania en cambio, son aquellos con ingresos bajos, ciertamente por miedo a perder por completo su estado social. En cuanto a las etapas de la vida, los jóvenes dan más importancia a ser Europeos. Sin embargo, la mayoría en las generaciones más mayores está convencida de que Dentro de Europa, los daneses destacan frecuentemente la importancia de la solidaridad en particular. Pero también los italianos,

griegos, españoles y franceses defienden la unión más que centrarse puramente en intereses nacionales. Esta actitud no la comparten los estados europeos vecinos de Rusia y Turquía, cuya mayoría de población quiere que se consideren sus propios intereses. Además, dos de los principales contribuidores financieros dentro de la Unión Europea, Alemania y Reino Unido prefieren concentrarse en asuntos domésticos y muestran un interés por debajo de la media en cuanto a la cooperación a nivel europeo mejor concentrarse primeramente en asuntos nacionales.

Los estados-nación por su cuenta, están abrumados por el exceso de desafíos futuros. En el futuro, por tanto, los intereses europeos se convertirán con frecuencia también en intereses nacionales. Sin una Europa fuerte, la potencia económica, la seguridad nacional y extranjera, la importancia política mundial, el estándar de vida y la calidad de la vida de la mayoría de los países europeos se verán amenazados. Los europeos tienen que preguntarse si no ganarán más que perderán al renunciar a su soberanía nacional.

¡Europa como una oportunidad en el futuro!

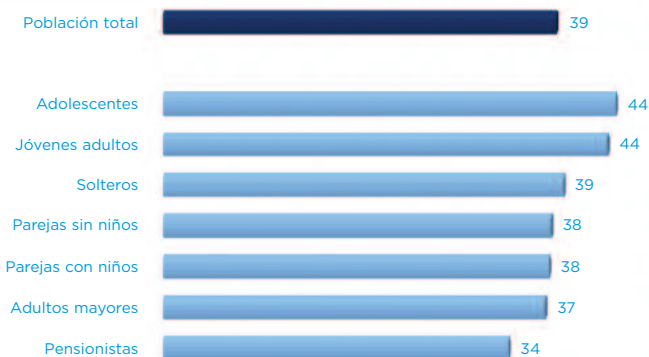
¿Pueden los intereses nacionales o paneuropeos limitarse simplemente a cuestiones económicas? Y ¿puede fusionarse Europa aún cuando el escepticismo con respecto a tantos temas es tan fuerte? Está claro: Los intereses y cuestiones europeas y nacionales no tienen automáticamente que contradecirse; en su lugar, deberían estar estrechamente coordinados para permitirnos ver las oportunidades que ofrecen en el futuro. Después de todo, dos quintas partes de los europeos creen que una Europa unida ofrece una amplia gama de oportunidades y opciones. En Italia, Dinamarca y Grecia, la mayoría de la gente del respectivo país cree en los efectos positivos de una Europa unida. En cambio, los británicos y holandeses no se imaginan plenamente las ventajas de un continente unido. Incluso los estados de Turquía, Rusia y Suiza que no pertenecen a la UE, muestran mayor poder imaginativo a este respecto.



Comparando las diversas fases de la vida, la generación de menos de 24 años muestra mayor aceptación que generaciones más mayores o de mediana edad, algo que coincide con los resultados de las principales entrevistas a los estudiantes. Además de la edad, el nivel educativo también es un factor decisivo a favor de una visión europeísta. En casi todos los países, la aceptación de Europa –también en cuanto a las oportunidades que existen a través de Europa, la identificación con Europa y la actitud de que Europa sólo puede tener éxito unida –es casi dos veces más alta entre aquellos que tienen una educación superior que entre personas con una educación inferior. Por tanto, la educación parece ser un factor clave en ser proeuropeo. También vemos a menudo: una educación superior conlleva mayor movilidad y multilingüismo –características apoyadas y fortalecidas por la europeización.

Las generaciones jóvenes reconocen las oportunidades

De 100 entrevistados, el siguiente porcentaje estuvo de acuerdo con el enunciado: "La unión de Europa constituye una gran oportunidad para el futuro."



El alma de Europa puede ser su creciente sentimiento de unidad

El ex presidente de la Comisión Europea, Jacques Delor, una vez propuso: "Tenemos que darle un alma a Europa". Tan importante como concienciar a la gente era, identificar esta alma. Ahora, esta búsqueda se aproxima lentamente a la meta. Tras sesenta años del establecimiento de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero, una Europa unida está demostrando de manera impresionante que es algo más que la suma de sus partes individuales. Ya sea en cuestiones humanitarias, políticas o económicas, en lo que respecta a la protección del clima, educación o despliegues militares, una Europa unida demuestra claramente que la unión nos hace más fuertes. Europa, cada vez con más frecuencia, habla con una sola voz. Lo que funciona cada vez más a nivel estatal ahora vemos que tiene sus raíces en el nivel social.

Pero no todos los europeos están preparados para esto. Tras varios siglos de guerras y hostilidades, con millones de muertes y ciudades en ruinas,

después de conflictos económicos y embargos comerciales que se han llevado la salud y la calidad de vida de personas, 60 años de paz y 20 años del final de la guerra fría no suponen mucho tiempo. Sin embargo, tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, ningún europeo podía haber imaginado, ni en sus sueños más salvajes, una Europa tan unida. Dentro de este corto período de tiempo, hemos conseguido una cantidad increíble de logros. La “Casa Europea” se ha construido –sobre una base sólida y segura. Y es sobre esta base donde puede crecer el sentimiento de Europa. Las generaciones de hoy y del mañana tendrán el trabajo de construir esta casa y convertirla en un hogar confortable en el que vivir. La mayoría de europeos ya no quiere mudarse –la casa les ofrece seguridad y libertad, abre oportunidades y nuevos retos. Pero esta casa ha de mejorarse, no importa dónde, y cada persona que vive en ella tiene que poner de su parte para que esto suceda. Muchos en la “Casa Europea” y en especial las generaciones jóvenes han reconocido estas necesidades y las oportunidades que ofrecen en un futuro. Ahora, solo tenemos que dar un paso más y la “Casa de los europeos” estará completa –brillando con todo su esplendor.

Pensamiento final: Quizá la mejor prueba de nuestra conciencia es nuestra voluntad de realizar sacrificios para las generaciones futuras –porque su agradecimiento nunca nos alcanzará.

Anita Rubín. Profesor Adjunto. Centro de investigación de futuros de Finlandia. Universidad de Turku. Finlandia.

Hannu Linturi. Director. Escuela superior popular de Otava. Finlandia.

Creado desde el conocimiento y adornado con la imaginación

Visiones de futuro en educación

El artículo analiza los retos de la educación en el futuro, en base a los resultados del Barómetro Finlandés Futuro en educación 2030, en varios estudios Delphi sobre la percepción de las visiones de futuro de los jóvenes finlandeses, sus profesores y educadores, así como también los responsables del plan de acción nacional de educación. Los resultados indican que en medio de la transición cultural y socio-económica, las instituciones educativas convencionales y los *modus operandi* no responden ya a las necesidades reales del cambio. Las visiones del futuro tienen la capacidad de afectar a las estructuras y a la vida social. Son percibidas y desarrolladas por individuos, grupos, e instituciones a todos los niveles de la sociedad. El gran desafío es que existe incertidumbre en las expectativas futuras de los distintos miembros, mientras que las prácticas educativas actuales no proporcionan a los jóvenes las herramientas que necesitarían para desenvolverse en un mundo cambiante. A los profesores finlandeses les preocupa especialmente la posibilidad de incrementar la desigualdad en la educación. Las visiones del futuro están controladas por la estabilidad y la incapacidad de las instituciones tradicionales (como la escuela) y las formas de actuar (como las prácticas de enseñanza y aprendizaje) para el cambio.

Palabras clave: Educación, futuros, visiones de futuro, jóvenes, profesores, Delphi, barómetro, Finlandia.

Introducción

Cuando miras una alfombra persa cerrada, ves miles de pequeños nudos de hilo de seda de colores distintos, aparentemente en orden aleatorio. Cuando la miras más de lejos, comienzas a ver un diseño habilidoso que forma figuras, formas, y patrones geométricos. Y cuando te levantas y miras de nuevo, ves la alfombra entera, que es una obra de arte, complicada, compleja, hermosa, y única, compuesta de una amplia selección de pequeños detalles, cada uno contiene un significado sólo en relación a otro y con el conjunto. Los pequeños fallos e irregularidades en los patrones sencillamente intensifican su originalidad. La sociedad actual, con sus culturas vivas, se asemeja a esa alfombra persa. La alfombra de la sociedad se compone de personas, objetos, cultura, historia y fenómenos, sus nudos están formados por eventos sociales y naturales, procesos, y emociones humanas, las opciones, y los valores actúan como los hilos que mantienen unida a la alfombra. Acostumbramos a llamar a esta alfombra social realidad.

Sin embargo, la realidad no es la que solía ser. A lo largo de la historia que conocemos, la realidad social ha aumentado constantemente en complejidad y abstracción. Las novedades tecnológicas han cambiado papeles y responsabilidades y han propiciado cambios y novedades sociales, que a su

vez demandan nuevos cambios. Nuestro modo de vida occidental empezó a desarrollarse, en lo hoy conocemos como sociedad industrial, hace un par de cientos de años. Estos procesos, sin embargo, fueron duros y graduales, y hasta cierto punto, aún no han acabado, mientras que otros procesos han acabado, o se han vuelto inservibles y redundantes. La principal motivación tras de este desarrollo ha sido nuestra firme creencia en el poder de la ciencia y el pensamiento científico. Tenemos naturaleza “científica”, y aparte, nos tenemos a nosotros mismos, nuestra vida, acciones cotidianas y elecciones, conocimiento, conciencia, cultura, e incluso nuestras relaciones humanas. El problema hoy, es que en este triunfo del pensamiento científico y el culto a la razón, el objetivo en sí mismo –el bienestar humano– ha comenzado a desaparecer detrás del proceso. Ahora, en la vanguardia de la nueva era (ya sea la sociedad del conocimiento, la sociedad ubicua, la sociedad soñada, economía de la experiencia, o como queramos llamarlo), tenemos que recuperar –y quizá también renombrar– nuestros profundos valores culturales y nuestro sentido humano de la comunidad y de compartir. Quizá entonces podamos encontrar de nuevo el significado que hemos perdido en la jungla de leyes, órdenes, convenciones, tradiciones, organizaciones, y sus formas operativas fijas, entretenimiento, moda, y deseo por aumentar la experiencia emocional. Sólo entonces seremos capaces de ser verdaderamente visionarios de nuevo, para crear las perspectivas de un futuro mejor.

¿Sueños o pesadillas?

La necesidad y el deseo de saber acerca del futuro es una característica muy humana (Rubin 2006, 104]. Una de las cuestiones más discutidas en la filosofía de los estudios futuros es si se puede tener conocimiento sobre algo que aún no existe. Naturalmente, el estudio de algo que no ha sido observable hasta la fecha supone un problema, o la creación de una gran visión panorámica de algo que no se ha concretado aún en nuestro mundo físico (Malaska y Holstius 2009, Niiniluoto 2009). La pregunta es razonable, si pensamos que “existir” significa lo mismo que “ser observable”. Sin embargo, hay argumentos sólidos, que indican que, en primer lugar, existen los fenómenos y los procesos de desarrollo, que continúan en el futuro, y su volumen y trayectoria son proporcionalmente seguras (las cosas que dependen de las leyes naturales, como la continuidad de las estaciones, o cosas dependientes de hechos y factores matemáticos o demográficos etc., como la cantidad de niños que iniciarán la educación primaria dentro de seis años basándonos en la tasa de natalidad actual). En segundo lugar, los seres humanos tenemos intenciones, expectativas (miedos, deseos), y creencias, que pueden examinarse como tales, que también tienen un impacto en nuestra motivación. Por tanto, nuestras afirmaciones acerca del futuro pueden estudiarse científicamente. En tercer lugar, tenemos conocimiento del pasado y del presente, y eso afecta a las posibilidades y expectativas, y estas también pueden ser estudiadas científicamente. Compuestas de creencias, expectativas, opiniones, y suposiciones de como podría ser el futuro, las visiones del futuro son sistémicas por naturaleza: se forman desde el conocimiento y se adornan con la imaginación. Están construidas con información sobre el pasado, percepciones del presente, perfiladas con nuestro conocimiento cultural y social, gusto personal, valores, necesidades y enriquecido con las expectativas de cómo deberían ser las cosas “normalmente”. Emergen como esperanzas, miedos, e ilusiones, y por lo

tanto influyen en la toma de decisiones, elecciones, comportamiento y acción. Por esta razón, su impacto en la motivación humana es muy fuerte: con nuestras decisiones, o bien aspiramos a sacar adelante el futuro que anhelamos en nuestra perspectiva positiva y deseable, o tratamos de prevenir que ocurra el futuro negativo y no deseado de nuestros miedos y pesadillas. (Véase Bell 1997, 193-197; Rubin y Linturi 2001).

Eleonora Masini (1993, 15-17) señala que los estudios del futuro son un campo de estudio probabilístico, que se centra en nuestras decisiones y sus consecuencias en el futuro. Según Masini (ibid.), los estudios del futuro pueden describirse como una ciencia que tiene características descriptivas y de extrapolación. Por lo tanto, lo que sabemos del pasado y del presente puede proyectarse hacia el futuro, como ella dice, “en cuanto a los posibles, o probables entre los posibles, o los plausibles entre los probables”. Los posibles describen las alternativas, los muchos futuros posibles que podrían ocurrir. Los probables pueden suceder con bastante facilidad, si no intervenimos de ninguna manera, y los plausibles limitan aquellas cosas más probables de entre todo lo que podría ser.

A lo largo de la historia, las personas han desarrollado diferentes medios y herramientas para ayudar a hacer el futuro más predecible y transparente. Uno de los aspectos más fascinantes de esta característica, es que para adherirse a nuestra capacidad de funcionar, constantemente tenemos que construir modelos mentales acerca del futuro, es decir, crear suposiciones y evaluaciones sobre lo que podría y debería ser el futuro. Este proceso de crear perspectivas del futuro, es en parte intencional, pero también incluye elementos subliminales. Construimos profundas presunciones y creencias acerca de cómo son las cosas, cómo han sido, cómo se desarrollan y después sacamos conclusiones de cómo serán en el futuro. Discutimos y razonamos con los demás acerca de cómo deberían ser las cosas, porque ahora no parecen ser como deberían, y lo que debería hacerse para que en el futuro fueran mejor. Después reaccionamos ante esas perspectivas tratando de tomar decisiones, convenciendo a nuestros vecinos, y comportándonos de la manera que favorezca a nuestro futuro deseado y reduzca la probabilidad del futuro indeseado. Así, en el proceso de toma de decisiones y opciones, confiamos en estos modelos de creación propia. (Haapala 2002, p. 30; Rubin 2008, 2013, Senge 1994, pp. 174-175).

Aunque para nosotros no resulta posible saber algo a ciencia cierta sobre el futuro (véase p.ej. Popper 1995, 93-94), la humanidad está destinada a pensar sobre el futuro. Los seres humanos creamos, tenemos y desarrollamos perspectivas acerca del futuro a lo largo de nuestras vidas. Algunas de ellas son característicamente personales, mientras que otras son compartidas socialmente. Algunas de estas perspectivas funcionan en un nivel consciente, mientras que otras influyen en nuestras decisiones, elecciones y opiniones en un nivel inconsciente. Esto es positivo para que nosotros seamos capaces de tomar decisiones y hacer elecciones en general, y para la adaptación individual y gestión de nuestras vidas en particular. Popper también nos recuerda que tenemos que tomar decisiones y actuar de una manera que nos asegure el mejor futuro posible que podamos anticipar que un día ocurrirá. (Rubin 2013).

Mientras que el futuro actual, cuando por fin se convierte en realidad, está firmemente construido con elementos de nuestras expectativas previas, el futuro también puede verse como la materialización de las consecuencias de nuestras acciones y opciones presentes, influenciadas por todas las cosas y

desarrollos que no dependen de nosotros. (Niiniluoto 2009; Rubin 1998, 80-83; Rubin 2000, 72-76) Para un futurista, las perspectivas del futuro contienen un deleite especial, ya que tienen un fuerte impacto en las características de cómo debería ser el futuro en general. Para un profesor, funcionan como una herramienta extraordinaria con la que trabajar: usar la imaginación y la información para motivar a sus estudiantes/alumnos para aprender, pensar y crear mejores futuros. (Rubin 2013).

Como resultado, estas perspectivas de futuro tienen la capacidad de afectar a nuestras vidas y destinos. Las albergan y desarrollan individuos, grupos, e instituciones –es decir, distintos actores en todos los niveles sociales. Se pueden compartir, desarrollar, adoptar, amontonar, y cambiar. Pueden volver a inventarse completamente nuevas, y pueden defenderse de muchas maneras. Por tanto, las perspectivas del futuro también pueden estudiarse, clasificarse y evaluarse (Rubin 2000, 131-142; Rubin y Linturi 2001).

Las instituciones son poderosas

Las visiones del futuro. Aquellas que construimos, acariciamos y compartimos, también siguen cambiando. Se renuevan y reforman, su composición se rompe, y se auto reconstruye. Sin embargo, este proceso ahora ha alcanzado un nivel en el que es difícil –no sólo para los jóvenes, sino para todos– entender la realidad que nos rodea, y hacerle frente. Cuanto más compleja es nuestra realidad social, mayores son las posibilidades de elección, flexibilidad, cambio adaptativo y reorganización sistémica. Sin embargo, los dilemas también son grandes: a medida que la sociedad crece en complejidad, la propensión a los conflictos de intereses y valores también aumenta, debido a interpretaciones divergentes de la realidad y del significado. Esto, a su vez, aumenta la vulnerabilidad de la sociedad a las crisis repentinas e inesperadas. Para los jóvenes, esto supone un desafío para la construcción de visiones personales del futuro, y como resultado, la construcción de una identidad fuerte y coherente.

Las visiones de futuro, en un nivel general, están a menudo dominadas por la estabilidad y la incapacidad de las instituciones tradicionales (como el colegio) y formas de acción para cambiar (como nuestra enseñanza y prácticas de aprendizaje) (Rubin y Linturi 2001, 2004, Rubin 1998, 2000, 2006, 2012). Generalmente las perspectivas de futuro se dan por hecho, se consideran inmutables, algo que no necesita mayor consideración, y que –si cambiaran contra todo pronóstico– sacudirían los cimientos de nuestra sociedad. Sin embargo, ahora estamos en tiempos cambiantes, que no pueden explicarse por la fluctuación de la sociedad industrial tradicional y su economía, pero que reflejan una profunda tradición más amplia, tanto social, cultural como económica. (Rubin 2006, 104) Al nivel de las instituciones, el cambio no puede entenderse o estudiarse si nos centramos solamente en un fenómeno específico, actividad, proceso en desarrollo, o situación y después lo juntamos –como no podíamos entender la alfombra persa analizando tan sólo su tela a corta distancia. En cambio, al igual que la alfombra, también la transición debería abordarse desde un punto de vista sistémico, desde la distancia, para poder entenderse debe considerarse desde muchos puntos de vista. Tan sólo así podremos entender cada fenómeno por separado como algo más que la suma de los nudos, esto es, cosas y eventos arbitrarios y separados. La globalización como tal se compone de fenómenos y reacciones en cadena y decisiones que se han visto –y aún se ven– afectadas por muchos otros fenómenos, reacciones en cadena, y decisiones anteriores.

Si por ejemplo, el presidente de los EE.UU. cogiera de repente una gastroenteritis en su visita a Oriente Medio, la noticia se extendería inmediatamente en Twitter, Internet y boletines informativos de emisoras de TV internacionales. En minutos, los efectos sacudirían el precio mundial de las acciones, mercados y comercio. Pero, ni el mejor corredor de bolsa, político, o experto en economía podría predecir el estado del estómago presidencial, ni calcular como una potencial situación desafortunada podría afectar a los mercados globales.

Los fenómenos de cambio en las instituciones sólo pueden entenderse observando las relaciones e interacciones entre sus componentes y luego examinando sus consecuencias desde el punto de vista del desarrollo no lineal. Esto producirá posibles discrepancias que podrían cambiar el resultado final en algo totalmente inesperado e impredecible. Por ejemplo, una novedad tecnológica siempre lleva un mensaje acerca de la situación y el proceso social que le dio forma. Los factores sociales moldean la tecnología, y ya que la tecnología se construye socialmente, sus características pueden considerarse parte de la sociedad –rasgos e impactos sociales y culturales. Por tanto, cuando hablamos de la sociedad de la información, es imposible separar la información de la realidad social y cultural que estamos usando y examinando. Al final son la misma. (Rubin 2010, 55) Por tanto, también la escuela, la pedagogía, y el sistema educativo son el resultado de las necesidades sociales de la época en que fueron creados.

