

→ Septiembre 15 | Nº 109 **Juventud Global: Identidades y escenarios de actuación en clave cosmopolita**

En este número se trata de mostrar un abanico de propuestas y contenidos vinculados a la perspectiva de mundialización o de globalidad en la que se mueven los y las jóvenes españoles.

Desde un planteamiento teórico se analizan las nuevas formas de identidad en las que parecen combinarse conceptos que hasta ahora parecían antitéticos, pero que gracias a los “mass-media” y a las TIC proponen nuevos espacios que representan el pórtico a concepciones en clave de cosmopolitismo.

Esas perspectivas teóricas se complementan con otra visión más personal, y desde un ámbito como el de los contenidos culturales. No en vano este sector aporta, especialmente desde los jóvenes, uno de los valores añadidos de más peso a una imagen-país, implícita en la presencia de lo que España representa fuera de sus fronteras.

Juventud Global: Identidades y escenarios de actuación en clave cosmopolita



**REVISTA DE
ESTUDIOS
DE JUVENTUD**

→ Septiembre 15 | Nº

109

**Juventud Global: Identidades y
escenarios de actuación en clave
cosmopolita**

Coordinador:
Manuel Espín / Fundación Atenea

REVISTA DE
ESTUDIOS
DE JUVENTUD

Director

Rubén Urosa Sánchez

Coordinador

Manuel Espín

Diseño Gráfico

Pep Carrió / Sonia Sánchez
Antonio Fernández

Ilustraciones

Rafa Blanco

Edición

© Instituto de la Juventud
Catálogo general de publicaciones oficiales

Redacción

Observatorio de la Juventud en España
<https://publicacionesoficiales.boe.es>
Tel.: 91 782 74 82
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 PAPEL: 684-15-001-8
NIPO LÍNEA: 684-15-005-X
Dep. Legal: M. 41850-1980

Maquetación e impresión

Nilo Industria 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.

EL TEMA | pág. 5

Introducción | pág. 7

1. Educar a la generación de los *Millennials* como ciudadanos cultos del ciberespacio. Apuntes para la alfabetización digital | pág. 13
Manuel Area Moreira, José Francisco Borrás Machado, Belén San Nicolás Santos. Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías (Edullab). Universidad de La Laguna.
2. Tesis/Antítesis. Identidades y contextos de los y las jóvenes. De lo local a lo global | pág. 33
Manuel Espín. Fundación Atenea.
3. Fronteras a la construcción de la identidad en un mundo sin límites: Jóvenes en busca de un sentido | pág. 49
Jaime Hernández de la Torre. Artista plástico, escritor, profesor. Budapest (Hungría).
4. Jóvenes españoles en programas europeos y extracomunitarios. Análisis y evaluación | pág. 79
Daniel Madrid. Universidad de Granada.
5. Programas bilingües en Educación Secundaria. Actividades, iniciativas, oportunidades | pág. 97
Alberto Piñera Piñera. IES Velázquez. Móstoles (Madrid).
6. La confluencia de formación académica y tecnología profesional en los Centros de Alto Rendimiento (CAR) universitarios | pág. 115
Jaime Repollés. U-tad. Adscrita a la Universidad Camilo José de Cella.
7. Estímulo a la creatividad y emprendimiento joven para la innovación social en un contexto global | pág. 127
Rosa María Torres Valdés. Universidad de Alicante.
8. Nuevas tendencias de aprendizaje vinculadas a territorios de participación | pág. 147
Patricia Núñez. Universidad Complutense de Madrid. Erika Patricia Álvarez Flores. Universidad de Sonora (México). Marcel Higuera Brunner. Universidad Carlos III de Madrid.
9. La palabra de los niños y las niñas. El Parlamento Infantil *Online* | pág. 165
Gregorio Aranda y Noemí Biscione. UNICEF-España. Inés Domínguez Llorens. Esther Freire. En Babia Social Communication.
10. G-20. Experiencia y aprendizaje. Encuentro internacional de jóvenes para la simulación de una reunión del G-20 | pág. 177
Concepción Campillo-Alhama, Rosa María Torres Valdés. Universidad de Alicante. Carolina Lorenzo. Instituto Mediterráneo de Estudios del Protocolo.
11. Ruta Quetzal: un rito iniciático | pág. 199
Jesús Luna Torres. IES Ciudad de Los Ángeles (Madrid).
12. Nuevas formas de cooperación en actuaciones internacionales: bomberos ante situaciones de riesgo | pág. 207
Charles Rodríguez Dos Santos. Bomberos Unidos Sin Fronteras.

MATERIALES | pág. 221**COLABORACIÓN** | pág. 235

EL TEMA

**Juventud Global: Identidades y
escenarios de actuación en clave
cosmopolita**

EL TEMA

La crisis sufrida por la sociedad española, enmarcada en la situación económica vivida en Estados Unidos y Europa desde 2008, trajo como consecuencia una mirada de interés de los y las jóvenes hacia los espacios de internacionalización con la vista puesta en la búsqueda de nuevas oportunidades laborales. Pero más allá de esta referencia puntual, se ha venido perfilando desde hace tiempo una creciente, amplia y consistente tendencia hacia una mayor vinculación con el medio exterior. Desde una perspectiva puramente española podríamos hablar de una generación que se desenvuelve en ese espacio con más seguridad que las precedentes, gracias, entre otras cosas, a un mejor bagaje educativo –aunque todavía con insuficiencias como la del dominio de otros idiomas– con una formación técnica y humanística más extensa, que expresa una inquietud creciente sobre temas y contenidos del mundo contemporáneo; unido a la transmisión de una imagen de la sociedad española –todo lo imperfecta y necesitada de cambios que se quiera– pero “sin complejos” en los contextos exteriores –en buena medida gracias al sistema democrático y a las aportaciones de la creación cultural– rompiendo viejas imágenes y estereotipos.

Ese grado de interés se vehicula a través de nuevas identidades juveniles en clave global, vinculadas al uso de las tecnologías y de las redes, en las que se busca un no siempre fácil anclaje entre lo más cercano y lo más cosmopolita, rompiendo barreras que en otro tiempo parecían antagónicas. En esta monografía se intenta analizar desde perspectivas muy plurales y diversas dicha vocación exterior, a partir del debate sobre las nuevas identidades, destacando el papel esencial de la educación en dicha tendencia; al mismo tiempo que se recogen distintas experiencias en campos que van del aprendizaje a la cooperación solidaria, y que expresan, de alguna manera, buena parte de las inquietudes jóvenes con respecto a su papel en un “aquí y ahora” que ha dejado de ser exclusivamente local, y que gracias a los medios y a las TIC potencia miradas críticas sobre los grandes temas de la Humanidad en su conjunto, expresando inquietudes en favor de una mayor igualdad de oportunidades sociales y económicas, de pleno ejercicio de las libertades y de calidad de vida, así como de solidaridad y de exigencia de máximo respeto a los derechos humanos en cualquier lugar del planeta.

Todo ello, poniendo de relieve la preocupación de las últimas generaciones por multitud de temas que deben ser contemplados a escala planetaria, en un mundo cada vez más interdependiente, donde deberán ser protagonistas y beligerantes agentes- en las actuaciones a favor de la paz, la igualdad, la libertad y los derechos humanos.

En la época contemporánea, la relación entre las distintas élites generacionales españolas y el mundo exterior, desde los inicios del XX, estuvo dominada antes que por las ideas o las ideologías, por las peculiares circunstancias de la Historia española desde los tiempos de la Restauración. Sus vínculos con ese universo fueron complejos, en una gama que discurrió del rechazo o la desconfianza a la aceptación plena y a la contemplación de elementos de modernización en el entronque con esas corrientes e instituciones en clave de mundialidad; una pugna entre elementos de identidad basados en un “casticismo” frente a los expresados en clave de “cosmopolitismo”. Si el 98 se caracterizó por un retorno centralizador y el 14 se atrevió a asomarse al exterior, lo que contempló -el desolador panorama europeo de la Gran Guerra- parecía tan poco estimulante que se quedó en una tierra de nadie. Hay que esperar a la del 27 para encontrar a un grupo de referencia artística e ideológica de vocación cosmopolita, precipitada en varios casos por las consecuencias del propio desenlace de la guerra civil. Aún así, esa “generación cultural”, que por primera vez “viajaba”, había adquirido esa vocación gracias a su pertenencia, en general, a una élite social y económica.

Es necesario contextualizar ese pulso cosmopolita en función no ya de los estilos de vida sino de los niveles de consumo de la sociedad española. Hasta finales del siglo pasado, el viaje o el desplazamiento fuera de los espacios más cercanos o de las fronteras constituían acciones que no estaban al alcance de todos. Sólo en las últimas décadas de ese siglo, hasta el presente -incluso en los peores momentos de la reciente crisis económica- se han (casi) popularizado los desplazamientos. Antes de esta etapa, el carácter de la conexión cosmopolita aparecía vinculado a factores variables, como la identidad urbana -muy propia de una clase media- pero especialmente a la disponibilidad de recursos económicos.

Bajo el discurso de la inmediata posguerra, sobre todo el posterior a 1945, cuando el antiguo Régimen dictatorial se encontraba aislado, y perdidos sus antiguos signos de referencia como consecuencia de la victoria aliada en la Segunda Guerra Mundial, se generó un sentimiento de impotencia y de retórica soberbia, de aparente distancia con las realidades que se estaban generando en ese momento dentro del mundo occidental. Europa se contemplaba únicamente en una clave puramente historicista, desligada de la profunda evolución en el pensamiento que se estaba generando en el mundo de la posguerra europea y mundial a partir de 1945, del que sería expresión ese “de Europa no se puede esperar nunca nada bueno”, atribuido a su fundador, dentro de una advertencia en clave discursiva semejante a la de “peligro de asomarse al exterior”. Aun a pesar de ese aislamiento, la comunicación y circulación cultural Europa-España siguió existiendo entre las élites, pero bajo un factor vinculado más a la posesión económica que a la ideológica. El concepto “cosmopolita” de la época estaba confinado al terreno de los grupos cerrados, como ya lo estuvo durante el periodo de entreguerras, principalmente en la década de los 20. Uno de los hechos menos conocidos de la dictadura ha sido el (relativo) grado de permisibilidad en la que se movían unas minorías con disponibilidad económica, especialmente en contenidos relacionados con los estilos de vida y los usos culturales, notoriamente distanciadas de los

discursos oficiales fuertemente represivos, a las que apenas se molestaba en su privacidad. Esos grupos muy reducidos importaron en sus círculos modelos propios de otras élites occidentales en sociedades algo más abiertas que la española de aquella época. A pesar de ese hecho, el Régimen construyó un mensaje superficialmente nacionalista en el que “el mundo” venía a ser una realidad -generalmente hostil- a la que nunca se iba a llegar a comprender, pero a la que en última instancia se necesitaba aunque no se quiera confesar.

La salida de inmigrantes a Europa, en plena ebullición de datos de crecimiento económico en el antiguo Mercado Común durante los primeros años 60, tras el cambio más radical en la política española de finales de la década anterior al Plan de Estabilización, generó una nueva vía de destinos europeos bajo características diferenciadas de las tendencias migratorias hacia América o el norte de África de finales del XIX y principios del XX. Esa tendencia contribuyó a generar episodios de cercanía o de mimesis social con usos, estilos o instituciones plenamente instauradas en Europa, que en España, por razones políticas, seguían siendo extemporáneas.

Contrastar las salidas de emigrantes españoles hacia Europa desde finales de los 50 hasta la crisis de la energía, con el perfil del itinerario actual de jóvenes que no han encontrado trabajo en España como secuela de la crisis a partir de 2008, es un ejercicio de comparación poco útil, al tratarse de realidades que admiten escasos términos de comparación. Tanto por las diferencias entre las sociedades de origen y las de procedencia, como del radical abismo entre los niveles educativos y de formación, y los estilos de vida de esas dos épocas. La España de los últimos 50 y la de los 60, a pesar de los cambios que se empezaban a producir en el tejido social, era una sociedad acomplejada con respecto al exterior, que marcaba constantemente una diferencia con sus vecinos europeos, y se percibía bajo un perfil mezcla de “rareza” o “exotismo”, a medio camino de una trayectoria que circulaba del abandono de la sociedad rural y arcaica al mundo de las élites urbanas que trataban de potenciar con enorme dificultad unos niveles de homogeneidad con las del resto de Europa Occidental. A su vez esas variaciones sobre el monolítico discurso oficial se empezaron a marcar de manera muy tardía, casi al final de los 60. Las recientes interpretaciones sobre ese contexto tan distinto al actual, ya sea a través de series para la pequeña pantalla o en publicaciones, se dejan atrapar con demasiada frecuencia por una perspectiva en la que no está ausente una superficial nostalgia. Pero lo cierto es que se trata de sociedades marcadas por las diferencias entre sus valores y estilos de vida con los de las décadas posteriores. Se pueden citar ejemplos: la posesión de un pasaporte para poder salir al extranjero estaba condicionado al visto bueno ministerial; un hecho que hoy nos parecería en clave de dictadura paleolítica. De la misma manera que no se pueden explicar las variaciones en las formas y estilos que adoptarán los jóvenes españoles a finales de aquella época sin tener en cuenta la influencia de un hecho aparentemente tan “irrelevante” como la implantación de la “semana inglesa” reemplazando la tarde del jueves por el sábado completo como día libre, que tuvo lugar por aquellas fechas.

La diferencia más constatable se deriva de su realidad socio-política. Desde la mitad de los años 70, con el triunfo de un modelo constitucional, pero especialmente en los 80 cuando se logró la plena integración en las instituciones europeas, se pudo destacar la pertenencia a una identidad europea, sin complejos; con todos los matices críticos que se quieran destacar sobre “lo que es” y “lo que debería ser” Europa, pero firme en la defensa de un modelo democrático avanzado sin fisuras. Incluso en los momentos recientes más críticos de rechazo a algunas decisiones europeas, la aceptación respecto al modelo sigue siendo mayoritaria entre los y las jóvenes. La participación de jóvenes españoles en programas educativos europeos es una realidad que ha contribuido a generar espacios de trabajo comunes y de relación con los entornos culturales que nos son más próximos. Pero tampoco hay que dejar de valorar esa actuación dentro de los programas educativos extracomunitarios.

Frente a la escasa capacidad para conocer otros países y realidades en las generaciones de más edad, o en las mujeres –a pesar de la divulgación de los viajes y los transportes- las presentes generaciones tienen una actitud muy favorable a los desplazamientos y mayor capacidad para conocer “in situ” otras realidades. No se puede ocultar, sin embargo, que uno de los efectos de la crisis económica ha sido el de impulsar la salida hacia el exterior de jóvenes en busca de mejores oportunidades; aunque en condiciones socio-educativas y de formación, diferentes a la de las migraciones “históricas” de la segunda mitad del pasado siglo. Según datos del Instituto Nacional de Estadística, en 2014 había aumentado la población española residente en el extranjero en un 6,1% respecto al ejercicio precedente, con Argentina, Cuba, Estados Unidos, Reino Unido y Ecuador como principales destinos; porcentaje que merece un desglose y un análisis matizado, en el que se pueden mezclar las salidas en clave de búsqueda de mejores opciones profesionales, con aquellas vinculadas a los retornos a las sociedades de origen de antiguos inmigrantes.

La distinción entre “emigración”, “salida” y “movilidad” nos aporta varias claves. Según datos del INE correspondientes a 2014, la movilidad residencial está vinculada a dos factores: edad y relación laboral. En el grupo de ocupados entre 16 y 30 años el tiempo de residencia en un mismo municipio es de “menos de un año” (4%), “de uno a 3 años” (11,1%) y “de 3 a 5 años” (9,2%), mientras que el 75,3 % llevan más de cinco años residiendo en la misma localidad. La movilidad geográfica es superior entre asalariados con contrato temporal que entre quienes disponen de un contrato indefinido. En tanto la movilidad de los desempleados ha disminuido constantemente en el periodo 2010-13. En 2014 fue igual que la del año precedente (4,1%). La movilidad geográfica entre ocupados se incrementó respecto a 2013. El 2,5% de los ocupados del primer trimestre de 2014 cambió de municipio de residencia desde su nacimiento. La movilidad más elevada se produce dentro de la misma provincia.

Los datos del INE difuminan ciertos estereotipos: un 32,8% de los desempleados no ha cambiado su lugar de residencia desde su nacimiento. España, por lo tanto, no se caracteriza por una gran movilidad geográfica, a pesar del enorme impacto social de la crisis. La movilidad es mayor entre los más jóvenes y los que han llegado procedentes de la inmigración. La edad y la nacionalidad de origen son las variables que más influyen en la movilidad, tanto de ocupados como de desempleados.

En otro aspecto, relacionado con la “salida” y el “tránsito” de los españoles, incluso en los años más duros de la crisis, la capacidad de desplazamientos hacia el exterior se mantuvo a niveles previos al deterioro de las condiciones económicas. Según datos del IET correspondientes al movimiento turístico de residentes en España, en 2011 se incrementó el número de viajes al extranjero por parte de españoles en un 6,1% aunque los desembolsos descendieron en un 1% (Banco de España, balanza de pagos) focalizando Europa ocho de cada diez viajes con un crecimiento interanual del 9,6%, y con Francia, Portugal, Italia y Reino Unido como primeros destinos. Además, los desplazamientos se centraron en dos grupos de población: “activos ocupados” y “estudiantes”. Los rigores de la crisis sobre muchas familias durante los años más duros de la recesión no representaron un corte radical en las visitas de los españoles a los entornos exteriores más cercanos, aunque evidentemente supusieran una limitación al disponer los hogares de menor renta.

Se desarrolla una clara tendencia hacia un cosmopolitismo entre los y las jóvenes, que implica no solo una mayor predisposición a los desplazamientos, sino de manera implícita hacia un nuevo entendimiento de la diversidad, vinculado en bastantes casos a genéricos ideales de paz, libertad y tolerancia. Esa referencia está presente en el enmarque temático y cultural bajo el que se desenvuelven la mayoría de jóvenes. Una generación con otras formas de identidad en las que se combinan los elementos locales con aquellos generados a escala planetaria. Aparece además el factor más importante entre los nacidos digitales: la facilidad de uso y de acceso a las TIC, tanto desde el punto de vista de los contenidos en clave informativa como en los relacionados con el

desplazamiento por las redes sociales, aspecto que viene a definir escalas de valor totalmente nuevas, y especialmente unas identidades que implican la conjugación de factores muy diversos.

Todo ello, además hay que vincularlo, en el caso de la juventud española, con el cambio producido a partir de 2000 y la llegada de poblaciones muy representativas provenientes de la inmigración, aportando un elemento “mestizo” de gran visibilidad, tanto en el medio educativo como en los espacios de ocio. Esa diferencia es notoria con respecto a las generaciones precedentes que no estaban familiarizadas con esos modelos de convivencia apoyados en el “mestizaje” y en los valores referenciales de “interculturalidad”; pese a que el proceso de inserción no siempre ha sido fácil ni se realizara bajo una partitura previa. Además, en el modelo español el fenómeno se ha producido de manera mucho más rápida que en otras sociedades europeas con una larga tradición como país de acogida a inmigrantes, y con resultados que pese a la rapidez del proceso no han mostrado los efectos de otros países en los que bajo modelos diferenciados –de la segregación a la búsqueda de integración, de la multiculturalidad a la generación de nuevas formas comunes de expresión y de convivencia- siguen sin ser resueltos muchos de los problemas de relación entre culturas de orígenes distintos.

A pesar de ello, la tasa de jóvenes inmigrantes entre 15 y 35 años en España con bajo nivel educativo que no están ni en el mundo educativo ni en el mercado laboral se acerca al 26%, porcentaje más elevado que el de la media de la OCDE, que es de un 8%. Tanto nuestro país como Italia se encuentran a la cabeza de los estados de la zona con un mayor porcentaje de inmigrantes de escasa formación, según informe OCDE-CE (Bruselas, julio 2015). A pesar de este factor, la posición mayoritaria en la sociedad española es la que considera la inmigración en clave positiva “tanto para el desarrollo económico como para el cultural”, con mucho menor peso de las actitudes en clave negativa o discriminatoria.

En este número se trata de mostrar un abanico de propuestas y contenidos vinculados a la perspectiva de mundialización o de globalidad en la que se mueven los y las jóvenes españoles. Desde un planteamiento teórico se analizan las nuevas formas de identidad en las que parecen combinarse conceptos que hasta ahora parecían antitéticos, pero que gracias a los “mass-media” y a las TIC proponen nuevos espacios que representan el pórtico a concepciones en clave de cosmopolitismo. Esas perspectivas teóricas se complementan con otra visión más personal, y desde un ámbito como el de los contenidos culturales. No en vano este sector aporta, especialmente desde los jóvenes, uno de los valores añadidos de más peso a una imagen-país, implícita en la presencia de lo que España representa fuera de sus fronteras.

La base para ese proceso de inserción en las esferas mundiales y en el acceso a los centros donde se generan las decisiones o se crean y potencia las culturas que más influyen en los discursos a nivel universal, es la educación. Una buena parte de los contenidos del monográfico se dedican a este aspecto decisivo. Hasta ahora, una de las mayores limitaciones de los y las españolas en sus salidas al exterior lo ha constituido su insuficiente dominio de los idiomas; una fase en la que se vienen quemando etapas pero con mucha tarea por delante. Conoceremos la presencia de jóvenes españoles en los programas educativos comunitarios y extracomunitarios, con Erasmus, en sus distintas variantes, como emblema; cuya aportación para un mejor conocimiento de las realidades europeas no puede ser olvidado. Así como la experiencia educativa desde los institutos bilingües.

Las referencias al campo educativo han de ser vehiculadas a los espacios laborales, con nuevos modelos de actividad en los que la tecnología ocupa un papel muy importante, y a procesos de internacionalización, en los que el universo en su conjunto es el objetivo, más allá de los mercados locales. Esos aspectos son analizados desde el punto de vista de un centro de tecnología y diseño, y desde la motivación para el aprendizaje creativo y la innovación con la mirada puesta en el exterior.

El último de los apartados de este volumen se centra en distintas experiencias vinculadas tanto a lo teórico como a lo real, con especial énfasis en elementos relacionados con la solidaridad, la defensa y protección del medio ambiente y del patrimonio, la diversidad cultural, y la toma de responsabilidad de las últimas generaciones sobre contenidos, posiciones y puntos de vista a escala planetaria. En esta parte se hace balance de experiencias como la del parlamento de los niños y las niñas, promovido por UNICEF con objeto de habituar a los que pronto serán jóvenes a posicionarse en actitud analítica y crítica sobre los grandes temas que afectan a la ciudadanía en su conjunto, como un elemento de aprendizaje democrático; y la experiencia de una simulación en torno al G-20 con participación tanto de jóvenes españoles como de otros estados. A la vez, el análisis sobre una trayectoria consolidada en el tiempo de “Ruta Quetzal” como espacio de convivencia e intercambio cultural y aprendizaje en la que participan jóvenes españoles junto a europeos y latinoamericanos.