Las instituciones de la sociedad moderna, y dentro de ellas las escuelas, son usuarias de poder, y como usuarios de poder, también definen el poder en la sociedad (véase p.ej. Siivonen 2008). En el “proyecto moderno”, el cargo de poder –y por tanto, el cargo de las instituciones de poder– es encontrar, preservar, reparar, apoyar, equilibrar y asegurar la estabilidad. Al mismo tiempo, este poder de tradición y constancia se nos muestra como hermoso, tentador y erróneo: se disfraza de democracia, igualdad, como fuente de bienestar, nosotros mismos somos su propósito y su principal apoyo. Como sociedad, nos hemos moldeado para actuar al mismo tiempo como objetos y como sujetos. Creamos poder y lo hacemos realidad al vivirlo, viviendo a través de auto-pruebas y definiciones que hemos creado y controlándolas en nuestra vida diaria, a través de nuestras instituciones. Este ojo de Sauron de nuestro panóptico interno sigue nuestras decisiones y opciones de cada día sin darnos cuenta, y menos aún cuestiona nada. Nosotros mismos somos nuestros controladores y guardianes. En el proceso de la era industrial y la maduración de la modernidad, o realmente decadencia, nuestro panóptico social e institucional autodidacta ha evolucionado de físico a mental, hasta su medida extrema. (Rubin 2010, 56).

Entonces, ¿qué pasa con esta interacción de conocimiento-nómada-omnipresente moderno-tardío post-industrial de la red de sociedades? ¿Qué pasa con sus instituciones? ¿Se han desarrollado ya? O ¿siguen siendo brotes? ¿Pueden las viejas instituciones transformarse en nuevas, según las necesidades de esta nueva era? ¿Y las escuelas, el aprendizaje y la educación? ¿Puede la transición realmente aparecer y hacerse realidad a no ser que nos volvamos conscientes de esta torre de control interna? ¿Podemos romper con nuestra propia manera de pensar y volver a invadir nuestros valores y actitudes más profundas y cuestionar los elementos básicos que forman nuestras perspectivas de la realidad y del futuro para que no seamos aplastados por ellas? ¿Es que la realidad cambiante no se

puede completar y la sociedad tampoco se puede reconstruir en forma de nuevas instituciones, que responderían a las necesidades de esta nueva era, antes de que atravesasen el ojo de Sauron, tan aterrador como suena?

Estabilidad y cambio –¿son exclusivas o complementarias?

Esto arroja luz a la extraña paradoja de la modernidad: mientras que la sociedad tiene como objetivo el desarrollo y el progreso, sus instituciones aún se esfuerzan por mantener la seguridad y la estabilidad, no tienen el coraje ni la capacidad de cambiar. El problema básico es, ya se entienda el progreso como un crecimiento estable, como la capacidad para tolerar el cambio, o como una fuerza de transformación mundial, responder a las circunstancias y desafíos de cambio global. Si la respuesta a la primera pregunta es afirmativa, el desarrollo auténtico se detiene y cualquier cambio que se realice es meramente cosmético –en los estudios del futuro hablamos de reactividad. La respuesta a la segunda pregunta es proactiva por naturaleza– se concentra en la mejora de las instituciones existentes (tales como el sistema educativo y las escuelas), cursos, toma de decisiones y maneras de hacer las cosas. La necesidad interna de renovación de las instituciones sociales se basa en su necesidad de controlar, de mantener y preservar los ya existentes. No son capaces de atender a las necesidades reales de cambiar la sociedad, si esto se entiende como el ambiente diario y la realidad de la gente. Por tanto, la modernidad se ha congelado en el estado de “modernidad-tardía” y sus instituciones y organizaciones se han petrificado en su propia paradoja. Las necesidades sociales, que la mayoría de las sociedades tendrían que satisfacer en origen, han cambiado, y existe una demanda de un tipo de instituciones totalmente nuevas. El impulso de buscar y encontrar respuestas a esas necesidades se llama proactividad. El problema es que, en realidad, todavía no podemos delinear por completo lo que necesitamos, ni pedir las respuestas adecuadas, ni mucho menos construir las formas ni esquemas –instituciones– que se ocuparían de estas respuestas.

La sociedad de la información –si la fase actual de transición socioeconómica mundial puede llamarse de esa manera– es un fenómeno de doble filo, desde un punto de vista individual, particularmente para los jóvenes. El principal efecto positivo es el enorme aumento de posibilidades individuales. Sin embargo, cuando consideramos los efectos negativos, pasa exactamente lo mismo, es decir, el creciente campo de posibilidades, constantemente trae consigo nuevos contactos, comunicación en tiempo real, redes, estilos de vida, valores, etc. también contienen muchos efectos secundarios que también pueden ser negativos. Tales como, la tendencia creciente hacia la más profunda pobreza y una dicotomía total entre aquellos para quién las novedades tecnológicas son cotidianas y el curso natural de la vida, y aquellos que carecen de posibilidades, destrezas, voluntad, o motivación de participar en este desarrollo (Viherä 1999). Esto trae consigo grandes retos para la educación y el sistema educativo: si no somos conscientes de los retos que genera la multidimensionalidad en las perspectivas del futuro que albergan los jóvenes, así como las que albergan las personas que se encargan de planificar y desarrollar el sistema educativo, terminaremos en una situación en la que los colegios enseñen habilidades y aseguren unos conocimientos que carezcan de importancia real en la vida que les toque vivir. También podríamos, inintencionadamente, aumentar la

soledad y marginación debido a la creciente brecha entre aquellos considerados exitosos en la sociedad y aquellos que no lo son. Además, también traerá consigo hedonismo y falta de previsión, debido al mismo aumento de opciones y posibilidades (Puuhiniemi 2002; Rubin 2013).

Para un único individuo, el tiempo es en esencia una experiencia muy subjetiva, y la sociedad de la información, como el estado actual de la transición entre épocas, se relaciona con ser idiosincrático y también parcial. Uno puede pensar que en el flujo de la constante evolución, aparecen remolinos ocasionales y contracorrientes que, aunque aparentemente sean de naturaleza antagonista y sorprendente, cuando se miran desde una perspectiva más cercana, la misma que la de los nudos de la alfombra persa, a la larga forman un flujo natural, no forzado. Sin embargo, visto desde el interior de esta época de contracorriente, la naturaleza del cambio en sí mismo parece estar cambiando. La conformidad de la política y sus modos de proceder compartidos, así como las prácticas de las instituciones y los sistemas derivados de la época anterior ya no son predecibles, como lo fueron durante tanto tiempo. Las costumbres y prácticas establecidas también parecen ser incoherentes, poco prácticas y de ningún provecho en las situaciones cotidianas de toma de decisiones. Hay fenómenos, discontinuos, sin antecedentes (p.ej. señales débiles), que sólo suceden una vez (p.ej. comodines o cisnes negros), o incluso si ya han existido por algún tiempo, cambian inesperadamente o se convierten en algo completamente diferente. (Linturi y Rubin 2011, págs. 11-12) Estos fenómenos están asociados con factores críticos de inseguridad. Aunque no sepamos aún cómo esos fenómenos transforman y cambian el mundo, tenemos una corazonada inquietante de que esto es lo que ocurrirá inevitablemente.

Perspectivas enfrentadas

Al igual que los valores y las visiones del mundo incompatibles, las visiones del futuro distintas también pueden incluir elementos contradictorios. Esto es así no sólo desde el punto de vista individual, sino también entre grupos sociales, comunidades, organizaciones, y la sociedad en su conjunto. La interacción y las tensiones mutuas entre todos estos niveles sociales forman parte esencial de nuestra regla de conducta diaria. Por otro lado, numerosos estudios sobre las visiones del futuro (Rubin y Linturi 2004; Rubin 1998; Rubin 2000; Rubin 2006; Rubin 2012; Linturi y Rubin 2011; Linturi et. al. 2011; Rubin y Siivonen 2011) muestran que esas visiones del futuro que tiene una persona en particular pueden ser de naturaleza incoherente e ilógica. Cuando se analizan estas visiones detalladamente, estas incluyen elementos, que resultan incompatibles entre sí, y en ocasiones incluso irracionales.

Al mismo tiempo, existe una relación entre las perspectivas del futuro que generalmente la sociedad acepta como tales, y las que tienen los miembros individuales de esa sociedad. Los distintos individuos, grupos e instituciones albergan varias perspectivas sobre el futuro. Estas son independientes entre sí, y pueden incluir elementos totalmente contradictorios al compararse entre sí. Esto crea tensión en la sociedad, que en el mejor de los casos es la verdadera fuente del desarrollo, pero también puede crear desequilibrio y pérdida de legitimidad. Obviamente, esta tensión emerge en la sociedad en forma de política: por ejemplo, no podría haber partidos, si este no fuera el caso. La existencia simultánea de tales

perspectivas es posible porque están construidas sobre la base de distintos valores e interpretaciones diversas de los mismos fenómenos socio-económicos en la vida contemporánea. Si hubiese una brecha entre las visiones del futuro de los individuos y las de la sociedad, o si fueran aparentemente contradictorias, esto podría tener un efecto sobre la integración social: podría comenzar a desaparecer, a la vez que el sentimiento de seguridad se desvanecería (Rubin 2000, p. 71; 2013).

Una de las características de las perspectivas del futuro es que a menudo permanecen ocultas y desarticuladas. Ya que afectan a la toma de decisiones y acciones, se enfrentan al poder. Al hacer algo, al tomar una determinada decisión, la gente intenta evitar la llegada de un futuro desagradable o aterrador que amenaza en el horizonte. Entonces, hacen otra cosa, toman otra decisión y eligen una estrategia diferente, puede que luchen por algo más positivo. Aunque la visión de un futuro aterrador, que están tratando de evitar, podría ser en parte subliminal, o bien inconsistente y no analizada, compuesta por elementos, que son una mezcla de suposiciones, valores, creencias, e información dispersa de los medios de comunicación. Estas visiones del futuro nunca se han transmitido, y esta es la razón por la que son tan eficaces: están escondidas (Rubin 2000, págs. 74-75). En la sociedad, también existe la “verdad oficial” del futuro, que albergan aquellos que tienen autoridad o líderes de opinión sobre la gente e instituciones. Tales visiones del futuro pueden no haber sido nunca expresadas, reveladas en todos sus verdaderos colores y matices, para que pudieran haber sido analizadas, criticadas y discutidas públicamente. Sin embargo, como consecuencia, el futuro que representan existe como meras suposiciones, nunca se cuestiona y se acepta como tal.

Es bueno recordar que este tipo de información no nos hace necesariamente más sabios o mejores personas –por el contrario, con frecuencia nos adormece y aumenta la indiferencia. Los jóvenes, en especial, sienten que no pueden hacer nacer nada sobre estos temas: los problemas son demasiado grandes, o el sufrimiento de los demás demasiado insoportable, inalcanzable y lejano, sin objetivo, triste y excesivo (Rubin 2009; 2013; Slovic 2007, 79-95).

Para los futuristas, esta incongruencia repetida hace que el análisis de las perspectivas del futuro sea muy estimulante e interesante. Cuando las perspectivas del futuro de un individuo o un grupo de individuos con mentalidades parecidas difieren firmemente de las perspectivas de los que están en el poder, el resultado causa tensión, evidente en varios conflictos sociales o políticos y crisis de autenticidad. Estas características de las visiones del futuro plantean dos preguntas relacionadas con el poder: 1) ¿cuál de las dos visiones del futuro prevalecerá en la sociedad?, y 2) ¿cómo de permanente es la visión predominante actual en la sociedad (Rubin 2009)? Y hablando de escuelas y educación, 3) ¿son las visiones de los profesores semejantes a las de las personas que deciden el futuro de la educación? 4) ¿cambian estas visiones con el tiempo? Si lo hacen, ¿cómo cambian? Y finalmente, 5) ¿son las visiones del futuro de los alumnos/estudiantes diferentes de las de los profesores o padres? ¿Qué relación tendría esto con la motivación por aprender? Los siguientes capítulos se basan en los resultados del Barómetro Futuro en Educación 2030, Delphis (1), y otros estudios Delphi llevados a cabo en Finlandia sobre las perspectivas de futuro de los jóvenes, profesores e instituciones educativas, y sobre las expectativas futuras en la educación y en las escuelas como tal.

(1) Delphi es un estudio o un método de encuestas en el que el conocimiento y presunciones de los panelistas expertos de un proceso en desarrollo o cuestión bajo estudio, se recogen en un proceso interactivo. Delphi es un método experto, que puede categorizarse tanto como estudio cuantitativo como cualitativo. A los encuestados se les llama panelistas del jurado y son seleccionados entre expertos de las áreas de cada estudio específico. Después se les hace interactuar de manera anónima con el tema del estudio y entre ellos, de una manera que enfatiza en la lógica de los argumentos en lugar de la posición o la autoridad del panelista en cuestión. Delphi es especialmente útil cuando el fenómeno estudiado es complejo o cuando el tema es delicado –difícil de definir, complicado del que hablar, un tema sensible políticamente hablando, etc. El método hace hincapié en nuevos y diversos conocimientos, también el conocimiento tácito, y su objetivo es reportar este conocimiento a otros expertos para su posterior evaluación y comentarios. (Laakso et al. 2012).

Barómetro Futuro en Educación 2030

(2)

El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (por sus siglas en inglés) es un estudio mundial de la OCDE de estados miembro y no miembro. Analiza el rendimiento de alumnos de 15 años en matemáticas, ciencias, y lectura. Se hizo por primera vez en el 2000 y más tarde se ha repetido cada tres años.

(3)

Los nombres se tomaron de canciones populares finlandesas. El supuesto de una *Europa unida* –describe un mundo, que se caracteriza por su sociedad mediática. Algunas personas abandonan, cuando el poder económico se vuelve aún más fuerte y la vida se hace más difícil. Otros se animan y tienen éxito. El sistema educativo se basa energicamente en la economía del mercado y la individualidad. El objetivo de la educación es producir logros creativos y mundiales. El segundo supuesto, *Hacerse rico por negocios*, es una descripción de una sociedad aún más difícil, en la cual todo se cuenta con dinero y en términos económicos. La educación está ligada a los negocios y la sociedad está poderosamente dividida entre ricos y pobres. El sistema educativo está dividido. Aquellos con dinero se pueden permitir la mejor enseñanza privada y los profesores mejor cualificados para sus hijos, mientras que aquellos que no tienen, tienen que conformarse con una educación muy modesta. El tercer supuesto, *Pedir, robar y pedir prestado* es un mundo en el que la economía se ha colapsado. El hambre y la pobreza están en todas partes, y esto ha causado una amplia "Migración masiva" cuando la gente desesperada busca mejores condiciones de vida. Las familias enseñan a sus hijos en casa, ya que el sistema educativo ha caído por falta de dinero. El cuarto supuesto, *Lejos de un mundo malvado*, describe un mundo en el que Finlandia ha construido vallas altas alrededor de sí misma. La causa ha sido el terrorismo internacional, así como las pandemias y otros desastres globales. La gente trata de hacer frente por sí sola. Los extranjeros, así como la influencia extranjera es temida y la gente busca la seguridad. La religión, las tradiciones y las raíces son los fenómenos que describen la educación. El último supuesto es *Veo el mundo junto a ti*, en el que la gente se ha movido hacia una economía de diseño, caracterizada por el bienestar humano, la comunicación, la cultura y la civilización.

Desde Diciembre del 2001, cuando los resultados del primer estudio PISA (2) se hicieron públicos, el sistema educativo finlandés ha sido el centro de la atención internacional. Ha habido mucha polémica y especulación sobre porqué Finlandia continúa estando en lo más alto –o bien la primera o la segunda– del estudio PISA. Este artículo no es lugar para profundizar sobre ello. Sin embargo, para permanecer en lo alto del *ranking*, nosotros, los finlandeses, no podemos pararnos aquí, aunque hasta ahora parece que hemos hecho algo bien. Por esta razón, en 2010, la Junta Educativa de Finlandia, junto con investigadores de la Cooperativa de la Escuela Superior Popular de Otava, iniciaron el Barómetro Futuro en Educación 2030 (estudio Delphi).

En el barómetro, hay dos grupos básicos de encuestados –también llamados panelistas Delphi o jurado– cuyos miembros representan tanto la inmediata experiencia en educación, enseñanza y aprendizaje, es decir, profesores, rectores, responsables en educación, investigadores, etc. (el primer panel) especializados en las necesidades de conocimientos de alto nivel y de educación en la sociedad, es decir, ejecutivos de negocios, políticos, etc. (el segundo panel). Los resultados de los dos paneles se analizan a la par, y hay una posibilidad de que los dos jurados debatan y reflexionen sobre las opiniones y comentarios de cada uno –de manera anónima. El barómetro se ha ido repitiendo anualmente, y también se ha expandido a Delphis, en el que p.ej. alumnos y/o profesores de una escuela determinada han respondido al barómetro, o partes de él. El objetivo básico es buscar conocimiento nuevo y fresco, opiniones y puntos de vista de varios temas relacionados con la educación y sus retos en el futuro y por consiguiente crear debate. Esta información es valiosa tanto para el Consejo de Educación en su trabajo de desarrollar escuelas como para la educación de los profesores en Finlandia, y para la sociedad, trabajo estratégico y desarrollo como tal.

Es reconfortante saber, después de todo, que nunca estaremos lo suficientemente preparados: la construcción de una identidad es una historia interminable, tanto en el nivel de la sociedad como desde el punto de vista del individuo (p.ej. Newman y Newman 1984; Taylor 1991). Esta historia se compone de capítulos y apartados, frases y palabras: algunos rasgos y características han sido determinados por los genes y la evolución, y así permanecen bastante inalterables; algunos cambian con el tiempo, la maduración, la edad y el crecimiento; algunos los aprendemos y algunos los elegimos. Consecuentemente, la identidad nunca es constante, por el contrario, es un proceso que se compone tanto de elementos estables como cambiantes. La flexibilidad de la identidad siempre le debe mucho a la continua tensión que hay entre estos elementos. Aunque, sin los seguros lazos sociales –consistentes en el sentido de la pertenencia y el sentimiento de ser reconocido y aceptado en el nivel individual– la identidad es frágil. Los resultados de los Barómetros Futuros muestran que la autorrealización y que la posibilidad de asumir responsabilidad sobre uno mismo son factores motivacionales y por tanto un requisito previo para un vida sana y equilibrada. Forman la base sobre la cual se construye una actividad positiva y la capacidad para el cuidado de los demás (Linturi y Rubin 2011, 95; Rubin 2012; Linturi et. al. 2011).

Los resultados del primer barómetro del futuro sobre la educación en Finlandia también se presentaron en forma de cinco supuestos (3) (Linturi y

Rubin 2011 132-143). Tres de los supuestos, situados en el año 2030, eran muy pesimistas (*Europa unida, Hacerse rico por negocios, Pedir, robar y pedir prestado*), uno era neutro (*Lejos de un mundo malvado*) y sólo uno era optimista (*Veo el mundo junto a ti*).

Los niños están preparados para el futuro, pero la escuela no

Uno de los resultados más interesantes del panel de los alumnos (uno de los puntos Delphis del Barómetro Futuro en Educación 2030) en la escuela Kalevankangas fue ver cómo los jóvenes ignoraban la capa superficial del futuro, que tan a menudo a los adultos nos altera, nos asombra y nos preocupa. Esto se hizo evidente especialmente en sus elecciones y los comentarios de sus reivindicaciones, que versaban sobre tecnología y comunicación. Para ellos, la tecnología como tal es más pragmática e instrumental que para los profesores y los adultos, quienes también asocian la tecnología con amenazas personales y a veces con posibilidades relacionadas con su profesión y posición económica o social. Los jóvenes aún no tienen historia personal, instituciones, o intereses poderosos que defender. A este respecto, son “inocentes” y aceptan el mundo en su totalidad, sin criticismo. Esta visión del futuro puede considerarse neutral. No suscita grandes emociones o preguntas, hasta que nos acercamos a reivindicaciones más profundas y controvertidas. Esta también es manera de provocar instintos, expectativas, y sentimientos futuristas. Los futuros distantes son flexibles y despiertan el interés de los jóvenes. Es también la manera de trabajar pedagógicamente hacia un futuro más cercano a hoy, cuando los potenciales de muchos futuros posibles en la lejanía hayan sido evocados al provocar la imaginación e ideas creativas de los jóvenes.

Si el mundo concreto, con sus ráfagas de desarrollo, se experimenta y se conoce de manera muy práctica, entonces la experiencia y el conocimiento del ambiente cercano del sujeto, casi de manera imperceptible adoctrina desde las emociones positivas y negativas y bloquea actitudes y posturas hacia la vida en general. Estas, por su parte, moldean las visiones del futuro bien como deseables (y por tanto vale la pena esforzarse) o espantosas (y entonces el futuro como tal se ve como algo que no tiene nada bueno que ofrecer, así que genera la actitud diviértete mientras dure...).

El jurado Delphi Kalevankangas estaba formado por miembros del consejo de clase desde los distintos niveles de estudio. Probablemente por esta razón su preparación y su actitud hacia el futuro fue más valiente que la de la media. Es interesante ver en los resultados que sus opiniones e ideas no son individualistas, sino un cierto metadiscurso sobre la responsabilidad social y pensamiento centrado en la sociedad. Sin embargo, basándonos en estos datos, es imposible concluir, cuánto podemos generalizar y cuánto se basa en una responsabilidad social típica, en especial en la escuela Kalevankangas. Un hallazgo importante es que la escuela como comunidad puede tener un impacto en el sentido de la responsabilidad y que los jóvenes están preparados y deseando participar en las actividades de su entorno social inmediato de una manera mucho más profunda de lo que venía siendo natural.

Al tratar el mundo de las estructuras y las instituciones, los jóvenes son inocentemente ignorantes. Consideran la escuela y sus funciones evidentes y en sus respuestas y opiniones, los jóvenes encuestados no muestran ningún signo de revolución que se esperaría en la escuela finlandesa. Quizá sean

suficientes la revolución socio-económica y la revolución cultural de transición y el rápido avance de épocas en la sociedad. Esto, sin embargo, no significa que la escuela no sea capaz de suscitar preguntas y críticas en cuestiones sociales y estructurales, pero uno debería tratar con aquellas de sabiduría pedagógica.

Cuando las tradiciones, instituciones e intereses de la modernidad y la era industrial no afecten a los jóvenes, estarán totalmente preparados para adentrarse en la nueva era. Luego los niños están preparados, pero la escuela como tal no lo está. Aún tiene que trabajar muy duro para alcanzar a sus alumnos que están mucho más aventajados conduciendo las tendencias del cambio. Aunque los resultados PISA en Finlandia han sido excelentes hasta la fecha, el hecho es que mientras la base de los buenos resultados, es decir, la política educativa igualitaria nacional ha logrado hasta ahora nivelar las diferencias socio-económicas de las familias de los alumnos, otras diferencias tienden a ser heredadas. Así que el reto es cómo crear una escuela que sea completamente justa e igualitaria también en el futuro. Este es uno de los temas perdurables de las tres rondas de los Barómetros Futuros en Educación (Linturi y Rubin 2011, 95; Rubin 2012; Linturi et. al. 2011). La escuela creada por los alumnos estaría abierta a todos los métodos que son de naturaleza social y enfatizan una responsabilidad social amplia. Lo mismo pasa con la autenticación de los procesos de aprendizaje y el nacimiento de la cooperación con individuos fuera de las escuelas. Pero quizá la tarea más importante para la escuela del futuro, relacionada con las visiones del futuro de la educación, sería su capacidad de presentar a cada joven una comunidad segura, más grande y un pequeño, pero exuberante ambiente cercano en el cual el/ella tenga que cumplir sus propias e importantes tareas y obligaciones. La co-producción y la especialización natural son partes de este proceso, que conlleva un significado crucial en la formación de visiones tangibles y positivas del futuro para los jóvenes. Para los pedagogos, esto será una revolución justa, cuando una gran parte de la vieja profesión y los hechos y doctrinas adjuntas a ella tengan que aprenderse fuera.

La paradoja aquí, es que aumentan las expectativas en el desarrollo de diversas técnicas instrumentales y el aprendizaje se posiciona del lado de una escuela más tradicional. Sin embargo, las nuevas vías de aprendizaje diversificadas y combinadas podrían moderar este desafío. Por ejemplo, los idiomas se pueden aprender interactuando en Internet y en los ambientes inmersos de la lengua. Lo mismo pasa con muchas otras asignaturas básicas, como las matemáticas, en las que se pueden utilizar mejor los periodos sensibles del aprendizaje individual. (Linturi y Rubin 2011, 95; Rubin 2012; Linturi et. al. 2011).

Otro tema polémico que se aborda en el debate de los barómetros es la especialización de las escuelas (Linturi y Rubin 2011, 95; Rubin 2012; Linturi et. al. 2011). Es razonablemente fácil construir una buena escuela, no teniendo en cuenta la escuela vecina. La gran distopía es que la especialización de las escuelas se escapará y ayudará a aumentar la desigualdad –los mejores alumnos elegirán, o serán elegidos, por las mejores escuelas, mientras que hoy la mayoría de los niños aún va a la escuela más cercana a su casa. Esto también puede explicarse por las diferencias individuales de los niños en sus entornos domésticos y de crecimiento. Así que en lugar de nivelar las diferencias, la escuela las aumentará. Es difícil oponerse a este desarrollo en un futuro en el que la escuela se desarrolla cada vez más en conjunto con su entorno social: si el desarrollo social, local

o regional se divide, lo mismo sucederá en la escuela. Es paradójico cómo una escuela, que ha sido separada y aislada de su entorno social inmediato, al ser centralizada y autorizada nacionalmente (como ha ocurrido en Finlandia), de alguna manera ha aumentado la igualdad, al haber sido los profesores capacitados y altamente motivados. El estatus social de los padres, el nivel de participación, y la diferencia de posibilidades no han sido capaces de reflejarse en la escuela casi tanto como pudiera ser el caso de la escuela “abierta” en el futuro.

Las visiones dicotómicas reflejan la transición

La forma en la que están constituidas las visiones del futuro es también un estado de constante reorganización, y se ve afectado por factores sociales y el desarrollo individual. Uno de los principales resultados de la investigación de las visiones del futuro de los jóvenes finlandeses (Rubin 1998; Rubin 2000) fue la visión de los encuestados de cómo serían sus futuros personales distintos del futuro de la sociedad o del mundo al completo. Cuanto más lejos estaba relacionado el problema del propio dominio de la vida (es decir, familia, educación, encontrar pareja, elegir una carrera, etc.), menos aspectos positivos se incluían en él. Mientras que el futuro personal se veía en general como la realización de las esperanzas del individuo, el futuro de Finlandia estaba pintado con colores mucho más pesimistas, y el futuro del mundo se describía principalmente como la actualización de todos los peligros y amenazas que los medios de comunicación y de ciencia ficción estuvieran dispuestos a lanzar a nuestros regazos. (Rubin 1998, 2000).

La misma dicotomía también se hizo evidente en los estudios Delphi en las visiones del futuro de profesores y educadores (Rubin y Linturi 2004; Rubin 2006; Rubin y Hietanen 2004a; Rubin y Hietanen 2004b; Linturi y Rubin 2011; Linturi et. al. 2011). Por ejemplo, cuando los panelistas describen las expectativas relacionadas con su propia escuela o universidad [p.ej. Rubin y Linturi 2004, 45-72; Rubin 2006, 103-104], utilizan conceptos y elecciones más positivas y optimistas que los que usan para describir el futuro de la escuela o universidad como una institución en un sentido más amplio. Al tratar a la sociedad misma, y especialmente el futuro del mundo, las visiones de nuevo se vuelven más tétricas, y se mencionan cuestiones e ideas del desarrollo negativo como características para describir el mundo.

La reivindicación de una enseñanza polivalente, filosofía y ética, así como el apoyo de la experiencia de especialización e interconexión multi-nivel crea desafíos para la formación del profesorado y la educación continua. Por ejemplo en Finlandia, además de un dominio alto sobre el tema del estudio, el Ministerio de Educación pide a los profesores que se formen en las relaciones humanas y también en la problemática de la sociedad futura en la que los alumnos vivirán algún día. Enseñar en el futuro no sólo supone conocer y compartir conocimientos, ante todo, es la interacción entre profesores y alumnos (Luukkainen 2000, 186-187).

Las encuestas entre profesores y rectores (Rubin 2006, 2012, Rubin y Linturi 2004) mostraron que los profesores necesitan mas apoyo para desarrollar sus habilidades y su conocimiento pedagógico. Pero al mismo tiempo, es obvio que para muchos, la adquisición e internalización de nuevas posturas en educación, tecnologías y entornos no son significativos, si esas habilidades no pueden ser utilizadas en la práctica de su trabajo diario por recortes estructurales, programas de ahorro municipales que afectan a la

capacidad de las escuelas de obtener nuevas tecnologías y formar a los profesores para usarlas, o la fatiga y agotamiento de un profesor individual. Por tanto no es suficiente que se tengan en consideración las necesidades del futuro, sino que también debemos abrir las expectativas, esperanzas y miedos a un debate público. Por esta razón, las perspectivas del futuro de los profesores y aquellos que deciden sobre la política y la educación deberían hacerse visibles.

También es posible que las perspectivas negativas y pesimistas del futuro, que caracterizan al mundo fuera de la vida personal, puedan convertirse en factores determinantes en la toma de decisiones. Al pensar en las posibilidades personales futuras, algunos jóvenes finlandeses ya mostraron o bien una indiferencia total o una tendencia por modos de acción oportunistas y hedonistas (Rubin 1998, 105). Con todos estos horrores, la visión negativa del futuro podría incapacitar e incrementar la desesperación o la indiferencia. Sin embargo, aunque son de naturaleza aterradora, en algunos casos aún pueden conducir a una lucha activa y exitosa por un mundo mejor. Sorprendentemente, con toda su negatividad, pueden actuar como motivadores de un futuro más positivo (Boulding y Boulding 1995, 97). Por otra parte, la visión del futuro, que está construida principalmente con miedos y amenazas de hacerse realidad, puede llevar a la pasividad y sumisión, a los retos y las dificultades inevitables de la vida.

Cuando nos fijamos en los resultados de los estudios, el reto más grande es que las visiones ambivalentes del futuro –ya sean las de los jóvenes, o las de sus profesores y educadores– no proporcionan a los jóvenes las soluciones y las decisiones necesarias para una vida exitosa y feliz. Por el contrario: tales visiones tienden a debilitar la gestión de la vida personal al reducir las posibilidades de tomar decisiones sensatas y realistas. Las visiones contradictorias del futuro no interpretan la realidad de ninguna manera útil, ya que fallan en el aumento de la coherencia en la visión del mundo. Al contrario, la comprensión de los jóvenes de su realidad o sus propias posibilidades de cambio para coger el futuro con sus propias manos no puede crecer, se mantienen desestructuradas y vagas. Si la visión del futuro personal se basa en esperanzas y se vuelve dominante en el proceso de toma de decisiones, puede actuar como un fuerte motivador tras las grandes decisiones relacionadas con la vida de una persona. Al principio esto suena positivo. Sin embargo, si esta visión del futuro personal incluye elementos, que no se basan en la realidad, o carecen de comprensión crítica de las posibilidades personales de uno mismo, habrá problemas. Si las ambiciones y objetivos se basan en meras esperanzas y deseos, podrían resultar imposibles de alcanzar. Las primeras dificultades e infortunios podrían resultar imposibles de vencer y provocar una falta de motivación e incluso causar desesperación. Si los padres, profesores y educadores no entienden y apoyan completamente a los jóvenes en su preparación para enfrentarse a problemas y afrontar obstáculos en su camino hacia el futuro, la visión optimista del futuro puede transformarse en una carga que erosiona, en lugar de construir, la motivación, la energía y la alegría de la vida (Rubin 2009).

Conclusiones

Según varios estudios (Rubin y Linturi 2004; Rubin 2006; Rubin y Hietanen 2004a, Rubin y Hietanen 2004b), parece que los profesores y los educadores no son en absoluto conscientes del problema de las visiones

confusas del futuro que tienen los jóvenes y aquellos a cargo de la educación. En cambio, parece que comparten esta confusión. Las perspectivas del futuro de los profesores y educadores se basan en la suposición que el curso del desarrollo del futuro seguirá la misma ruta que ha seguido hasta ahora. Es más, el futuro para ellos es algo dado, lo describen en términos bastante convencionales o populares, sin ninguna consideración más profunda. Al estar las instituciones educativas, los tomadores de decisiones y profesores tan arraigados en la Modernidad y las premisas de la sociedad industrial, nos enfrentamos a una situación insostenible. Cuando los profesores consideran los estilos de vida, la familia, los valores, la sociedad, etc., y las decisiones que han de tomarse en relación con esas instituciones, su enseñanza aún refleja en gran medida las necesidades e ideales de la sociedad industrial y el “proyecto moderno”. Cuando abordan los fenómenos de la sociedad, pueden, de manera involuntaria, fortalecer o incluso crear temores y prejuicios, y aumentar el sentimiento de culpa.

Además, los resultados de los estudios muestran que las perspectivas de los profesores están dominadas por la creencia en la persistencia de las instituciones tradicionales y las formas convencionales de proceder. La idea propiamente dicha es fuerte y subliminal, está encubierta, sin analizar –quizás porque nunca ha sido difundida y discutida abiertamente. Las instituciones y las estructuras sociales se perciben como evidentes, como “verdades” persistentes, el colapso de estas haría temblar la base de la seguridad cotidiana. Por lo tanto, también es bastante difícil poner estas suposiciones o verdades bajo un estudio abierto.

Sin embargo, ya ha habido cambios que no pueden desestimarse o explicarse según la fluctuación normal de la actividad institucional de la sociedad industrial tradicional. Reflejan una profunda transición social, cultural, y económica. Esta transición socioeconómica en curso y la transición a nivel mundial se están haciendo visibles en las ideas contradictorias y las expectativas que emergen de las visiones del futuro de los profesores y sus estudiantes. También se refleja en las elecciones y acciones diarias, aunque a un nivel inconsciente. Redes sociales, redes de escuelas, herramientas pedagógicas basadas en Internet, teletrabajo y aprendizaje a distancia, aprendizaje basado en juegos, aprendizaje basado en fenómenos etc. Han moldeado y aún moldean el campo de la educación. Se están creando nuevas fronteras, pero el desarrollo es lento todavía. Aún así, los profesores y educadores han comenzado a ver que las viejas formas de proceder y de pensar ya no son adecuadas –sus visiones sobre el futuro están cambiando, de manera lenta pero segura. Se han reconocido los retos, los detalles y las decisiones están siendo consideradas y debatidas, lo cual es la naturaleza del barómetro como tal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELL, W.** (1997). “Foundations of Futures Studies. Human Science for a New Era. Volume I: History, Purposes, Knowledge” Transaction Publishers, New Brunswick and London.
- BOULDING, E. & BOULDING, K.S.** (1995). “The Future. Images and Processes” Sage Publications, Thousand Oaks, London, New Delhi.
- HAAPALA, A.** (2002). “Mitä on tulevaisuuskasvatus?” [What is Futures Education?] in Haapala A. (ed.) *Tulevaisuuskasvatus*, pp. 125-140. Opetus 2000-series, PS-Kustannus, Juva. (In Finnish).
- LAAKSO, K.; RUBIN, A. & LINTURI, H.** (2012). “The role of regulation in the mobile operator business in Finland” *Foresight* Vol. 14, issue 2, pp. 154-167.

- LINTURI, H. & RUBIN, A.** (2011). "Toinen koulu, toinen maailma" [Other school. Other world]. TUTU-publications 1, Finland Futures Research Centre. (In Finnish).
- LINTURI, H.; RUBIN, A. & AIRAKSINEN, T.** (2011). "Toinen koulu, toinen maailma. Lukion tulevaisuus 2030" [Other school, other world. The future of high schools]. Publications of Otavan Opiston Osuuskunta, Futures Pedagogy. <http://www.otavanopisto.fi/julkaisut/lukion-tulevaisuus-2030> (In Finnish).
- LUUKKAINEN, O.** (2000). "Olemme paljon vartijoina – Koulu tulevaisuutta varten" [We are Guardians of Plenty – School for the Future]. In M.-L. Toivanen (ed.) Kirjeitä rehtoreilta. PS-kustannus, Juva, pp. 178-201. (In Finnish)
- MALASKA, P. & HOLSTIUS, K.** (2009). "Modern Futures Approach" *Futura* Vol. 28, No. 1 pp. 85-96
- MASINI, E.** (1993). "Why Futures Studies?" Grey Seal, London.
- NEWMAN, B.M. & NEWMAN, P.R.** (1984). "Development through Life. A Psychosocial Approach" The Dorsey Press, Homewood, Illinois. Third, revised edition.
- NIINILUOTO, I.** (2009). "Futures studies: Science or Art?" *Futura* Vol. 28, No. 1 pp. 59-64.
- POPPER, K.** (1995). "The Open Society and its Enemies" Routledge.
- PUOHINIEMI, M.** (2002). "Arvot, asenteet ja ajankuva. Opaskirja suomalaisen arkielämän tulkintaan" [Values, attitudes and the image of time. Guidebook to the interpretation of Finnish everyday life] Limor-kustannus, Vantaa. (In Finnish).
- RUBIN, A.** (1998). "The Images of the Future of Young Finnish People" Publications of Turku School of Economics and Business Administration, Series D-2.
- RUBIN, A.** (2000). "Growing up in Social Transition: In Search of a Late-modern Identity" *Annales Universitatis Turkuensis, Series B, Tom. 234, Humaniora.* University of Turku, Turku.
- RUBIN, A.** (2006). "Muuttuva korkeakoulu. Turun kauppakorkeakoulun opettajien tulevaisuudenkuvat" [The Changing University. The Images of the Future held by Teachers at Turku School of Economics.] Publications of the Turku School of Economics, Series Discussion and Working Papers 4. (In Finnish).
- RUBIN, A.** (2008). "Tolkkaa toiveisiin. Tulevaisuudenkuvat elämänhallinnan välineenä" [Some Sense for Hopes. Images of the Future as means in Life Management]. In Nuorisotutkimus Vol. 26 No. 3 pp. 53-57. (In Finnish).
- RUBIN, A.** (2009). "Identity, Individualism and Future Challenges" In Bas, E. & Guillo, M. (eds.) *Coolhunting 2.0: Foresight for Social Innovation.*
- RUBIN, A.** (2010). "Muuttuvan ajan muuttuvat haasteet: Mihin tulevaisuudentutkimuksen opetuksessa tulisi kiinnittää huomiota?" [The Changing Challenges of Changing Times: What should we pay attention to in futures education?] Publications of Finland Futures Academy 1/2010. Finland Futures Academy, Turku. (In Finnish).
- RUBIN, A.** (2012). Olisihan se hienoa jos oppisi kuin itsestään. [It would be great, if one could learn without effort] The Delphi study of Futurex project. University of Turku, Brahea Centre for Training and Development Publications B-9 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4938-0> (In Finnish).
- RUBIN, A.** (2013). Hidden, inconsistent, and influential: Images of the future in changing times. *Futures* Vol. 45, Special Issue: New Generations, January 2013, pp. 38-44.
- RUBIN, A. & HIETANEN, O.** (2004a). "Opettamisen, oppimisen ja oppimisympäristöjen tutkimisen tulevaisuus" [The Future of Research on Teaching, Education and the Learning Environments]. In Oppimisympäristöjen tutkimus ja alan tutkimuksen edistäminen Suomessa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 38, Ministry of Education, Helsinki University Press, pp. 29-33. (In Finnish).
- RUBIN, A. & HIETANEN, O.** (2004b). "Oppimisympäristöjen tulevaisuus. Tutkimuksen ja yhteiskunnan haasteita" [The Future of the Learning Environments. The challenges of Research and Society]. Finland Futures Research Centre, Tutu-publications 4/2004. (In Finnish).
- RUBIN, A. & LINTURI, H.** (2001). "Transition in the Making. The Images of the Future in Education and Decision-making" *Futures* Vol. 33 No. 3-4, April/May, pp. 267-305.
- RUBIN, A. & LINTURI, H.** (2004). "Muutoksen tuulissa. Pienten lukioiden tulevaisuudenkuvat" [In the Winds of Change. Images of the Future of Small High-schools]. Tutu-publications 3. Finland Futures Research Centre, Turku. (In Finnish).
- RUBIN, A. & SIIVONEN, K.** (2011). "Kärjet tekevät aina reikiä seiniiin, muuten ilma ummehtuu. Osallisuuden luova voima" [The edges always cut holes in the walls. The creative power of involvement]. Finland Futures Research Centre, Reports 3 http://ffrc.utu.fi/julkaisut/e-julkaisuja/eTutu_2011_3.pdf (In Finnish).
- SENGE, P.** (1994). "The Fifth Discipline" Currency Doubleday. New York.
- SIIVONEN, K.** (2008). "Saaristoidentiteetit merkkien virtoina. Varsinaissuomalainen arki ja aluekehitystyö globalisaation murroksessa" [The Archipelago Identities as Streams of Signs. Everyday life and local development in Southwest Finland as a part of global transition]. Kansatieteellinen arkisto 51, Gummerus, Helsinki (in Finnish).

SLOVIC, P. (2007). "If I look at the mass I will never act": Psychic numbing and genocide" *Judgment and Decision Making*, Vol. 2, No. 2, April, pp. 79-95.

TAYLOR, CH. (1991). *The Ethics of Authenticity*. Harvard University Press, Cambridge and London.

VIHERÄ, M.-L. (1999). "Ihminen tietoyhteiskunnassa. Kansalaisten viestintävalmiudet kansalaisyhteiskunnan mahdollistajana" [People and the Information Society. The Citizens' Communication Skills and the Opening of New Prospects for the Civil Society]. Publications of Turku School of Economics Page 18 of 18, Series A-1 Turku (In Finnish).

Promover la creatividad y las habilidades del pensamiento de diseño entre los estudiantes universitarios

Profesionales de todas las áreas se enfrentan a problemas cada vez más complejos, con la constante colaboración que se requiere entre varias disciplinas. Los graduados universitarios de un gran número de disciplinas necesitan adquirir las opiniones y destrezas operativas necesarias para enfrentarse a estos complicados retos, pero en la actualidad, a menudo se quedan fuera debido a su educación. Debatimos que el llamado “pensamiento de diseño” a menudo representa un conjunto de enfoques y habilidades universales para la solución creativa de problemas que sea útil prácticamente en cualquier contexto, lo cual ha sido particularmente profesionalizado en las disciplinas de diseño. En la actualidad, perduran varias preguntas acerca de la aplicación práctica del desarrollo de apoyo mutuo del conocimiento disciplinario y las habilidades de solución de problemas y colaboración creativa. Nuestro objetivo es contribuir a la comprensión, presentando el ejemplo de un caso reciente de esfuerzo por facilitar la educación de las habilidades del pensamiento de diseño en varios niveles –Fábrica de Diseño de la universidad de Aalto. Existe la necesidad de nuevos enfoques y tipos de estructuras en la educación universitaria, para afrontar los retos asociados al desarrollo de las capacidades esenciales de la resolución creativa de problemas entre los estudiantes. Describimos uno de los enfoques, cuyo éxito se ha demostrado gracias a la explicación de sus fundamentos, sus principios y el razonamiento de estos.