Por último, se ha buscado una experiencia novedosa en un tema tan afín a los y las jóvenes como es la cooperación y la solidaridad con otros pueblos. Más allá de otras áreas de actuación permanente vinculadas a la sanidad, la educación, o la nutrición o la generación de unas condiciones para la creación de unas estructuras que contribuyan a favorecer contenidos de libertad y de igualdad, incluso en sociedades muy castigadas donde las condiciones sociales no son nada óptimas, la participación de bomberos españoles en tareas muy diversas que van de la actuación puntual ante catástrofes a la formación, o a la generación de mecanismos de abastecimiento a poblaciones en riesgo, permite conocer nuevas perspectivas de ejercicio de la solidaridad, con actuaciones en sociedades en vías de desarrollo, quizás muy diferentes en cuanto a renta de las del llamado “primer mundo”, pero con muchos puntos de interés y valores compartidos, especialmente entre jóvenes. Hemos querido recoger esta experiencia fuera de otros campos más conocidos de la cooperación española como símbolo de contenidos con menor nivel de divulgación y comunicación pública dentro de un terreno con experiencias cada vez más singulares. Muchas de esas experiencias no son suficientemente conocidas desde España. Como un programa de formación en fútbol desarrollado en la República de El Salvador por el consultor/asesor español José Vallejo, donde como en otros estados de Centroamérica, las “maras” o bandas juveniles generan formas de difícil encaje en una sociedad democrática, impulsado por la AECE y el CSD en 2011, con un objetivo deportivo vehicular, con la intención última de prevenir o generar estrategias contra la violencia y la delincuencia, y la búsqueda de nuevas redes de socialización entre adolescentes y jóvenes a través del fútbol; que junto a los contenidos culturales adquiere una gran visibilidad y contribuye a la identificación de una marca-país. Buena parte de estos novedosos contenidos en la cooperación ejercen un singular atractivo para los y las jóvenes por sus características dinámicas y renovadoras.

Educar a la generación de los *Millennials* como ciudadanos cultos del ciberespacio. Apuntes para la alfabetización digital

En este artículo se proponen las líneas maestras o esqueleto conceptual para un modelo educativo de alfabetización en la cultura y tecnología digital destinado, principalmente, a la formación de adolescentes y jóvenes como ciudadanos del ecosistema digital. Para ello, hemos estructurado este ensayo en tres apartados. En el primero describimos las principales características que definen a la denominada generación de jóvenes nacidos al final del siglo XX y comienzo del XXI (que algunos autores han denominado como *Millennials*) en cuanto generación coetánea y marcada profundamente por la aparición, generalización y omnipresencia de las tecnologías digitales. En el segundo abordamos el concepto de identidad digital como un elemento clave y sustantivo para poder desenvolverse exitosamente en el ciberespacio en cuanto sujeto con señas de identificación definidas. Finalmente presentamos un modelo de alfabetización digital partiendo de una serie de metáforas caracterizadoras de la cultura digital. Este modelo está configurado por distintas dimensiones que se desarrollan simultáneamente como son la instrumental, cognitiva, expresiva-comunicacional, axiológica y emocional.

1. Las TIC como seña de identidad de la generación de los *Millennials*. Algunos datos

Las denominadas TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) son, desde hace casi dos décadas, una de las principales y más destacadas señas de identidad de los jóvenes. La denominada generación de los *Millennials* (1) -también conocida como generación Y-, se refiere a los sujetos nacidos en la última década del siglo XX y los primeros años del XXI. Son la población juvenil del presente (2). Los *Millennials* son pues, la generación nacida en el tránsito del cambio de milenio y es coetánea a la revolución digital. Representan lo que Prensky (2010) denominó como nativos digitales. Como afirma Bernete (2012): “Para los jóvenes actuales, usar Internet o el SMS es algo tan natural como para sus padres ver televisión o para sus abuelos escuchar la radio. Sabemos que cada generación y cada grupo social “naturaliza” las tecnologías que tiene a su alcance e intenta sacarles partido” (p. 98).

(1)
Véase la caracterización de los *Millennials* en la entrada de Wikipedia <https://en.wikipedia.org/wiki/Millennials>, y Anderson, J. y Rainie, L. (2012).

(2)
Otros autores incluso afirman que existe una generación Z de sujetos ya nacidos en el siglo XXI que vendría a ser la continuación de los *Millennials*. Tanto unos como otros comparten el uso continuado y pleno de la tecnología digital en sus múltiples formas.

Para esta generación de los *Millennials* el uso de la tecnología, Internet, móviles y videojuegos constituye un referente irrenunciable para su vida cotidiana, ya que sin tecnología queda aislado de sus círculos de amistad y sin la posibilidad de desarrollar las actividades de ocio o comunicación interpersonal. En este sentido, aquellos jóvenes que se encuentran desconectados del ciberespacio se ven excluidos de una esfera de interacción social que forma parte de la cotidianidad de toda una generación.

Existe en la actualidad una abundante bibliografía de ensayos, estudios e informes en español (Sábada y Bringué, 2010; Bernete, 2012; Reig y Vilchez, 2013; Rodríguez y Megías, 2014) que han explorado el grado y tipos de usos de las TIC (tanto Internet, ordenadores, tablets, o teléfonos inteligentes) caracterizando cómo estas tecnologías digitales son empleadas por la gran mayoría de adolescentes y jóvenes de nuestro país y configurando los cambios que se están produciendo en las formas de comunicación y construcción de la cultura. Por ejemplo, según el INE los datos de menores (entre 10-15 años) usuarios de ordenador, Internet y móvil durante el año 2014 fueron los siguientes:

		Uso de ordenador	Uso de Internet	Disposición de móvil
Total		93,8	92,0	63,5
Sexo	Niños	93,9	92,3	61,9
	Niñas	93,6	91,6	65,3

Fuente: INE 2014

Bernete (2012), por su parte, señala una serie de investigaciones que es necesario emprender en el campo de los jóvenes y la tecnología con el objetivo de conocer el impacto que estas están teniendo en las nuevas formas de socialización. Algunos de los planteamientos recogidos hacen referencia a la necesidad de reconocer los objetivos de los usos que los jóvenes hacen de la tecnología, y el impacto de una alta dedicación de tiempo a las TIC, especialmente en el ámbito de las relaciones sociales. Cuáles son los usos que los adolescentes y jóvenes hacen de las redes sociales y qué diferencias existen en función del género o del grado de accesibilidad a la tecnología.

No podemos obviar los riesgos presentes en la red, es más, es necesario protegerse de ellos siendo precavidos a la hora de compartir determinada información de forma pública en la red. En este sentido, no tomar estas medidas puede tener consecuencias perjudiciales. Medir estas consecuencias y su impacto puede ser de interés.

La participación en la red constituye un nuevo contexto de socialización, donde los individuos desarrollan una serie de rasgos relacionados con su identidad. Conocer sus características y su impacto principalmente en los contextos formales de socialización como son la familia, la escuela o el ocio, permitirá fundamentar la toma de decisiones en informaciones útiles para la mejora de las relaciones en cada ámbito.

Uno de los rasgos más característicos de la adolescencia está en la relación que adolescentes y jóvenes establecen con sus iguales, la búsqueda de la aceptación del grupo y la reafirmación en el mismo. Las redes sociales han contribuido en la satisfacción de esta necesidad. El INE (2014) indica que los estudiantes (92%) y los jóvenes de 16 a 24 años (91,3%) son los que más participan en redes sociales. También es destacable que se produce una mayor participación de mujeres (68,9%) que de hombres (65,3%) en este contexto de las redes sociales.

Además, la facilidad para crear un perfil en una red social donde se relacionen características o gustos personales, permite a los individuos mostrarse tal y como desean ser vistos, con las ventajas e inconvenientes que ello conlleva y el alto impacto y trascendencia pública que tiene una publicación en la red.

Por su parte, el estudio desarrollado por Sábada y Bringué (2010) identifica las principales características de niños, adolescentes y jóvenes en relación al uso de las TIC:

- Equipada: tienen acceso a una amplia gama de dispositivos tecnológicos.
- Multitodo: realizan varias tareas simultáneamente, incluso aprovechando la disponibilidad de varias pantallas a la vez para, por ejemplo, ver la televisión mientras navegan por Internet o se comunican a través del móvil.
- Movilizada: a partir de los 12 años de edad ya disponen de teléfonos móviles.
- Interactiva: prefieren la interactividad que les ofrece Internet frente a la televisión.
- Emancipada: en el contexto del hogar disponen de sus propias pantallas, lo que les permite tener más independencia en relación al uso de la tecnología y al consumo de información relacionada con las mismas.
- Autónoma: en la franja de edad 10-18 años más de la mitad declara estar solo cuando ve la tele, cuando juega a la videoconsola o cuando navega por Internet.
- Que se divierte en digital: el consumo de videojuegos entre los 6 y los 9 años supera el 90%. Existen diferencias de género que indican que esta actividad es más común en niños que en niñas.
- Que necesita relacionarse: las relaciones entre iguales son muy importantes en la etapa de la adolescencia y mantener estas relaciones en el contexto digital también los es. El 70% de los usuarios de Internet entre los 10 y 18 años tienen al menos un perfil en una red social.
- Expuesta a nuevos riesgos: Internet comporta riesgos, como por ejemplo el *cyberbullying*. Entre las chicas de 12 a 16 años se agudiza la posibilidad de ser víctimas de *cyberbullying*, siendo los chicos entre los 14 y 16 años quienes parecen manifestar una mayor propensión a este tipo de prácticas.

Esta generación de jóvenes *Millennials* podría considerarse como la primera generación realmente nacida en el contexto de la sociedad de la información y/o digital. Es notorio y evidente que sus modos de consumo, producción y difusión con relación a la cultura representan una ruptura con los hábitos y comportamientos de sus padres y abuelos, ya que son sujetos que desarrollan sus experiencias vitales en un entorno mediado tecnológicamente; consumen todo tipo de producto mediático; invierten gran parte de su tiempo de ocio con distintos tipos de máquinas (televisión, videojuegos, ordenadores, telefonía...); están escolarizados desde sus primeros meses o años de vida; se socializan en un contexto familiar de reducidas dimensiones; mantienen un contacto muy directo con el mundo adulto; están sobreestimulados o saturados de información y de experiencias culturales multimediáticas; desarrollan hábitos y comportamientos de alto nivel de consumismo, entre otros datos destacables.

El sobreuso de los medios tecnológicos, la sobreestimulación sensorial a través de imágenes y sonidos, la saturación de información recibida desde múltiples fuentes y recursos, la falta de compañeros infantiles en los juegos desarrollados en el hogar... tienen que ver con los cambios que se están produciendo en los modelos familiares de la sociedad occidental.

Asimismo, otro dato social destacable es que la inmensa mayoría de adolescentes y jóvenes (sean generación Y o Z) invierten diariamente muchas horas en actividades realizadas con estas máquinas: navegar por

la web, mantener conversaciones en las redes, divertirse, leer y enviar correo electrónico, bajar ficheros de diversa naturaleza, elaborar videoclips... Pueden buscar información, comunicarse con otros sujetos, obtener recursos, jugar, descargar música o películas, publicar e intercambiar fotos o videos, etc., pero no siempre disponen de los conocimientos, saberes y competencias para hacer un uso culto, crítico y pleno (al menos desde una perspectiva educativa) de toda esta potencialidad de conocimiento e información disponible en la Red. Los retos formativos que implica los abordaremos más adelante.

1.1. La opinión y uso de las TIC por parte de escolares de Primaria, ESO y Bachillerato

En un reciente estudio (Area y otros, 2015) que llevamos a cabo con escolares ⁽³⁾ en el que se encuestó a más de 4000 estudiantes (N=4101) de la Educación Primaria, de la ESO y de Bachillerato con la finalidad de identificar su opiniones y valoraciones del uso educativo de las TIC, su impacto en el aprendizaje, así como la disponibilidad y utilización de dichas tecnologías en el hogar y su tiempo libre, se obtuvieron los siguientes resultados:

- Actualmente, en el contexto del hogar del alumnado existe abundante tecnología digital en cifras que superan el 80-90% (como es el caso de disponibilidad de ordenadores, conexión a Internet, telefonía móvil y TV digital, y en menor medida las tablets). Este hecho ratifica la omnipresencia de las TIC en la vida cotidiana, que éstas ya son accesibles a todas las capas sociales, que están disponibles en todas las islas del archipiélago. En consecuencia, podemos concluir que la inmensa mayoría de estudiantes que actualmente cursan los estudios de Educación Primaria, ESO y Bachillerato –al menos del contexto de Canarias, pero probablemente trasladable a otras zonas de España- son una generación familiarizada desde sus primeros años con la tecnología digital en el contexto del hogar.
- Esto se está traduciendo en que casi la totalidad de los alumnos encuestados afirman que saben utilizar los ordenadores, aunque lógicamente existen diferencias entre edades, de modo que los alumnos de Bachillerato y ESO señalan que dominan más la realización de acciones como navegar por la web, buscar información, producir documentos digitales, comunicarse con amigos en redes sociales, oír música, ver videos, elaborar presentaciones multimedia, retocar fotografías digitales, entre otros. Dicho en pocas palabras, la actual generación de estudiantes de Canarias dispone de las competencias instrumentales para uso de las herramientas digitales más usuales.
- Podemos afirmar que en el hogar no se están produciendo diferencias de disponibilidad a la tecnología entre alumnado masculino y femenino. Es decir, tanto los niños y niñas como los jóvenes tienen acceso a las mismas en el contexto de casa. Asimismo, en líneas generales, podríamos indicar que no existen diferencias relevantes entre lo que saben hacer los niños y niñas con los ordenadores (navegar y visitar páginas web, buscar información escribir con un procesador de texto, elaborar presentaciones multimedia, enviar y recibir correo electrónico, comunicarse en redes sociales, o ver videos o películas). Aunque hemos encontrado que sí hay ligeras diferencias con relación a las acciones de oír música y manipular imágenes digitales (a favor de las niñas) frente a escribir en blog o jugar a videojuegos, donde los varones obtienen puntuaciones levemente superiores.

⁽³⁾ Estos datos están circunscritos a la Comunidad Autónoma de Canarias, pero probablemente puedan ser transferidos a cualquier otra comunidad española.

- Sin embargo, las diferencias entre varones y mujeres sí aparecen reflejadas con relación a la valoración del uso educativo de las TIC en el contexto académico. De este modo, la niños y chicos adolescentes manifiestan que prefieren usar las TIC en clase, casi todos los días, en todos los cursos y que les gusta hacerlo más que a sus compañeras femeninas, donde señalan -en mayor proporción que los varones- que se aburren cuando las utilizan en clase. No podemos señalar las causas de estas diferencias, aunque intuimos que puedan deberse a razones más estructurales (como puede ser que la lógica computacional ha estado dominada a lo largo de muchas décadas por el pensamiento masculino) que propiamente pedagógicas. Esto es más una hipótesis para seguir explorando en el futuro, más que una conclusión derivada de este estudio. Lo que sí podemos sugerir es que en el contexto del aula el profesorado debe estar atento a estas diferencias, de modo que plantee y motive a su alumnado femenino para la cumplimentación de tareas con TIC.

- Un resultado relevante es que la mayoría de los estudiantes, de todas las edades, sin diferencias en el género, de todos niveles educativos y de todas las islas, manifiestan que prefieren usar todos los días las TIC en clase, que cuando las utilizan les gusta hacerlo y que las actividades realizadas con las mismas tienen impacto sobre su aprendizaje. Esta conclusión general hemos de matizarla indicando que esta predisposición favorable hacia las TIC varía en función de la etapa cursada. De este modo, hemos encontrado que el alumnado de Educación Primaria tiene una opinión y valoración más positiva hacia las tecnologías que el alumnado de Bachillerato.

- Otro de los hallazgos más destacables es que aquellos alumnos que disponen de tecnología en el hogar (ordenador, conexión a Internet, videojuegos...) tienden a tener una opinión más favorable a desarrollar actividades en clase con las TIC. En concreto, los estudiantes que tienen tecnología en su casa son los que prefieren utilizar los ordenadores todos los días, opinión que se repite en todos los cursos y niveles educativos, y además consideran que las TIC tienen un impacto favorable sobre su aprendizaje. Este resultado confirma, una vez más, que la “brecha digital” puede ser un factor de desigualdad educativa en el sentido de que aquellos estudiantes que provienen de ambientes con abundancia tecnológica en el hogar tienen una predisposición más favorable a aprender con tecnología en el contexto escolar.

- De todo lo anterior podemos inferir que la accesibilidad a la tecnología en el hogar no depende tanto de cuestiones de género (como sucedía en años anteriores), sino por motivos económicos. Lo cual, una vez más, ratificaría la necesidad de que el sistema escolar público incorpore las TIC a las aulas no sólo con fines pedagógicos, sino también con fines de compensación de las desigualdades sociales de acceso a la tecnología, ya que seguramente será en el contexto escolar donde muchos estudiantes puedan interactuar con las mismas con fines culturales.

- Es interesante señalar que los estudiantes tienen una visión notoriamente diferenciada de la competencia digital de su profesorado en función de su edad y etapa educativa. Así, los alumnos de Educación Primaria (es decir, niños entre los 7 y 12 años) perciben que su profesorado está mejor capacitado que ellos para el uso de las TIC y que la mayoría de los docentes están cualificados para enseñar con TIC. Sin embargo, esta percepción cambia radicalmente a medida que la edad del

alumnado aumenta de forma que tanto los estudiantes de la ESO como del Bachillerato opinan que su profesorado dispone de menos competencias digitales que los alumnos y que la mayoría de los docentes no saben enseñar con TIC. Todo ello nos remite a la ya conocida división entre los “nativos” digitales (los estudiantes) frente a los “emigrantes” digitales (el profesorado) de forma que los adolescentes –que nacieron, se criaron y viven cotidianamente con tecnología- se autoperiben con mayor dominio de las mismas que su profesorado adulto. Esto, evidentemente, pudiera tener consecuencia para la “pérdida de la autoridad” docente cuando se plantean realizar actividades académicas con TIC, de forma que los profesores manifiesten torpeza en su uso como herramientas. Por ello, lo relevante debiera ser trasladar al profesorado de ESO y Bachillerato la necesidad de su capacitación como usuarios de múltiples y variadas herramientas que tienen potencial de uso educativo.

Todos los datos que hemos presentado nos permiten concluir que estamos ante una nueva generación que necesita otros modelos de escolaridad y enseñanza adecuados al nuevo entorno tecnológico y cultural en el que se desenvuelven. Sin embargo, las instituciones educativas escolares, a pesar de su aparente estado de reforma constante, no ha asumido ni integrado plena y satisfactoriamente las nuevas necesidades de esta generación de *Millennials*. Hay muchas preguntas que necesitan pronta respuesta como: ¿se prepara al alumnado para hacer frente a la enorme avalancha de información que constantemente recibe desde múltiples medios de modo tal que pueda “digerirla” intelectualmente? ¿Se utiliza en la escuela todo el conjunto de medios y formas culturales propias de la era digital? ¿Se incorporan a la enseñanza objetivos y contenidos que persigan alfabetizar a los alumnos en el dominio de los códigos de expresión audiovisuales y en las tecnologías digitales? ¿Se educa y forma a los niños y jóvenes como consumidores críticos de las informaciones y productos culturales que se difunden a través de los medios de comunicación y el ecosistema digital? Por desgracia la respuesta a estas cuestiones en gran parte de nuestras aulas y centros educativos sigue siendo insatisfactoria. Y esto es preocupante. Aquí radica la esencia del problema que estamos identificando: la educación, cultura y conocimientos que en estos momentos se ofertan desde el sistema escolar están empezando a ser obsoletos y ajenos a las experiencias y necesidades de esta primera generación del siglo XXI.

2. Vivir en el ciberespacio: la construcción de la identidad como ciudadano digital

De forma simultánea al concepto de ciberespacio o de ecosistema digital surge el concepto de **identidad digital** (Gamero, 2009; Giones-Valls, y Serrat-Brustenga, 2010; Roca, 2012) referido a la identificación y singularidad de un sujeto que posee señas identificables en cuanto miembro o ciudadano con una personalidad definida del ciberespacio. En este sentido, la identidad digital no sólo habrá de entenderse como los identificadores o claves de nuestras cuentas o espacios privados en Internet (email, Facebook, Google +, Twitter...), sino también como las huellas que dejamos en forma de textos, comentarios, fotos, videos que producimos y nos hacen visibles en la Red. Esto significa plantearse cuestiones relativas a ¿quién soy? ¿Cómo me ven los demás? ¿Con quiénes me relaciono? ¿Qué consumo? ¿Qué contenidos apporto?... Preguntas que tienen que ver con nuestro comportamiento social y ciudadano en el ciberespacio.

La identidad digital es una nueva forma de definirse a uno mismo, de construir uno o varios Yo en la red. Es un lienzo en blanco en el que plasmar diferentes pinceladas de lo que somos o nos gustaría ser, es una forma de visibilidad. La clave de la identidad digital reside en su continua actualización, ya que todo lo que se hace en la red, pasa a formar parte de dicha identidad. De hecho, el ciberespacio es el ecosistema perfecto para que nuestros jóvenes decidan qué quieren hacer de sí mismos desde una temprana edad.

Con el paso del tiempo, muchas de las actividades que desarrollamos en el *mundo analógico* han dejado de tener sentido o están inmersas en una profunda crisis. Algo tan cotidiano como ir a hacer la compra al supermercado, alquilar una película para verla un sábado con los amigos, comprar una entrada para un evento, llamar por teléfono para reservar un hotel o visitar una librería para adquirir un libro, hoy por hoy casi carecen de sentido. El mundo digital se nos ha impuesto a muchos, obligándonos a adaptarnos a estos cambios y generando toda una serie de estrategias y habilidades nuevas que antes solo formaban parte del imaginario de algunos soñadores.

Como hemos visto anteriormente, para las generaciones de jóvenes *Millennials* estas *tareas digitales*, simplemente forman parte de su día a día, y son notoriamente bien diferenciadas con cómo se hacían las cosas hace unas décadas. Para los *Millennials* el ciberespacio es su medio natural, y hacerlas de otra forma carece de total sentido. ¿Para qué voy a llamar al hotel si puedo reservar habitación en su web? ¿Para qué ir a hacer la compra, si la puedo hacer desde casa? ¿Para qué salir con mis amigos si los puedo ver por videoconferencia?

Evidentemente, estas preguntas no tienen que corresponder con la realidad, o tal vez sí. A nuestros jóvenes les sigue gustando salir y reunirse con sus amigos, pero la hiperconectividad a la que se ven sometidos les da la oportunidad de estar en comunicación directa en el momento que deseen, con la persona que quieran, sin la necesidad de estar presentes. Tal es el grado de información a la que se ven sometidos, y es tan fácil obtener lo que quieren en el mismo momento, que muchos se han acostumbrado al *aquí* y al *ahora*.

Actividades como reunirse para hacer la tarea, se han visto suplantadas por enviar una foto vía WhatsApp de los ejercicios resueltos. Quedar en un punto concreto con los amigos ahora es sencillo incluso para aquellos que no conocen la zona, Google Maps siempre va a dar una buena respuesta y diferentes opciones de cómo llegar. Elegir un buen sitio para comer, encontrar ofertas, decidir qué película ver, qué libro leer o adquirir el traje de moda para la graduación, es algo que se puede hacer desde casa con un ordenador, o en cualquier lugar al que llegue la conexión con un dispositivo móvil.

Evidentemente, como todo en la vida, hay un número de estos jóvenes que no quieren tener identidad digital, o tal vez, sus padres temen por su privacidad y limitan el acceso de sus hijos a la misma. Y el error reside ahí, en demonizar lo digital en favor de lo analógico. Temer plataformas como Facebook, Twitter, Instagram, Vine..., es totalmente natural, ya que se teme lo desconocido. Pero la Web 2.0 no es el problema real de los jóvenes y sus familias. El problema está en la desinformación y el mal uso de los diferentes recursos de los que se dispone. Y en esto un alto porcentaje de culpa es de nosotros, los adultos.