Palabras clave: Pensamiento de diseño, aprendizaje basado en el diseño, enseñanza universitaria.

Introducción

En el siglo XXI, diferentes profesionales de distintas disciplinas se enfrentan a problemas complejos en los que se requieren aportaciones de varias disciplinas en una perfecta cooperación. Este desarrollo es evidente por ejemplo, dentro de las disciplinas del diseño de ingeniería, donde las tareas de diseño sencillas e impulsadas por la tecnología han sido sustituidas de forma creciente por problemas complejos (1) y mal definidos. Normalmente, estos problemas no tienen soluciones definitivas que puedan identificarse de antemano, y el éxito de los métodos adoptados sólo puede evaluarse a posteriori. No sólo se enfrentan a esta situación profesionales del campo del diseño como la ingeniería o la arquitectura, sino cualquier actividad innovadora en la que se trate con productos, servicios, procesos o con la sociedad en general (2). Los problemas complejos de la vida real requieren contar con un gran número de cuestiones, que en ocasiones presentan requisitos contradictorios que conducen a un gran desafío, pero la principal tarea al tomar decisiones problemáticas en intercambios entre objetivos conflictivos recae en no tener la suficiente información. Tratar con este tipo

(1) Término acuñado originalmente por Rittel y Webber (1973), y más tarde adoptado por, por ejemplo, Buchanan (1992) para describir la naturaleza de los problemas de diseño.

(2) En esencia, cualquier problema en el que el cambio a mejor es la meta se le puede llamar problema de diseño. De hecho, algunos autores destacados tienen una visión muy general del diseño. Citando a Simon (1969) “todos los diseños que elaboran líneas de acción destinadas a cambiar situaciones existentes en situaciones más propicias”.

de cuestiones es totalmente opuesto a la resolución de problemas relativamente sencillos como pasa en matemáticas o en el ajedrez, en los que el resultado y el peso de las decisiones que se toman se puede deducir de forma lógica.

Los futuros graduados universitarios de las distintas disciplinas necesitan adquirir las habilidades de trabajo y de deducción necesarias para superar estos intrincados retos, aunque en la actualidad, su educación no les prepara lo suficiente para ello. Algunas de las habilidades y técnicas particularmente relevantes para resolver problemas complejos han sido profesionalizadas, en particular, en el campo del diseño. Últimamente estas supuestas habilidades de los diseñadores para producir de forma recurrente un rendimiento creativo y útil, ha llamado tremendamente la atención fuera del campo del diseño, lo que es evidente en el debate alrededor del concepto del pensamiento del diseño, que se encuentra en auge actualmente (Brown, 2008; Martin, 2009; Cross, 2011). Dicho debate se ha centrado en las formas de trabajo del diseñador y en el enfoque de problemas, cuestiones que no están relacionadas con el conocimiento técnico, conocimiento que generalmente enfatiza la educación universitaria. Incluso sin aceptar la noción bastante problemática de un pensamiento de diseño, es evidente que algunas de las habilidades, técnicas y enfoques descritos por el concepto se reconocen de forma general como las aptitudes esenciales para el trabajo creativo en equipo, sin tener en cuenta su campo de aplicación. Haciéndonos eco de la noción de que cualquier actividad que suponga resolver un problema complejo sea considerada como “diseño”, nos referiremos a estas habilidades y destrezas, por tanto, como destrezas del pensamiento de diseño, o sólo habilidades de diseño.

Los profesionales de nuestro tiempo necesitan tener la capacidad de salir de sus parcelas disciplinares para colaborar de forma eficiente con otras personas, y así representar un gran número de disciplinas y culturas, y adoptar una perspectiva global para afrontar los retos que se presentaran a lo largo de su vida laboral. Los educadores deben dotar a los estudiantes de sólidas habilidades de comunicación y de trabajo en equipo, con una perspectiva más amplia de los temas económicos, ambientales y sociales que conciernen a su profesión (Brown y Adler, 2008). Los círculos académicos e industriales han despertado al hecho de que muchos futuros graduados universitarios, aunque tienen un sólido conocimiento disciplinario, no tienen las habilidades necesarias de trabajo y de pensamiento de diseño en ambientes de trabajo complejos y multidisciplinares en el mundo real (véase Lappalainen, 2009). Teniendo en cuenta esta noción, también los estudiantes deben tener un acercamiento más práctico a la enseñanza y al aprendizaje (Mills y Treagust, 2003).

La visión cartesiana tradicional del conocimiento y del aprendizaje que se centra en la transferencia de conocimiento profesor-alumno, ha dominado en gran medida la manera en la que la educación ha estado estructurada durante un siglo aproximadamente. En este sistema, los estudiantes pasan varios años estudiando el conocimiento teórico y sólo tras haber obtenido una cantidad suficiente del mismo, pueden empezar a aplicar la teoría a la práctica (Brown y Adler, 2008). Mientras que este sistema podría funcionar bien en un mundo relativamente estable y de cambios lentos, en el que las carreras laborales duran normalmente toda la vida, no parece factible que los actuales métodos de enseñanza y aprendizaje sean suficientes para proveer a los estudiantes con las habilidades necesarias en los ambientes de trabajo complejos y multidisciplinares de hoy en día.

Se han reclamado claramente los enfoques en cuanto a la instrucción que conecta el conocimiento respecto al contexto de su aplicación (Barron et al., 1998) y a desarrollar las habilidades necesarias para tratar los problemas de diseño del siglo XXI, complejos y mal definidos (Adams et al., 2003). Incluso con un amplio reconocimiento de estas necesidades (Richter y Paretto, 2009), el modelo predominante de la educación superior sigue siendo el mismo que el que se aplicaba en los años 50, con grandes clases y con una transferencia del conocimiento teórico centrado en el profesor, basado en los libros y en una única disciplina (Mills y Treagust, 2003; Winberg, 2008). Es esencial para el desarrollo de las habilidades de pensamiento de diseño, proveer a los estudiantes con experiencias de diseño. Sin embargo, los programas educativos existentes se centran con demasiada frecuencia en cursos de muy limitadas disciplinas, que no proporcionan la suficiente integración de estos temas o la relación de los mismos con la práctica laboral, no pudiendo proporcionar las suficientes experiencias de diseño a los estudiantes (Mills y Treagust 2003).

Es posible proporcionar a los estudiantes las experiencias necesarias para apoyar el desarrollo de sus habilidades prácticas y creativas a la hora de resolver problemas, sin sacrificar el contenido científico o la educación del conocimiento disciplinar. Sin embargo, aún quedan abiertas diferentes cuestiones sobre cómo llevar esto a la práctica, ya que los retos en cuanto a adoptar nuevos enfoques de enseñanza son importantes. Estos problemas están relacionados con una variedad de temas, desde la nivelación de nuevos enfoques con los existentes contenidos curriculares y sistemas de grado, hasta establecer las percepciones de la enseñanza y la inseguridad a la que se enfrentan los profesores que no están acostumbrados a salirse de su rol habitual.

Nuestro objetivo es contribuir al debate de la necesidad de educar a los futuros profesionales, presentando un ejemplo de caso de un esfuerzo reciente para facilitar la educación de las habilidades del pensamiento de diseño en múltiples niveles, la Fábrica de Diseño de la universidad de Alto (ADF), una comunidad de aprendizaje social basada en la pasión. Hablaremos sobre el aprendizaje basado en el diseño (DBL), o una manera de educar estas habilidades a través de varias disciplinas presentando experiencias para implementar en enfoque DBL en la configuración de la Fábrica de Diseño.

Pensamiento de diseño, ¿habilidades para el siglo XXI?

En el reciente, y en ocasiones acalorado, debate, el término “pensamiento de diseño” se ha utilizado para referirse a los modos de trabajo y métodos inherentes a los diseñadores para producir resultados útiles y creativos. El término en sí mismo no es particularmente nuevo, ya que fue acuñado por Rowe como título de su libro en 1987 (Rowe, 1987), en el que trataba de presentar un número sistemático de procedimientos de resolución de problemas de diseño. Sin embargo, la connotación reciente de pensamiento de diseño difiere del original, siendo utilizado de forma simultánea para referirse tanto al proceso de crear innovaciones, como a los enfoques adoptados por las personas y organizaciones (incluyendo cuestiones como modos de trabajo prácticos y concretos, estilos de pensamiento y actitudes). Se ha propuesto transferir estos enfoques, presumiblemente creativos y profesionalizados dentro de la disciplina del diseño, a otros contextos y usos para crear nuevas posibilidades y valores significativos, facilitando el cambio,

y del que resulten incluso avances innovadores. Las áreas de aplicación propuestas para el pensamiento de diseño varían desde de la educación comercial (Martin, 2009) hasta la planificación y el mando militar (Cardon y Leonard, 2010). Una gran cantidad de partidarios, tanto personas como organizaciones, han mostrado ejemplos de resultados exitosos, supuestamente derivados de la aplicación del pensamiento de diseño que ha surgido en el mundo.

Sin embargo, la reciente manifestación del concepto de pensamiento de diseño no sólo ha sido recibida de con gran alegría; algunos de los críticos más destacados e influyentes incluyen a Donald Norman (Norman, 2010) y Bruce Nussbaum (Nussbaum, 2011), originalmente un entusiasta defensor del concepto. Norman planteó el pensamiento de diseño de forma incorrecta afirmando el mito de que los diseñadores “poseen algún proceso místico y creativo de pensamiento que los coloca por encima de todos los demás, en cuanto a sus habilidades en el pensamiento creativo e innovador” (Norman, 2010), esencialmente en relación con DT simplemente como “un término de relaciones públicas para el pensamiento creativo y anticuado” (ibid.). Por otro lado, Nussbaum trató el pensamiento del diseño como un experimento fallido. Mientras que ve un enorme éxito en la formalización de los valores tácitos y comportamientos de diseño, su propuesta es que los proponentes de pensamiento de diseño se habían alejado a una dirección errónea con el fin de apelar a la cultura empresarial del proceso “empaquetando la creatividad dentro de un formato de proceso” (Nussbaum, 2011), lo que diluye el concepto de sus aspectos del no proceso.

Estamos de acuerdo con los críticos del pensamiento de diseño en cuánto a que no vemos el pensamiento de diseño como un ingrediente mágico que se puede empaquetar en un formato para ser inyectado en cualquier contexto y así poder crear innovaciones, o una habilidad mística universalmente poseída por los diseñadores. Como señaló Kimbell (2012), la idea de un pensamiento de diseño generalizado ignora la diversidad de las prácticas e instituciones en las que están situados históricamente los diseñadores. Sin embargo, cuando es diseccionado en elementos, vemos el pensamiento de diseño como el representante de un conjunto de habilidades y enfoques que son útiles para cualquier profesional, hasta cierto punto, en cualquier situación que implique problemas complejos, y donde el objetivo sea el cambio y la innovación. Si bien estas habilidades y enfoques no son un regalo generalizado y universal de los diseñadores, evidentemente son, de forma relativa, algo característico del trabajo de diseño en general y que se ha profesionalizado en las disciplinas de diseño.

Este enfoque en particular, y las habilidades compartidas en todas las disciplinas de diseño, se refieren más recientemente al pensamiento de diseño (véase Brown, 2008; Martín, 2009; Cruz, 2011) y ha sido reconocido dentro de la comunidad de investigación de diseño (véase Archer, 1979; Cruz, 1982), ha sido también objeto de una gran cantidad de investigación académica. Sin embargo, curiosamente algunas de las representaciones globales más útiles en la práctica del “pensamiento de diseño” se han presentado en este reciente contexto de la transferencia de las habilidades de diseño para aplicarse a problemas fuera del ámbito tradicional del diseño. A partir de este “discurso de gestión” en el pensamiento de diseño, Hassi y Laakso (2011) han retratado dicho pensamiento como una combinación de elementos relacionados con *las prácticas, los enfoques cognitivos, y un modo de pensar* (ver figura 1).

| PRÁCTICAS | ENFOQUES COGNITIVOS | MENTALIDAD |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • ENFOQUE CENTRADO EN HUMANOS p.ej. Basado en personas, centrado en el usuario, empatizando, etnografía, observación (p.ej. Brown 2008; Holloway 2009; Ward et al. 2009) • PIENSA MIENTRAS ACTÚAS p.ej. Desarrollo precoz y rápido de un prototipo, aprendizaje rápido, ciclos de desarrollo rápidos e interactivos (p.ej. Boland & Collopy 2004; Lockwood 2010; Rylander 2009) • VISUALIZACIÓN p. ej. Planteamiento visual, visualizar cosas intangibles, pensamiento visual (p.ej. Carr et al. 2010; Drews 2009; Ward et al. 2009) • COMBINACIÓN DE ENFOQUES CONVERGENTES Y DIVERGENTES p.ej. Generación de ideas, determinación de patrones, desarrollo de múltiples alternativas (p.ej. Boland & Collopy 2004; Drews 2009; Sato et al. 2010) • ESTILO DE TRABAJO COLABORATIVO p.ej. cooperación multidisciplinar, intervención de las partes implicadas, equipos interdisciplinares (p.ej. Dunne & Martin 2006; Gloppen 2009; Sato et al. 2010) | <ul style="list-style-type: none"> • RAZONAMIENTO ABDUCTIVO p.ej. La lógica de “lo que podría ser”, búsqueda de nuevas oportunidades, necesidad de crear algo nuevo, desafiar las normas (p.ej. Fraser 2009; Lockwood 2009; Martin 2009) • REPLANTEAMIENTO REFLEXIVO p.ej. Reformulación del problema, ir más allá de lo que es obvio para ver dónde reside el problema, discutir un problema planteado (p.ej. Boland & Collopy 2004; Drews 2009; Zaccal in Lockwood 2010) • VISIÓN GLOBAL p.ej. Pensamiento sistémico, visión de 360 grados del problema (p.ej. Dunne & Martín 2006; Fraser 2009; Sato 2009) • PENSAMIENTO INTEGRADOR p.ej. Equilibrio armónico, resolución creativa de la tensión, encontrar el equilibrio entre vigencia y veracidad (p.ej. Brown 2008; Fraser 2009; Martin 2010) | <ul style="list-style-type: none"> • EXPERIMENTAL Y ANALÍTICO p.ej. El permiso para investigar posibilidades, riesgo de fracaso, fracaso rápido (p.ej. Brown 2008; Fraser 2007; Holloway 2009) • NIVEL DE TOLERANCIA p.ej. Considerar la ambigüedad, tolerancia ante la ambigüedad, sentirse cómodo con la ambigüedad, proceso líquido y transparente (p.ej. Boland & Collopy 2004; Cooper et al. 2009; Dew 2007) • OPTIMISTA p.ej. Contemplar los límites con positividad, actitud optimista, disfrutar solucionando problemas (p.ej. Brown 2008; Fraser 2007; Gloppen 2009) • ORIENTADA AL FUTURO p.ej. orientación hacia el futuro, visión vs statu quo, la intuición como principal motor (p.ej. Drews 2009; Junginger 2007; Martin 2009) |

Figura 1. **Un marco que representa el pensamiento de diseño como un conjunto de elementos interconectados (Hassi y Laakso, 2011).**

Se puede ver que los elementos descritos en el marco, como una serie de habilidades y características esenciales que se aplican para cualquier profesional en la actualidad. Algunos de los elementos centrales del pensamiento de diseño, como la colaboración interdisciplinar y el trabajo en equipo, han sido reconocidas durante mucho tiempo como habilidades esenciales en el siglo XXI, comparten varios de los elementos descritos, como visualizar y adoptar un enfoque experimental y han tenido un aumento de la atención en diferentes áreas de aplicación.

Estas habilidades se pueden entrenar junto con la educación del contenido científico, con el propósito de hacer de la solución creativa de problemas un “enfoque estándar” para los estudiantes, fomentando estos comportamientos y enfoques que pertenecen normalmente a la disciplina del diseño, pero que en cualquier caso benefician a cualquier campo. En el siguiente punto, hablaremos sobre un enfoque para facilitar dichos comportamientos y enfoques dentro del marco de la universidad multidisciplinar Aalto de Finlandia, recientemente formada.

Universidad Aalto, donde los negocios y la ingeniería se encuentran con el arte y el diseño

A comienzos del año 2010, se formó una universidad nueva en Finlandia, surgió junto a las tres universidades principales: politécnica, de arte y diseño y economía. La nueva universidad fue llamada inicialmente la “universidad de la innovación”, y finalmente adoptó el nombre de universidad Aalto, uniendo la universidad politécnica de Helsinki (HUT), la escuela de económicas de Helsinki (HSE), y la universidad de arte y diseño de Helsinki (UIAH). La nueva universidad se concibió como un proyecto insignia en la gran trayectoria de desarrollo de la educación superior y de los sistemas de innovación en Finlandia (Green, 2009), así como el enfoque global a nivel nacional de la innovación (Kao, 2009). El propósito de esta creación era abrir nuevas puertas a una educación e investigación multidisciplinarias y sólidas, a través de la creación de una “semilla única e integrada hacia la innovación” (Green, 2009, p.12).

Reconociendo las necesidades de la educación del siglo XXI, la universidad de Aalto tiene como objetivo clave de la enseñanza preparar a los estudiantes para entrar en la vida laboral (Estrategia de la Universidad de Aalto 2012). El objetivo estratégico de Aalto es fomentar el aprendizaje permanente mediante la creación de una cultura centrada en el aprendizaje en profundidad y en el desarrollo de métodos de enseñanza centrado en los estudiantes. La universidad aspira a convertirse en un entorno que fomenta e inspira el desarrollo activo de las nuevas formas de aprendizaje y la creación de conocimientos. Uno de los proyectos pioneros de Aalto, la Fábrica de Diseño de la Universidad de Aalto, se esfuerza por hacer realidad estos objetivos proporcionando un nuevo tipo de plataforma para apoyar y desarrollar los enfoques centrados en el aprendizaje y formas de trabajo. La Fábrica de Diseño es un ambiente de aprendizaje, educación, investigación y cooperación multidisciplinar, que reúne a estudiantes de las tres disciplinas principales de Aalto.

La Fábrica de Diseño de la Universidad Aalto, una plataforma experimental para la cocreación y educación de habilidades de pensamiento de diseño

Paralelo a la incubación de la Universidad de Aalto, se asentaron las bases para la Fábrica de Diseño. El Laboratorio de Diseño de Maquinaria en la Universidad Politécnica de Helsinki ya había unido a estudiantes a través de las disciplinas de ingeniería en un curso de formatos de proyectos en el desarrollo de productos (3) a partir de 1997, y además había traído a diseñadores industriales de la Universidad de Arte y Diseño desde principios del curso. Hacia 2008, los estudiantes de otras disciplinas se habían convertido en habituales en el curso. El Laboratorio de Diseño de Maquinaria también se había convertido en un centro de HUT para otras colaboraciones educativas interdisciplinarias, como el programa de Diseño Internacional de Gestión Empresarial (IDBM) (4), una colaboración que se establece entre las tres universidades que más tarde formarían Aalto. Para apoyar mejor esta cooperación interdisciplinar y la educación de los diseñadores de productos, se creó un proyecto de investigación y desarrollo, llamado Futuro Laboratorio de Diseño de Producto (FLPD). Tuvo lugar entre 2006 y 2008 y fue financiado por una serie de empresas y por la Agencia Finlandesa de Financiación para la

(3)

El curso de Proyecto de Desarrollo de Producto (PDP) está dirigido principalmente a los estudiantes de ingeniería, diseño industrial, y empresariales que están interesados en el desarrollo de productos de inversión o bienes de consumo. Por supuesto, los equipos de estudiantes multidisciplinarios trabajan durante todo un semestre para desarrollar soluciones a los problemas que se dan con el patrocinio de las empresas de fabricación, que buscan la cooperación innovadora con la próxima generación de desarrolladores de productos. [<http://pdp.fi/>]

(4)

El programa Internacional de Diseño y Dirección de Empresas (IDBM) es un área de especialización alternativa para los estudiantes de todas las escuelas de la Universidad Aalto. El propósito del programa IDBM es desarrollar experiencia a escala mundial en la gestión de negocio de diseño global a través de la investigación y el aprendizaje multidisciplinar que va más allá de las áreas de negocio, diseño y tecnología. Los primeros estudiantes IDBM comenzaron sus estudios en el otoño de 1995. Se han seleccionado de diez a quince alumnos por año de cada escuela participante, haciendo un total de treinta a cuarenta y cinco asistentes cada año. [<http://www.idbm.fi/>]

Tecnología y la Innovación. El proyecto pretendía crear un entorno de trabajo física e intelectualmente ideal para los desarrolladores de productos e investigadores de desarrollo de producto, así como fomentar y permitir una fructífera interacción entre estudiantes, investigadores y profesionales.

En la primavera de 2008, a finales del proyecto FLPD, se hicieron planes para continuar de forma inmediata un aumento en los resultados, tanto en términos de espacio físico como de capacidad educativa. Habiendo recibido una financiación como uno de los proyectos pioneros de la futura Universidad de Aalto, el ADF se construyó sobre la base de ideas, ideales y de la visión establecida por el proyecto FLPD. La apertura oficial de la Fábrica a los estudiantes, personal académico y socios de diferentes empresas, tuvo lugar el 3 de octubre de 2008.

En el presente, la plataforma de la Fábrica de diseño cuenta con instalaciones de alrededor de 4.000 metros cuadrados en el campus de Otaniemi, (el campus de la Universidad Politécnica de Hensilki), el campus más grande de los tres de la Universidad de Aalto. Además de profesores y estudiantes, la plataforma también cuenta con investigadores, empresarios y representantes de la industria. La Fábrica de Diseño pretende proporcionar un ambiente, tanto físico como intelectual, diseñado para apoyar el aprendizaje y la creación interdisciplinar. Intenta también funcionar como una plataforma para el aprendizaje experimental basado en el diseño para promover una mejor producción del aprendizaje, así como permitir experimentos en colaboración con la industria. La Fábrica proporciona un ambiente de baja jerarquía, en un constante desarrollo cooperativo para estudiantes, profesores, investigadores y empresarios más allá de las fronteras disciplinares, profesionales o jerárquicas.

Los objetivos de la Fábrica de Diseño se pueden describir principalmente en dos: 1) “educar a los mejores diseñadores de producto del mundo”, lo que significa que el núcleo de actividades y cursos en el ADF gira en torno al diseño y desarrollo de producto, y 2) trabajar como un catalizador para difundir una cultura de aprendizaje basada en el diseño y centrada en el estudiante, en colaboración más allá de los límites, y en continuo desarrollo, tanto en la universidad de Aalto en sí como en la sociedad en general, traduciéndose en que la ADF cuenta con una gran variedad de cursos y eventos que giran en torno a diferentes áreas y temas.

Espacios y servicios

ADF aspira a crear y a mantener un ambiente informal y de soluciones espaciales flexibles que fomenten la interacción, poder tomar la iniciativa, y crear prototipos. Las instalaciones están abiertas 24 horas, 7 días a la semana para cualquier persona que posea una tarjeta de acceso, que puede ser adquirida por cualquier persona con una causa justificada para usar las instalaciones. El edificio alberga, tanto espacios formales como informales, para realizar actividades en equipo, como la lluvia de ideas o la formación de equipos y reuniones, incluye una cocina totalmente equipada que puede ser utilizada de forma libre y gratuita por cualquier persona. La Fábrica de Diseño proporciona herramientas, instalaciones y personal de apoyo para las diversas fases y niveles de creación de prototipos, desde Legos y CAD hasta fresadoras CNC, pintura, electrónica, y carpintería. Además, ADF también ofrece instalaciones para eventos de gran envergadura, tales como conferencias, seminarios, talleres y exposiciones.

Cursos y actividades de estudiantes en la ADF

Durante su existencia, la ADF ha acogido unos 20 cursos para 500 estudiantes de grado y de master al año. Algunos grandes cursos básicos están directamente relacionados con el diseño y desarrollo de producto, pero otros varían anualmente y pueden ser cualquiera de los cursos de los departamentos de la Universidad de Aalto. Todos los cursos están organizados por los diferentes departamentos de ADF, proporcionando espacios, recursos (personal de ayuda, parte de los materiales, etc.) y la facilitación para los profesores que deseen experimentar nuevos enfoques en su enseñanza. ADF no proporciona formación pedagógica a los profesores, aunque sí proporciona apoyo a los que, debido a su formación o a otras razones, se encuentran inspirados para intentar algo nuevo en su enseñanza. Estos experimentos de enseñanza principalmente se relacionan con el enfoque de aprendizaje basado en el diseño, e incluyen actividades que favorecen el desarrollo de habilidades de pensamiento de diseño.

Un gran número de estudiantes, especialmente los que participan en los cursos con un enfoque basado en proyectos, opta por invertir una cantidad significativa de tiempo en el edificio con equipos de estudiantes que participan en actividades de ocio tales como reunirse para preparar la cena juntos. Más allá de las actividades del curso, una cantidad significativa de estudiantes utilizan el espacio para otros estudios relacionados y también para actividades extracurriculares como proyectos de desarrollo propios, que han dado lugar en muchas ocasiones a la creación de nuevas empresas.

Fomentando la cultura y el clima

ADF presta una importante atención a fomentar una cultura de intercambio abierto y basado en la pasión de trabajo y de aprendizaje proactivo. Algunos de los principios clave incluyen promover que se crucen fronteras en la co-creación, reduciendo el umbral para la experimentación, por ejemplo promoviendo la realización de prácticas y la creación de prototipos, lo que aumenta la iniciativa y el entusiasmo, y cultivando un clima abierto. En la práctica, esto es posible manteniendo una burocracia y jerarquía bajas, junto con métodos de trabajo y prácticas que apoyan la interacción y coincidencias previstas. Las formas de apoyo para mantener dicho clima incluyen actitudes reflejadas por el personal y los miembros clave de la comunidad, prácticas tales como un desayuno básico e informal cada semana abierto para cualquiera, y mensajes y señales transmitidas por el espacio en sí mismo como diferentes formas de proporcionar información de las personas y los acontecimientos dentro de la comunidad, una única cafetería/cocina común para todos, y puntos de "abrazo". Aunque las formas de apoyo se han desarrollado de forma interactiva y expansiva, la filosofía básica subyacente se ha mantenido inamovible desde los tiempos del proyecto FLPD.

De la transferencia de conocimiento disciplinar a un enfoque basado en la pasión y en un aprendizaje multidisciplinar; los pilares del enfoque ADF

Algunos de los aspectos clave del ADF desde el punto de vista de las teorías de aprendizaje se describen en el siguiente apartado con el fin de ilustrar las razones que se encuentran detrás del enfoque ADF.

ADF tiene como objetivo proporcionar una plataforma física para el aprendizaje **basado en la pasión**, impulsando el aprendizaje por la motivación intrínseca de los estudiantes que deseen aprender, crear, o realizar algo juntos. Se considera un factor decisivo el compromiso que los estudiantes mantienen en cuanto al resultado del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, los estudiantes deben aprender en un ambiente que favorece la actividad y la experiencia, y que fomenta la participación inmediata (Nordström y Korpelainen 2011, Biggs, 1999). Unirse a una comunidad que enciende la pasión de un estudiante resulta en un profundo conocimiento acerca de un tema y la capacidad de participar en la práctica de un campo profesional. Las actividades de aprendizaje basadas en la pasión proporcionan una base para el aprendizaje continuo y de por vida que se extiende más allá de la educación formal (Brown y Adler 2008). Las eficiencias del aprendizaje basado en la pasión vienen en el grado en que los estudiantes se educan a sí mismos y los unos a los otros, mientras llevan a cabo las prácticas de la comunidad ADF.

Prestar apoyo para el aprendizaje continuo y la creación continua de nuevas ideas y habilidades también está en consonancia con un enfoque de **aprendizaje social** (véase, por ejemplo, Bandura, 1971). En el aprendizaje social, la comprensión de los contenidos se construye socialmente a través de experiencias directas e interacciones con otras personas alrededor de los problemas y actividades de la vida real. Durante el trascurso del aprendizaje, los estudiantes experimentan las consecuencias directas de la aplicación de la teoría a la práctica. El enfoque de aprendizaje social cambia, de sólo aprender sobre el tema a ser un participante completo en el campo profesional. La atención se centra en el *cómo* en lugar de en el *qué* (Brown y Adler 2008, Bandura, 1971). El enfoque en las formas de trabajo proporciona una base para apoyar el aprendizaje a través de varias disciplinas. Viendo el aprendizaje como un proceso de unirse a una comunidad de prácticas, permite que los estudiantes se involucren en ser miembros plenos de la comunidad interdisciplinaria junto con el dominio de los contenidos de sus propios campos de estudio (Brown y Adler 2008).

En ADF, el objetivo es que los estudiantes participen en las actividades de la vida real de una comunidad práctica, aceptando tareas que sólo pueden llevar a cabo con el apoyo de un maestro de ese campo. En este **aprendizaje**, en lugar de memorizar conocimientos teóricos en las aulas antes de aplicarlo a la práctica, los estudiantes buscan el conocimiento cuando es necesario con el fin de llevar a cabo una tarea particular y situada (Brown y Adler 2008). Los estudiantes no sólo aprenden a llevar a cabo el trabajo, sino también a desarrollar las habilidades sociales relacionadas con actuar como un profesional en ese campo. Por lo tanto la capacidad de aprender se desarrolla junto con la de realizar tareas. El aprendizaje ocurre sin problemas como parte de un proceso de enculturación y cuando el estudiante cambia de tareas relativamente simples a una posición más central en la comunidad (Lave y Wenger, 1991).

Los programas educativos que tienen lugar en ambientes de enseñanza separados del rendimiento real suelen dividir la capacidad del alumno para gestionar la situación de aprendizaje, aparte de su capacidad para realizar las habilidades que están siendo aprendidas. La habilidad de los estudiantes para comprender el rendimiento depende de la congruencia de su participación en las prácticas. Por consiguiente, la producción del aprendizaje no depende de la habilidad del profesor para transferir

conocimientos a los estudiantes. Más bien, depende de su capacidad para gestionar eficazmente la participación de los mismos en el rendimiento (Lave y Wenger, 1991). Este enfoque ubicado en el acercamiento de las actividades de la vida real a los estudiantes en múltiples formas, se concibe como un elemento esencial del aprendizaje interdisciplinario y la educación de las habilidades de pensamiento de diseño en ADF.

Por último, proporcionar a los alumnos un espacio que facilita la mezcla de tiempo dedicado a los estudios y de tiempo libre puede apoyar el **aprendizaje informal**, referido al aprendizaje que tiene lugar en una mayor variedad de entornos que la educación formal o que la formación (Eraut, 2004). Se ha afirmado que en la educación superior la mayoría del aprendizaje se lleva a cabo en ambientes informales. Como el aprendizaje social, el aprendizaje informal enfatiza la importancia de aprender de los demás. Los espacios informales y los diferentes ambientes pueden actuar como un medio a través del cual los aspectos sociales y académicas de la vida universitaria pueden coincidir, mejorando la experiencia de los estudiantes y fortaleciendo la participación, fomentando el aprendizaje activo, la interacción social, y la pertenencia al grupo (Matthews et al. 2011).

Estos elementos representan los principales impulsores del desarrollo de la plataforma ADF y caracterizan el trabajo de los miembros de la comunidad ADF. La atención explícita a las actividades que realizan estos elementos contribuye al desarrollo de habilidades de pensamiento de diseño entre los estudiantes como un producto complementario de la participación en cursos y otras actividades en ADF. Cuando se trata de la organización de los cursos de ADF, estos se realizan a través de la promoción de un enfoque de aprendizaje basado en el diseño (DBL) para los cursos de diversas áreas temáticas. En el siguiente capítulo, repasaremos brevemente el enfoque DBL, la forma típica de desarrollo de habilidades de pensamiento de diseño de los estudiantes que participan de cursos de la Universidad Aalto en ADF.

Desarrollo de habilidades de pensamiento de diseño a través del aprendizaje basado en el diseño

Para hacer frente a los retos y necesidades descritas anteriormente, los elementos del aprendizaje basado en proyectos y en problemas se han implementado en la educación universitaria (Mills y Treagust, 2003; Korja, Graff y Karjalainen, 2011; Gómez Puente, van Eijck y Jochems, 2011). A pesar de las evidentes ventajas de estos modelos centrados en el estudiante, la implementación del aprendizaje basado en proyectos o en problemas se ha desarrollado principalmente en cursos individuales, en lugar de haber sido adoptado cualquiera de ellos como una parte importante del plan de estudios (Mills y Treagust 2003). Además, algunos de los defectos encontrados del aprendizaje, basado en problemas y en proyectos, han incluido que los estudiantes a menudo carecen de la capacidad para conectar temas interdisciplinarios a sus propios campos estrechamente definidos y por tanto fallan en la identificación y valoración de las aportaciones de varios campos a problemas complejos (Richter y Paretto, 2009; Korja, Graff y Karjalainen, 2011) y que carecen de la comprensión de sus fundamentos disciplinarios (Perrenet et al, 2000) En nuestra opinión, muchos de estos problemas derivan de un enfoque insuficientemente informado para la aplicación de los enfoques y la falta de integración de los estudiantes de diferentes orígenes.

El modelo de aprendizaje basado en el diseño (DBL), en nuestra opinión se ocupa del desarrollo de habilidades de pensamiento de diseño de forma más directa. Esto se manifiesta, por ejemplo, en la atención explícita a algunos de los elementos clave del pensamiento de diseño, tales como la interdisciplinariedad y la experimentación (vease. Hassi y Laakso, 2011). El DBL, que también ha sido denominado Aprendizaje mediante el Diseño (Kolodner et al., 2003), se introdujo en 1997 en la Universidad Politécnica de Eindhoven para construir experiencias sobre la práctica (Gómez Puente, van Eijck y Jochems, 2011). Se trata de un método de enseñanza basado en problemas y en proyectos que tiene como objetivo educar a los estudiantes sobre el pensamiento de diseño. El proceso de diseño multifacético e interdisciplinar es capaz de producir nuevos conocimientos de una forma similar al proceso de investigación científica (Doppelt et al., 2008). Resolver problemas de diseño en el entorno basado en proyectos ofrece un espacio natural y significativo para el aprendizaje tanto de habilidades de diseño como científicos con la naturaleza colaborativa del diseño proporcionando oportunidades para el trabajo en equipo (Gómez Puente, van Eijck & Jochems, 2011; Doppelt et al., 2008).

Basado en el aprendizaje activo, el DBL sitúa a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje. Como en un aprendizaje basado en el problema y en proyectos, el papel del profesor cambia con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje. Las etapas típicas del DBL incluyen *la definición del problema y la identificación de la necesidad, la recopilación de información, la introducción de soluciones alternativas, la elección de la solución óptima, el diseño y la construcción de un prototipo, y la evaluación*. Las características de la profesionalización, la activación, la cooperación, la autenticidad, la creatividad, la integración y la multidisciplinariedad son fundamentales para el proceso de DBL (Gómez Puente, van Eijck & Jochems, 2011).

Los estudios realizados en el ambiente ADF (Björklund et al 2011; Clavert y Laakso, 2013) han puesto de manifiesto los efectos de motivación y los beneficios prácticos de la aplicación del DBL, y la prestación de apoyo para el desarrollo de habilidades de pensamiento de diseño en la educación científica a nivel universitario. Los datos han sido recogidos a través de entrevistas con representantes de todos los grupos principales de la comunidad (personal, investigadores, profesores y estudiantes de las tres universidades originales, empresas). Tanto los profesores como los estudiantes han mostrado resultados positivos en el DBL. Se ha entendido como una forma natural de mejorar el aprendizaje, la interacción, la comunicación, la motivación, el trabajo en equipo, y la experiencia disciplinaria. Los hallazgos han explicado las características de DBL encontradas en ADF, es decir, trabajo en equipo práctico e interdisciplinario centrado en el estudiante y basado en proyectos, que incorpora los problemas de la vida real.

Los estudios han puesto de manifiesto las maneras en las que ADF apoya el desarrollo de las habilidades de pensamiento de diseño y la aplicación práctica del DBL. Se consideraron esenciales la ayuda práctica, ejemplos positivos y un ambiente de apoyo de las actividades DBL en el cambio de las formas tradicionales de trabajar por alternativas más desconocidas asociadas al DBL. La presencia física de las diferentes disciplinas y las posibilidades de interacción del grupo informal, así como un espacio físico agradable y compartido parece haber contribuido de manera significativa a

la integración de disciplinas y a comprender el valor de la experiencia de otros que es, a menudo difícil de lograr. Los resultados del estudio ponen de manifiesto la importancia de la combinación de múltiples niveles de apoyo y estímulo a los estudiantes para que adopten el comportamiento deseado.

Por otra parte, Nordström y Korpelainen (2011) han documentado sus prácticas de experimentación con nuevos enfoques de la enseñanza de la Microbiología en las instalaciones ADF apoyados por su personal. Proporcionaron pruebas de cómo puede facilitarse el aprendizaje profundo de un hecho científico mediante el uso del enfoque DBL, con herramientas no convencionales para la enseñanza, el aprendizaje y la presentación como el teatro, video, fichas o tarjetas, la creación de modelos y otros medios similares. Los hallazgos de Nordström y Korpelainen también ilustran la importancia del espacio de aprendizaje a la hora de promover la participación del estudiante y hacer hincapié en la necesidad de alinear el diseño del espacio de aprendizaje y de trabajo de los estudiantes.

Conclusión

En esta contribución, hemos debatido sobre el concepto popular, pero algo problemático y brumoso del pensamiento de diseño, destacando los enfoques de solución creativa de problemas que se han profesionalizado específicamente dentro de las disciplinas de diseño. Lo que proponemos es que estas son habilidades esenciales para cualquier trato profesional con los complejos problemas de la vida laboral del siglo XXI y hemos tratado de despojar (desde nuestro punto de vista) las concepciones erróneas de pensamiento de diseño, centrándonos en las habilidades y enfoques subyacentes.

Existe la necesidad de un nuevo tipo de estructuras y enfoques en la educación universitaria para afrontar los retos asociados con el desarrollo de estos enfoques de la solución creativa y cocreativa de problemas, o las habilidades entre los estudiantes. Para hacer frente a las dificultades en la aplicación de enfoques existentes, tales como el aprendizaje basado en el diseño, necesitamos nuevos enfoques que proporcionen orientación intelectual y apoyo práctico para llevar a cabo estos enfoques. La mera implementación de un modelo, como el aprendizaje basado en problemas, no basta, existen evidentes carencias identificadas en relación con la comprensión y aportación de los representantes de otras disciplinas.

La Fábrica de Diseño de la Universidad de Aalto, con sus raíces en la ingeniería y el diseño industrial, facilita en la actualidad la experimentación de enfoques basados en el diseño de aprendizaje y proporciona algunas ideas en la disposición práctica de apoyar el desarrollo de estas habilidades en conjunto con la experiencia disciplinaria. Las experiencias del ADF destacan la importancia de un enfoque global con los estudiantes sumergidos en un ambiente que apoya y promueve los enfoques deseados en el aprendizaje en varios niveles. Al parecer, este tipo de arreglo contrarresta algunos de los desafíos asociados con la implementación de estos modelos en los ambientes universitarios “normales”.

A pesar de ser implementadas durante los últimos 10 años, el concepto de aprendizaje basado en el diseño aún requiere un mayor desarrollo. A pesar de que se encuentran disponibles algunos ejemplos de las formas de enseñar el pensamiento de diseño en educación superior (por ejemplo, Korja, Graff y

Karjalainen, 2011) la investigación empírica sobre el DBL en la educación superior se ha encontrado hasta la fecha ausente en gran medida, mientras que el enfoque de diseño para la enseñanza de los conceptos científicos ha recibido más atención a nivel de la enseñanza media (Doppelt et al, 2008; Mehalik, Doppelt y Schuun, 2008). Tenemos la intención de proseguir con la comprensión y el desarrollo de los métodos de aprendizaje basados en el diseño y su aplicación práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AALTO UNIVERSITY STRATEGY** (2012). "Strategic development of Aalto University", Edition January 2012.
- ADAMS, R. S.; TURNS, J. & ATMAN, C. J.** (2003). "Educating effective engineering designers: The role of reflective practice". *Design Studies*, 24(3), 275-294.
- ARCHER, B.** (1979). "Design as a discipline". *Design Studies*, 1(1), 17-20.
- BANDURA, A.** (1971). "Social learning theory". New York: General Learning Press.
- BARRON, B. et al.** (1998). "Doing with understanding: lessons from research on problem - and project-based learning". *The Journal of the Learning Sciences*, 7 (3&4), 271-311.
- BIGGS, J.** (1999). "What the student does for enhanced learning". *Higher Education Research and Development*, 18, 57-75.
- BJÖRKLUND T.; LUUKKONEN, S.; CLAVERT, M.; KIRJAVAINEN, S. & LAAKSO, M.** (2011). *Aalto University Design Factory through the eyes of its community members*. Study report. Aalto University Design Factory.
- BROWN, T.** (2008). "Design Thinking". *Harvard Business Review*, 86(6), 84-92.
- BROWN, J. & ADLER, R.** (2008). "Open education, the long tail, and learning 2.0". *Educause review*, 43(1), 16-20.
- BUCHANAN, R.** (1992). "Wicked problems in design thinking". *Design issues*, 8(2), 5-21.
- CARDON, E.C. & LEONARD, S.** (2010). "Unleashing Design - planning and the art of battle command". *Military review*, March-April 2010, 2-12.
- CLAVERT, M. & LAAKSO, M.** (2013, forthcoming). "Implementing design-based learning in engineering education - Case Aalto University Design Factory". To be presented in European Society for Engineering Education (SEFI) conference 16th-20th of September 2013.
- CROSS, N.** (1982). "Designerly ways of knowing". *Design studies*, 3(4), 221-227.
- CROSS, N.** (2011). *Design thinking: Understanding how designers think and work*. Berg.
- DOPPELT, Y. et al.** (2008). "Engagement and achievements: A case study of design-based learning in a science context". *Journal of Technology Education*, 19(2), 22-39.
- ECKERT, C. M.; BLACKWELL, A. F.; BUCCIARELLI, L. L. & EARL, C. F.** (2010). "Shared conversations across design". *Design Issues*, 26 (3), 27-39.
- ERAUT, M.** (2004). "Informal learning in the workplace". *Studies in continuing education*, 26(2), 247-273.
- GÓMEZ PUENTE, S.; VAN EIJCK, M. & JOCHEMS, W.** (2011). "Towards characterising design-based learning in engineering education: a review of the literature". *European Journal of Engineering Education*, 36(2), 137-149.
- GREEN, M.** (2009). "Merger with innovation as it heart". *Financial Times*, March 29th, 2009.
- HASSI, L. & LAAKSO, M.** (2011). "Making sense of design thinking". *IDBM papers*, 1, 51-62.
- KAO, J.** (2009). "Tapping the World's Innovation Hot Spots". *Harvard Business Review* 87(3), 109-114.
- KIMBELL, L.** (2011). "Rethinking design thinking: Part I". *Design and Culture*, 3(3), 285-306.
- KOLODNER, J. et al.** (2003). "Problem-based learning meets case-based reasoning in the middle-school science classroom: Putting Learning by Design into practice". *The Journal of the Learning Sciences*, 12 (4), 495-547.
- KORIA, M.; GRAFF, D. & KARJALAINEN, T.-M.** (2011). "Learning design thinking: International Design Business Management at Aalto University". *Review on Design, Innovation and Strategic Management*, 2(1), 1-21.
- LAPPALAINEN, P.** (2009). "Communication as part of the engineering skills set". *European Journal of Engineering Education*, 34(2), 123-129.
- LAVE, J. & WENGER, E.** (1991). "Situated learning: Legitimate peripheral participation". Cambridge University Press.