No podemos centrarnos única y exclusivamente en los usos erróneos, o poco adecuados, de estas herramientas, porque corremos el riesgo de convertir a nuestros jóvenes en *niños burbuja analógicos*. Esta es su realidad, su medio natural, deben formar parte de él, expresarse, compartir..., por lo que tenemos que ayudarles a desenvolverse en él,

igual que les enseñamos a hablar o caminar, transmitiéndoles una serie de valores cívicos y morales que hagan de ellos individuos plenos y conscientes, tanto de las potencialidades, como de los riesgos que corren en el ciberespacio. La negación y la prohibición no son el camino, lo único que se consigue con ello es hacer más atractivos estos medios y sus potenciales usos negativos.

Es en este momento, cuando muchos padres se ven en la obligación de tomar cartas en el asunto para ayudar a sus hijos a conformar una identidad digital sana, que no ponga en peligro su reputación, privacidad o seguridad.

Lo primero a tener en cuenta es que la *reputación* vendría a ser la imagen que tienen los demás de un joven en concreto. Es algo que trabaja día a día en su relación con los demás en el ciberespacio. Pero no debemos olvidar que no es algo exclusivo del joven, no puede controlar todo lo que se diga de él. La opinión que viertan los demás sobre su persona, también pasa a formar parte directamente de su reputación. Por lo que hay que insistir en el hecho de que las opiniones a las que se ven sometidos, en ocasiones, no se les debe dar más relevancia de la que tienen, e invertir tiempo en compartir con nuestros jóvenes toda una serie de estrategias sociales y comunicativas para aprender a recibir comentarios o críticas que no son de su agrado, haciéndoles ver que siempre habrá gente que pueda llegar a hablar mal por simple diversión o por convicción. Aceptar los claros es sencillo, pero es en los oscuros donde los adultos jugamos un papel más que fundamental, sobre todo con aquellos jóvenes que aún no tienen un Yo asentado.

En lo referente a la *privacidad* y la *seguridad*, hay que dar una importancia vital a los datos personales y el mal uso que terceros pueden hacer de ellos. El gestionar una identidad digital, en casi todas las ocasiones va unida intrínsecamente a la creación de un perfil en una o varias redes sociales. Estas redes, a la hora de rellenar un perfil, solicitan datos que hace décadas formaban parte del mundo privado y local, no trascendía al mundo global. Datos como la edad, religión, miembros de la familia, apellidos, lugar de nacimiento, residencia..., eran datos privados que se gestionaban con celo. Ahora, estas redes sociales los marcan como campos obligatorios para poder acceder a su red. Y a esto le debemos sumar que, según la red social, al registrar un perfil en ella estamos cediendo tanto nuestros datos así como el contenido que generemos en ella. Además, muchas ofrecen la geolocalización de una foto o un mensaje enviado a su plataforma, como un valor añadido, lo cual les pone en un punto concreto del planeta a una hora concreta, con lo que ello puede conllevar.

Con esto, han quedado patentes algunos de los resquicios que algunos individuos aprovechan para sus propios artificios. Y no están aquí explicados con la intención de crear alarma, todo lo contrario. El conocimiento de los aspectos *vulnerables* de la Web 2.0 nos ayuda a gestionarlos de manera adecuada, y nos da la oportunidad de trabajarlos con nuestros hijos de la forma que estimemos oportuna.

Entonces, ¿qué aspectos son claves para la gestión de una identidad digital plena y culta y consciente de nuestros jóvenes?:

- Por encima de todo, hay que entender que lo publicado en la red permanecerá por siempre en la red. Por lo tanto, va a influenciar directamente en su identidad digital futura, tanto en el aspecto personal como en el profesional.
- Los jóvenes tienen derecho a su espacio particular en la red sin nuestra intromisión, lo cual nos empuja a crear una relación de confianza y respeto hacia ellos. Por lo que tenemos que trabajar esta área desde muy jóvenes. Siempre es mejor educar y prevenir que curar.

- La mejor forma de trabajar lo anterior es que nuestros jóvenes hagan uso de estas herramientas digitales en un entorno común, como el salón, bajo supervisión y con un adulto que ejerza de guía de su aprendizaje, ya sea buscando páginas, vídeos o recursos de interés para el joven.
- El mundo digital trae consigo los videojuegos. Debemos ser conscientes que tienen una clasificación por edad, y que es nuestra decisión que accedan a ellos dentro de un horario. Los videojuegos no son malos, ni despistan a nuestros jóvenes. Les ayudan a desarrollar toda una serie de habilidades y destrezas que también pasarán a formar parte de su identidad digital. Lo importante es la gestión del tiempo que pasan con ellos y en qué circunstancias pueden usarlos.
- El hecho de que no se quiera que participen del mundo digital, no significa que otros no hablen de ellos y puedan configurar parte de su identidad, esa sobre la que no se tiene control (robo de identidad, suplantación, etc.).
- Ser conscientes de que pertenecer al mundo digital entraña riesgos, pero con la educación adecuada, y con la adquisición de las habilidades necesarias, no debería representar un problema en casi ningún caso. No debería correr un mayor riesgo que ir a jugar a fútbol los sábados, o ir a clase de piano en el metro.
- La identidad no es una e inamovible. Se pueden gestionar varias identidades digitales en diferentes contextos de la red.
- Es imprescindible un uso responsable de las redes sociales, configurando sus opciones de privacidad y seguridad, eligiendo a quién agregan o con quién comparten, favoreciendo entornos seguros solo con conocidos.

Con estas claves básicas, cualquier joven de hoy en día puede tener una vida digital saludable, segura y consciente. Sobre todo porque para ellos, la diferencia entre lo digital y analógico no existe, es algo exclusivo de generaciones pasadas que irá perdiendo representación a medida que pasen los años, dando lugar a lo que siempre hemos conocido como identidad.

3. Educar para la cultura y sociedad del siglo XXI: Apuntes para un modelo de alfabetización digital (4)

Como estamos apuntando, los jóvenes nacidos en el tránsito entre el siglo XX y el XXI han coincidido históricamente con la revolución informática y de las transformaciones culturales y comunicativas que la acompañan convirtiéndose en una de las señas identitarias de su generación. A estas alturas hablar de la revolución digital no es solo hacer referencia a las máquinas o herramientas tecnológicas -smartphones, tablets, realidad aumentada, web 2.0, etc.-, sino a profundas modificaciones que las mismas están provocando: en nuestras formas de trabajo, en cómo se organizan y gestionan las empresas o cualquier institución privada/pública, en cómo nos divertimos y consumimos información y productos culturales, en cómo se producen y difunden noticias bien locales, nacionales o internacionales, en cómo nos relacionamos con nuestros amigos, familiares o compañeros..., en definitiva, las TIC han revolucionado nuestra existencia individual y colectiva.

(4)
Este apartado está elaborado a partir de distintos trabajos y ensayos del autor (Area, 2005, Area y Pessoa, 2012, Area y Guarro, 2012; Area, 2015). En distintas ocasiones se reiteran muchas ideas y textos ya publicados.

3.1. Metáforas para entender la cultura de la sociedad digital

Para poder realizar una propuesta educativa de para qué (los fines) y cómo (las formas) formar adecuadamente a esta generación de jóvenes como ciudadanos cultos de la sociedad digital, es condición necesaria que previamente comprendamos –o al menos, describamos- las principales características de los nuevos modos y procesos culturales que tienen lugar dentro del ciberespacio. Para ello, brevemente, utilizaremos cinco metáforas para caracterizar a la sociedad y cultura digital y que pueden ser ilustradoras de los tiempos actuales.

La metáfora de lo líquido

Lo líquido es un estado de la materia caracterizado por la fluidez, la variabilidad y por su fácil adaptabilidad a las formas del espacio que lo contiene. Lo sólido, por el contrario, es estado material estable, firme, y que difícilmente altera su forma. Esta metáfora de lo líquido y lo sólido aplicada al pensamiento, la cultura y la sociedad de este siglo XXI la formuló el sociólogo polaco Zygmunt Bauman (2006) (véase, su libro *Modernidad Líquida*). Con la misma se refería a que vivimos, al menos en Occidente, en tiempos líquidos, cambiantes, inestables con relación a los múltiples planos de nuestra existencia y civilización en los ámbitos de la cultura, la economía, la política...

¿Qué significa o a qué se refiere la metáfora de lo líquido con relación a la cultura digital? En pocas palabras podríamos decir que la cultura del siglo XXI es intangible, inaprensible, variable, intercambiable, interactiva, de consumo inmediato, en permanente transformación: es decir, líquida. Frente a la solidez de las certezas de la cultura decimonónica -vehiculada a través de soportes físicos estables como el papel- el presente digital nos ha traído un tiempo de relativismo y mutabilidad del conocimiento, de modas efímeras de las ideas, valores y costumbres, de cambio permanente, de permisividad de las diferencias, de incertidumbre sobre el futuro mediato. En definitiva, todo es más complejo, multivariado y multimodal. Es decir, nos podemos comunicar con otros humanos a través de mil formas y artilugios (móviles, email, foros, chats, redes sociales, tablets, ...) y podemos recrear y presentar la información mediante textos, imágenes fijas, imágenes en movimiento, sonidos, avatares, animaciones, espacios tridimensionales, hipertextos, etc. La cultura del siglo XXI es multimediática, es decir, construida a través de múltiples y variados formas simbólicas y difundida mediante tecnologías diversas, pero sobre todo es líquida, es decir, inaprensible, variable, intercambiable, interactiva, de consumo inmediato, en permanente transformación. Frente a la solidez de las certezas de la cultura decimonónica, el presente postmoderno nos ha traído un tiempo de relativismo y mutabilidad del conocimiento, de modas efímeras de las ideas, valores y costumbres, de permisividad de las diferencias, de incertidumbre sobre el futuro mediato.

La metáfora del enjambre

La presencia totalizadora de la tecnología en nuestras vidas tanto individuales como colectivas ha provocado que la humanidad –o al menos un porcentaje muy alto de los humanos del planeta- esté interconectada permanentemente. Somos individuos que, a través de nuestro dispositivo tecnológico, estamos en red con otros sujetos para intercambiar de forma constante información, datos en forma de microtextos, de imágenes, de videos, de sonidos. El flujo de intercambio comunicativo es tan constante, creciente y acelerado que autores, como Byung-Chul Han (2014), señalan que nuestra sociedad digital se asemeja más a la metáfora de un enjambre donde existe un sumatorio variante de miles de individuos que tienen

interacciones constantes y variables, que al modelo de una sociedad de masas propio de los siglos pasados, donde el sujeto se sentía parte de un colectivo social homogéneo que tenía metas comunes (por ejemplo, la clase trabajadora, los miembros de una nación, o los seguidores de un partido político).

La interconectividad que nos proporciona la tecnología está facilitando que se configuren redes sociales variantes en función de las necesidades e intereses del sujeto que se conecta. De este modo, y apoyándonos en la metáfora del enjambre de Han, podríamos sugerir que el ciberespacio es una gigantesca colmena donde cada uno de nosotros posee su propia celda o espacio privado (su identidad digital) estableciendo sus particulares y cambiantes flujos de interacciones con otros semejantes (las redes sociales). De este modo, existen muchas tipologías de redes sociales que varían en el tamaño o número de participantes, en sus finalidades, en su visibilidad y privacidad o en su estructura y gestión. Existen redes sociales de trabajo, familiares, académicas, de ocio, de diversión, de amistad, comerciales, políticas, religiosas, etc. de forma que no son excluyentes unas de otras, sino que un mismo sujeto puede pertenecer simultáneamente a varias o ir cambiando de unas a otras sin dificultades.

La metáfora de la sociedad transparente

Esta metáfora se refiere a que todo lo que hacemos con las tecnologías queda registrado en alguna máquina y por tanto expuesto a la mirada o control de cualquier otro sujeto. Esto provoca que nuestras acciones con la tecnología, y en consecuencia nuestra existencia, son visibles, transparentes para los demás.

Este hecho implica que hemos entrado en una sociedad donde la privacidad o intimidad de las acciones individuales se difumina, se desvanece, de forma que ya no existen espacios o acciones íntimas, ocultas al conocimiento de alguien. Un sujeto que paga con una tarjeta de crédito registra numerosas señales de dicha actividad económica (a quién paga, cuánta cantidad de dinero, la fecha y hora, el lugar). Cada vez que efectuamos una llamada telefónica, sea bien telefonía fija o móvil, ésta queda registrada pudiéndose identificar el número al que nos conectamos, la hora, el tiempo de duración de la conversación, o si enviamos una foto a Twitter o Facebook... Una persona que navega por la web y publica información en alguna red social debe saber que quedan almacenadas las direcciones visitadas, sus mensajes o archivos y cualquiera, mediante esa información, puede saber mucho de sus gustos, intereses o formas de ocio.

Existen ordenadores que ya disponen de una enorme cantidad de datos sobre nuestra existencia ubicados en distintos servicios de la Administración (Hacienda, Ministerio del Interior, Ayuntamientos, Gobiernos Autonómicos, etc.). Existen también distintas empresas cuyo objetivo comercial consiste precisamente en rastrear y almacenar datos informáticos sobre cada sujeto para posteriormente venderlos a otras empresas con fines publicitarios.

En definitiva, uno de los efectos de las TIC es que nuestra existencia se vuelve transparente. En consecuencia, el problema del control de la información sobre nuestra vida privada se convierte en un problema político sobre el futuro democrático de nuestra sociedad. Todos los gobiernos tienen la tentación, casi inevitable, de poseer la capacidad tecnológica de averiguar todos y cada uno de los movimientos de sus ciudadanos. Los gobiernos occidentales argumentan que lo que está en juego es la seguridad del estado, de las empresas y de los individuos ya que está empezando a emerger un terrorismo ciberespacial ante el cual, dicen los políticos y empresarios, hay que defenderse. ¿Qué implicaciones

educativas tiene lo que estamos apuntando? ¿Qué modelo de ciudadano y de libertades queremos para el futuro? ¿Uno que apueste por la seguridad, pero que signifique la renuncia a la libertad ciudadana o bien reclamar espacios de libertad colectiva e individual a riesgo de la presencia de sujetos y organizaciones que utilicen el ciberespacio para fines perversos? El debate no es tecnológico, sino político. Tiene que ver con las ideas, valores y actitudes democráticas que queremos desarrollar en nuestros alumnos en relación a construir la sociedad digital democrática y segura.

La metáfora de la intoxicación informativa

La información en sus múltiples formas (oral, textual, hipertextual, audiovisual, icónica, auditiva, multimedia...) es la materia prima de nuestra existencia moderna. Este tiempo actual del siglo XXI ha sido etiquetado como la era o sociedad informacional y/o del conocimiento, entre otras razones, porque los sujetos de las sociedades urbanas estamos inmersos en un medio ambiente o ecosistema informacional (Dini, Iqani, y Mansell, 2011) que nos inunda de forma diaria. La información es el elemento indispensable de las nuevas sociedades y las tecnologías digitales son las herramientas que permiten elaborar, difundir y acceder a la misma. Por ello, el desarrollo y evolución de nuestra civilización está simbióticamente vinculado con las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación).

Por ello, la gran paradoja del tiempo actual es que a mayor cantidad de producción y difusión de información se incrementa la confusión, o si se prefiere, la ignorancia. Es lo que se conoce como “infoxicación” (Benito-Ruiz, 2009; Urbano, 2009) en el sentido de que el cúmulo y excesiva cantidad de datos genera, inevitablemente, una saturación o intoxicación informacional que provoca que muchos sujetos tengan una visión confusa, ininteligible y de densa opacidad sobre la realidad que les rodea (sea local, nacional o mundial). Por ello, a pesar de que es habitual referirnos al tiempo actual como la “sociedad del conocimiento”, distintos expertos también empiezan a acuñar el concepto de “sociedad de la ignorancia” (Mayos y Brey, 2011) en el sentido de que la acelerada transformación tecnológica y los gigantescos cambios sociales, económicos y comunicativos que conllevan generan también bolsas de analfabetos socioculturales.

Nuestra civilización actual, entre otros rasgos, se diferencia de las precedentes en que la socialización de cada individuo requiere de éste el dominio de los códigos y formas simbólicas que le permitan entender la ingente cantidad de información que recibe, y a su vez, esté en condiciones de producir y difundir información en distintos formatos. Por ello, distintos autores afirman que la sociedad de la información no significa necesariamente una sociedad de mayor conocimiento. Una cosa son los datos y otra bien distinta es la capacidad de interpretarlos, darles sentido y significado útil para ciertos propósitos. Esto último es transformar los datos informativos en conocimiento, en saber emplear la información al servicio de la resolución de un problema. Aquí reside una de las metas más relevantes de lo que significa ser un sujeto alfabetizado en la cultura digital.

La metáfora del puzzle y el telegrama

Otro fenómeno relevante a destacar se refiere a cómo las TIC han revolucionado las formas, los procesos y los tiempos para la producción, la distribución y el acceso a la cultura y el conocimiento. Frente a la denominada cultura impresa basada en objetos de papel (libros, periódicos, folletos, revistas...) que empaquetaban la información y que fue predominante en la cultura occidental en estos últimos siglos, la información se ha convertido en productos digitales que fácil y rápidamente pueden ser creados, difundidos y consumidos.

Los contenidos culturales e informativos vehiculados a través del ecosistema digital adoptan un modelo de cultura fragmentada. Internet es como un puzzle de microcontenidos donde el individuo debe construir su propio relato de experiencia en los entornos digitales. La cultura vehiculada a través de las redes son piezas cortas, breves, separadas unas de otras, pero entrelazadas mediante vínculos para su consumo rápido. Cada unidad u objeto cultural (una canción, un post, un comentario en un foro, un video, un texto, una foto...) puede ser consumida por el usuario de forma aislada del contexto en el que lo produjo el autor otorgándole, en consecuencia, otro significado del original, puede ser remezclada con otras piezas generadas por otros autores configurando de este modo una experiencia única y personal por parte del sujeto que navega. Componer una página web, un blog, una wiki, se parece más al proceso de armar un *collage* que al de elaborar una obra cohesionada y cerrada en sí misma.

La comunicación en la Web 2.0 está provocando la extensión y consolidación de la “cultura del telegrama” que son potenciados por las características de interacción social de la telefonía móvil, de los blogs y de las redes sociales. Frente a la cultura epistolar del pasado hoy prima la economía de las palabras, y prima también la urgencia en hacerlas llegar al destinatario. Con la comunicación en las redes digitales, tanto los adultos como los jóvenes, estamos perdiendo la competencia para escribir o leer textos escritos de cierta complejidad (Carr, 2010). Esto significa que nos estamos atrofiando como sujetos que dominan las formas expresivas para la redacción de textos prolongados y extensos, coherentemente argumentados y que estén contruidos siguiendo una secuencia de inicio, desarrollo y conclusión. La mayoría de los textos de las redes sociales, por el contrario, son breves, espontáneos, cortos y poco meditados. Es el triunfo de la inmediatez comunicativa frente a la reflexión intelectual. Es el triunfo de la escritura del SMS, del Twitt o del WhatsApp y no del texto narrativo. La alfabetización, por tanto, debe cultivar las competencias para que un sujeto domine distintos lenguajes (sean textuales, audiovisuales, icónicos o sonoros) en diversas formas expresivas (microcontenidos, narraciones o hipertextos).

3.2. La escuela del siglo XXI debe redefinir el concepto de alfabetización y de ciudadanía

La escuela como institución, en este último cuarto de siglo, ha perdido su hegemonía socializadora y cultural sobre la infancia y la juventud, teniendo que compartirla en estos momentos con los medios y tecnologías de la información y comunicación, y es previsible que si en los próximos años no renueva profundamente su papel social, sus metas, sus contenidos y su metodología, entrará en una profunda crisis de la cual ya empiezan a aparecer sus primeras evidencias, sobre todo, en la etapa de educación secundaria: comportamientos violentos, desmotivación hacia los estudios, falta de respeto e indisciplina hacia el profesorado y compañeros, absentismo escolar...

Los sistemas escolares de los países occidentales nacieron con una concepción de la enseñanza pensada para dar respuestas de las sociedades industriales del siglo XIX y XX. La sociedad del siglo XXI, en la que nos encontramos, representa un escenario intelectual, cultural y social radicalmente distinto. Por lo que los métodos de enseñanza, los medios, materiales y tecnologías utilizadas, el papel y funciones del profesor en el aula, los contenidos de estudios, las actividades y habilidades que deben desarrollar el alumnado, necesariamente tienen que readaptarse y reformularse en función del nuevo contexto sociocultural y tecnológico en el que se desenvuelve la actividad educativa. Es decir, las instituciones escolares deben evolucionar desde la concepción destinada a instruir para una sociedad industrial a la de enseñar en y para una sociedad de la información (Area 2005).

Los tiempos están cambiando de forma acelerada y los agentes educativos somos conscientes de que la escuela no puede seguir dando la espalda a las nuevas formas culturales, de comunicación, de difusión y acceso a la información que generan las tecnologías digitales. Ayer ser alfabeto era dominar los procedimientos de acceso a la cultura impresa, saber manejarse ante la simbología y la gramática alfanumérica, poseer las competencias de la lectoescritura. Hoy ser alfabeto es todo eso, y además, requiere ser competente en el uso inteligente de las tecnologías y de las nuevas formas culturales que las acompañan: buscar información en la WWW, participar en foros y redes virtuales, escribir en blogs y wikis, colaborar y trabajar en entornos digitales, emplear los recursos de la Web 2.0, comunicarse mediante twitts, mensajes cortos o por email, etc.

En la cultura multimodal del siglo XXI, en la que la información está en todas partes fluyendo constantemente, una persona alfabetizada debiera dominar todos los códigos, formas expresivas de cada uno de los lenguajes de representación vigentes (el textual, el audiovisual y el digital), así como poseer las competencias para seleccionar la información, analizarla y transformarla en conocimiento.

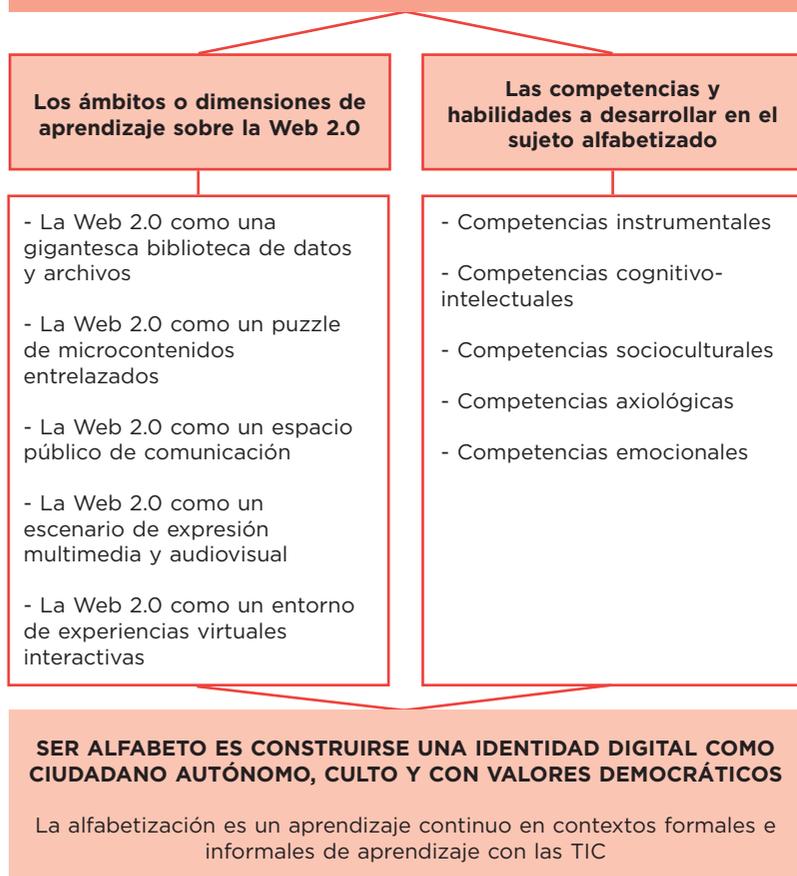
Este nuevo concepto de alfabetización focaliza su atención en desarrollar en el alumnado la adquisición y dominio de destrezas centradas en el uso personal, social y cultural de múltiples herramientas y lenguajes de representación de la información como práctica social, y no solamente, en las habilidades instrumentales de utilización de las distintas tecnologías. Esto implicaría que un sujeto plenamente alfabetizado en la cultura digital:

- Dispone de las habilidades para el acceso a la información y para el uso de cualquier recurso tecnológico sea impreso, audiovisual o digital.
- Posee las capacidades cognitivas para transformar la información en conocimiento.
- Es capaz de utilizar los lenguajes y formas expresivas para expresarse y difundir la información a través de cualquier medio y comunicarse con otros sujetos.
- Tiene interiorizados criterios y valores para el uso ético y democrático de la información y el conocimiento.

3.3. Apuntes para un modelo educativo integral para la alfabetización de la ciudadanía ante la cultura digital

A continuación presentaremos lo que supone un modelo de alfabetización de un ciudadano o sujeto culto del siglo XXI (presentado anteriormente en un trabajo de Área y Pessoa, 2012). En la figura 1 se representa gráficamente lo que serían las líneas maestras o arquitectura conceptual básica de un modelo de alfabetización integrado para la formación del ciudadano de la sociedad digital. En el mismo se solapan y entremezclan, por una parte, lo que serían los ámbitos o dimensiones de aprendizaje sobre los distintos planos o escenarios que representa la Web 2.0 para un ciudadano; y por otra, lo que serían las competencias y habilidades implicadas en todo proceso alfabetizador (la adquisición de competencias instrumentales, cognitivo-intelectuales, sociocomunicacionales, axiológicas y emocionales). Desarrollar la alfabetización digital implica, en consecuencia, que el alumno construya una identidad digital como persona culta, autónoma, crítica y con valores democráticos en los entornos culturales de Internet.

Figura 1.- **UN MODELO INTEGRADO DE ALFABETIZACIÓN ANTE LA CULTURA DIGITAL**



Los ámbitos de aprendizaje ante la cultura digital

El primer elemento o pilar de este modelo de alfabetización se refiere a qué es lo que debe saber hacer un sujeto alfabetizado con relación al uso de la Web 2.0. Para ello, ofrecemos un cuadro resumen en el que hemos identificado las seis ámbitos (la Web 2.0 como Biblioteca Universal, como Mercado Global, como Microcontenidos enlazados hipertextualmente, como Comunicación Multimedia, como Redes Sociales y como Entornos virtuales). Estos seis ámbitos representan los “contenidos” de la alfabetización, ya que la formación plena e integrada de un ciudadano del siglo XXI requiere que éste sepa actuar y participar de forma activa en los múltiples planos que se entrecruzan en la Web 2.0 (ver tabla 1).

Tabla 1.- Los ámbitos alfabetizadores ante las nuevas formas culturales de la WEB 2.0	
Aprender a usar la WEB 2.0 como una biblioteca universal	Esta dimensión de la alfabetización surge como respuesta a la complejidad del acceso a las nuevas fuentes bibliográficas distribuidas en bases de datos digitales. Se pretende desarrollar las competencias y habilidades para saber buscar información en función de un propósito dado, localizarla, seleccionarla, analizarla, y reconstruirla. Es la alfabetización informacional.
Aprender a usar la WEB 2.0 como un mercado de servicios	Esta dimensión de alfabetización tiene que ver con la formación crítica del consumidor y del ciudadano. La compra de productos o la realización de gestiones administrativas <i>online</i> requiere no sólo tener las habilidades de adquisición y pago, sino también formarse como trabajador y consumidor consciente de sus derechos y responsabilidades en la red.
Aprender a usar la WEB 2.0 como un puzzle de microcontenidos interenlazados	Esta dimensión de la alfabetización se dirige a la capacitación del sujeto como individuo que sabe navegar de forma consciente por la red de un documento o unidad informativa a otra, que es capaz de reinterpretar y construir su propia narrativa de significados a partir de unidades básicas de contenidos que, aparentemente, están separados, pero que el sujeto les otorga un discurso. En definitiva, que domina las formas hipertextuales de organización de la información tanto como consumidor como productor de mensaje culturales.
Aprender a usar la WEB 2.0 como espacio público de de comunicación en redes sociales	Esta dimensión de la alfabetización se refiere a la capacidad de participar de forma plena en comunidades o grupos humanos interconectados a través de redes de telecomunicaciones y, en consecuencia, desarrollar comportamientos sociales basados en la colaboración e intercambio de información compartida.
Aprender a usar la WEB 2.0 como un espacio de expresión multimedia y audiovisual	Esta dimensión de la alfabetización se desarrolla con la finalidad de formar al alumnado como sujeto con capacidad para analizar y producir textos en formato multimedia y lenguaje audiovisual. Persigue formar a los sujetos tanto para el consumo crítico de los productos audiovisuales, así como para su producción, publicación y difusión a través los entornos digitales. Es la alfabetización multimedia y/o audiovisual.
Aprender a usar la WEB 2.0 como un territorio de experiencias virtuales interactivas	Esta dimensión de la alfabetización supone disponer de las habilidades para interactuar en entornos virtuales tridimensionales de realidad inmersiva, simulada o aumentada. Requiere adquirir habilidades de interacción no sólo con la máquina, sino también con la información y con otros humanos en tiempo real y/o diferido para tomar decisiones inteligentes.

Las dimensiones competenciales implicadas en la alfabetización ante la cultura digital

El segundo elemento o pilar de este modelo teórico de la alfabetización se refiere a las dimensiones competenciales del aprendizaje del sujeto. En ocasiones anteriores hemos abordado esta cuestión (Area y Pessoa, 2012; Area y Guarro, 2012) identificando cinco ámbitos competenciales: instrumental, cognitivo, sociocomunicacional, axiológico y emocional que se desarrollan simultáneamente en el sujeto que aprende (ver figura 2):

Figura 2.- Competencias implicadas en la alfabetización digital

INSTRUMENTAL	Saber acceder y buscar a información en distintos tipos de medios, tecnologías, bases de datos o bibliotecas <i>online</i>	Adquirir las habilidades instrumentales para emplear cualquier tipo de medio, (impresos, audiovisuales, digitales)
COGNITIVA	Saber transformar la información en conocimiento (habilidades de selección, análisis, comparación, aplicación...)	Saber plantear problemas, analizar e interpretar con significado la información
COMUNICATIVA	Saber expresarse y comunicarse a través de múltiples lenguajes y medios tecnológicos	Tener las habilidades y conocimientos para crear documentos textuales, hipertextuales, audiovisuales, y multimedia, así como saber interactuar con otros en redes sociales
AXIOLÓGICA	Saber usar ética y democráticamente la información	Adquirir actitudes y valores críticos y éticos sobre la información y la comunicación
EMOCIONAL	Controlar los impulsos negativos desarrollando empatía emocional hacia los otros y uno mismo en los espacios virtuales	Tomar conciencia de la experiencia emocional que representa la utilización de las TIC y desarrollar una personalidad equilibrada

- **Dimensión instrumental:** relativa al dominio técnico de cada tecnología y de sus procedimientos lógicos de uso. Es decir, adquirir el conocimiento práctico y habilidades para el uso del *hardware* (montar, instalar y utilizar los distintos periféricos y aparatos informáticos) y del software o programas informáticos (bien del sistema operativo, de aplicaciones, de navegación por Internet, de comunicación, etc.).
- **Dimensión cognitivo-intelectual:** relativa a la adquisición de los conocimientos y habilidades cognitivas específicas que permitan buscar, seleccionar, analizar, interpretar y recrear la enorme cantidad de información a la que se accede a través de las nuevas tecnologías así como comunicarse con otras personas mediante los recursos digitales. Es decir, aprender a utilizar de forma inteligente la información tanto para acceder a la misma, otorgarle significado, analizarla críticamente y reconstruirla personalmente.
- **Dimensión sociocomunicacional:** relativa al desarrollo un conjunto de habilidades relacionadas con la creación de textos de naturaleza diversa (hipertextuales, audiovisuales, icónicos, tridimensionales, etc.), difundirlos a través de diversos lenguajes y poder establecer comunicaciones fluidas con otros sujetos a través de las tecnologías. Asimismo supone adquirir y desarrollar normas de comportamiento que impliquen una actitud social positiva hacia los demás como puede ser el trabajo colaborativo, el respeto y la empatía en redes sociales.

- **Dimensión axiológica:** relativa a la toma de conciencia de que las tecnologías de la información y comunicación no son asépticas ni neutrales desde un punto de vista social, sino que las mismas inciden significativamente en el entorno cultural y político de nuestra sociedad, así como a la adquisición de valores éticos y democráticos con relación al uso de la información y de la tecnología evitando conductas de comunicación socialmente negativas.
- **Dimensión emocional:** relativa al conjunto de afectos, sentimientos y pulsiones emocionales provocadas por la experiencia en los entornos digitales. Éstas tienen lugar bien con las acciones desarrolladas en escenarios virtuales, como pueden ser los videojuegos, o bien con la comunicación interpersonal en redes sociales. La alfabetización de esta dimensión tiene que ver con el aprendizaje del control de emociones negativas, con el desarrollo de la empatía y con la construcción de una identidad digital caracterizada por el equilibrio afectivo-personal en el uso de las TIC.

4. A modo de conclusión

La formación de los adolescentes y jóvenes actuales, los *Millennials*, que son usuarios permanentes y dependientes de las tecnologías digitales debemos analizarlo como un problema sociocultural vinculado con la formación de los adolescentes y jóvenes como ciudadanos cultos, críticos y democráticos de la sociedad digital, de la información o del conocimiento.

La educación para la sociedad del siglo XXI (Varios, 2013), sea en instituciones formales como las escuelas, institutos o universidades, o en escenarios no formales como las bibliotecas, los centros juveniles, asociaciones culturales y recreativas, además de ofrecer un acceso igualitario a la tecnología debiera formar (o alfabetizar) a los jóvenes como ciudadanos cultos, responsables y críticos ya que el conocimiento es una condición necesaria para el ejercicio consciente de la libertad individual y para el desarrollo pleno de la democracia. Equidad en el acceso y capacitación para el conocimiento crítico son las dos caras de la alfabetización en el uso de las tecnologías digitales. Por ello, distintos autores plantean la necesidad de que la educación debe replantearse de forma radical las metas y competencias formativas para ser un ciudadano culto, crítico y democrático en la nueva ilustración que representa la civilización digital (Pérez Gómez, 2013).

Las tecnologías digitales no solo son instrumentos o máquinas que hemos añadido a nuestra vida cotidiana, sino que se han convertido en la prótesis necesaria e indispensable para convivir y relacionarse con los demás, para trabajar, para comprar, para realizar gestiones administrativas, para divertirnos..., o para cualquier otra acción de la vida social del siglo XXI. Por ello, la alfabetización en la cultura digital debe entenderse como algo más complejo que el mero aprendizaje del uso de las herramientas de software social o de la web 2.0 (blogs, wikis, redes, y demás recursos del cloud computing...).

Como ya hemos expresado en ocasiones anteriores (Area, 2005, Area y Pessoa, 2012, Area y Guarro, 2012; Area, 2015) es necesario planificar y desarrollar políticas educativas dirigidas a facilitar el acceso a la tecnología y cultura digitales a todos los ciudadanos, de modo que los niños y jóvenes del tiempo presente conozcan los mecanismos técnicos y las formas de comunicación de las distintas tecnologías; posean habilidades de búsqueda, selección y análisis crítico de la múltiple información disponible en la web; adquieran criterios de valor que permitan a éstos discriminar y seleccionar aquellos productos de mayor calidad e interés cultural; aprendan a comunicarse y colaborar en las redes sociales; estén cualificados para

producir y expresarse a través de documentos de naturaleza audiovisual e hipertextual; sepan sacar a la luz los intereses económicos, políticos e ideológicos que están detrás de toda empresa y producto mediático; así como que tomen conciencia del papel de los medios y tecnologías en nuestra vida cotidiana. Lo que está en juego es el modelo social de la sociedad de la información. Lograr las anteriores metas significará que ese modelo de sociedad futura se apoye más en principios y criterios democráticos que en los meramente mercantilistas.

Lo relevante, al menos desde un punto de vista pedagógico, es educar a los niños y niñas, a los adolescentes y los jóvenes para la adquisición de las competencias intelectuales necesarias para interactuar tanto con la cultura en la red, como para recrearla de un modo crítico y emancipador. Educarles para que sepan buscar información valiosa, analizarla y compartirla. Educarles para que sepan expresarse de forma culta a través de lenguajes diversos como el textual, el audiovisual e hipertextual. Educarles, en definitiva, para que sean ciudadanos alfabetizados en las nuevas formas de cultura del tiempo digital. Este es el reto ineludible que tenemos los educadores, las familias y las instituciones socioeducativas de este siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, J. y Rainie, L. (2012): Millennials will benefit and suffer due to their hyperconnected lives. Pew Internet Reports. En <http://www.pewInternet.org/Reports/2012/Hyperconnected-lives/>

Area, M. (2005): *La educación en el laberinto tecnológico. De la escritura a las máquinas digitales*. Octaedro, Barcelona.

Area, M. y Guarro, A. (2012): "La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente". *Revista española de documentación científica*, ISSN 0210-0614, Vol. 35, Nº Extra 1, 2012, págs. 46-74.

Area (2015): "Reinventar la escuela en la sociedad digital. De la pedagogía del aprender repitiendo a la pedagogía del aprender creando". En M. Poggi (ed.): *Mejorar los aprendizajes en la educación obligatoria. Políticas y actores*. IIPE-UNESCO, Buenos Aires (en prensa).

Area, M. y otros (2015): *La integración educativa de las TIC en el sistema escolar de Canarias. Las visiones y prácticas de los agentes educativos. Informe final de evaluación TSP*. Fundación General de la ULL/ Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias (documento inédito).

Area, M. y Pessoa, M.T (2012): "De lo sólido a lo líquido, las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0". *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, ISSN 1134-3478, Nº 38, 2012, págs. 13-20. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3850205/2.pdf>

Baumman, Z. (2006): *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Bernete, F (2010): "Usos de las TIC, Relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes". *Revista de estudios de juventud*, 88, pgs. 97-114 <http://prueba2012.injuve.es/sites/default/files/RJ88-08.pdf>

Gamero, R. (2009): *La configuración de la identidad digital* https://observatorio.iti.upv.es/media/managed_files/2009/06/03/11569.pdf

Giones-Valls, A. y Serrat-Brustenga, M. (2010): "La gestión de la identidad digital: una nueva habilidad informacional y digital". *BID*, 24 <http://bid.ub.edu/24/giones2.htm>

<http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/744/825>

Han, Byung-Chul (2014): *En el enjambre*. Herder. Barcelona.

Peck, C. y otros (2015): "Digital Youth in Brick and Mortar Schools: Examining the Complex Interplay of Students, Technology, Education, and Change". *Teachers College Record*, 117, 050303 (2015).

Pérez Gómez, A. (2013): *Educarse en la era digital*. Morata, Madrid.

Prensky, M. (2010): *Nativos e inmigrantes digitales*. Institución Educativa SEK, Madrid [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)

Reig, D. y Vilchez, (2013): *Jóvenes en la era de la hiperconectividad, tendencias, claves, miradas*. Fundación Telefónica/Fundación Encuentro. http://www.fund-encuentro.org/informe_espana/descargar-notas.php?id=TF-2012

Roca, G (2012) ¿Qué dice la Red de ti? Redes sociales e identidad digital. *Revista TELOS*. 91. http://telos.fundaciontelefonica.com/seccion=1268&idioma=es_ES&id=2012042611540001&activo=6.do

Rodríguez, E. Megías, I. (2014): *Jóvenes y comunicación. La impronta de lo virtual*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia, Madrid. [http://adolescenciayjuventud.org/es/publicaciones/monografias-y-estudios?task=callelement&format=raw&item_id=345&element=f85c494b-2b32-4109-b8c1-83cca2b7db6&method=download&args\[0\]=b77f15fa6c8d4c7bcb3c6f2b0520430d](http://adolescenciayjuventud.org/es/publicaciones/monografias-y-estudios?task=callelement&format=raw&item_id=345&element=f85c494b-2b32-4109-b8c1-83cca2b7db6&method=download&args[0]=b77f15fa6c8d4c7bcb3c6f2b0520430d)

Sádaba, Ch.; Bringué, X. (2010). "Niños y adolescentes españoles ante las pantallas: rasgos configuradores de una generación interactiva". *CEE Participación Educativa*, 15, noviembre pp. 86-104 <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n15-bringue-sala.pdf>

Varios (2013): *20 claves para la educación 2020*. Fundación Telefónica. http://www.fundaciontelefonica.com/artes_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/?itempubli=257

Tesis/Antítesis. Identidades y contextos de los y las jóvenes: de lo local a lo global

Una buena parte de los términos de uso más conocidos hasta hace no mucho tiempo se han quedado obsoletos de manera fulminante. Se trataba de conceptos que aparecían enfrentados o sometidos a una tensión entre contrarios: “cercano/ajeno”, “próximo/lejano”, “local/global”, “centralidad/globalidad”, “privado/público”, etc. y que a partir de ahora habrán de enmarcarse bajo relaciones que difuminan sus anteriores perspectivas de acepción. En esa situación, las distintas vinculaciones generacionales ofrecen “lecturas diferenciadas” en las que la “brecha” se marca de manera casi perfecta: términos con apariencia antitética se reconvierten e integran en los nuevos discursos con contenidos diferenciados o, al menos, mejor matizados. A su vez, aparecen otros conceptos, de cierta proximidad terminológica, que bajo el impacto de una lectura en clave puramente ideológica adquieren interpretaciones muy distintas a las de su origen: “globalidad/globalización”, “global/mundial”, “real/virtual”... La construcción de un nuevo rediseño de aparente inserción en un ámbito que va mucho más allá de lo cercano, revisa el anterior concepto de “cosmopolitismo”, y lo ubica en una compleja dualidad de identidades sobre todo entre jóvenes, de no siempre fácil resolución, como es la estar “viviendo en lo local, en el espacio más cercano, que corresponde al grupo, la “tribu”, el barrio, la ciudad, la comarca, como territorios de proximidad” -sea de manera real o a través de las tecnologías de la comunicación-. Pero a la vez, la de “sentirse residentes” en lo global”, bajo la reubicación en un modo de ser como el que generan los vínculos creados a través de las redes. Y a su vez, la nueva toma en consideración de la actitud ante unos medios que parecen haber roto la anterior posición de “generadores de contenidos” frente a unos “usuarios/consumidores”, que ahora también crean sus propios mensajes.

Palabras clave: cosmopolita, cercanía, identidad, virtual, sentido de pertenencia, redes, globalidad, mundialidad.

1. Introducción

La relación entre el “yo” y la “circunstancia” es mucho más compleja de lo que a primera vista pueda parecer. Lo que tradicionalmente se denominaba “realidad” aparece vinculado a un concepto tan relevante, especialmente en nuestros días, como el de la “percepción”. La doctrina clásica hacía hincapié en un concepto de “realidad” que hoy puede parecerse falsa e inexistente. Nada existe como tal sino en función de cómo es visto e interpretado. La naturaleza de las cosas ha dejado de ser su esencia, desplazada por la percepción sobre las mismas. Lo que sugiere el hecho tiene más importancia que el hecho mismo; y todavía más en una época como la nuestra en la que el concepto “visualización” ha adquirido una arrolladora importancia. El empleo del viejo término orteguiano posee hoy una concepción diametralmente opuesta a la de su origen. La “circunstancia” es clave para la generación de la identidad, y mucho más en un mundo en el que las TIC son herramientas indispensables.

Es necesario redimensionar ese espacio de relaciones desde la perspectiva de un mundo como el actual, en el que los hechos y las noticias se difunden en el mismo instante en que se producen, y los “lejanos” centros de poder y escenarios mundiales en los que se generan la mayor parte de

las noticias aparecen constantemente “visibles”, gracias a los medios o a las redes sociales, y a veces mucho que los geográficamente vecinos alejados del foco mediático. El término “distancia” no se calcula en unidades de medir sino en las de tiempo. No siempre es fácil posicionarse en este cambio de concepción que va más de lo tecnológico y afecta a todos los aspectos de la realidad humana.

Cuando se trata de interpretar o de describir una visión sobre el pasado se cae con frecuencia en el anacronismo. En un largometraje de esta última década sobre un famoso episodio bélico de la Guerra de la Independencia en Cataluña se describe cómo el propio Napoleón va respondiendo a las acciones que se suceden en los campos de batalla españoles con simultáneos posicionamientos militares. Una situación absolutamente imposible y artificiosa. Hasta la llegada del telégrafo en la segunda mitad del XIX todos y cada uno de los episodios más aparentemente emblemáticos de la historia humana, tardaron semanas, meses y años en ser transmitidos. Pongamos un cóctel de palabras extraídas de la historia –“Constantinopla”, “Lepanto”, “1492”, “Magallanes”, “Armada Invencible”, “Descubrimiento”, “Waterloo”, y así hasta el infinito- y su percepción, condicionada por los largos itinerarios y la dificultad en las comunicaciones. Todavía a finales del XIX un “Atlas” de origen francés describía una buena parte del interior de América, África o Asia como territorio casi “vacío” apenas descrito. En nuestra época hasta el más ignoto lugar del planeta aparece bajo el “ojo que todo lo ve” de un mapa captado a través de un satélite y que es posible contemplar desde nuestro ordenador. La nueva “biblioteca de Alejandría” es hoy la red a través de los más variados soportes, y cualquier término o contenido se puede consultar en un breve espacio de tiempo; factor que aporta una distinta percepción con respecto a la pertenencia a una “concepción global”, que se mueve bajo la perspectiva de la identidad múltiple.

Son los medios y las redes las que actúan como elementos de vinculación exterior, por encima de los “tradicionales” –medio familiar, escuela, barrio, trabajo...- incluso los “convencionales” aparecen hoy casi obsoletos: las noticias cambian constantemente a lo largo del día y las ediciones están tan abiertas como las cotizaciones de las Bolsas mundiales que ya no dependen de horarios sino del llamado “mercado continuo”. De la misma manera que los antiguos grandes medios de la prensa escrita en su reconversión digital se convierten en proveedores de contenidos audiovisuales, en los “multimedia”. Es difícil concebir una noticia que no se acompañe de imágenes en movimiento y sonidos, en una época en la que la mayor parte de los dispositivos de uso permiten su captación.