- MARTIN, R. L.** (2009). *The design of business: why design thinking is the next competitive advantage*. Harvard Business School Press.
- MATTHEWS, K.E.; ANDREWS, V. & ADAMS, P.** (2011). "Social Learning Spaces and Student Engagement". *Higher Education Research & Development* 30(2), 105-120.
- MEHALIK, M.; DOPPELT, Y. & SCHUUN, D.** (2008). "Middle-school science through design-based learning versus scripted inquiry: better overall science concept learning and equity gap reduction". *Journal of Engineering Education*, 97, 71-82.
- MILLS, J. & TREGUST, D.** (2003). "Engineering education – Is problem-based or project-based learning the answer?" *Australian Journal of Engineering Education*, 11(3), 2-16.
- NORDSTRÖM, K. & KORPELAINEN, P.** (2011). "Creativity and inspiration for problem solving in engineering education". *Teaching in Higher Education*, 16(4), 439-450.
- NORMAN, D.** (2010). "Design Thinking. A useful myth? Core77, 16th June 2010. Disponible en: http://www.core77.com/blog/columns/design_thinking_a_useful_myth_16790.asp
- KIMBELL, L.** (2011). Rethinking design thinking: Part I. *Design and Culture*, 3(3), 285-306.
- NUSSBAUM, B.** (2011). "Design Thinking Is A Failed Experiment. So What's Next?" Fast Company. Extraído de: <http://www.fastcodesign.com/1663558/design-thinking-is-a-failed-experiment-so-whats-next>
- PERRENET, J. et al.** (2000). "The suitability of problem-based learning for engineering education: theory and practice". *Teaching in Higher Education*, 3(3), 345-358.
- RICHTER, D. M. & PARETTI, M. C.** (2009). "Identifying barriers to and outcomes of interdisciplinarity in the engineering classroom". *European Journal of Engineering Education*, 34(1), 29-45.
- RITTEL, H. & M. WEBBER, M.** (1973). "Dilemmas in a General Theory of Planning", *Policy Sciences*, 4, 155-69.
- ROWE, P.** (1987). *Design Thinking*. Cambridge, MA: MIT Press.
- SIMON, H.** (1969). *The Sciences of the Artificial*. Cambridge, MA: MIT Press.
- WINBERG, C.** (2008). "Teaching engineering/engineering teaching: interdisciplinary collaboration and the construction of academic identities". *Teaching in Higher Education*, 13(3), 353-367.

MATERIALES

Imágenes de futuro en la juventud

Selección de referencias documentales

Imágenes de futuro en la juventud

Esta relación está formada tanto por libros, como por artículos de revista o documentos de distinta procedencia, ingresados y seleccionados en la base de datos de la Biblioteca del Instituto de la Juventud.

Caso de estar interesados en alguna de estas referencias pueden solicitar copia del material susceptible de reproducción, según la legislación vigente, así como la realización de otras búsquedas, dirigiéndose a: BIBLIOTECA DE JUVENTUD. Marqués de Riscal, 16 - 28010 MADRID. Tel.: 917827473 - biblioteca-injuve@injuve.es

Así mismo puede consultar ésta o anteriores Revistas de Estudios de Juventud, así como las Novedades de la Biblioteca en la página web del Instituto: <http://www.injuve.es>, o acceder a la **CONSULTA DEL CATÁLOGO**

Martínez Nicolás, Manuel Antonio

Acceso a las tecnologías de la comunicación y participación ciudadana en la vida pública: De la brecha digital a la brecha

cívica / Manuel Martínez Nicolás. -- Madrid: Fundación Telefónica, 2011
14 p.

En: Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación. -- enero-marzo 2011.

ISSN: 0213-084X

Bibliogr.: p. 10-14

El uso político de las NTIC -y, por tanto, la posibilidad de que pueda realizarse la potencialidad que contienen para generar nuevas formas de gobernanza democrática y el ejercicio de una ciudadanía política activa- no depende solo de que se garantice el acceso a las mismas, sino también del grado de implicación cívica de los individuos, los grupos y, en general, las sociedades.

<http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/url-direct/pdf-generator?tipoContenido=articuloTelos&idContenido=2011012708250001&id idioma=es>

Adecco da las claves de cómo será el Empleo del Futuro: Informe “Futuros Empleos: cómo trabajaremos en la Europa del Futuro”. -- [Madrid]: Adecco

Professional, 2012

7 p.

Nota de prensa sobre el estudio cualitativo de Adecco basado en estadísticas, encuestas, e informaciones aparecidas en los medios de comunicación para definir los patrones sobre los que se desarrollará el futuro laboral. Un nuevo escenario está surgiendo ya que las vidas laborales son

cada vez más individualizadas. Ruptura, discontinuidad y nuevos comienzos se vuelven cada vez más frecuentes.

http://www.adecco.es/_data/NotasPrensa/pdf/401.pdf

Adolescentes de hoy: Aspiraciones y modelos / M^a Jesús Eresta Plasín, M^a Antonieta Delpino Goicoechea (dir.). -- Madrid: Liga Española de la Educación, 2012

44 p.: graf., il.

Este trabajo de investigación con chicas y chicos de 14 a 18 años da cuenta de las percepciones de los adolescentes respecto de la etapa que viven, de aquellos modelos que hoy ejercen influencia en sus imágenes como ideales de vida, de sus ilusiones y aspiraciones, así como también de las preocupaciones que albergan acerca del futuro.

http://issuu.com/ligaeducacion/docs/adolescentes_de_hoy

Aprender con tecnología: Investigación internacional sobre modelos educativos de futuro. -- Madrid: Fundación Telefónica; Ariel, 2012

89 p.: fig.

La finalidad del proyecto "El futuro de la formación con soporte tecnológico" ha sido definir nuevos modelos formativos que permitan generar una oferta educativa de calidad en el ámbito de la enseñanza primaria y secundaria para un futuro cercano (2015-2020). La investigación se ha desarrollado en 6 países diferentes escogidos por el peso de su P.I.B., distribuidos en 4 continentes.

ISBN 978-84-08-00492-9

http://www.fundacion.telefonica.com/es/arte_cultura/publicaciones/detalle/165

Rodríguez San Julián, Elena

Bienestar en España: Ideas de futuro desde el discurso de padres y madres

/ Elena Rodríguez San Julián, Juan Carlos Ballesteros Guerra, Ignacio Megías Quirós. -- Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, 2011

219 p.; 24 cm

Desde una estrategia de análisis cualitativo, mediante grupos de discusión, trata de aproximarse a lo que la población española actual incorpora en su definición subjetiva del bienestar, desde una doble proyección. En primer lugar, la proyección de las ideas de bienestar que los padres trasladan hacia la realidad vital de sus hijos. En segundo lugar, la proyección hacia el futuro, tanto por parte de estos adultos como de los y las jóvenes.

ISBN 978-84-92454-11-2

http://www.fad.es/sala_lectura/bienestar.pdf

Agudo Arroyo, Yolanda

Capacidades y límites de la acción juvenil: asociacionismo, nuevas tecnologías y música / Yolanda Agudo Arroyo, Eva Martín Coppola y F^o José Tovar Martínez

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 95 (diciembre 2011); p. 9-29.

ISSN 0211-4364

Centrado en tres aspectos fundamentales de una generación y sus capacidades y límites de transformación: el asociacionismo juvenil como alternativa a la participación política tradicional; las nuevas tecnologías como motor de innovación social pero también de aislamiento generacional y, por último, la música como forma de expresión y estilos de vida diferenciados

que resignifican distintas formas de entender y posicionarse frente a lo social y lo político.

http://www.injuve.es/sites/default/files/tema1_revista95.pdf

Sobrado Fernández, Luis

Competencias emprendedoras y desarrollo del espíritu empresarial en los centros educativos / Luis Sobrado Fernández y Elena Fernández Rey

En: Educación XX1. -- n. 1 (2010); p. 15-38.

ISSN 1139-613X

Las directrices actuales en el contexto europeo referentes a la educación contemplan la relevancia de las competencias básicas y cinco nuevas cualificaciones: tecnologías de la información, lenguas extranjeras, cultura científico-tecnológica, espíritu emprendedor y habilidades sociales.

Combinar el potencial educativo y el científico con las cualificaciones empresariales mediante el desarrollo de competencias emprendedoras posibilitará el aprovechamiento de los resultados académicos y los logros de la investigación científica para alcanzar progresos en el avance, innovación y mejora de la sociedad actual.

<http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/13-01.pdf>

Espin, Manuel

Ciencia, técnica, ideología, globalidad e igualdad / Manuel Espín

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 92 (marzo 2011); p. 133-150.

ISSN 0211-4364

En España quienes ahora empiezan a ser jóvenes constituirán probablemente la primera generación para la que el antagonismo “ciencias/letras” carezca totalmente de sentido, y ambos espacios habrán de aparecer vinculados dentro de lo cultural. En el primer mundo, además, la brecha digital en el uso de las tecnologías ya no lo es tanto por razones de origen social, renta o género, sino por la pertenencia generacional.

<http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ92-11.pdf>

Méndez Gago, Susana

Consecuencias futuras del despertar de una generación de adolescentes digitales: Escenarios posibles / Susana Méndez Gago, Elena Rodríguez San Julián

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 92 (marzo 2011); p. 11-36.

ISSN 0211-4364

Imaginar el mundo del futuro, como global y altamente tecnologizado, pone con frecuencia el foco de atención en las características de los denominados “nativos digitales”. Desde la reflexión sobre las expectativas acerca de la nueva juventud, se plantean cuatro escenarios posibles: la pervivencia de las “brechas”, la capacidad de los jóvenes, el control y la obligatoriedad y la pervivencia de la palabra frente a la imagen.

<http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ92-04.pdf>

Congreso Diálogo y Acción (4º. 2009. Madrid)

Cultura emprendedora y participación juvenil: garantía de futuro. --

Barcelona: Fundación Bertelsmann, 2010

110 p.: cuad., fot.; 21 cm.

La veintena de políticos, empresarios y expertos nacionales e internacionales que participaron en el Congreso realizaron propuestas para incentivar la cultura emprendedora en los jóvenes, tanto en su vertiente empresarial como social. Promovieron asimismo un manifiesto con una batería de

propuestas para implicar en la sociedad a las jóvenes generaciones, que cuentan con un enorme potencial, tanto por su excelente formación como por su mayoritario compromiso en favor de sus comunidades.
<http://www.fundacionbertelsmann.org/cps/rde/xchg/SID-232823C8-4456E0CD/fundacion/hs.xsl/6644.htm> - Acceso a manifiesto del Congreso

Haaf, Meredith

Dejad de lloriquear: Sobre una generación y sus problemas superfluos /

Meredith Haaf. -- Barcelona: Alpha Decay, 2012

272 p.; 21 cm. -- (Héroes modernos; 32)

La autora se enfrenta a los prejuicios sobre su generación (los nacidos en los años 80, mal llamados ninis o Generación Perdida) para trazar el retrato de unos jóvenes atrapados en carreras estudiadas por conveniencia, becas prolongadas indefinidamente, precariedad sentimental y laboral, falta de conciencia política y social y nostalgia de una infancia acogedora y segura. ISBN 978-84-92837-49-6

Delgado, Manuel

Distinción y estigma: Los jóvenes y el espacio público urbano / Manuel

Delgado. -- Girona: Facultat d'Educació i Psicologia, 2010

11 p.

Las nuevas culturas juveniles representan nuevas formas de etnicidad, ya no basadas como hasta ahora en vínculos religiosos, idiomáticos, territoriales o histórico-tradicionales, sino en parámetros estéticos y escenográficos, en redes comunicacionales y en la apropiación del tiempo y del espacio urbanos. Convirtiendo los conflictos asociados a los jóvenes en un asunto identitario-cultural se desplaza la atención de contextos sociales y económicos altamente deteriorados a una vaga cuestión de límites simbólicos.

<http://www.udg.edu/LinkClick.aspx?fileticket=fNtZTBP-AC4%3d&tabid=14409&language=ca-ES>

Ferreras Tomé, Josechu

Educación para el desarrollo: una apuesta de futuro / Josechu Ferreras

Tomé... [et al.]. -- [S.l.]: IPADE, 2011

114 p.: gráf. -- (Guías Didácticas de Educación Ambiental; 1)

Conjunto de documentos recogidos como resultado de los talleres llevados a cabo en los centros de primaria del medio rural de Madrid y Castilla-La Mancha, para sensibilizar a la comunidad educativa sobre el impacto y la incidencia que tiene el Cambio Climático en los países en desarrollo y su influencia en la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

<http://www.fundacion-ipade.org/epd-futuro>

Callejo Gallego, Javier

El crítico estatuto de la persona adolescente en la observación empírica de la comunicación / Javier Callejo Gallego

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 88 (marzo 2010); p. 11-24.

ISSN 0211-4364

La adolescencia ocupa una posición relevante en el sistema social de la comunicación cuando éste pasa a ocupar un lugar dominante en la estructuración de nuestra modernidad. Al mismo tiempo que los adolescentes son un problema para la investigación comunicacional son también una fuente de soluciones futuras, ya que el modelo de

comportamiento comunicacional de éstos es muy distinto al de los adultos, siendo el de los jóvenes el que dominará el futuro.

<http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ88-03.pdf>

Gómez-Ferrer Lozano, Guillermo

El despertar de la generación dormida / Guillermo Gómez-Ferrer. --

Barcelona: Sello Editorial, 2010

171 p.; 21 cm

La generación dormida vive un proceso de desencanto frente a la sociedad materialista y la búsqueda de otros aspectos que llenen ese vacío en una sociedad de consumo. Los miembros de esta generación tienen en común el haberse cuestionado sus vidas ante la insatisfacción de su existencia, iniciando, muchos de ellos, una revolución interior capaz de hacer cambiar sus opciones de vida y, con ello, los modelos sociales.

ISBN 978-84-937580-7-3

Kosko, Bart

El futuro borroso o el cielo en un chip / Bart Kosko. -- Barcelona: Crítica,

2010

439 p.; 19 cm. -- (Drakontos Bolsillo; 48)

Explica qué es y para qué se utiliza la lógica borrosa, explorando cómo los distintos matices del gris, y no ya el blanco o el negro, cambiarán el modo en que votamos, pagamos impuestos o navegamos por Internet; cómo van a cambiar nuestras opiniones sobre el aborto, el arte, o los agujeros negros.

ISBN 978-84-9892-087-1

Pastor Monsálvez, José Manuel

El futuro de la juventud: Una reflexión sobre los jóvenes en un contexto de cambio y crisis / José Manuel Pastor, Vicente González-Romá, José Beltrán.

-- [Valencia]: Universidad de Valencia, 2013

46 p.: principalmente gráf., tabl.

Este primer informe del proyecto NAU XXI, de debate social, ha sido elaborado por un grupo interdisciplinar de docentes de la Universitat de Valencia. Comienza con un análisis de la situación actual de los jóvenes en cuanto a condiciones laborales, formación y perspectivas, sigue con las respuestas que están dando a esta situación como emprender o buscar empleo en otros países y termina formulando una serie de preguntas al respecto.

http://nauxxi.uv.es/wp-content/uploads/2013/02/El_futuro_de_la_juventud.pdf

Alconchel Morales, Gabriel

El futuro de las políticas de juventud pasa por aprovechar las TICs para canalizar las demandas y la participación de los jóvenes / Gabriel

Alconchel. -- [Madrid]: Injuve, 2010

16 p.

Nota de prensa de 17 de marzo de 2010 Intervención del director general del Instituto de la Juventud ante el Senado en el turno de las comparencias que van a tener lugar en la Comisión Especial de Estudio para la elaboración de un Libro Blanco de la Juventud en España 2020. El responsable del Injuve ha analizado la realidad social de los jóvenes y el futuro de las políticas de juventud.

<http://www.injuve.migualdad.es/injuve/contenidos.downloadatt.action?id=1762079059>

Ors Villarejo, Miguel

El futuro de nuestros jóvenes no está tan negro / Miguel Ors Villarejo. --

[Madrid]: Actualidad Económica, 2010

7 p.: Il., gráf.; 30 cm

En: Actualidad Económica. -- n. 2692 (febrero 2010); p. 26-33

La crisis económica ha sacudido especialmente a los jóvenes. El paro crece, la vivienda es inaccesible y el proceso de emancipación iniciado en 2000 se ha interrumpido, pero están mejor preparados y dominan una poderosa tecnología.

<http://www.actualidadeconomica.com/2010/02/Hijos.html>

El malestar de los jóvenes: cambiar de futuro

En: Temas para el debate. -- n. 211 (junio 2012), p. 3-4

Editorial

El malestar actual de la juventud forma parte de un malestar general con la situación política y económica. Un malestar que se conecta también con elementos diferidos para los jóvenes, porque sus consecuencias van a marcar las trayectorias biografías de toda una generación. El incremento de la vulnerabilidad en las condiciones socioeconómicas de transición a la vida adulta está generando graves problemas de integración social.

<http://www.fundacionsistema.com/media/PDF/editorial211.pdf>

El papel de la innovación en el nuevo modelo económico español / Cátedra

UAM-Accenture en Economía y Gestión de la Innovación. -- [S. l.]: Accenture, 2010

23 p.: Gráf.; 30 cm.

Con el objetivo de aportar mensajes claros sobre el papel que la innovación debe jugar en nuestro modelo de crecimiento futuro, establece un análisis de la situación actual, y define una estrategia que transforme aquellos sectores con mayor potencial en realidades evidentes a medio y largo plazo.

http://www.accenture.com/NR/rdonlyres/OC3BA865-E3FF-4720-BB43-C165F20AC4F7/0/Accenture_Resumen_Ejecutivo_InformeUAMAccenture_El_Papel_Innovacion_en_el_Nuevo_Modelo_Economico_2.pdf

Espin, Manuel

El Tema: Adolescentes digitales / Manuel Espín

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 92 (marzo 2011); p. 5-9.

ISSN 0211-4364

En el tránsito de la adolescencia a la juventud muchos españoles de hoy han crecido dentro de una cultura de uso de las tecnologías que abre todo un dilatado abanico de posibilidades, pero que a la vez plantea muchas incógnitas de futuro. Se trata de un fenómeno generacional insólito dentro de la perspectiva mundial y define a un grupo social para quien la red se ha convertido en espacio indispensable para su identidad.

<http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ92-03.pdf>

Agudo Arroyo, Yolanda

El Tema: Juventud protagonista: capacidades y límites de transformación social / Yolanda Agudo Arroyo, Eva Martín Coppola y F^º José Tovar Martínez

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 95 (diciembre 2011); p. 6-7.

ISSN 0211-4364

Reflexiones surgidas durante cinco ediciones del Posgrado Juventud y Sociedad que, a su vez, dio origen al Congreso Internacional "Jóvenes construyendo mundos". Tienen por objetivo aproximarse a la juventud desde

una perspectiva que sitúa a los jóvenes como actores protagonistas: como actores sociales y políticos, con capacidades para transformar la realidad en la que viven pero también con limitaciones a las que tienen que hacer frente para dotar de eficacia a su acción.

<http://www.injuve.es/sites/default/files/eltema95.pdf>

Péquiñot, Bruno

Esas locas esperanzas de la juventud...: entre modernidad y

utopía / Bruno Péquiñot En: Revista de estudios de juventud. -- n. 101 (junio 2013); p. 11-17.