Hasta ahora la distinción entre “identidad personal” o “identidad colectiva” aparecía perfectamente contextualizada. La identidad aparecía descrita como conjunto de elementos que proporcionan un carácter singular a una persona frente a las otras, dentro de un cruce de factores que van desde los elementos más personales y características, a las referencias generacionales, de sexo, las creencias o su ausencia. En esa identidad se incluían buena parte de los elementos culturales de individualización. Frente a una “identidad colectiva” vinculada a elementos familiares, de grupo, nacionales, de ubicación en espacios en los más variados ámbitos, desde lo educativo, lo laboral, lo profesional a lo social, con especial presencia de los elementos culturales. Ambos conceptos de identidad aparecían como factores yuxtapuestos que influían en la identidad y que podían ser diferenciados. La nueva ubicación de los y las jóvenes en contextos desvinculados de lo personal, lo cercano o lo inmediato, a través de las redes, aporta otro marco referencial. Ahora incluso el grupo cultural o social, la “tribu”, la “panda” o la “cuadrilla” pueden resultar desplazados por las nuevas ubicaciones segregadas de cualquier referencia de cercanía. “Facebook”, “Instagram” y otras redes similares permiten desarrollar afinidades desvinculadas de los factores de proximidad, bajo la premisa de la (falsa) denominación de

“amigos”, o la oferta de un abanico de (supuestas) vinculaciones personales con “extraños/próximos” a quienes no se conoce personalmente, y que probablemente residen en territorios que nunca se han pisado, pero con quienes se trazan un entramado de relaciones a través de las “vinculaciones virtuales” que ofrece la tecnología.

¿Quiere esto decir que asistimos entre las generaciones más jóvenes a la ubicación en una “identidad planetaria”, tal y como venían a describir los teóricos tecnócratas en la última parte del XX que proclamaban el “fin de las ideologías” - o al reemplazo de estas por el “mercado” en plena ceremonia orgiástica del pensamiento neoliberal- de la llamada “postmodernidad”? Ni mucho menos. A la vez que se produce esa cercanía a una “escala planetaria” se intensifica el valor –casi perdido en generaciones inmediatamente precedentes- de lo “cercano”, de la “proximidad” sea directa o a través de las redes de apoyo locales, del “grupo” más próximo, de la recuperación de referencias inmediatas en plena evolución, que empiezan a despojarse de su antigua función como “espacios de control social- Esa combinación “planeta/cercanía” aparentemente antitética o bajo el imperio de una cierta confusión se resume en una frase-concepto de cierto uso que ubica a buena parte de los nacidos digitales en un espacio de identidad en el que “se piensa bajo la jerarquía de lo global, pero viviéndolo en la clave de lo local”.

1.1. Identidades múltiples y complejas

El “hecho universal” está presente en las vidas de los ciudadanos, pero especialmente en jóvenes, por la omnipresencia de los contenidos informativos, a través de los más variados productos y formatos, rompiendo una esfera que antes aparecía como perfectamente segregada entre lo “público” y lo “privado”. Lo que antes se configuraba como contenido de absoluta privacidad se sube a las redes y se comparte, trascendiendo desde lo más personal a lo más expuesto. Incluso aquello que antes formaba parte de la parcela más íntima se exhibe o enseña sin pudor. Se comparten (y se escriben) las impresiones más personales, urgentes, precipitadas (e impensadas) a través de las redes sociales, que antes pertenecían al dominio de la conversación privada o del vínculo personal, y que hoy son mostradas también a los, hasta ahora, “extraños”.

El uso de sistemas como “Twitter” expresa una nueva relación con el acto de la escritura, motivado por aplicaciones novedosas en la historia humana. Hasta bien avanzado el XX el hecho de escribir no estaba al alcance más que de una minoría, no solo por las elevadas tasas de analfabetismo, sobre todo femenino, sino por la dificultad técnica de poseer unas herramientas o utensilios –no vamos a detenernos en la gran variedad de soportes técnicos utilizados para escribir- hasta llegar la mayor simplicidad de uso que representaba la aparición de la estilográfica o el bolígrafo, sin la engorrosa tinta. Escribir como un acto de intimidad y de recapacitación, ante la perspectiva de permanencia del propio documento. El abundante repertorio epistolar de personajes literarios o históricos hasta épocas recientes, pese a estar dirigido a un solo interlocutor parecía generado “para la posteridad”, como un ejercicio de reflexión compartida pero nacido “desde uno mismo”.

Nada que ver con la nueva relación de uso con la palabra escrita, no solo desde el punto de vista de su formato o estilo, sino desde el contenido. La expresión inmediata del “tweet” traslada el impacto al texto sin apenas opción a la reflexión o al análisis. Es el triunfo absoluto de lo efímero. La principal aportación tiene que ver con su difusión: el “tweet” es íntimo pero a la vez posee una proyección abierta, dentro de un “escaparate mediático” en el que la expresión de lo fulminante se erige en primera opción. Aunque el “tweet”, tan poco reflexivo como un instantáneo fogonazo, un fugaz pensamiento o una rápida reacción, adquiere

capacidad de permanencia solo por el hecho de transitar a la escritura; lo que no hubiera ocurrido de ser transmitido a través de una simple expresión verbal y en un espacio de privacidad. Se trata, por lo tanto, de un elemento más del proceso de “exposición” que se analiza más abajo.

De la misma manera que esa hiper-visualización genera una ruptura de territorios entre lo “propio” y lo “ajeno”. El uso del teléfono como cámara fotográfica pone el ojo tecnológico en los espacios más variados, y convierte al “gran hermano” orweliano en una realidad cotidiana. La imagen además se difunde al instante gracias a las redes y trasciende de lo personal al mundo de lo compartido, de la esfera de intimidad a la exhibición pública. El cambio que este hecho aporta en la creación de una “concepción global” –que no debemos confundir con una “identidad global”- es abismal si lo comparamos con un pasado todavía identificable por las generaciones más mayores. Basta con señalar el ejemplo de los muchos estados en los que hasta finales del siglo XX estaba prohibido el rodaje de imágenes sin un permiso oficial –como era el caso de España hasta bien avanzados los años 60-, e incluso hasta hace pocos años no se podían tomar fotos sin autorización en lugares como estaciones ferroviarias o aeropuertos; licencia hoy totalmente superada por el uso de las cámaras en los teléfonos móviles.

Las redes se han convertido en espacio privilegiado para la búsqueda de nuevas socialización de grupo, de “tribu” o de espacio de referencia. Llegando incluso a plantear el desplazamiento de la propia comunicación interpersonal por la que implica el uso de una tecnología; se producen así situaciones en las que el mensaje a través de “WhatsApp” reemplaza a la conversación telefónica directa, e incluso sustituye a la comunicación personal de cercanía en muchos casos, como ocurre con adolescentes que antes que dar unos cuantos pasos o recorrer un trayecto para intercambiar una cita o una frase con alguno de sus pares, lo hace a través de una tecnología, que además permite la conexión con quien se encuentra geográficamente distante.

A pesar de ello, siguen imperando estereotipos generados en la época en la que todavía se hablaba de “nuevas tecnologías”, de finales del siglo pasado, impregnados del sabor utópico de un discurso que las presentaba como “fin” en sí mismas, y no como “medio” para lograr otros fines. Ese discurso puramente ideologizado, aunque se presentara paradójicamente como “anti-ideológico”, de caligrafía feroz y agresivamente tecnocrática, describía un mundo utópico en el que las tecnologías eran capaces de resolver la mayor parte de los problemas no solo de los seres humanos sino de la propia humanidad en su conjunto. Sin contar que la presión excesiva de lo “técnico” podía generar otros problemas diferentes cuando se trataba de emplearlos en la resolución de cuestiones que dependen de decisiones totalmente humanas; con la fragilidad inherente a los seres vivos, afortunadamente “imperfectos” frente a las máquinas.

Tiene así lugar esa paradoja que describen ciertas investigaciones sobre los jóvenes de nuestra época. Por un lado, una concepción de lo universal que gravita constantemente porque está implícita y reside en una especie de ciclorama cotidiano, que no es otro que una concepción cultural-social, sometido a la influencia permanente de contenidos informativos. Y por el otro, una búsqueda de elementos de identidad entre lo más cercano, lo próximo, en el grupo de referencia más íntimo, y en la búsqueda o el hallazgo de aquellos signos culturales de relación entre lo inmediato que está siendo compartido. Su conclusión van a ser, por lo tanto, diversos cruces de identidades múltiples, -incluso las en otro tiempo antagónicas- ahora perfectamente compatibles, entre lo universal y lo local; a quienes corresponden tareas y funciones muy diferentes. Del éxito que pueda suponer la conjugación entre esos factores múltiples, y supuestamente antagónicos, dependerá la propia inserción de los y las jóvenes en una realidad con la que puedan sentirse identificados.

Llegados a este punto, hay que preguntarse por la “calidad” informativa frente a la “cantidad” que actualmente se transmite a través de los más variados soportes y vías. “Más información” no quiere decir “mejor información”. Se puede manipular la información no solo por escasez sino por exceso. La contra-información o la información interesada, recurre a la exuberancia de contenidos para desplazar de la opinión pública, retirar de la primera línea del “escaparate” a aquellos temas sobre los que no interesa que se fije la atención ciudadana. En lugar de prohibir como hacen las dictaduras en sus más variadas versiones, se neutraliza con nuevas “columnas de humo” que dispersan y desplazan los contenidos desde la primera línea.

Pero más allá de los contenidos informativos que llegan a través de los medios más convencionales o de los profesionalizados, la sobre-abundancia de mensajes y el cruce constante de informaciones provoca una inflación de expresiones. La red vehicula líneas de contenidos en los que no existe presunción de veracidad, ni carácter deontológico sobre el ejercicio informativo, ni contraste sobre los contenidos o las fuentes, acabando por derivar al puro libelo. Tras el estallido de la “red de redes” en esta segunda fase de la revolución de las TIC se hace preciso contemplar unos mínimos criterios de rigor ético para impedir que no sea una jungla donde la libertad de expresión y la generación de contenidos informativos por el propio usuario quedan sojuzgados por el imperio de lo superficial y lo banal.

1.2. El juego de los contrastes

Bajo la perspectiva de una primera identidad “universal” es preciso sacudirse del fantasma de unos términos-conceptos que condicionan la mayor parte de los discursos. Esas terminologías han nacido cargadas de elementos ideológicos, o se han incorporado a su trayectoria; y en ocasiones resulta difícil utilizarlos para no generar “sombras de sospecha” o romper con lo “políticamente correcto”. Su análisis nos aporta un cierto perfil de esa conformación en una identidad global.

1.2.3. Realidad y virtualidad

En una tradición humanista generada desde el mundo clásico, un concepto como el de “realidad” se contrastaba con el de “imaginación” o el de “fantasía”. El mundo de lo real frente al de lo fantástico. El imperio de lo tangible frente al de lo imaginado. Sancho Panza y Don Quijote.

En la era de las tecnologías “virtual” se convierte en uno de los términos de uso más utilizados –no en balde se escribe igual en inglés que en español y en otros idiomas- para aparecer como uno de los “apellidos” más comunes en espacios variopintos, de la empresa a la educación. Según la RAE es aquello que “produce un efecto, aunque no lo produce de presente, frecuentemente en oposición a efectivo o real”. La definición se ha quedado obsoleta ante conceptos como el de “realidad virtual” que combinan elementos mixtos, y se percibe como aquello que ofrece situaciones de apariencia real generadas por elementos informáticos o tecnológicos. Bajo ese concepto, es posible la interacción personal compartida, lejos de los espacios tradicionales de situación-tiempo; e incluso puede ser un acto colectivo y relacionarse con el mundo físico. Pensemos en un trabajo colectivo de “cadáver exquisito”, en el que cada miembro partícipe en una red es capaz de aportar un trazo que formará parte de una puesta en común elaborada por quienes probablemente se encuentran muy alejados físicamente en una relación espacio-tiempo. O la participación en una grabación colectiva en la que cada instrumentista va añadiendo su participación correspondiente hasta completar una totalidad de una obra, o un producto en el que ninguno de sus creadores ha tenido un contacto físico directo en la elaboración de la pieza musical.

La “virtualidad” proporciona, sin embargo, una apariencia de realidad, que no obedece sino a una pura simulación. Si trasladamos este concepto desde el mundo de la tecnología al de la sociología, nos encontramos con que una parte de los jóvenes se reconocen en el uso de un espejismo de realidad “distante” y “lejana” pero cultural y estéticamente “próxima”. La diferencia frente a épocas pretéritas, es que antaño lo “virtual” pertenecía exclusivamente al reino de la imaginación, del mito, de la creencia; y hoy llega a ser representado y ampliado a través de una inter-actividad inherente a esas tecnologías. “No hay pensamiento que no pueda ser interpretado a través de un ordenador”, dice como eslogan un centro tecnológico dedicado al arte digital.

El producto resultante no es “neutral”: es una traslación del mundo del supuesto al de lo tangible. La misma gestación de las terminologías de uso cotidiano dentro de la red responden a esa ambigüedad, o mejor doble conjunción de “relato de lo real/discurso de lo fingido”, como el de “navegación”, que remite a un concepto físico. “Navegar por Internet”, como una idealización poetizada de un concepto que no es más que el acto de usar una herramienta tecnológica.

1.3. “Modernidad” y “mundialidad”

Buena parte de los términos que aquí se comentan tienen un sentido contradictorio en función de la época y el contexto en que se utilizan. “Modernidad”, una palabra de uso común en el siglo XX -en cuya parte final es reemplazada por la de “postmodernidad” en la que se quiere representar el pretendido ocaso de las ideologías falsamente descrito por los tecnócratas- ya era objeto de interpretaciones contrastadas en el Medievo y en el pre-Renacimiento, cuando se enfrentaban los intentos de generación de un pensamiento humanista autónomo no basado en los elementos irracionales o los mitos a un concepto de “levedad” o de “ligereza”. Fue en el Siglo de las Luces cuando definitivamente quedó vinculado a la razón. Hegel describe esta situación: “La inteligencia despierta para lo temporal el hombre cobra conciencia de su voluntad y capacidad, mira con alegría a la tierra, a su suelo, a sus trabajos y ocupaciones, viendo en ello algo justo e inteligente”. Y concluye: “Lo mundano quiere ser juzgado mundanamente y a su vez en la razón posible”. Las referencias tiempo/espacio de los clásicos helenísticos como Euclides o las de Newton quedan desplazadas en el XX por el concepto de “relatividad” que aplica Einstein, surgido de la física pero que también, por traslación, se puede aplicar a otras ciencias, a la creación cultural, a la música, a las sociedades en su conjunto. El espacio tradicional cobra otra dimensión frente al de lo mundial, especialmente en el cambio de siglo con la popularización de las tecnologías y la generación de una industria basada en el uso cotidiano de la informática.

En el plano de lo político los viejos centros de poder resultan totalmente desplazados, y el viejo estado nacional, tal y como desde el XIX es conocido, se difumina en beneficio de las grandes estructuras, o de las entidades de supervisión-tutela-hegemonía, como el FMI, BM, BCE o la denominada “troika”. El imperio de las tecnologías es capaz de generar unos mecanismos de control insospechados. El estado actual posee no solo información sobre cada uno de nuestros ingresos y propiedades, y conoce con detalle nuestras transacciones, sino que hasta las empresas privadas de distribución a través de las tarjetas de fidelización y descuento, poseen buena parte de las claves de nuestras preferencias como consumidores o usuarios. De la misma manera que la “huella informática” a través de internet puede identificar a través de las páginas consultadas o los espacios visitados, dejando el rastro de nuestras preferencias e intereses; es decir elementos que forman parte de la identidad. Una información poseída en buena medida desde espacios geográficamente muy alejados del espacio físico de residencia. O desde

la llamada “nube”, ignota y virtual, pero cuyas claves de acceso equivalen a las modernas “llaves” que proporcionan el poder.

“Mundialidad” se ha utilizado además como un sinónimo de “mercantilización” en las relaciones, donde solo parece contar el uso comercial o los vínculos económicos. Tal y como ocurre con el concepto “modernidad”, también posee una doble o triple lectura. A partir de La Ilustración se empieza a generar un concepto de “moderno” vinculado a “progreso” de tintes claramente idealizados, y especialmente desde la Revolución Industrial al establecimiento de un sólido nexo entre los conceptos de “modernidad” y “tecnología”. Después de las catástrofes que asolaron al mundo en la primera mitad del XX, ese concepto se acrecienta vinculado al de “progreso sin límites” apoyado en el “desarrollo tecnológico”. Se trata de un concepto positivo que durante más de tres décadas es descrito desde ámbitos ideológicos muy distintos en una clave “sin retrocesos”. Se dio por supuesto el “crecimiento sin límites” dentro de una permanente continuidad. Hasta que aparecieron los primeros signos de disfunción medioambiental, revisándose en los años 60, cuando se salió al paso del tecnocraticismo: por sí misma la técnica no garantiza una mejora en las libertades ni proporciona más calidad a la democracia, ni asegura un mejor acceso a la igualdad de oportunidades y a una distribución más equitativa de la riqueza. Dependerá de su uso desde criterios democráticos o en clave de poder de quienes aspiran al monopolio mundial. Por vez primera, además, a partir de la crisis de las “subprimes” de la primera década del XXI en Norteamérica, y de la europea inmediatamente posterior, los indicadores socioeconómicos mostraron signos de retroceso en sociedades del “primer mundo” que antes parecían inmunes a las contingencias, y se consideraban sin posibilidad alguna de dar “saltos atrás”.

“Modernidad” y “mundialidad” son términos que se vinculan “de facto”, bajo el prisma de una identidad generada por una visión omnicomprensiva de la realidad: las fronteras nacionales apenas significan algo desde la perspectiva de las grandes corporaciones, para quienes el mercado es único y de dimensiones globales. La visión mercantilizada aparece como un elemento casi inseparable de ambos conceptos, que en sus orígenes tuvieron alcances independientes.

1.4. “Global” y “globalización”

Se trata de una de las perspectivas que más ha sufrido en plena batalla de conceptos puramente ideológicos. El concepto de “universalidad” estaba presente desde la antigüedad en las religiones, las teorías, en los imperios del mundo clásico o los del Renacimiento, en las teorías del tiempo de La Ilustración, y especialmente en las surgidas a partir de las revoluciones liberales de finales del XVIII. Con la formación de los modernos estados-nación tal y como se conocen desde el XIX, ese carácter está implícito en los imperios de la Revolución Industrial caracterizados por la explotación de otras tierras y territorios, y lo está todavía más en el XX con las ideologías expansivas, y tras la guerra mundial a través de la política de bloques militares de las superpotencias.

Aunque la globalidad como tal es un concepto que transita hacia las corporaciones como verdadero poder paralelo “de facto” a partir del XX y especialmente en las últimas décadas de ese siglo. Cuando los mercados postergan sus dimensiones locales para centrarse en las planetarias. Mucho más cuando a finales del XX el poder de varias de esas corporaciones se presume muy superior al de los propios estados, con una mayor capacidad de acción que los gobiernos constreñidos en unos límites -empezando por la división de poderes o las referencias constitucionales- que la gran empresa transnacional no tiene obligación de respetar.

La aparición de Internet y su popularización forma parte de esa transformación de conceptos. La red es global por sí misma y no depende de los límites del estado (aunque varios de ellos, ajenos a las prácticas del liberalismo político, impongan censuras, limitaciones o territorios de veto). Del concepto “global” a su derivado “globalización” hay un claro salto en la interpretación en clave puramente ideológica. El triunfo arrollador del neoliberalismo en la teoría económica de la década de los 80, frente al nekeynesianismo preponderante a partir de Roosevelt y el “New Deal” hasta casi medio siglo después, utiliza una idea de principio positiva –la revisión de un viejo concepto de fronteras como límite estrecho y cerrado, la libertad de comunicación y la libre transmisión y expresión de ideas– para focalizarla en un único contenido: son las mercancías, los productos, quienes pueden circular libremente sin tener en cuenta las viejas fronteras que han quedado obsoletas, dentro de un proceso de hiper-mercantilismo, pero no los conceptos, las ideas –bajo la influencia de un nuevo “pensamiento único”– y mucho menos las personas. Frente a la naturaleza casi inexpugnable de las fronteras entre el “primer” y el “tercer mundo”, con la creación de los modernos muros norte-sur o las condiciones que describe el concepto de “Europa fortaleza”.

Se trata de un contraste de realidades entre, por una parte, la evidencia de un profundo choque entre las condiciones de dos espacios en los que la esperada convergencia no se ha producido sino que los indicadores de renta y calidad de vida se distancia y se amplía el abanico de las diferencias sociales, frente a la facilidad con la que los productos y las materias primas han podido desplazarse tras el esperado fin de esas barreras.

Las palabras están influidas y a veces son víctimas de sus propias circunstancias. El pensamiento progresista del siglo XX se vino a alinear de manera general con aquellos términos vinculados a un concepto de superación de cualquier frontera, de carácter internacional y perspectiva común en la que se contemplaba a la humanidad en su conjunto y extrema variedad como un todo con unas mínimas líneas básicas e intereses comunes. A diferencia con los planteamientos “ortodoxos” de las viejas religiones o ideologías políticas que buscaban su hegemónica implantación en un marco alejado de cualquier referencia local, el uso de palabras vinculadas a conceptos por encima de los trazados fronterizos se conjugaba con otros términos como “tolerancia”, “diversidad”, “respeto a la diferencia”, “pluralismo” o “pluralidad”. La única “hegemonía” aceptable, como un único común denominador, era aquella que admitiera como norma el reconocimiento a los derechos humanos tal y como se concebía en la Declaración Universal de Naciones Unidas. Sin embargo, su adhesión por muchos estados obedece a un mero carácter oportunista, más declarativo que real; sea por la interpretación escandalosamente “ad libitum” de su articulado, o por la utilización de la propia Declaración como arma arrojada en un contexto propagandístico de enfrentamiento entre estados y sistemas. Hipoteca manifiesta sobre en lo que en sus orígenes había significado un paso adelante muy importante dentro de una concepción humana que superaba los estrechos márgenes de las fronteras.

A ello hay que añadir el elemento más importante en el uso de términos inicialmente tan positivos como “universal” o “global” nacidos a la sombra de una visión cosmopolita de la realidad: la manipulación en torno a un concepto como “liberal”, que ahora aparece sustraído a través de un uso torcido desde una perspectiva exclusivamente mercantilista. El cambio de uso del concepto tiene mucho que ver con la evolución del modelo de producción en la última parte del siglo XX y el triunfo absoluto entre los años 70 y la crisis de las “hipotecas-basura” en Estados Unidos, a la vuelta de la primera década del XXI, prólogo de la gran crisis que sufre América y Europa en los años posteriores. En esa transformación, bajo la sombra de los procesos de des-regulación que tan caros iban a costar a las grandes economías, la visión del neoliberalismo se apropió de casi

todos los términos en clave de globalidad. La primera víctima fue la propia palabra “liberal”, nacida como un término noble en el XVIII, inspiradora de corrientes y generadora de actitudes de renovación y de progreso; literalmente fagocitada a finales del XX en una utilización estrictamente comercial y desvinculada de sus orígenes en los que estuvo vinculada a los “derechos del hombre”, a la soberanía popular y al ejercicio de las libertades, y no solo a la del derecho a la propiedad sin control alguno.

Bajo dicha perspectiva el poder político surgido en los países democráticos a través de la soberanía popular expresada en las urnas, quedaba ensombrecido por el enorme poder de las grandes transnacionales y por el capital especulativo gravitando sobre cualquier mercado donde pudiera actuar en el que hubiera menor cantidad posible de normas y reglas de uso para una correcta ordenación de los mercados.

Dentro de este proceso, dichos términos nobles en sus orígenes nacidos con vitola progresista, como “liberal” o “liberalismo”, fueron descaradamente utilizados con un único sentido casi vaciado: la expresión de un modelo económico en el que las reglas son mínimas y el papel regulador del estado como expresión democrática de la voluntad popular se ha diluido hasta casi la inexistencia, incluso en las áreas básicas defendidas por la sociedad de bienestar en Europa: educación, vivienda, salud, derecho al trabajo, igualdad de oportunidades, defensa del medio ambiente, etc. A pesar de ello, el término “liberal” ha tenido una divergente deriva entre América del Norte y Europa. En el primero de los espacios y a partir de los tiempos del “New Deal” el término se reinventa asociado al de liberalismo progresista bajo una premisa: las libertades individuales están vinculadas a las sociales, sin igualdad de oportunidades, acceso igualitario a la educación, a la sanidad, a la vivienda dentro de un marco de redistribución de la riqueza, su ejercicio es imposible. Término que se contrapone al de “conservadurismo” dentro del que se adscribe la teoría del “laissez faire”, del mercado como poder omnímodo en la toma de decisiones, y del papel meramente complementario y escaso del estado. Una concepción terminológica muy diferente a la europea.

No extraña por ello el desprecio en el que ha caído el uso de un término como “globalización” que en su origen tuvo una muy positiva connotación, y la búsqueda de nuevas denominaciones más ajustadas a lo que en principio podía definir la idea: mayor capacidad de conocimiento del otro, búsqueda de oportunidades para todos, mejor comprensión al través del conocimiento mutuo, del intercambio de culturas y de pensamientos, del diálogo fértil, la pluralidad de contenidos, la sustitución del viejo y terrible modelo de bloque o estado cerrado en sus propias fronteras por la generación de un mundo más abierto, propiciado por tecnologías que dan por hecho su carácter universal. En ese conflicto ideológico, la primitiva aceptación de “global/globalización” se deriva ocasionalmente hacia un nombre similar pero sin las connotaciones más peyorativas: “mundialidad”.

La popularización de Internet y de las TIC en la transición entre dos siglos introduce un nuevo elemento de referencia: por su naturaleza el modelo de uso es imprescindible de esa concepción universalizada. Por vez primera en la historia humana la comunicación es interactiva y simultánea con cualquier lugar del planeta, y el tránsito de informaciones y contenidos se hace constante, como gran “red de redes” en la que está (casi) todo. Esa relación abre una nueva perspectiva a la generación de los nacidos digitales: por vez primera cualquier referencia es ofrecida en términos no vinculados a los elementos geográficos en un proceso en el que la distancia se mide por tiempo y no por kilómetros. Y dentro de ella surgirán fenómenos de matices muy diversos vinculados a ese nuevo y aparente “cosmopolitismo”. Entre ellos una vinculación de los elementos, desde el más general hasta el más íntimo a las redes tecnológicas, en el

que pierden terreno muchas de las formas de comunicación tradicional. Este sería el caso del uso de formatos como “WhatsApp”, “Instagram” y otras similares en comunicaciones entre próximos sustituyendo a las personales; como se puede describir en la hora del recreo en un instituto de nuestro país donde los alumnos adolescentes envían mensajes a vecinos que se encuentran en un radio de acción cercano, incluso dentro del propio recinto educativo, en lugar de recorrer un pequeño itinerario para hacerlo de manera personal, como se habría hecho antes de la aplicación de esa tecnología.

Del mismo modo, es preciso mencionar la presencia, a veces disfuncional, de una hiper-información a granel que actúa como elemento de distorsión. Una inflación de contenidos aparentemente informativos que se convierten en elementos de confusión, impidiendo una percepción adecuada y un análisis crítico, abierta a la más clara manipulación o al uso de la deliberada des-información, con la aparición de factores como las “cortinas distorsionadoras” de la contra-información que difumina, solapa, o tergiversa contenidos en función de intereses distanciados de las posiciones de objetividad. En ese territorio se desarrolla al mismo tiempo una tensión entre “culturas locales/cultura global” dentro de la llamada “aldea global”, de la misma manera que términos como “multicultural” o “intercultural” aparecen cargados de matices desde un criterio puramente ideológico. Ideas/concepto que cambian radicalmente de sentido en función de sus usos y de las ideas dominantes en las épocas en las que se emplean está un término tan conocido como “Occidente”. Que superando cualquier referencia geográfica adquiere un sentido descriptivo de carácter socio-cultural, además de describir una realidad histórica en la que caben factores tan diversos como El Renacimiento, La Ilustración, 1789, una identidad en la que participan tanto el cristianismo, en sus diversas corrientes, como una aportación islámica, el helenismo, una presencia judía, el liberalismo progresista tanto como el socialismo democrático; y que en buena parte del XX fue secuestrado de manera totalmente extemporánea. Sin ir más lejos el discurso del franquismo cuando trataba de ubicarse retóricamente en la “defensa de la civilización occidental” frente a la “barbarie” (donde se debía incluir a todo lo que era ajeno a una concepción totalitaria o autocrática de la sociedad, incluido el estado constitucional y el estado de derecho). De la misma manera que en el viejo Régimen aparecía un juego de identidades supuestamente antagónico propio de un “discurso de situación”, que implicaba un absurdo rechazo o al menos una enorme desconfianza con lo exterior y lo extranjero -y en el fondo con las ideas del mundo moderno nacido con la Revolución Francesa, especialmente en el periodo 39-65- y a la vez una necesidad de vinculación exterior con una forzada y esforzada identidad bajo un complejo de “anormalidad”.

El propio discurso de la tecnocracia abunda en una descripción muy parcial de la aportación de las tecnologías vinculada a la fase ultra-liberal, en la que se proclama el “crepúsculo de las ideologías” (Fernández de la Mora) o el “fin de la Historia” (Fukuyama) -sin que establezcamos términos comparativos ni vinculaciones entre ambos- a partir de descripciones que si son algo es fundamentalmente “ideología”. Pese a la aparente hegemonía de las tecnocracias bajo una visión globalizada, los términos de relación con los espacios más cercanos no solo se difuminan sino que se hacen más presentes. El sentimiento de pertenencia a un espacio concreto se mantiene o ha crecido entre los jóvenes. Según el “Informe Juventud en España” en sus tandas 1996-2012, la identidad aparece vinculada a factores locales en un porcentaje que va del 63 al 59,4 %; y mucho más en concreto a los elementos de relación más próximos, como el pueblo o ciudad (del 41 al 37,2 %) frente a la provincia que se diluye en torno al 10 %, o la propia España como concepto (del 20 al 14,8 %) e incluso al concepto de pertenencia a Europa, que se ubicado en un reducido 2 al 4,5 %. Mientras el sentido de identidad cosmopolita es asumido por un porcentaje que oscila en torno al 13 y al 14 %.

Es decir, a pesar del imperio de las TIC y el uso de Internet y de las redes sociales, el sentimiento localista de pertenencia a los entornos más cercanos (barrio, pueblo, ciudad, provincia, comunidad...) es mayoritario y queda a considerable distancia de otras referencias en clave exclusivamente mundial o cosmopolita. Se actúa con una expresión de una cierta retórica en la que muchos jóvenes verbalizan una aparente indiferencia ante los elementos de cercanía postergados en beneficio de una discursiva y en clave puramente idealista, identificación con aquellos trazados desde una perspectiva “internacional” y “sin fronteras”.

Aparece además en España un elemento referencial muy importante entre los nacidos digitales, como es la aparición a partir de 2000 de un fenómeno como el de la inmigración que rompe con una larga tradición de una supuesta homogeneidad (que tampoco es tal) vinculada a elementos de tradición. Hoy en día adolescentes y jóvenes conviven en centros educativos y en aulas con personas de procedencias y orígenes muy distintos, y bajo modelos culturales muy diferenciados. A pesar de que aún no esté superada una fase de estereotipos sobre el fenómeno migratorio y de que la integración sea parcial y aparente -aunque con mucho menor peso de los espacios segregados como los que existen en sociedades de Europa o Estados Unidos con una larga tradición migratoria, y de caracteres distintos al tratarse de fenómeno relativamente “nuevo” dentro de la sociedad española- esa perspectiva de “cercanía” en un espacio tan esencial como el educativo, y por encima del residencial, aporta un elemento de referencia totalmente novedoso frente al contexto en el que vivieron los jóvenes de otras épocas.

Esa complejidad de situaciones avanza un juego en el que se conjugan distintos sistemas de pertenencia a identidades que antes podían parecer contrapuestas y que hoy son perfectamente homologables y susceptibles de combinaciones múltiples. En principio, el concepto de multiplicidad en la identidad aparece delimitado al grupo de inmigrantes, o adolescentes que proceden de una cultura diferente a la mayoritaria. “Jóvenes que se enfrentan con la tarea de lograr una identidad personal, sino de integrar su identidad personal con su identidad como miembro de un grupo étnico en conflicto con la identidad de grupo dominante” (Labrador Fernández, Jesús: “Identidad e inmigración. Un estudio cualitativo con inmigrantes peruanos en Madrid”, Universidad de Comillas, 2001). Bajo esa descripción se percibe una situación de conflicto o de choque entre una tradición étnica y cultural con otra dominante, y “la dificultad para coordinar y conjugar roles, actitudes y prácticas significantes” (id).

No obstante, el uso de las TIC y de las redes sociales trastoca elementos referenciales de identidad basados exclusivamente en los factores étnico-culturales, generando otros espacios “comunes”, que sin ser de plena integración, plantean vehículos de identidad a los que se adscriben jóvenes de procedencias étnico-culturales muy diversas. Tiene más peso como efecto cultural de una cierta homogenización el uso de las TIC, el consumo de productos culturales vinculados a unos estilos de vida que los elementos de carácter étnico-cultural difuminados bajo el foco potente de la nueva “cultura de la nube”. Ciertos factores de segmentación ligados a perspectivas de identidad como grupo han quedado diluidas a través de la influencia de los modos de uso de esas tecnologías. Su utilización es relativamente homogénea entre los jóvenes a pesar de sus orígenes o renta; las mayores brechas se producen entre las referencias generacionales o de género, vinculadas a factores como la edad o el género: a más edad y condición femenina menor uso.

Todo ello debe ser además enmarcado dentro de las “identidades múltiples” en las que se desenvuelven los y las jóvenes, con especial peso en el caso de quienes proceden de la inmigración, bajo las que se hace compatible el vínculo con los elementos culturales de la cultura de origen con la adopción de referencias que pertenecen no ya a las sociedades en las que ahora se

reside sino a características asociadas a referencias mucho más amplias, como las que llegan a través de los medios o el uso de las redes.

1.5. Espacios de privacidad compartida

El elemento más sobresaliente y novedoso en esta combinación de identidades sería el cambio en el papel de los territorios de lo “público” y lo “privado” convertidos ahora en “espacios de identidad” dentro de campos donde no aparecen fronteras de separación. Las redes se convierten en lugares de identidad por muy variadas razones, fundamentalmente por haberse transformado en un “territorio de uso propio”. El concepto de “tribu urbana” de finales del XX ha quedado ampliamente desplazado desde el espacio de cercanía –el viejo “marcar terreno” del pasado- por la “superficie grupal” generada dentro de la red. Diariamente se reciben mensajes de “amigos” que nos solicitan incorporarnos a su propia red.

Se está en ella por muchas razones, pero principalmente porque “están mis amigos, mi tribu, mis cercanos”, y se es capaz de vincularse o adscribirse al subgrupo más diverso y múltiple, con más posibilidades de lo que permitía antaño la relación interpersonal condicionada por la cercanía. A la vez la red es usada por los adolescentes y jóvenes como espacio propio –la vieja “reserva india”- al margen del control y fiscalización de padres o personas que representan un tipo de institución formal o informal.

Esa identidad permite otra búsqueda de legitimidad personal a través de las redes que implica un salto desde lo territorial a lo universal. El ejemplo más representativo de esa identidad múltiple lo representaría el blog. Dentro de él se van a compartir elementos de autoría como los de refrendo personal a través de una búsqueda de visibilidad, abierta no solo a los más cercanos por la proximidad sino a los antaño “extraños” y “lejanos” con quienes la única vinculación se realiza a través de la red. A través del blog se tratan de encontrar pares que compartan muchos de los elementos de interés propio, aunque su presencia esté desvinculada de las referencias de lugar. El elemento “autoría”, generación de “espacio propio de identidad” y “búsqueda de referentes entre pares no ligados a los elementos de cercanía” se combina con un aspecto esencial como es el de la búsqueda de visibilidad e incluso de exhibición. La red aparece por lo tanto como un territorio inicialmente de intimidad personal que se abre hasta el infinito hasta diluirse en un magma de falso anonimato en la búsqueda de una ubicación con unos “nuevos cercanos” que ya no tienen que ser aquellos que residen en el barrio, en la ciudad o en el país, a los que quizás nunca se llegue a conocer personalmente en el resto de la vida.

Ese espacio de privacidad que trasciende hacia la pura exhibición, trastocando las antiguas diferencias entre “privacidad” y “publicidad” –blogs, “tweets”, páginas...- reemplaza aparentemente antiguos elementos que pertenecían exclusivamente a la relación con el grupo físico de iguales. Muchos usuarios de las redes necesitan no solo comunicarse y lanzar contenidos sino provocar atracción en idénticos o llamar la atención, lo que explica actuaciones y prácticas de uso o hechos realizados exclusivamente para ser colgados en esos sistemas de distribución como elemento de atracción, e incluso de distorsión y provocación. Con el teléfono móvil o el dispositivo que capta imágenes el plató o el escenario han desaparecido: ahora el verdadero “estudio” o “plató” es la calle y la “vida”. Lo que nos llevaría a un nuevo análisis: la realidad social desplazada por la virtual, o por su representación a través de las redes convertidas en nuevo espacio de socialización para muchos adolescentes y jóvenes. Una reciente película alemana, “Who am I. Kein System ist sicher” (2005, Baran bo Odar) describe la situación de un joven que solo se relaciona con el resto del mundo a través de las redes

sociales y que se convierte con ayuda de otros en “hacker” dentro de la red Europol, donde se coordinan las policías de la UE, exclusivamente para demostrarse a sí mismo que es capaz de conquistar su propia identidad, sin ninguna otra motivación de tipo delictivo.

Esa posición dentro de esa conjugación de identidades múltiples genera un debate asociado al propio concepto, como es el del fin de la información con un concepto unidireccional de generadores-receptores, como se entendía hasta el eclipse de los modelos tradicionales de contenidos (prensa escrita, cine, radio, televisión convencional...) superada bajo un prisma de generación de formatos para la red en la que todos a la vez crean información y la consumen sin que se establezcan diferencias. Este concepto se defendía dos lustros atrás cuando se trataba de describir una nueva era bajo el influjo de las tecnologías, pero hoy aparece sujeto a revisión.

Aunque quien recibe y consume contenidos informativos también es capaz de generarlos, e Internet se haya convertido en el medio de comunicación más utilizado por jóvenes, sigue existiendo una hegemónica presencia en la red de los grandes grupos que responden a los tratamientos más profesionales y comerciales de la información. La red es capaz de generar contenidos, de lo más próximo a lo universal, pero carece de elementos para garantizar la calidad o la veracidad de los mismos.

El propio final que se ha descrito de disolución de lo personal en la red, y de eclipse de la distinción entre “personal/compartido” y “privado/público” lleva a otro problema: las identidades ficticias dentro de ella y la generación de “personalidades ficticias” para ser mostradas a través de una “inmensidad anónima en ese patio de desconocidos” a los que se reconoce como público destinatario. El relativo anonimato dentro de las redes facilita la adopción de unos roles que en muchos casos no tienen nada que ver con los reales, bajo la perspectiva de las identidades fingidas. Se trataría de mostrarse ante las redes bajo un prisma idealizado o no, pero siempre irreal, e imposible de contraste o de uso de referencia de cercanía, al desarrollarse dentro del espacio de lo virtual, ajeno a cualquier posibilidad de verificación. Buena parte de esos blog o perfiles que se colocan en la red responden no tanto a lo que “se es” sino a lo que se “quiere ser” dentro de esa perspectiva de “identidad fingida”. Reaparece así un elemento que parecía desechado en los tiempos en los que se vendía Internet y las redes como el “espacio que rompía viejas fronteras entre generadores y consumidores de contenidos”, y que se vincularía a unas nuevas formas de alienación. A ellas pertenecerían ciertas formas de identificación grupal que aparecen en las redes, desde lo más cotidiano a lo más abyecto -como sería la utilización como banderín de enganche para “guerras” o “yihad” que se llaman a sí mismas “santas”- y que han sido capaces de atraer a jóvenes del primer mundo, quizás de orígenes culturales y étnicos no mayoritarios pero de “tercera generación” en la inmigración, mal integrados en los modelos de las sociedades de llegada, necesitados de elementos de identidad en su entorno o inadaptados por razones múltiples atraídos por unas referencias absolutamente irracionales, en clave de secta medieval, convertidas en tabla de salvación y referencia de identidad personal y colectiva, por disparatado e irracional que puedan ser sus propuestas, pero que también han podido atraer a “conversos” atrapados en una red sectaria que anula su voluntad.

La red tampoco permite contrastar la identidad del grupo, la tribu o la secta, si está desvinculada del elemento de proximidad, ni admite factores de criba o perspectivas de análisis. Al contrario, es capaz de aparecer como elemento omnipresente que se justifica carente de cualquier factor de medida: un grupo disperso por el mundo puede aparecer como una multitud, una secta como un poderoso ejército, un iluminado como un

líder carismático ajeno a toda posibilidad de contraste o sometimiento a una percepción en clave analítica o crítica.

De esta manera tenemos que hablar de un contraste entre realidades aparentes que bajo la descripción más tradicional serían susceptibles de choque o de contraste, como sería el “mundo de lo real” y el de lo “virtual”, términos que se conjugarían a la perfección, pero que también podrían ser antitéticos.

2. Las identidades cruzadas

2.1. Los nuevos escenarios de identidad

Hace unos treinta años se empezó a utilizar con evidente acierto un término metafórico como “tribu urbana” a veces unido al de “territorio comanche” o alguno similar, para destacar uno de los aspectos más característicos en el análisis de la evolución de los jóvenes desde la segunda mitad del siglo pasado. Se venía a destacar la importancia del estilo de vida vinculado a la identidad individual pero especialmente a la colectiva. Era el “grupo” de referencia, la “panda” o la “tribu” quien aportaba esos elementos referenciales en los más variados aspectos, desde el uso de argot o uso de hablas, a la moda, las referencias y gustos culturales, la sexualidad o el uso o no de alcohol o de drogas. Se trataba de un “grupo” en términos físicos, de cercanía, de las mismas características, o al menos cumpliendo idéntico papel al que otros similares –la parroquia, el club, el espacio social o laboral, el equipo de fútbol, la entidad de barrio, etc.– aportaban a las generaciones precedentes.

La misma interpretación describía cómo a partir de los años 50 en Estados Unidos y algún otro país europeo –en España más tarde, bien cruzados los 60- los jóvenes del “baby boom” buscaron individualizarse de los mayores con su propio estilo de vestir, su música, sus formas de vida... La ropa del padre o del hermano mayor ya no servía para los más jóvenes. Esa perspectiva necesita en la actualidad una lectura en clave revisionista:

- a) Las redes se convierten en los espacios principales de socialización. Totalmente desvinculadas del elemento “proximidad” o “cercanía”. Un usuario que busca en ellas el grupo o el reducto de ideas o aficiones compartidas lo va a encontrar en los lugares más remotos y a escala planetaria. Ciertos jóvenes llegan a tener más confianza o a expresar ideas que no se atreverían a transmitir a los que conviven directamente con ellos, con unos “lejanos/cercanos” de otras órbitas geográficas con los que se comunican a través de las redes.
- b) Buena parte de los vínculos tradicionales de relación o de identidad se han quedado desplazados por el uso de esas nuevas esferas de comunicación que ofrecen las tecnologías.
- c) El acceso al uso de las mismas ha dejado de vincularse a los orígenes de grupo, clase social, cultura o procedencia étnica, bajo la perspectiva de mostrarse como de acceso (casi generalizado). No así un elemento tan importante como el uso de las redes como factor de oportunidades sociales y culturales por encima de las referencias territoriales. Tenemos que hablar por lo tanto de varios niveles en ese uso, desde uno “general” como herramienta de comunicación o de ocio, y otro como elemento “dinamizador” de conexión con las mejores

oportunidades que se ofrecen a las nuevas generaciones a escala planetaria. En este último campo, el vínculo con la clase social de procedencia o la disponibilidad económica sigue siendo muy fuerte.

- d) El peso abrumador de los medios de comunicación, especialmente audiovisuales, y el papel de Internet y de las redes sociales en la imposición de un modelo supuestamente “mundial” de forma o de ocio cultural con enormes vínculos con la industria del consumo, no ha logrado erradicar la gama de colores y tipicidades en clave local o de cercanía, ni el terreno del propio territorio “marcado como reserva propia” del grupo. Aún así, los elementos de homogenización han adquirido una presencia arrolladora, especialmente en los espacios de ocio, tan importantes en la vida de los jóvenes, en los que son un territorio de socialización. A diferencia de generaciones precedentes, el uso de la marca está relativamente poco vinculado a la renta o al origen social: costaría mucho distinguir la procedencia de un grupo de jóvenes por las ropas o las zapatillas que usan. Esa superficial homogenización por el consumo se ha mantenido incluso en los momentos más duros de la reciente crisis económica, en los que los jóvenes han aparecido como uno de los grupos más golpeados por la misma, con elevadísimos índices de desempleo.

2.2. Cultura de homogenización y cultura de diversificación

La explosión de las tecnologías y su popularización ha generado hasta el infinito nuevos segmentos de fragmentación. Hoy en día es probable que en la red, en cualquier parte de “la nube” - y ya no del planeta- se pueda encontrar a otra persona con la que compartir los gustos, las aficiones o las opiniones y expresiones más personales. Aparentemente esa ruptura de un modelo de concentración de emisores y múltiples receptores sin otra capacidad de respuesta que la de su mero consumo ha sido dinamitada (y de ello sería ejemplo el cambio de modelo en las discográficas y en la distribución de la música). Pero se trata de un espejismo aparente: el eje de gravedad se desplaza de discográficas a proveedoras de servicios.

Esa “multiplicidad/fragmentación” no es incompatible con el uso (o la imposición) por razones de mercado de unos modelos de uso cultural en los que se difuminan muchos de los antiguos vínculos de territorialidad. Las mismas gorras de jugadores de “baseball” es posible encontrarlas en la cabeza de jóvenes de Chicago, como en los de Guatemala, Santo Domingo, Barcelona, Dakar o Rabat. Y lo mismo se podría decir del resto de los contenidos de uso cultural -de la música a la moda- que ahora se ofrecen a escala planetaria, a través de los sistemas “tradicionales” de distribución o de las redes (¿se ha puesto alguien a pensar en el campo creciente de las grandes transnacionales generadoras de contenidos y de productos dentro de las redes, y el uso que hacen de los sistemas de enlace y comunicación más usados por jóvenes, y la manera como se revierte su uso con un interés comercial?). Reconocer este factor implica plantear un escenario de conflicto entre nuevos términos e identidades, ligado a las culturas/estilos de vida, entre “pluralidad” y “uniformidad” cultural, dos territorios en permanente tensión. Ahora es posible gracias a Internet y a las redes, la difusión de los puntos de vista propios, de las expresiones o pensamientos, incluso de la obra de creación cultural; pero en última instancia la presencia -y la presión- de unos modelos casi monocordes generará elementos de identificación mostrados como de “uso universal”, a escala planetaria. Como espejo de una aparente “identidad colectiva”, que muchas veces no es tal, sino otra creación ficticia; solo que esta vez de laboratorio de mercadotecnia.

Fronteras a la construcción de la identidad en un mundo sin límites: jóvenes en busca de un sentido

El mundo a tiempo real supone un enigma conforme se desarrolla. Esto sucede de forma necesaria dado que nos hallamos inmersos en él y por tanto carecemos de la distancia necesaria para poder analizarlo adecuadamente.