ISSN 0211-4364

Describe hacia dónde evoluciona el retrato que los adolescentes encuentran de sí mismos en los medios de comunicación y qué relación guarda con la utopía y la construcción del futuro, la relación con el presente, la tensión entre lo que puede y lo que no puede ser representado, la influencia del consumo en los relatos y la necesidad de las narraciones realizadas para y por adolescentes para crecer y fortalecerse.

<http://www.injuve.es/sites/default/files/2013/46/publicaciones/Documentos%201%20Esas%20locas%20esperanzas%20de%20la%20juventud.pdf>

Estrategia de educación y formación 2020: ¿Cumplimos los objetivos?

En: Capital humano. -- n. 135 (2012); p. 1-8. -- gráf.

Monográfico

La Unión Europea inició hace unos años un plan para mejorar los resultados educativos con cinco objetivos y dos plazos: 2010 y 2020. Se describe aquí el progreso llevado a cabo hasta ahora y la tendencia y perspectivas de cara a 2020. Muestra que un conjunto de países pueden servir de ejemplo para cumplir los objetivos marcados, mientras bastantes países ya alcanzan los retos propuestos o presentan grandes avances. En este contexto, España presenta una de las tasas de abandono temprano más altas de la UE.

<http://www.ivie.es/ivie/servlet/DocumentoListadoServlet?estado=resumen&documento=CH+2012-135&idioma=ES&tipo=CH&anyo=>

Real Álvarez, Hermógenes

Fomento del emprendimiento en la juventud: Incubadoras, viveros de empresa y parques científicos / Hermógenes del Real Álvarez, Eduardo

Bueno Campos, Pablo Bueno Campos

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 99 (diciembre 2012); p. 89-107.

ISSN 0211-4364

La sociedad española en general y la juventud en particular se enfrenta al reto ineludible de afrontar un cambio de su tejido productivo. Los parques científicos y tecnológicos, con los procesos de incubación a la cabeza, así como los viveros de empresas, pueden y deben ejercer un papel protagonista como agentes sustentadores y aceleradores de esa transformación económica, como puntos de encuentro multidisciplinarios para la transferencia y creación de conocimiento y para la innovación.

<http://www.injuve.es/sites/default/files/2013/18/publicaciones/Cap%206%20%20INJUVE%20n%C2%BA%2099-2.pdf>

Rubio Gil, Ángeles

Generación digital: patrones de consumo de Internet, cultura juvenil y cambio social / Ángeles Rubio Gil

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 88 (marzo 2010); p. 201-221.

ISSN 0211-4364

Bibliograf.: p. 219-221

Estudia la forma en que los jóvenes, como promotores de patrones de uso de Internet, pasan a generar una serie de expectativas para las comunidades (apertura de mercados, desarrollo del capital social, inserción laboral), y unas pautas concretas de relación, asociación y socialización, y en resumen, de cambio social. Dichas pautas son reflexivas, con una valoración del tiempo libre “a la carta” y no dirigido, preferencia por la recreación automatizada, las redes sociales, la educación integral y el trabajo en red, más participativo, personalizado, independiente y creativo, como forma de individualización en el mundo interdependiente.

<http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ88-14.pdf>

Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE / traducción del Instituto de Tecnologías Educativas. -- [S.l.]: Instituto de Tecnologías Educativas, 2010

17 p.

Publicación original de la OCDE en inglés, bajo el título: Working Paper 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries (EDU Working paper no. 41) Informe que analiza la relevancia de estas habilidades y competencias en el debate político actual, al mismo tiempo que propone un nuevo marco para su enseñanza, que debe integrar las dimensiones de la información y la comunicación así como la ética y el impacto social.

<http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/index.php/2010/10/28/habilidades-y-competencias-del-siglo-xxi-en-educacion>

Identidad, cultura, equidad... y redes sociales: En busca del equilibrio /

Sergio Sánchez... [et al.]

En: Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación. -- nº 91, abril-junio 2012. -- Dossier.

ISSN: 0213-084X

El desarrollo de las TIC ha modificado radicalmente el concepto de identidad, que ahora congrega diferentes planos sociales del individuo: familia, trabajo y amigos. La identidad digital se construye ya no solo a partir de lo que somos, sino también de qué hacemos y de cómo nos relacionamos. Se abordan los conceptos, la influencia de las redes sociales en la identidad digital, la percepción de los jóvenes nativos sobre su intimidad y sobre lo público y lo privado.

http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/DYC/TELOS/SOBRETELOS/Numerosanteriores/DYC/TELOsonline/SOBRETELOS/Numerosanteriores/Nmero91/seccion=1282&idioma=es_ES.do

Innovación, conocimiento científico y cambio social: Ensayos de sociología ibérica de la ciencia y tecnología / edición a cargo de Teresa González de la Fe, Teresa, Antonio López Peláez. -- Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2011

252 p.: fig., tabl.; 24 cm. -- (Academia; 32) Bibliogr.: p. 217-245

Obra colectiva que aporta materiales de análisis e investigación empírica sobre el cambio social ligado al conocimiento científico y a la innovación tecnológica. Su objetivo es profundizar en algunos temas clave de la sociología de la ciencia –el nuevo “ethos” de la ciencia, la cosmopolítica o los sistemas de evaluación de la I+D pública, entre otros– que muestran las sendas por las que discurren las investigaciones en Portugal y España. Estos ensayos sociológicos buscan ofrecer a los agentes sociales (estados y

gobiernos, partidos políticos y movimientos sociales, medios de comunicación, etc.) orientaciones y perspectivas para la acción.
ISBN 978-84-7476-553-3

Into the gap: exploring skills and mismatches / Ernest Berkhout... [et al.]. -- Amsterdam: Randstad, 2012
21 p.: gráf., tabl.

Resumen ejecutivo en español

El informe prevé que en 2020 faltarán en España 1,9 millones de trabajadores altamente cualificados y realiza una serie de recomendaciones a España para ajustar la oferta y la demanda. Apunta a que es imprescindible revisar las prioridades de gasto y reasignar fondos para apoyar el acceso a la financiación para las pymes, la investigación, la innovación y los jóvenes, así como poner en práctica el Plan de Acción de la Juventud, en particular en lo que respecta a la calidad y la adecuación al mercado laboral de la formación profesional y la educación.

https://www.randstad.es/sala_de_prensa/Documents/into%20the%20gap.pdf

https://www.randstad.es/sala_de_prensa/noticias_y_notas_de_prensa/Documents/Informe%20Into%20the%20Gap-29abril.pdf

Nota de prensa

Jóvenes interactivos: Nuevos modos de comunicarse / Estrella Martínez Rodrigo, Carmen Marta Lazo (Coords.). -- La Coruña: Netbiblo, 2011
173 p.; 24 cm.

Texto colectivo que analiza las formas en que los jóvenes se relacionan con los nuevos medios y que están generando un escenario de representación dominado por la cultura participativa, activando las relaciones interpersonales a distancia en tiempo real y en modo reticular, e influyendo en las formas de consumo de los medios, de la cultura, del ocio, del trabajo, tanto en la esfera individual como en la grupal y social. Los jóvenes interactivos fomentan la organización en redes sociales desde donde se está construyendo la nueva ciudadanía digital más informada, pero a la vez más necesitada de reflexión y crítica.

ISBN 978-84-9745-465-0

Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales: prácticas emergentes en las artes, las editoriales y la música / Néstor García Canclini, Francisco Cruces, Maritza Urteaga Castro Pozo (Coordinadores). -- Madrid: Fundación Telefónica; Ariel, 2012

X p., 301 p.

Los jóvenes emprendedores de los entornos urbanos e interactivos están abriendo nuevas oportunidades de formación no reglada y de empleo. En este estudio, que se ha desarrollado en la Ciudad de México D.F. y en Madrid durante dos años, han participado una veintena de investigadores para conocer más en profundidad las nuevas formas y estilos de producción cultural de los jóvenes, tomando como referencia la figura del emprendedor, trendsetter o creador de tendencias, así como la relación que mantienen con el entorno económico al poner en marcha lo que los expertos denominan "economía creativa".

ISBN 978-84-08-00743-2

http://www.fundacion.telefonica.com/es/que_hacemos/conocimiento/publicaciones/detalle/164

Juventud sin futuro. -- Barcelona: Icaria, 2011

104 p.; 18 cm.

El 7 de abril una marcha de jóvenes sin futuro recorría el centro de Madrid politizando sus condiciones de vida: diciendo que la precariedad, la deficiente representación política, los recortes sociales o las expectativas vitales bloqueadas no tenían nada de natural, sino que eran el resultado de un sometimiento de la política democrática al poder económico privado. Se trataba de la innovadora iniciativa política de una generación denominada como "perdida".

ISBN 978-84-9888-356-5

http://www.icariaeditorial.com/pdf_libros/Juventud%20sin%20futuro.pdf

Juventud y Educación ante las nuevas sociedades tecnológicas del siglo XXI

/ Grupo de Estudio sobre Tendencias Sociales (GETS); Redacción Observatorio de la Juventud en España. -- Madrid: Instituto de la Juventud, 2012

79 p.: gráf., tabl. -- (Estudios)

El estudio tiene su origen en la emergencia de un escenario en el que coinciden, por un lado, exigencias de mejorar los niveles de calidad y de ajuste funcional de nuestros sistemas educativos a los requerimientos de una época de grandes cambios, y por otro, importantes tendencias de transformación en las mentalidades y los patrones culturales de los jóvenes. Trata de identificar y calibrar las principales tendencias en curso, anticipando eventuales conflictos, desacoples y riesgos de disfuncionalidad en los enfoques educativos.

<http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/40/publicaciones/Juventud%20Educacion.pdf>

Lappe, Wilhelm

Juventud y emprendimiento en Social Media / Wilhelm Lappe

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 99 (diciembre 2012); p. 145-156.

ISSN 0211-4364

Las redes sociales incrementan y potencian los vínculos y relaciones entre las personas que están emprendiendo. Los indicadores muestran que en el futuro habrá más emprendedores, nuevas oportunidades en el sector del social media y mejores conexiones en las redes sociales, con un necesario crecimiento de las relaciones internacionales.

<http://www.injuve.es/sites/default/files/2013/18/publicaciones/Cap%2010%20%20INJUVE%20nº%2099-2.pdf>

La contribución del talento universitario en el futuro de la España 2020: Internacionalización, excelencia y empleabilidad. Junio 2011 = The

contribution of university talent to the future of Spain 2020:

Internationalization, excellence and employability. June 2011. -- Madrid:

Ministerio de Educación, 2011

70 p.; 30 cm.

Resumen del estado actual del proceso de modernización e internacionalización de la universidad española "Estrategia 2015". Presenta las medidas tomadas, las actuaciones que se están realizando, y las ya culminadas desde la implantación del proceso en 2008. Se describen con especial detalle las medidas y actuaciones para fomentar la empleabilidad de los estudiantes: el diseño de nuevos títulos de grado y master orientados a la inserción social y laboral; un nuevo modelo de doctorado más integrado con la sociedad y las empresas; la internacionalización de títulos, etc.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=1454>

Perez-Diaz, Víctor

La cultura de la innovación de los jóvenes españoles en el marco europeo / Víctor Pérez-Díaz, Juan Carlos Rodríguez. -- Madrid: Fundación Cotec para la Innovación Tecnológica, 2010

193 p.: gráf. -- (Informes sobre el Sistema Español de Innovación)

Hoy día la forma de entender la innovación trasciende el ámbito de las empresas, para involucrar a toda la sociedad en la superación de los retos socioeconómicos a los que se enfrenta. Con este informe se pone de manifiesto la relación existente entre ciertos rasgos culturales de la juventud, asentados tanto en conocimientos como en hábitos, y la innovación tecnológica, comparando la situación en España con la de otros países europeos.

ISBN 978-84-92933-02-0

http://www.madrimasd.org/empleo/documentos/doc/la_cultura_de_la%20innovacion_de_los_jovenes_espa%C3%B1oles-cotec.pdf

La Generación XD. -- [S.l.]: Todopapas: [2010]

Una nueva generación de chicos entre 8 y 14 años con una conciencia digital ha sido retratada en un estudio realizado por Disney, en seis países de Europa, sobre 3000 jóvenes. Estos chicos, que no han conocido un mundo sin internet y que tienen una marcada conciencia de su futuro y del planeta, han sido catalogados como Generación XD, los hijos digitales de la Generación X.

<http://www.todopapas.com/ninos/educacion/la-generacion-xd-1560>

La Juventud ante el empleo: Retos y nuevas estrategias

En: Jóvenes y más. -- n. 5 (febrero 2013). -- 50 p.

Monográfico

Los jóvenes se enfrentan a un futuro incierto y a un panorama que pone en tela de juicio la relación hasta ahora consensuada y efectiva entre formación y empleo. El paro se ha extendido de tal manera que afecta a jóvenes con diferentes niveles de cualificación y evidencia que algo está cambiando en esta ecuación, que es necesario diseñar nuevas estrategias para afrontar la incorporación al mercado laboral, la independencia económica o la emancipación del hogar de los progenitores.

http://jovenesymas.fad.es/userfiles/file/numero5/rev5_febrero2013.pdf

Fondapol

La juventud del mundo: resultados por país. -- [París]: Fondapol, 2011

256 p.: Todas tabl.

Elaborado por la Fundación francesa para la Innovación Política, Fondapol, a partir de una encuesta de TNS a más de 32.000 personas de entre 16 y 29 años en 25 países sondea la posición de la juventud europea sobre aspectos la globalización, las instituciones políticas nacionales e internacionales, la inmigración, la guerra, el futuro de sus países y sus perspectivas personales, el empleo, los signos de identidad, la familia, la espiritualidad o la tecnología, entre otros aspectos.

<http://www.fondapol.org/wp-content/uploads/2011/03/2011-WORLD-YOUTHS-SPAIN.pdf>

Paniagua, Pedro

La juventud y el futuro / Pedro Paniagua

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 101 (junio 2013); p. 77-87.

ISSN 0211-4364

Recorrido literario sobre el concepto de juventud desde los clásicos griegos y romanos hasta la literatura del siglo XX de Huxley y Orwell, donde se abordan diversos temas asociados a ella tales como la rebeldía, la violencia contra el padre, el consumo de drogas, la inmortalidad, etc.

<http://www.injuve.es/sites/default/files/2013/46/publicaciones/Documentos%206%20La%20juventud%20y%20el%20futuro.pdf>

Comas Arnau, Domingo

La sociedad española y el proceso de digitalización: ¿Por qué tratamos de confundir a los/las adolescentes? / Domingo Comas Arnau

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 92 (marzo 2011); p. 37-62.

ISSN 0211-4364

En la actualidad se insiste en los peligros de la digitalización para los adolescentes y, en nombre de un adecuado equilibrio entre tradición e innovación, entre conformismo y emprendimiento, entre estabilidad y cambio, se bloquean las iniciativas de las personas jóvenes, con el fin de evitarles los peligros de una excesiva inmersión en las TIC y para, de nuevo, evitar los riesgos de la modernidad.

<http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ92-05.pdf>

Álvarez Irarreta, María Almudena

Las nuevas lecturas juveniles y retos educativos / M^a Almudena Álvarez Irarreta

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 88 (marzo 2010); p. 131-145.

ISSN 0211-4364

Gráf., Tabl.

La juventud actual es más lectora que las anteriores y se caracteriza no sólo por su adaptación a los entornos digitales, sino además, por generar a través de su alta interactividad con los productos y los entornos culturales, una retroalimentación comunicativa permanente. De este modo, sus ideas y preferencias están dirigiendo tendencias en la industria cultural y el sistema educativo.

<http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ88-11.pdf>

Raya Bayona, Lola

Las profesiones más demandadas en el futuro / Lola Raya Bayona. -- [s.l.]: Consumer Eroski, 2010

En los próximos 20 años, los requerimientos de la sociedad y el mercado laboral estarán determinados por todo lo relacionado con el cambio climático y el desarrollo científico y tecnológico. Diversos estudios, así como las opiniones expresadas por expertos en empresa, economía y mercado de trabajo, estiman que se desarrollarán profesiones desconocidas hasta ahora. Muestra las profesiones del futuro relacionadas con la vida cotidiana, ciencias de la salud, medio ambiente, marketing y consumo, entre otras.

http://www.consumer.es/web/es/economia_domestica/trabajo/2010/06/04/193513.php

Anthoine, Geoffrey

Las Redes Sociales: ¿las nuevas tecnologías de comunicación para la educación y sensibilización ambiental del mañana? / Geoffrey Anthoine. -- [Segovia]: Ceneam, 2011

14 p.

Las redes sociales e internet en general son un producto más de esta sociedad globalizada y consumista, y a la vez un instrumento social,

económico y político potencialmente interesante para contribuir al reto de transformar un mundo difícil de cambiar. Así, habría que entenderlas y aprovecharlas como un paso más para lograr una sensibilización ciudadana y una educación ambiental desarrollada.

http://www.marm.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2011-07-geoffrey_tcm7-165397.pdf

No es país para jóvenes. -- [S.I.]: Televisión Española, 2011

1:01:41m. -- (Informe Semanal; 20 de agosto de 2011)

Para la mayoría de jóvenes, el futuro laboral es su principal preocupación. El paro juvenil en nuestro país es muy elevado, toda una paradoja si tenemos en cuenta que los jóvenes de hoy pertenecen a la generación mejor preparada, crecieron en democracia y han disfrutado del Estado del Bienestar. Sin embargo, la coyuntura económica lo condiciona todo. Muchos se ven obligados a aceptar trabajos precarios y no pueden independizarse. <http://www.rtve.es/alcarta/videos/informe-semanal/informe-semanal-pais-para-jovenes/1178558/>

Barbolla, Domingo

Nuevas juventudes en la aldea global: Hikikomoris, friquis y otras

identidades / Domingo Barbolla, Jesús Seco, Jesús Moreno. -- Badajoz:

@beceario, 2010

326 p.; 22 cm

Dibujo etnográfico de una parte de la realidad de los jóvenes que habitan la aldea global. Estamos en el comienzo de una nueva civilización que se expresa en identidades, en distintos lugares del planeta, desde una lógica que hermana a hikikomoris en el Japón con fóbicos sociales españoles; friquis norteamericanos con europeos y botelloneros españoles con formas de vivir el presente siglo XXI.

ISBN 978-84-92669-35-6

<http://www.abecedario.com.es/editorial/novedades/fichas/nuevasjuventudes.htm>

Acceso a índice y extracto

Rodríguez, Ernesto

Políticas Públicas de Juventud en América Latina: de la irrelevancia a la

incidencia / Ernesto Rodríguez. -- [S.I.]: Observatorio Internacional de

Justicia Juvenil, 2012

55 p.

Texto preparado especialmente para su inclusión en la Enciclopedia de la Juventud...

Bibliogr.: p. 48-55

Las políticas públicas no operan en el vacío, sino que se despliegan en el marco de procesos políticos, económicos, sociales y culturales complejos, que hay que tener en cuenta. Se presenta esquemáticamente este contexto, para luego sumergirse en el análisis de las políticas de juventud como tal, y finalizar destacando los principales desafíos a encarar en el futuro.

http://www.ijjo.org/contador.php?url=doc/doc/2012/documental_9806_es.pdf&tabla=1&cod=9806&codcont=14245

Camacho Grande, Juan Manuel

Principales retos de las políticas de juventud / Juan Manuel Camacho Grande

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 94 (septiembre 2011); p. 49-67.
ISSN 0211-4364

Recorrido por las prioridades de las políticas de juventud plasmadas en los Planes de Juventud para describir los desafíos futuros, desde la perspectiva del cambio de valores de las nuevas generaciones y la trascendencia de estos cambios para desarrollar otras políticas que tengan en cuenta las aspiraciones de los jóvenes en ese contexto de transformación.

http://www.injuve.es/sites/default/files/REVISTA%20INJUVE%2094_0.pdf

Rodríguez Tranche, Rafael

Relatos del presente, olvidos del futuro: de las tramas en la red y otras subtramas en los media / Rafael Rodríguez Tranche

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 101 (junio 2013); p. 67-75. ISSN 0211-4364

En una época dominada por lo inmediato y lo instantáneo, en la que el futuro se presenta incierto, nace la sensación de aferrarse al presente, en lo que se ha venido a conocer como presentismo. Se lleva a cabo un análisis de lo que serían dos modos de representación del presente: los relatos de la identidad y los relatos de la actualidad, centrados en los aspectos comunicativos y narrativos.

<http://www.injuve.es/sites/default/files/2013/46/publicaciones/Documentos%205%20Relatos%20del%20presente,%20olvidos%20del%20futuro.pdf>

Selección de referencias documentales "Juventud protagonista: capacidades y límites de transformación social" / Biblioteca de Juventud

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 95 (diciembre 2011); p. 163-176. ISSN 0211-4364

http://www.injuve.es/sites/default/files/materiales_revista95.pdf

Sociologías en tiempos de transformación social / edición a cargo de Eduardo Bericat Alastuey. -- Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2012

276 p.; 24 cm. -- (Academia; 34)

Bibliogr.: p. 249-270

Trata de poner en valor diversas sociologías que puedan ayudarnos a entender nuestra confusa actualidad, caracterizada por múltiples cambios que generan un alto grado de incertidumbre y riesgo, pero que también ofrecen oportunidades futuras de desarrollo societario e individual. Habla de muchos fenómenos clave: de posmodernidad y de hipermodernidad; del retorno de la religiosidad en el marco de una sociedad postsecularizada; de las complejas identidades de género, etc., etc.