La realidad de la moderna sociedad global determina un abanico de configuraciones inabarcable. Opciones sin cuento se plantean a los individuos constantemente y estos deberán interactuar con ellas en orden a realizar sus propias identidades. La característica esencial del panorama actual responde a una ausencia de límites perceptibles.

El objeto de este estudio pretende plantear las problemáticas que revisten una especial relevancia a la hora de concebir una identidad propia. Evolucionado como lo han hecho, los límites sobre los que se construye ésta en un mundo globalizado parecen haberse disuelto en el infinito.

Partiremos de la premisa según la cual la identidad se construye fundamentalmente a lo largo de unos años cruciales que cristalizan en lo que consideramos la juventud. Esto dicho así resulta una obviedad. Sin embargo no es menos cierto que el concepto de juventud ha variado sustancialmente en los últimos años y ya no coincide exactamente con lo que venía definiéndose hasta hace escasas décadas por referencia a una franja cronológica. Sin meterme ahora en la dificultad que entraña determinar las fronteras de dicha concepción en términos de un mundo global, aspecto que trataré en el artículo de forma más precisa, justo es señalar que estos límites a la identidad se establecen en dos direcciones: la primera parte del individuo que en contacto con el entorno exterior proyecta su acción y sus aspiraciones desarrollando su voluntad y su intelecto. La segunda viene propiciada por el límite que imponen -independientemente de la circunstancia histórica- las personas y el marco social, político, económico e intelectual que configuran. Este marco puede interpretarse de muy distintas formas y poseer múltiples aspectos pero he preferido por cuestión de claridad reducirlo a un número de coordenadas determinado: espacial, histórica, simbólica y laboral. La idea fundamental persigue reflejar a través de la contraposición entre las circunstancias vitales de las generaciones actuales y las de generaciones pasadas cómo han evolucionado estas coordenadas.

Palabras clave: sociedad informacional, globalización, identidad, límite, juventud, modelo de eficiencia, muro de proyección.

1. Introducción

Supongo que sería una de esas mañanas que anteceden al otoño en la provincia de Castellón y que se caracterizan por una suave brisa que se deja calentar por el sol, hace al menos ciento ochenta y dos años. Vicente Carconielo se personó ante las autoridades eclesiásticas para protagonizar una de las historias más peculiares de la ciudad de Alcora. Ante el rector y juez comisionado al efecto, el presbítero y varios miembros de su familia, confesó que aquel nombre por el que todos, incluidos mujer e hijos, le conocían no era el suyo. Para más inri no era ni siquiera español. Su nombre auténtico era Carlos Provincial y había nacido en el palacio del rey de Nápoles en 1794. Difícil sería imaginar el impacto que causase semejante

revelación en los presentes, especialmente en su mujer, con la que había engendrado diez hijos de los que le sobrevivían seis en aquel momento. De golpe y porrazo la primera pregunta que a uno le habría de venir a las mientes sería la razón por la que un aristócrata napolitano, vástago de un miembro de la real cámara de Fernando I se había convertido en Vicente Carconcielo, portero de la Real Fábrica de Alcora.

La llegada de las tropas francesas a Nápoles había supuesto la huida del monarca a Sicilia seguido de su corte a excepción del progenitor de Provinciale a quien, por hallarse enfermo, no le quedó otra que permanecer en palacio y recibir a los nuevos dueños del reino.

Pese a la insistencia de éstos, Provinciale padre se negó a ocupar puesto alguno en la nueva administración, siendo desterrado por ello a Aversa junto con su familia. Parece ser que este rechazo absoluto al nuevo orden imperial no fue secundado por la familia en su conjunto. El joven Carlos, de catorce años de edad, seducido posiblemente por la épica marcial de los uniformes se enroló a escondidas como trompeta en el regimiento primero de línea francés. Con él penetró en España en 1808 y de él desertaría más tarde para formar bajo las banderas españolas en 1811. Los motivos nunca los declaró, fuera oportunismo o convicción, la cuestión queda para el espectro de Carconcielo-Provinciale.

Sin embargo las tribulaciones del joven trompeta no terminaron aquí. Tras luchar bajo las ordenes del padre Asencio Nebot, fue apresado nuevamente por lo franceses, que no lo fusilaron de milagro, pues tuvo la astucia de simular una españolidad de pura cepa. Enviado prisionero a Flandes permaneció allí hasta la paz de 1814. Sin embargo tal era el temor que le inspiraba la reacción de su familia por lo que interpretarían como una traición al reino que Provinciale se sinceró con el general encargado de recibir a los prisioneros de guerra, rogándole que le permitiera reintegrarse al ejército y regresar a España. Los años pasaron y una vez licenciado del servicio el ahora Carlos Carconcielo establecióse en Alcora, halló trabajo en la real fábrica y formó familia más que numerosa.

Mientras tanto la rama Napolitana, creyendo muerto al díscolo vástago, siguió su rumbo vital que ineludiblemente desemboca en la muerte. Pero como tras ésta quedan las herencias, y aquellas aristocráticas suelen ser de las que no se menosprecian, Carconcielo decidió sacar el Provinciale que llevaba dentro para reclamar la dejada por su padre, si no para sí al menos para sus seis hijos. Así se desvelaba la trepidante historia de un joven, el padre de mi tatarabuelo, que con catorce años se vio en la vorágine de aquel modelo global de los de a golpe de sable que pretendió imponer bajo el eslogan de la revolución y los ideales ilustrados el famoso corso. En una época en la que el tiempo de duración de un viaje de Madrid a París se contaba por semanas no se puede menospreciar la experiencia que como él vivieron miles de jóvenes que recorrieron Europa y el mundo a toque de corneta. Claro que los modelos y los motivos eran muy distintos, estas diferencias y sus inevitables similitudes son las que a continuación vamos a analizar.

2. Identidad

Las vivencias que uno experimenta a lo largo de su desarrollo no suponen un monótono encadenamiento en la larga sucesión de diapositivas destinadas a ilustrar de forma aséptica el paisaje por el que discurre nuestra existencia. El hombre es centro de constitución de su propia identidad y es una actividad de cuya responsabilidad no puede abdicar. Todo aquello que nos afecta y todo cuanto afectamos se transforma en eje sobre el que construimos nuestro yo.

El propio cuerpo se convierte en límite físico a la proyección mental y desde ésta asistimos al mundo de fuera, aquel en el que somos. Qué seamos dependerá de dos vectores fundamentales. Por un lado aquel que se proyecta como prolongación de la conciencia hacia el exterior definiendo las cosas y las situaciones con respecto a nosotros mismos como núcleo central de referencia. Por el otro el que converge en nuestro ser; una dirección de llegada determinada por la existencia limitante de los otros individuos con quienes nos encontramos y que ejercen de reflejo consciente a nuestra persona. Podríamos decir que de esta manera se conforma el plano de coordenadas en el que se determina la especificidad de nuestra conciencia personal. De modo que lo que en primera instancia resulta evidente es que se trata de una geometría de orden variable según lugar y circunstancia. El ámbito en el que esta interacción se desarrolla ha venido siendo cada vez más el espacio urbano, la ciudad y en las últimas décadas la ciudad global como antena repetidora de las ondas informacionales en un mundo globalizado.

Lo que diferencia esencialmente al mundo actual del que les tocó vivir a nuestros abuelos o a nuestros bisabuelos, es que la interacción a través de la que se definían las fronteras de la identidad del individuo eran mucho más inmediatas para estos que para la juventud actual. Mientras que los medios de intercambio de información en el pasado, debido a una tecnología rudimentaria, se basaban casi esencialmente en el diálogo directo, "*la revolución informacional*" ⁽¹⁾ del último tramo del siglo XX ha propiciado una reinención radical de los modos de relación entre las personas. Esto ha afectado de manera directa a conceptos y valores que, hasta el momento, parecían inamoviblemente anclados en la tradición humana. Plataformas como Facebook, Twitter e Instagram, entre otras, permiten elaborar proyecciones retocadas a priori del propio yo, además de ampliar el ámbito de relaciones hasta el infinito. Huelga decir que este desarrollo también aumenta la virtualidad de las mismas. El tímido oficinista veinteañero recién licenciado se transforma verbi gracia en la nube informática en un audaz aventurero, en un irredento juerguista o en un intelectual sesudo. Por otro lado facilita que personas altamente cualificadas, al embocar el inicio del recorrido profesional, adquieran un acceso directo y privilegiado a los últimos progresos habidos en su campo. Los contenidos de conocimiento se desarrollan de una forma casi automática mientras el tiempo se traduce en una abstracción menguante hasta propiciar la interacción a tiempo real con autoridades docentes a las que antaño jamás hubiesen podido acceder, por no hablar del abanico de objetivos que se despliega hasta límites jamás sospechados por generaciones pasadas. Si bien es cierto que aumenta la virtualidad, también lo es que el terreno acotado de las oportunidades se vuelve océano de exploradores, pero en ambos casos el ecosistema de relaciones se transforma poderosamente y con él el de la percepción del propio Yo.

Una de las primeras sorpresas que se lleva el artista bisoño cuando se traslada a Berlín es la de que el modelo de entrevista con la galería es totalmente diferente a la tradicional muestra de dossier a la que estaba acostumbrado en España. Uno se personará en el lugar esperando ser recibido en algún momento por el galerista en carne y hueso, cosa que por lo general no sucederá. En su lugar se es invitado a solicitar una cita vía correo electrónico y por el mismo medio a deslizar su trabajo en soporte digital. En muchos casos nunca se llega a ver al destinatario pero se entra en contacto con un amplio abanico de otros artistas en la misma tesitura. Se forma de esa manera una suerte de inconsciente tejido cultural que ya viene condicionado por la red. De modo que será esencial para el futuro del trabajo artístico que este sea adecuadamente reproducible en un medio digital. El arte pasa a generar un espacio en múltiples dimensiones. Una de las más importantes se despliega en torno al ecosistema desarrollado en el circuito de inauguraciones y actos varios que se celebran en salas de exposiciones y muros. Si estamos en una ciudad global este espacio proporciona un intenso foro de intercambio

⁽¹⁾
(Gaja i Díaz, 2010).

transversal. Artistas de diferentes nacionalidades acuden como medio de introducirse en el mercado, abriendo el campo para un público multicultural a su vez susceptible de trasladar su posición desde el mero espectador a la de cliente o a la de crítico en su vertiente de internauta privado o público. La galería privada, por su parte, dentro de la estructura de esta torre de babel, es a su vez cúspide y base. Al mismo tiempo que garantiza el acceso del artista a un mercado no por ello deja de depender de las fluctuaciones de una audiencia que ya no es necesariamente la del comprador directo o la del crítico del diario local. Mañana mismo puede ser el día de la revelación a miles de kilómetros de distancia... o un minuto más en la nada de un infinito ostracismo. Es de señalar que mientras un móvil traslada a tiempo real las imágenes de una instalación o un performance por encima de mares y continentes, la impresión y la respuesta corre el riesgo de convertirse en un arma de doble filo, y los efectos son igualmente globales sean para bien o para mal.

En cualquier caso, si se da una consecuencia de resultados dramáticos para la identidad del artista ésta se desprende de la desmaterialización resultante del espacio artístico. Si bien el objeto de arte tradicional se concebía destinado a un lugar y este quedaba sellado, revestido por su presencia de una sublimidad propia que transformaba objeto y ubicación en una suerte de repetidor simbólico referido a una realidad trascendente en cuyo magnetismo se disolvía tanto la figura del artista como la del espectador, pongamos por ejemplo el David de Miguel Ángel y el pueblo florentino, ahora la obra desaparece y con ella su sitio único. Lo que resta es un foro de diálogo en el que lo realmente trascendental, que no trascendente, resulta de la propia búsqueda por parte del artista de recuperar ese lugar privilegiado para sí mismo. Operación que de antemano se reconoce en la necesaria imposibilidad de llegar a su logro. Berlín exhibe más de seiscientas galerías y por ellas fluye una riada de jóvenes artistas. En las manos poco más que su divisa a la manera de las antiguas novelas de caballería. Esta consiste en un discurso efímero, no por vacío, sino por adaptado a una necesidad: la de la propia regeneración continua de un mundo en obras, el del mercado del arte, donde el trabajo de uno corre el riesgo de quedar quemado antes incluso de haber visto la luz. De modo que el objeto artístico no puede, por cuestión de mera supervivencia, implicar un compromiso férreo con este espacio cambiante, desarraigado. Es la evidencia coherente con un mundo espacializado no ya por una axonometría concreta, sino por la curvatura de dimensionalidad inaprensible que caracteriza la moderna realidad global.

Por mucho que se hable de la interdisciplinaridad y fusión de lenguajes tematizada en clave renacentista, existe una gran distancia marcada precisamente por esta relación disfuncional. De pretender el resultado de una obra perenne, en términos de consolidar una realidad y espacio simbólicos, el artista se arriesga a ser arrastrado al fondo del pozo del olvido por los grilletes de su creación. No es casualidad que cada vez con más frecuencia asistamos a exhibiciones de marcos vacíos, de objetos excrementales, de señales de tráfico que indican un supuesto lugar "artístico". En realidad la alusión es por omisión, ausencia de este espacio como referente del espacio real, de una dimensión vital manejable. El arte anticipa en cada época la meteorología dominante. Si la aguja del barómetro señalaba en los pequeños formatos holandeses del siglo XVII el lento apresurarse de una burguesía en desarrollo, demarcada por la atención al detalle de un reducido espacio urbano; los grises nubarrones de las manchas Velazqueñas auguran la borrasca que barrerá del mapa el decadente imperio de los Austrias. El vacío se llena actualmente con la nada, con el infinito, con el individuo como polo de identidades. A este respecto el arte, emancipado de un referente, subraya al ciudadano del mundo en su ciudad mundializada, al mundializado "*compresente*" (2), acotado.

(2)
(Ortega y Gasset, 2005).

Este es sólo uno de los muchos cambios, y no el más frívolo, en las relaciones humanas. Como anécdota para ilustrar este particular tal vez venga al caso un episodio que tuve ocasión de vivir una noche no hace mucho en un bar de Kreuzberg. Esperando a que me atendieran discutía con un amigo recientemente arrojado a la soltería sobre el aspecto de las nuevas formas de relacionarse entre las personas y en especial en el tema del cortejo y las relaciones de pareja. Mi amigo, que no parecía especialmente desolado ante su nueva condición, muy al contrario, extrajo su teléfono móvil del bolsillo y me mostró todo un arsenal de aplicaciones con el que esperaba superar la soledad. En especial me llamó la atención una que supuestamente cartografiaba el entorno cercano en el que nos hallábamos. Al principio aquello me pareció bastante curioso. En la pantalla se vislumbraba una imagen similar a la de uno de esos radares que aparecen en las películas de guerra, cuando el submarino del protagonista detecta los torpedos enemigos aproximándose amenazantes.

En el tema que nos ocupa los torpedos en cuestión correspondían a la ubicación de socios de la página que expresaban su disponibilidad para establecer relaciones. Que nadie piense que se trataba de un portal de contactos, ni mucho menos. Los miembros registrados eran individuos en similares circunstancias a las de mi compañero. Personas que quizás se sintieran solas, o que sencillamente no deseaban embarrancarse en los preámbulos sociales que constituyen el indispensable ritual de conocer a potenciales parejas. Tampoco faltaría quien sencillamente no deseara compromisos, si no simplemente un desahogo momentáneo sin mayores consecuencias. La aplicación se llama Tinder y está disponible en el mercado *online*. Basta con descargarla en el móvil y actualmente disfruta de miles de usuarios. Es una entre otras muchas de similares características. Quien se registra sube una fotografía y el resto de usuarios tiene dos opciones: votar "hot" (caliente) o "not" (no), lo que supone como es lógico una posible cita o correr ficha hasta el siguiente objetivo, respectivamente. Permite una suerte de llamada a ciegas, sin conocer a priori a la persona. Subterfugio que ofrece un rodeo al reto de tener que romper el hielo. Amén de presentar una opción menos expuesta al rechazo que el tradicional cortejo nocturno, donde el envite arrima más al riesgo.

Dejando de lado entrar en detalles sobre una anécdota por lo demás bastante superficial, lo cierto es que en las circunstancias mentadas se tiende un filtro que transforma la relación, sea personal o profesional. En ambos casos, como en todos los demás, el individuo-centro se disgrega en una malla de interacciones cada vez más amplias. El yo personal se evidencia en un vacío, introduce una paradoja respecto del espacio y el tiempo real en el que tradicionalmente se desarrollaban las relaciones entre las personas. Da igual que la chica o el chico en cuestión se hallen a escasos metros de distancia. La señal que les ha de unir, si es que realmente llega a unirles, viajará miles de kilómetros desde su teléfono móvil hasta el satélite correspondiente para volver a descender al objeto de ésta.

Pero demos a este respecto un salto cualitativo y pasemos a reflejar el impacto de este nuevo paradigma no ya en el plano lúdico del ocio, sino introduciéndonos en la piel de una joven profesional, Silvia Delgado del Saz (Madrid 1986). A una edad temprana el currículum de Silvia es notable, licenciada en Derecho y en Traducción e Interpretación por la Universidad Autónoma de Madrid, se doctoró en Derecho por la Universidad de Berlín, amén de haber realizado diversos másteres y acumular becas que le han permitido extender su formación en varios países diferentes. Al contrastar la distancia de perspectivas académicas ante las que se vio enfrentada al abandonar la facultad con respecto a la generación de su madre, catedrático de derecho mercantil, observa:

“La globalización y el proceso de integración europea han tenido un impacto enorme en el plan de estudios de Derecho. Hay asignaturas que se dedican a la Unión Europea y sus instituciones, pero es que además el contenido de todas las demás (derecho administrativo, civil, mercantil) está determinado en gran medida por la normativa europea. El resultado es la formación de ius commune europaeum, estructuras básicas comunes en los sistemas jurídicos de los estados miembros que facilitan el que un jurista pueda trabajar en otros países. A diferencia de un matemático, físico, biólogo, etc. las perspectivas laborales estaban más limitadas geográficamente. La internacionalización o europeización del derecho como subfenómeno de la globalización ha cambiado por completo las perspectivas laborales de un jurista.”

Al respecto de las ventajas o inconvenientes percibidas ante las nuevas tecnologías de la comunicación y las actuales formas de intercambio, la actualidad en la percepción de Silvia dibuja en el ámbito del Derecho un panorama evolutivo vertiginoso pero despersonalizado.

“No me imagino cómo debiera ser antes... desde la comunicación en general entre compañeros, con clientes, etc. hasta en el trabajo diario de un jurista: búsqueda de legislación, jurisprudencia... Todo se hace a través de internet hoy en día y bases de datos electrónicas, antes había que buscar boletines oficiales y todo estaba en papel. Se ahorra mucho tiempo, hay más información disponible y hay menos posibilidades de error. Negativo: que a través de la comunicación por email, chats, etc. se pierde el contacto directo”.

Cabe reseñar como ya habíamos avanzado que Silvia ha desarrollado sus estudios no solo en España y Alemania sino también en Francia, concretamente en Estrasburgo y en Inglaterra en la Universidad de Oxford. Es por tanto innegable la impronta que en su evolución académica ha dejado el reto planteado por el desarrollo global al estudiante Español.

“Las ciudades están abiertas a influencias externas. Interaccionan entre sí y de esa forma se crea una especie de identidad común que hace que éstas sean muy parecidas, independientemente del país en el que están. Un madrileño puede tener más en común con un berlinés que con un habitante de un pueblo de Ávila. La identidad y las tradiciones ya no están vinculadas a una única cultura.”

A propósito de la internacionalización de las relaciones académicas, Matthias Kirch (Friburgo 1983), profesor de Historia y Ciencias Políticas en un instituto de Stuttgart, observa especialmente el impacto de este factor en su ciudad natal que, según afirma, *“Como ciudad de estudiantes naturalmente la comunidad estudiantil se ha hecho más internacional. Por ejemplo hay cada vez más estudiantes chinos que realizan sus estudios en Friburgo. Berlín por otro lado se ha visto más dramáticamente afectado por la globalización, debido a que es la ciudad más internacional y de moda que hay en el mundo. Precisamente en la rama de las start-up, gente joven creativa acude en masa a la capital alemana para afincarse en el país”.*

Para Matthias ha sido decisivo el giro dado en sus programas de estudio propiciada por la implementación de la enseñanza de los idiomas, en especial el inglés, que no duda en afirmar le ha proporcionado la oportunidad de impartir clases en otros países gracias a los programas de relaciones de intercambio académicas. Pero sobre todo en la práctica diaria de su oficio considera que los nuevos medios de información y comunicación han supuesto una innovación revolucionaria. Tablets y “whiteboards” se convierten en un material irrenunciable para la enseñanza. Pero lo más importante es que *“influirán significativamente la comunicación entre profesor y alumno”.*

Ahora no se trata ya del tradicional diálogo unidireccional entre docente y educando. Aquel abismo que se abría en el discurso habitual de la clase formal. Un recitado de contenidos en los que el estudiante no se implicaba más allá de su reproducción automática en la fecha prescrita del examen. Se prima por un modelo más dinámico e interactivo donde el paradigma adecuado debiera perseguir un intercambio por medio del cual profesor y alumno construyan el contenido de la asignatura. La idea es la de una sinergia viva que mejore la calidad de los contenidos por medio de una actualización tanto del modelo de enseñanza como de las estrategias y capacidades del docente. Éste debe reciclarse en la misma medida en la que el alumno progresa. La exigencia es mayor para ambos pues supone un compromiso más férreo.

El alumno que llega en sus primeros días de clase al instituto se confronta por tanto con una serie de herramientas que ya no se presentan como baúles cerrados sino en calidad de circuitos abiertos. Estos le conectan con el mundo académico a escala global y mucho más directamente con sus profesores a nivel personal.

En ambos casos nos encontramos con sendas etapas, la académica y la profesional, que han experimentado una auténtica revolución en su gramática profunda. Tanto el alumno como el joven que comienza su vida laboral se contemplan en el espejo de un mundo que en la totalidad de sus contenidos se le ofrece al alcance de la mano. El horizonte sobre el que armarán sus decisiones es una línea inmensa de curvatura infinita.

Ese núcleo de constitución que es el ser puede salir o bien fortalecido y enriquecido, si es capaz de asumir y aprovechar esta revolución de posibilidades que propicia los nuevos entornos de mundialización, o verse extraviado en la indeterminación, que es la contrapartida necesaria a un mundo sin límites.

Qué factores le son exigidos a la juventud que se considere como tal para la adaptación a esta nueva realidad son los que vamos a analizar más adelante.

3. Modelo de Eficiencia

El culto sin reservas al trabajo, el vicio del Nuevo Mundo, comienza ya a barbarizar por contagio a la vieja Europa y a expandir una extraordinaria esterilidad del espíritu. Desde ahora se siente vergüenza del descanso, y la meditación reposada casi produce remordimientos. No se imagina uno de otro modo que no sea con las cotizaciones de la bolsa mientras desayuna; se vive como alguien que sin cesar podría estar ganando algo "hacer lo que sea siempre es mejor que estar sin hacer nada": este principio es la mejor soga para estrangular toda cultura y todo gusto superior (3).

Cuando llegué a Berlín en el año 2009 la ciudad se me apareció desde una fisonomía absolutamente diferente de la laberíntica estrechez, por lo demás rebosante de encanto arquitectónico, que caracteriza al centro de Madrid. La capital de Alemania es una ciudad que se despliega sobre un plano longitudinal amplio, surcada por grandes avenidas dotadas de una extensa red de carriles para bicicletas. Esto propicia que a pesar del clima el paisaje aparezca florecido de ciclistas dándole al pedal. De modo que lo primero que hice nada más instalar mi estudio fue comprarme una bicicleta para integrarme en el flujo rodante. Como medio de transporte es mucho más saludable, y esta no es una razón superficial sino un concepto que se articula en un razonamiento a nivel global de alcance mucho más amplio que trasciende fronteras y océanos.