ISBN 978-84-7476-604-2

Rubio Gil, Ángeles

Subculturas juveniles: identidad, idolatrías y nuevas tendencias / Ángeles Rubio Gil, M^a Ángeles San Martín Pascal

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 96 (marzo 2012); p. 198-213. ISSN 0211-4364

Los ídolos mediáticos han auspiciado la génesis, dotación de estilos y valores específicos de cada subcultura juvenil y han influido durante generaciones, constituyéndose en iconos culturales. En la primera década del XXI, sin embargo, ídolos y tribus han ido perdiendo gravedad y definición, y con ello la juventud se ha instalado en actitudes críticas hacia los mismos procesos de postmodernización.

http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/45/publicaciones/Revista96_11.pdf

The Reset Generation / Initiative. -- [s.l.]: Initiative, 2011
78 p.

La agencia de medios Initiative, desde su departamento de investigación, ha realizado un estudio con una muestra de 7.500 encuestas a jóvenes con edades comprendidas entre los 18 y los 24 años (ya denominados nativos digitales) en 15 países de todos los continentes, para conocer cómo el acceso normalizado a Internet de este target ha cambiado sus hábitos de consumo y sus expectativas de futuro.

<http://www.slideshare.net/agablan/initiative-reset-generation-052011>

Acceso a texto completo para España

http://www.initiative.com/sites/default/files/Reset_Generation.pdf

Acceso a texto completo en inglés

The 2011 Horizon Report / Johnson, L. [et al.]. -- Austin, Texas: The New Media Consortium, 2011
40 p.

Novena edición del Informe Horizon Internacional, diagnóstico y pronóstico del uso de tecnologías y tendencias educativas de futuro, que plantea distintos escenarios a corto, medio y largo plazo. Destaca el mobile learning y surge por primera vez el aprendizaje basado en juegos o la aplicación de las posibilidades de análisis de datos que nos ofrecen las herramientas TIC para valorar el progreso académico.

ISBN 978-0-9828290-5-9

<http://www.nmc.org/pdf/2011-Horizon-Report.pdf>

http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Informe_Horizon_K12_Primeria_Secundaria ITE_septiembre2011.pdf

Acceso a resumen en español: Enseñanza Primaria y Secundaria

<http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/index.php/2011/03/11/resumen-informe-horizon-2011>

Acceso resumen en español: Enseñanza Universitaria

Rivera Fernández, María Luz

Trabajo Social comunitario y educación musical: potenciando a la juventud del siglo XXI / María Luz Rivera Fernández, Antonio López Peláez

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 97 (junio 2012); p. 197-205.

ISSN 0211-4364

Analiza el proyecto del maestro Abreu en Venezuela, que ha permitido, mediante la educación musical y la participación en orquestas y coros, transformar la vida y la trayectoria de miles de jóvenes que se encontraban en situación de grave riesgo de exclusión social. La educación musical, en este sentido, se convierte en una estrategia de intervención social comunitaria, que ha tenido un gran éxito en la promoción personal y social de los jóvenes venezolanos.

http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/45/publicaciones/revista%2097_12.pdf

Un futuro sin generación perdida: Una revisión de la situación de los jóvenes en España / Instituto Max Weber; Dirección y Texto Santiago Pérez Camarero. -- Madrid: Instituto de la Juventud, 2013
107 p.: tabl., gráf.

Estudio cofinanciado por el Fondo Social Europeo Revisa el pasado, presente y futuro de los jóvenes y aborda cuestiones relacionadas con la

situación demográfica de la población joven, la educación, el mercado laboral y la emancipación juvenil.

<http://www.injuve.es/observatorio/formacion-empleo-y-vivienda/un-futuro-sin-generacion-perdida>

Universidad 2020: Papel de las TIC en el nuevo entorno socioeconómico /

Coordinadores del informe: Miguel Sola y J. Francisco Murillo. -- Madrid: Fundación Telefónica; Ariel, 2011

161 p.: gráf., tabl. -- (Informe; 17)

Las TIC serán una pieza fundamental en el futuro de una institución que se ha mantenido con muy pocas variaciones desde sus inicios, en el siglo XIII. Pero en la actualidad se enfrenta a un nuevo entorno en el que la generación clásica del conocimiento se replantea por el surgimiento de modelos colaborativos, donde los ciudadanos aportan en la misma medida que lo hacen las grandes empresas y las instituciones, donde el perfil de los jóvenes, nativos digitales, es radicalmente distinto a lo que conocíamos hasta ahora.

ISBN 978-84-08-11014-9

http://www.fundacion.telefonica.com/es/que_hacemos/conocimiento/publicaciones/detalle/153

UP2YOUTH: Youth - actor of social change / Institute for Regional Innovation and Social Research (IRIS), coord. -- [S.I.]: Comisión de las Comunidades Europeas, 2010

11 p. -- (European Policybrief; Marzo 2010)

Analiza cómo los jóvenes contribuyen al cambio social por sus acciones y cómo las políticas pueden potenciar a los jóvenes. La atención se centra en la paternidad de los jóvenes, las transiciones al trabajo de las minorías inmigrantes o étnicas y la participación de los jóvenes. UP2YOUTH es una red temática de análisis con una perspectiva comparativa, desde la investigación nacional e internacional, con talleres con los responsables políticos, profesionales y de investigación para validar los resultados.

http://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/policy-briefs-up2youth_en.pdf

Bernete García, Francisco

Uso de las TIC, relaciones sociales y cambios en la socialización de los jóvenes / Francisco Bernete

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 88 (marzo 2010); p. 97-114. ISSN 0211-4364

Gráf.

Estudia las repercusiones del uso de las TIC en la socialización de la juventud, enfatizando en la manera en la que se producirán cambios en sus relaciones sociales, y por tanto en las relaciones con otros agentes: familiares, docentes, compañeros de trabajo, de estudio, de juegos, etc.

<http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ88-08.pdf>

Bilton, Nicholas

Vivo en el futuro... y esto es lo que veo / Nicholas Bilton. -- Barcelona: Gestión 2000, 2011

320 p.; 23 cm

En cubierta: Cómo, dónde y para qué utilizaremos internet en los próximos años

Muestra la esencia de la emergente era digital y explica cómo los nuevos medios están cambiando el mundo y el comportamiento de los

consumidores. Aborda los entresijos de la industria pornográfica; quién determina cuáles serán los contenidos para las nuevas plataformas tecnológicas; cómo explica la neurología la adaptación que hace el cerebro a las nuevas tecnologías y su efecto positivo; las relaciones de las personas en las redes sociales, etc.

ISBN 978-84-9875-128-4

Andor, László

What future for Europe's young people?: Concept and contribution of the Youth Guarantee / László Andor. -- [Bruselas]: Comisión Europea, 2013
16 p.

Discurso del responsable de Empleo, Asuntos sociales e Inclusión de la Comisión Europea sobre la tasa de desempleo juvenil en los países de la Unión Europea y el incremento experimentado en los últimos años, especialmente a causa de la crisis económica.

http://europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-13-993_en.htm

World Youth Report 2010: Youth and Climate Change / United Nations, Department of Economic and Social Affairs. -- New York: United Nations, 2010

192 p.: tab., graf.

Pretende destacar el importante papel que desempeñan los jóvenes en lucha contra el cambio climático, y ofrecer sugerencias sobre cómo pueden integrarse más eficazmente como individuos y como agentes colectivos de cambio dentro de la esfera de adaptación al cambio climático y su mitigación.

ISBN 978-92-1-130303-2

<http://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/wyr10/YouthReport-FINAL-web-single.pdf>

COLABORACIÓN

Imágenes de futuro en la juventud

Colaboran en este número

Antonio ALONSO CONCHEIRO

Licenciado en ingeniería mecánica eléctrica en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Doctor en ingeniería en control automático del Imperial College of Technology (Londres). Fue investigador y subdirector del Instituto de Ingeniería de la UNAM y director de la Fundación Javier Barros Sierra, de la que ahora es presidente del consejo directivo. Es académico de número de la Academia Mexicana de Ingeniería y presidente del Capítulo Iberoamericano de la Federación Mundial de Estudios de los Futuros. Es autor o coautor de una docena de libros y un centenar de artículos sobre Prospectiva. Actualmente es socio consultor de Analítica Consultores SA de CV y miembro del Consejo Editorial de la revista Futures Studies de la Tamkang University (Taiwan).

Simone ARNALDI

Directora del Instituto Jacques Maritain, un centro de investigación cultural no lucrativo con sede en Trieste. Doctorada en Ciencias Sociales (Universidad Pontificia Gregoriana en Roma, Italia), Investigadora postdoctoral en la Universidad de Padova (Italia). Socióloga, sus intereses en investigación se centran en el modo en el que los procesos sociales y comunicativos afectan a la difusión y producción de las representaciones del futuro, también en cómo orientan dichas representaciones la acción social y cómo construyen el orden social. Ha enseñado sociología y previsión social en las Universidades de Trieste y Padova (Italia), y también en la Escuela de Administración pública del Ministerio italiano del Interior. Entre sus publicaciones más recientes se encuentra el libro "La imaginación creativa. Las nanotecnología y la sociedad, del presente al futuro" (Bologna, Il Mulino, 2011).

Enric BAS

Director de FUTURLAB - Laboratorio de Prospectiva de la Universidad de Alicante (UA) y profesor titular de Cambio Social en la UA. Doctor en Sociología y profesor visitante en diversas universidades de todo el mundo, como University of Turku, Aalto University, Haaga Helia University of Applied Science (Finlandia), Manchester University (UK), Leuphana Universität (Alemania), Tamkang University (Taiwan), Corvinus University (Hungría), Universidad Federal de Rio de Janeiro (Brasil), PUCP (Perú), EARTH University (Costa Rica), UNAM (México) y Universidad de Deusto, entre otras. Autor de diversos libros y artículos de referencia internacional sobre Prospectiva e Innovación. Miembro del Consejo Ejecutivo del European Futurist Club, el Millenium Project, y la World Futures Studies Federation. Miembro de los think tanks internacionales TechCast (George Washington University), Foundation for the future (BAT) y del Advisory Board del European Journal of Futures Studies.

Ana BOSSLER

Licenciada en Abogacía por la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul, ha realizado estudios de Master en Relaciones Internacionales en la Universidad de Buenos Aires. Ha sido miembro de grupos de investigación en Derecho y en Economía en sus estudios de grado y es investigadora de la Cátedra Nacional de Economía Arturo Jauretche en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. Ha prestado consultoría a diversas ONGS en Derecho y en Economía, participado de proyectos y publicado artículos en revistas especializadas.

María CLAVERT

Experta en desarrollo en la Fábrica de Diseño de la Universidad Aalto. También está realizando un estudio de doctorado en educación por la universidad de Helsinki. Su estudio se centra en la agencia de cambio como una forma de promover el aprendizaje transformador y un desarrollo pedagógico en enseñanza superior. Está a cargo de las actividades de enseñanza y aprendizaje en la Fábrica de Diseño, su trabajo tiene como objetivo bajar el umbral de experimentación pedagógica en las áreas de arte y diseño, negocios e ingeniería. Comparte sus ideas de investigación con profesores y estudiantes en el entorno de la Fábrica de Diseño. Actualmente está especialmente apasionada por el aprendizaje basado en el diseño.

Janet FAULKNER

En la actualidad es una estudiante graduada en Prospectiva que asiste a la Universidad de Houston. Tiene un interés elevado en extrapolar el valor comercial y teórico del análisis de tendencias interdisciplinarias. Su enfoque es proporcionar una visión de causalidad, lagunas, y riesgos potenciales que se encuentran en ambientes sociales y comerciales. Fue galardonada en el Simposio de Futuristas Emergentes 2012 y actualmente se encuentra terminando su tesis.

Jennifer M. GIDLEY

Presidenta de la Federación Mundial de Estudios Futuros, miembro de la UNESCO y cargo principal mundial de los estudios de los futuros, representa a 300 académicos, líderes de los futuros mundiales de más de 60 países. Para más detalles, véase WFSF. Jennifer está comprometida con el cambio global a través de su gran variedad de papeles que incluyen: profesora, Escuela de Liderazgo Transformativo en la Universidad de Palacký, República checa; colaborador visitante, CERI, Sciences Po, París; colaborador, Plataforma Botín para la Innovación en Educación, Santander, España; miembro del Consejo Asesor Internacional del Instituto de Estudios Integrales, Universidad de Friburgo, Alemania; investigadora, Instituto de Dialogo Global, Universidad Haverford, EE.UU.; y ex colaboradora de investigación con el Instituto de Investigación de Ciudades Mundiales en la Universidad RMIT, Melbourne.

Jerome GLENN

Director Ejecutivo del Proyecto Millennium, que ha generado durante los últimos 17 años el informe anual Estado del Futuro, reconocido internacionalmente. Inventó la «Rueda del Futuro», una técnica de evaluación del futuro; el desarrollo curricular futurista, y conceptos como tecnología consciente, transinstituciones, telenaciones, gestión mediante comprensión, fuga de cerebros femenina, conocimiento justo-a-tiempo, feelysis, nodos

como concepto de gestión para las visiones y acciones de interconexión global y local, y definiciones de seguridad ambiental, inteligencia colectiva, y situaciones hipotéticas. Dirigió la puesta en práctica y el diseño de los sistemas de inteligencia colectiva para la Sala de Situación del Cambio Climático en Corea del Sur, La oficina del primer ministro de Kuwait, y a día de hoy el Sistema de Inteligencia del Futuro Global. Contribuyó en el nombramiento del primer transbordador espacial, Enterprise, y en la prohibición del armamento espacial (FOBS) en SALT II.

Mario GUILLO

Director de Desarrollo de FUTURLAB – Laboratorio de Prospectiva de la Universidad de Alicante, con una amplia experiencia en proyectos de investigación prospectiva de ámbito regional, nacional e internacional. Doctorando en Sociología, Licenciado en Publicidad (Universidad de Alicante) y Master en Dirección de Marketing (Fundesem). Profesor invitado de diferentes universidades en Europa y Latinoamérica, donde ha impartido talleres y seminarios sobre Sistemas de Innovación e Innovación Abierta, Prospectiva, Análisis de Tendencias y Comunicación Estratégica. Es miembro del Nodo Español del Proyecto Millenium y posee diversas publicaciones sobre Prospectiva, Innovación y Comunicación Estratégica, entre la que destaca la trilogía “Prospectiva e Innovación” (Plaza y Valdes, 2012).

Rakesh KAPOOR

Director fundador de los Futuros Alternativos – un grupo de investigación en innovaciones sociales, políticas y tecnológicas, además de alternativas viables para el desarrollo y la transformación social. Trabaja en el desarrollo de la ciencia, tecnología, sociedad y el futuro y en temas como el desarrollo y estilos de vida sostenibles. Es director, desde el 2008, de la Federación Mundial de Estudios del Futuro y desempeña el cargo de secretario en la Federación de Nueva Delhi. Además, es editor y asesor de Futuros: la revista de política, planificación y futuros, desde 2003. Rakesh trata de llevar la perspectiva de la India/Sur de Asia y de los países en desarrollo a los estudios de prospectiva y del futuro. Ha editado algunas cuestiones especiales del futuro, entre las que se encuentran: “Futuros Indios”, “Iniciativas Transformadoras” y “Cambio de Mentalidad Global”.

Miko LAAKSO

Investigador en la Fábrica de Diseño de la Universidad de Aalto. En la actualidad está cursando su doctorado, centrándose en las prácticas creativas de diseñadores en las fases tempranas de sus diseños. En la Fábrica de Diseño. Comparte sus descubrimientos para el desarrollo del entorno de la Fábrica de Diseño y facilita la experimentación con nuevos métodos de enseñanza. Su pasión es utilizar los métodos de trabajo creativos de diseñadores en distintos contextos y campos. Ha trabajado en diseño y desarrollo de productos que han ganado premios y también ha hecho prácticas de trabajo de investigación y desarrollo en organizaciones de gran variedad de campos y tamaños.

Priscila LIMA PEREIRA

Abogada licenciada por las Facultades Integradas del Mato Grosso do Sul, ha cursado el Master en Relaciones Internacionales en la Universidad de Buenos Aires. Ha participado de numerosos proyectos académicos desde el grado en las áreas de Derechos Humanos y Comercio Internacional. Es miembro de la Cátedra Nacional de Economía Arturo Jauretche de la Facultad de

Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, participando de proyectos y publicando artículos referentes al tema.

Hannu LINTURI

Master en Artes, director de la Escuela Superior Popular de Otava, Finlandia. Especialización profesional: Organización del aprendizaje, educación del futuro, enseñanza y aprendizaje en red, métodos de investigación del futuro (Delphi), teoría y metodología del futuro, sociedad de la información. Más de 30 artículos en revistas y libros científicos y profesionales, ediciones y coediciones.

Maphuti MANNYA

Investigadora joven de Polokwane, Sudáfrica. En la actualidad trabaja para un programa de cuestiones actuales de temática moderna en el continente. También es licenciada en periodismo con un Master de Filosofía en la Universidad de Stellenbosch. Sus principales intereses son las cuestiones de las mujeres y el desarrollo del continente africano.

Ryota ONO

Profesora asociada, Facultad de Administración de Empresas, Universidad de Aichi, Japón. Ha investigado y publicado sobre el desarrollo de las telecomunicaciones internacionales, la política de las telecomunicaciones, perspectivas del futuro de los jóvenes y de educación superior en Japón. Entre sus publicaciones destacan: *Electronic Communication Convergence: Policy Challenges in Asia* (2000), *Knowing and Challenging Yourself* (2005), *Tips to Change the Future* (2010).

Refilwe RAMATLHODI

Licenciada en ciencias de la comunicación (UNISA, Universidad de Sudáfrica) y Diploma nacional en administración hotelera. Dirigió la Iniciativa de Negocios de Estudiantes (SBIC), cuyo enfoque principal es el emprendimiento, el liderazgo, el desarrollo sostenible y una visión para crear estudiantes emprendedores independientes y futuros representantes de negocios de todo el país. Durante todo el año, SBIC acoge una variedad de actividades que promueven esta visión gracias a un concurso de planificación de negocios, seminarios y talleres.

Ulrich REINHARDT

Profesor y Doctor nacido en 1970, es el jefe científico de la Fundación BAT sobre Estudios del Futuro – una iniciativa de British American Tobacco. Completó sus estudios de ciencias de la educación y psicología en la Universidad de Hamburgo en 1999 y se unió a la Fundación como estudiante de doctorado. Posteriormente ocupó varias posiciones diferentes en el Instituto, se convirtió en miembro del comité ejecutivo de la Fundación BAT en 2007 y fue nombrado jefe científico de la fundación a principios del 2011. Aparte de su trabajo en la Fundación, es profesor en la Universidad de Ciencias Aplicadas en Salzburgo, miembro de varios consejos asesores autor de numerosos libros. Sus principales áreas científicas son: los cambios en la sociedad, ocio, comportamientos de consumidores y turismo, y también el futuro de Europa.

Débora RODRIGUES

Licenciada en Relaciones Internacionales por la Universidad Católica de Brasilia, Magíster en Relaciones Internacionales por la Universidad de Buenos

Aires. Ha sido investigadora en el área de Estudios Estratégicos y Directora de estudios, Planes y Proyectos del Núcleo de Medio Ambiente de Relaciones Internacionales (NEEMARI) en la Universidad Católica de Brasilia. Es investigadora de la Cátedra Nacional de Economía Arturo Jauretche - Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires - UBA. En el área de investigación de Economía Internacional ha participado de proyectos y publicado artículos en revistas especializadas.

Anita RUBIN

Profesora adjunta, Universidad de Turku, Finlandia. Doctora en sociología, Universidad de Turku, Finlandia. Profesor investigador, Cooperativa de la Escuela Superior Popular de Otava, Finlandia.

Especialización profesional: Uso de métodos de investigación en el futuro, investigación sobre perspectivas del futuro y educación en el futuro (especialidad y estudios de caso, enfoque teórico). Teoría y metodología sobre el futuro; cuestiones culturales, sociedad de la información e identidad, conferencias, artículos e informes sobre cuestiones relacionadas con el futuro; coordinadora de más de 100 talleres futuros sobre varios temas en finlandés e inglés. Profesora, cursos de grado y postgrado sobre estudios del futuro. Más de 60 artículos en revistas y libros científicos, varias monografías, ediciones y coediciones.

En el monográfico que hoy presentamos vemos como la creatividad es el elemento central que ha de acompañar a la proactividad: hay que generar oportunidades, reinventarse, pensar el futuro de forma innovadora (no como una extensión del pasado y el presente), e integrar de forma abierta múltiples visiones que permitan un abanico más amplio de posibilidades. El futuro se ha de abordar de forma creativa; hay que inventarlo, decidiendo a donde se quiere llegar a partir de la situación presente, poniendo los medios para conseguirlo, y garantizando la sostenibilidad del proceso (entre la acción y la visibilidad de cambios pueden mediar décadas). Por tanto, la proactividad ha de ir acompañada de la creatividad a la hora de generar imágenes de futuro sobre las que diseñar y planificar una estrategia para una comunidad (sea ésta nacional, supranacional, institución, organización o empresa).