(3)
(Nietzsche, 2002).

A este respecto resultan reveladoras las palabras de Néstor Valdez, Director General de Network Transportation Systems Studies S.A. de C.V. (NETSS), empresa orientada a la prestación de servicios de consultoría y asesoría en la solución de problemas en sistemas de transporte. Acumula una larga experiencia en el desarrollo de infraestructuras alternativas para la movilidad sustentable. Y no se trata de una experiencia baladí, pues la labor de Néstor se desarrolla, entre otras, en una de las ciudades con mayor densidad demográfica del planeta: México DF. En un análisis a vista de pájaro sobre la repercusión en el mapa de las interacciones sociales que ha supuesto el desarrollo de medios de movilidad alternativos, declara: *“Pensando que la tendencia es el favorecimiento de los medios de transporte no-motorizado, en la sociedad en general, incluyendo en los jóvenes, está haciendo eco y me parece que generando una percepción positiva. Asimismo, me parece que se está creando una especie de sinergia en que diversos grupos de actores se están involucrando y manteniendo un perfil participativo intenso ya que (tal vez debido al acceso a la información que existe hoy en día en gran parte debido a las redes sociales)... se están haciendo notar y escuchar...”* En no menor medida esta transformación de los medios de transporte impacta directamente sobre las relaciones sociales dentro de la ciudad pues *“la imagen urbana se está volviendo más “amigable” con las nuevas medidas impulsoras de movilidad sustentable y promueven una mejora de imagen urbana (“landscaping”).”*

Este último fragmento nos remite ineludiblemente a la encrucijada que se plantea entre realidad sustentable y desarrollo sostenido-sostenible. En la falla abierta entre estos conceptos es donde encontramos la contradicción básica entre lo individual real de la identidad propia y lo virtual global de la identidad que como proyección se exige en la moderna Sociedad Informacional (4), última instancia contemporánea de la aspiración a un desarrollo continuo.

De algún modo la evolución -para muchos, quiebra- del sistema de producción del capitalismo regulado que se impuso desde la posguerra mundial hasta entrar en una larga crisis sistémica que comenzó en los setenta y se extendió hasta finales de los noventa, ha venido a consolidar un cambio de paradigma que cristaliza en lo que se considera para muchos historiadores como el fin de los años dorados del estado de bienestar, sello del *“corto siglo XX”* (5), y comienzo de una nueva realidad social marcada por el auge de los postulados neoliberales. El efecto deletéreo que la distancia en el tiempo ha ejercido sobre la memoria histórica relaja el peso de conflictos irresueltos que quedan sepultados bajo una nueva estética de fomento del individualismo consumista, desvalorización de la propia responsabilidad en las decisiones políticas y ejercicio de un destino que se despliega como oportunidad abierta al disfrute lúdico de los bienes de la globalización.

Coincidiendo con este nuevo panorama, la evidencia de que la filosofía del *imperium sine fine* de la producción industrial estaba por llegar al linde de lo que el ecosistema de la tierra puede soportar, se traduce en un resurgir de las preocupaciones por la ecología, la salud y el medioambiente. No por casualidad en Berlín, una de las ciudades que se puede considerar renacida con el inicio de la recuperación europea de posguerra, se ha convertido en eje de esta preocupación.

En seguida se me hizo evidente que en esta tesitura eran las generaciones más jóvenes las que habían interpretado aquel rol con mayor entusiasmo. La vida saludable, basada en hábitos alimenticios “limpios”, el deporte y un contacto habitual con la naturaleza se transforma en una etiqueta manifiesta en especial para grupos pertenecientes al ámbito universitario o aquellas personas que abordan sus primeros años profesionales. Esto se produce dentro de un determinado arco social que abarca especialmente a la clase media-alta y alta. El porcentaje de comercios de comida

(4)
(Gaja i Díaz, 2010).

(5)
(Hobsbawm, 2003).

vegana, por poner un ejemplo, era muy superior en barrios considerados de burguesía acomodada que en los más pobres.

Este detalle no es un hecho aislado. Lo que al cabo de una somera observación se percibe es que estos hábitos de higiene, dietética, ejercicio y estética van ligados a un concepto de la eficiencia que incide especialmente en la generación joven. Pero no se trata de un factor unívoco, cada círculo tiene su propio patrón de eficiencia.

Estaríamos ante el desarrollo adaptado a la dinámica de los tiempos contemporáneos de aquello que Michel Foucault definió como “*Tecnologías del Yo*” cuyo *leitmotiv* fundante sería el “*epimelesthai sautou*” (6), el cuidado de sí. Este cuidado vendría determinado por el tipo de acciones, transformaciones, operaciones sobre el propio cuerpo realizadas por uno mismo o con ayuda de otros que permitirían al individuo alcanzar un determinado objetivo, ya fuera este la felicidad, sabiduría, etc.

Tomando un dato extraído de la realidad cotidiana, un estudiante recién llegado a Berlín se dispone a buscar piso. En las páginas que visita *online*, pues la búsqueda ya no es aquella que vivíamos de portal en portal hace dos décadas, el planteamiento no es el de una mera oferta de alquiler. Los pisos de estudiantes, no todos pero sí un amplio porcentaje, se publicitan en parámetros de declaración de principios. Se trata de un filtro donde se puede llegar a detallar desde las dimensiones de la habitación hasta la ideología política de los ocupantes, pasando por las lecturas habituales, los hábitos dietéticos, las inquietudes intelectuales y todo un extenso panorama de aspectos. De tal forma que cada postulante puede saber de antemano si encajará en el modelo de eficiencia que le plantean su próximos compañeros de piso. Cuando hablo de modelo de eficiencia busco transpolar un término del ámbito mercantil al social pues me parece que, además de estar cada vez más férreamente vinculados, la evolución de las relaciones personales se caracteriza hoy en mayor medida por la capacidad y las habilidades de cada uno para desarrollar un patrón de carácter que le facilite el intercambio social.

Los esquemas se pueden diseñar sin dificultad: si dibujamos el parámetro de quien va al gimnasio, trabaja en una consultora y conduce un coche de alta gama, podremos conjugarlo con *paddel*, gusto por los objetos de lujo, amplia ambición profesional y simpatía hacia un cierto modelo de economía neoliberal; si por el contrario estamos ante un estudiante de bellas artes, que combina preferiblemente transporte público con bicicleta, obedece a cánones de vestimenta que se pueden satisfacer en mercadillos de segunda mano y frecuente salas de cine donde se proyectan películas de arte y ensayo, podremos verificar seguramente una cierta preocupación por los temas ecológicos y sociales, un menor interés en el éxito económico, no así en el profesional, y una cierta mentalidad más orientada a la izquierda. Los modelos son infinitos y no se quiere aquí imponer la idea de que supongan corsés cerrados, prácticamente infranqueables. Si bien es cierto que se interpretan con mayor pureza en los años más jóvenes, también lo es que los individuos evolucionan de uno en otro y no es difícil con el paso del tiempo tropezarte con el antiguo compañero de facultad que se designaba a sí mismo como rebelde, alternativo y anti-sistema, transformado en un eficiente eslabón productivo en la cadena del moderno mercado del arte. Porque ese es uno de los aspectos fundamentales de la eficiencia: su dependencia de la espacialidad y la temporalidad. Tampoco se pretende representar una sociedad de circuitos cerrados, pues si bien se pueden observar preferencias territoriales dependiendo de los modelos no es menos cierto que la proliferación de ámbitos de intercambio, especialmente en el espacio lúdico, proporciona corredores intermedios en un mundo semejante a un laberinto donde finalmente todas las posiciones se hallan interconectadas desde la entrada a la salida.

(6)
(Foucault, 2012).

Este circuito no es otra cosa que el esqueleto inmenso y en gestación que propone el desafío de una identidad global. Pero sólo registra un perfil, o una cara de esa radiografía.

Ina Sabine Böttger nació en Friburgo en 1983. A los tres años se trasladó con su familia a España. Es licenciada en Filología Inglesa y en Bellas Artes por la UAM y la UCM respectivamente. Tras su reciente maternidad ha tenido que regresar a Alemania en busca de un mejor horizonte laboral. Su percepción del reflejo de una identidad globalizada en el contexto europeo se diferencia en cierto grado de la de Silvia o Matthias. *“Existe una cultura unificada a nivel global”* subraya. En especial gracias a las mejoras en las comunicaciones *“mediante tarifas planas de viajes, el uso de Internet, las redes sociales, el marketing y la compra online”*. Defiende que en esencia esto supone unión, pero la naturaleza de ésta obedece a que formamos parte de un sistema de consumo que revierte en *“una identidad cultural, puesto que consumir es un factor esencial para la felicidad y ésta es una idea que comparten muchas culturas”,* especialmente *“aquellas en las que el nivel económico es alto”*.

Aquí quizás tengamos el factor esencial al que responde la dinámica del modelo de eficiencia. No se trata de que para integrarse en el mercado laboral con éxito, o para acceder a determinados estratos sociales, los individuos elaboren estrategias propias que les permitan ser más eficientes. Ésa es sólo la superficie que hemos arañado hasta el momento. Quedarnos en la corteza supondría una reducción simplista. El lenguaje a través del que se produce la comunicación a todos los niveles, ya sea el del profesional, el del consumidor o el del flirteo ocasional, se encuentra de por sí mediado por la reflexividad del mercado. Se es un producto, en todas las dimensiones de la existencia, que consume otros productos sean estos objetos o personas. Esta dimensión se gesta de manera espontánea en la interacción de los individuos. A través de los juegos, de la educación, de los deportes y de las modas y por supuesto del consumo de masas. De modo que no se trata de que se ignore lo que se está haciendo al revestirse con el disfraz adecuado a una situación o expectativa. Por supuesto que se es consciente del hecho de estar adoptando determinadas decisiones que quizás no se lean tan cristalinamente en las verdaderas inclinaciones de uno. Aún con esto se actúa como si así fuera realmente, o se esperara que en algún momento llegase a ser.

Podríamos concluir que el modelo de eficiencia supone las consecuencias de la globalización sobre las Tecnologías del Yo. En consecuencia, este circuito de interacciones no deja de pretender un modelo funcional único. Aquel que se postula como argumento estanco, independiente y separado de los mecanismos a través de los que se establece el flujo de la economía, de la política y de los cambios sociales. Nada, por otro lado, más alejado de la realidad. Interpretemos un rol u otro la cuestión, en definitiva, es que se nos quiere imponer un lugar común: el del fin de las ideologías en cuyo seno todos terminamos por ser liberales de nuevo cuño o simples integrantes de una suerte de *pin-ball* del mercado con nuestro devenir vital prefigurado en mayor o menor medida. Pues el éxito del nuevo diseño para el mundo que viene depende en gran medida de consolidar un ecosistema en el que ya no nos tomemos tan en serio.

El modelo de eficiencia no responde a una situación social, familiar o de clase, no se ciñe a una coyuntura socioeconómica local o nacional, circunstancias que sin duda influyen pero sólo de forma subsidiaria. Ahora se trata de patrones de alcance transnacional, ligados a modas y preferencias ideológicas que se trasladan a velocidad vertiginosa por la red, superando en muchos casos las fronteras físicas y sociales. Aunque no está de más añadir que también la segregación de clase se ha rediseñado en el modelo global desterrando determinados niveles del llamado primer mundo hacia las regiones subdesarrolladas, donde estos modelos serían prácticamente inexistentes. Los bienes de la globalización

no se distribuyen con equidad global. Esta realidad a cuyo ocultamiento contribuimos alegremente viene acompañada de otra más inmediata el supuesto desarrollo de la individualidad. La antifona constante proclamada por el modelo de eficiencia y las innumerables plasmaciones de las que es susceptible viene a resumirse en que todos y cada uno de nosotros somos seres individuales con unas características propias, con un yo personal e intransferible a cuyo desarrollo debemos contribuir a través del consumo de nuestras propias potencialidades. La sobrecarga del tren propagandístico con términos alusivos a la diversificación, a lo diferente, al desarrollo y satisfacción de aquello que nos define como uno y distinto vienen a consolidar aquella percepción de que este modelo no es sino un simulacro invertido de lo que propone. Y como ya acuñara en su momento con clarividencia profética Baudrillard, todo simulacro no es sino una copia exacta de algo que nunca existió.

4. Ocultamiento y Proyecciones virtuales

En igual medida que el modelo de eficiencia supone una introducción de cierta dosis de virtualidad en la imagen personal, ésta, como proyección, se ve implementada en las plataformas de la red. Si bien antes mencionábamos este mismo aspecto en las relaciones informales, ahora cobra especial relevancia en una situación nueva y particular que afecta tanto a lo personal como a lo público, a la aspiración privada como a la ambición profesional. La curiosidad estriba en que nuevamente se produce una cierta forma de encubrimiento.

Ahora mismo el panorama al que se enfrenta cualquier hombre o mujer joven que se inicien en el mundo laboral se halla condicionado por la problemática de las relaciones. En el caso particular de la literatura o el arte, la dificultad radica especialmente en la ausencia de apoyos, afectada esta por el hecho de que con la disolución de los límites locales, el mundo del intercambio literario artístico se gesta en un panorama mundializado donde la oferta, debido a la crisis del mercado, escasea.

Ante esto resulta esencial proyectarse como alguien “conocido”, cosa por lo demás difícil cuando se cuenta con poco más de veinte años, por la sencilla razón de que no nos ha dado tiempo en nuestra trayectoria vital para construir relaciones que puedan servir de referencia y aval. De modo que éstas se fabrican. Claro que un mundo caracterizado por esta sintomática urgencia de una aceleración progresiva se fagotizaría a sí mismo de no existir los adecuados aceleradores para dichas relaciones. Aquí es donde entra a jugar una parte esencial el concepto de ocultamiento o encubrimiento. *“Se trata ante todo de no desvelar que lo que se pretende es la autopromoción. Es necesario sembrar aspectos que le propongan a uno como elemento atractivo, facilitar un trato amistoso y una interacción que llegue a ser constante con elementos de interés; esperando a que la eventual oportunidad, ya sea laboral o en términos de una entrevista, una colaboración o una participación más amplia en la interacción, se materialice. En cualquier caso la presentación directa de uno con vistas a la comercialización de su trabajo o de su producto se podría considerar como un error garrafal... porque sencillamente las cosas ya no funcionan así”* concluye Miguel González Lamelas, gestor comercial destacado en la India con amplia experiencia en mecánica de promoción en la red.

Lo que viene a ilustrar es sencillamente que foros como Twitter, Facebook, Pinterest, etc se transforman en nudos de conexión automática que imprimen velocidad para él o la joven interesados en trasladar una suerte de currículum nebuloso que se va materializando en el diálogo con objetivos estratégicos que puedan servir al efecto de compañeros de viaje y de enlaces profesionales. Pero esto habrá de hacerse no por la vía de una carta abierta, sino participando en conversaciones, intercambios

de documentos, noticias, cuadros que nos hayan impresionado, reflexiones de otros escritores que nos parezcan interesantes. Se forma así un conglomerado pictórico que llega casi instantáneamente a miles de posibles interlocutores de todo el mundo. Se abarata tiempo, se acorta el espacio en una dimensión mientras que paradójicamente en otra se amplían ambas coordenadas. Ahora la estructura curricular ya no se reduce a una narración cronológica en epígrafes que describen las ocupaciones y los cargos profesionales que han jalonado los últimos y breves años del aspirante. Muy al contrario, se elude la narración directa de la experiencia profesional y en su lugar se ilustra un relato vital, salpimentado con los gustos y preferencias del protagonista, testimonios de viajes recientes, inquietudes intelectuales, deportivas, políticas, sociales y un largo etcétera.

Se trata de fabricar el propio escaparate en el ámbito de un centro comercial de dimensiones infinitas, pero sin que se note. Se da un amplio rodeo cuyo arco es más amplio cuanto más se acortan las distancias entre agente y receptor. El aspecto que reviste en este caso un peso específico es que, a imagen y semejanza del modelo mediático impuesto, se produce una proyección espectral en la que el interesado llega a alcanzar el objetivo de su intención a través de un ocultamiento de la misma. Llega a ser pretendiendo dejar de ser.

5. Ocio: Anulación de la Identidad por saturación de lo virtual

El ocio es uno de los lugares más trascendentes dentro del espacio global y la *sociedad informacional* gravita ostensiblemente en torno a él. Ya avanzábamos al hablar del modelo de eficiencia del surgimiento de un nuevo modelo social como contrapeso a lo que fuera la gran sociedad del capitalismo regulado, donde se pensaba llegaría a cumplimiento la utopía del trabajo por medio del pleno empleo y la integración de la clase trabajadora en la ciudadanía a través del acceso al consumo de masas. Éste, hacia el que nos dirigimos, propone una alternativa al pacto sociedad-trabajador-estado que consiste, entre otras cosas, en una invitación a disfrutar del goce lúdico y efímero de los bienes de la globalización. De esta manera se elude la urgencia tanto de los problemas en el acceso al mundo laboral al que se enfrenta la juventud, como la evidente precarización de éste en aras de una “cultura de la satisfacción” que basa su éxito en la postergación de lo real (7). El ocio, desde este punto de vista, juega un papel fundamental, y en particular el ocio virtual.

Si reparamos en los niveles de facturación de las industrias del entretenimiento en primer lugar -en gran medida debido a su proyección pública- nos llama la atención las astronómicas sumas que se destinan a los sueldos de actores y a los presupuestos de las películas de Hollywood. No en vano la industria del cine es un sector denominado estratégico en la economía de la primera potencia mundial. Supone una antena de irradiación, exportadora de valores y de visiones del mundo prefabricadas.

Sin embargo, las cifras del mercado cinematográfico palidecen cuando se las pone en contraste con las astronómicas facturaciones que exhiben los balances de la industria del videojuego. En el año 2013 las ventas mundiales del videojuego *Call of Duty: Ghosts*, según sus fabricantes, superaron en su primer día los mil millones de dólares. Otros productos como *Grand Theft Auto V* rondarían los ochocientos millones en el mismo plazo (8). Poniendo en el otro riel de la balanza la película más taquillera de la industria del cine, *Avatar*, de James Cameron, solo llegaría a estas cifras tras varias semanas en cartel. Y este abismo se ensancha aún más si

(7)
(Galbraith, 2011).

(8)
(Vanguardia, 2013).

lo ponemos en relación a la facturación anual para el período 2014 de la industria azulejera española en su conjunto, que apenas rozó los 2900 millones de euros. Si de lo que hablamos ahora son de los espacios de mundialización tales como las ciudades globales, por los que se ha de caracterizar el mundo que parece anunciar la nueva sociedad informacional, deberíamos detenernos en este punto. ¿Es el espacio mundializado un espacio “real”? Acaso pensemos en los grandes fenómenos institucionales y culturales, tales como las ferias artísticas de carácter internacional, las acciones sociales de espíritu solidario que recorren el mundo, los eventos que fomentan el intercambio entre culturas como los festivales folclóricos, los foros de debate jurídico a nivel transnacional, etcétera.

Pero en última instancia estos espacios, si se comparan con los que proporcionan las diversiones virtuales, son de ámbito minoritario. El punto de interés radica en que en este último caso el nicho mundializado puede alcanzar las menguantes dimensiones de una ratonera. Un reducido cubículo desde el cual miles de seres interactúan entre sí sumidos en absoluta soledad. Una forma de individualismo, de aislamiento, de ostracismo voluntario que se practica en el seno del intercambio de dimensiones más formidables que se ha dado jamás entre las personas. Seres humanos entre los que no se establece relación real, física alguna. A pesar de que en calidad de elfo de las montañas nubladas uno haya corrido innumerables aventuras en compañía de sus camaradas a lo largo de un ancho y vasto mundo imaginario, jamás conocerá el rostro real de ninguno de ellos tras su respectivo avatar.

Ni siquiera será necesario trasponer las puertas de casa para vivir una vida que no es la nuestra, para disfrutar de amistades que no son tales o de relaciones inexistentes mientras el pequeño cubículo se hunde como un agujero de gusano en las entrañas de la soledad urbana de las modernas megalópolis.

La plaza pública como símbolo del intercambio directo queda pues relegada a un segundo plano. El vínculo juventud-trabajo-socialización queda roto y con él desaparece la esperanza de una cierta repercusión de las decisiones vitales personales en el panorama político o social. Se converge en un “me da lo mismo que lo mismo me da” mientras las energías propias se diluyen por diversos sumideros que suelen desembocar en un desagüe nihilista común. No es casualidad que muchos artistas, músicos, pintores, escultores o escritores hayan renunciado definitivamente a lo que se consideraban cauces tradicionales para la edición literaria o musical o al mercado oficial de galerías a favor de plataformas virtuales en la red.

Sin embargo la desaparición del espacio público, físico, de intercambio directo en el que se estrechan los lazos afectivos entre las personas es un proceso necesario en el diseño del nuevo modelo que se manifiesta en el urbanismo moderno.

6. La usurpación del foro

“Existe una repetitiva coincidencia en la literatura urbanística en considerar la actual situación como de difícilmente inteligible, incluso de incomprendible. Muchos tratados coinciden en trazar un escenario lleno de incertidumbre, donde, se nos dice, nuestras antiguas certezas –la fe en el progreso, en la razón, en el optimismo en un futuro que vería nacer un nuevo ser humano, una nueva sociedad– nos ha abandonado. Esta constatación impregnada de fatalismo en muchos casos conduce a la formulación de la alternativa del sálvese –quien– pueda, de un nuevo darwinismo social predicado (impuesto- machacado) por la dominante

ideología neoliberal. Coincidentemente se incuba y extiende la afirmación de la incertidumbre no como duda sistemática que evite el dogmatismo sino quizás con el inconfesable objeto de fomentar la pasiva aceptación del actual estado de cosas (9).”

Y esto afecta en especial a las generaciones jóvenes, tradicionalmente a aquellas que parecían exhibir cédula de propiedad en las plazas públicas, los patios o los parques de las ciudades. La fuerza que emana de las asociaciones que los jóvenes han implementado a lo largo de la historia adquiere proporciones temibles y ese es un recuerdo que se mantiene fresco en un modelo social, el occidental, que aún guarda reciente el recuerdo de mayo del 68. Mas no tomemos esta fecha como referente exclusivo, si Daniel Cohn Bendit tenía veintidós años cuando ocupó la Sorbona junto con un batallón de estudiantes, la cabeza de Louis de Sant Just rodó del cadalso con tan solo veintiséis un par de siglos antes. Por el mismo camino de la guillotina, la inimitable Olimpia de Couges con tan solo veinticinco años comenzó su revolucionaria actividad literaria en defensa del reconocimiento de los derechos de la mujer y denunciando la esclavitud. Kamenev sería arrestado por su activismo político a la temprana edad de diecinueve y Bujarin con diecisiete ya participaba en la revolución de 1905. Los sistemas de dominación adolecen de una marcada alergia a las sinergias que generan las pulsiones de la juventud.

Favorecer por tanto una realidad urbana donde el foro de intercambio no sea ya un espacio real propicia que las relaciones establecidas tampoco lo sean. De esa manera cuando más creemos estar en compañía de los otros, en realidad más solos nos hayamos. Sin embargo en los últimos tiempos se han vivido conatos de reconquista del espacio público real como plataforma de expresión e intercambio. Tal vez el ejemplo más relevante lo hallemos en la ocupación espontánea de la Puerta del Sol de Madrid, el 15 de mayo de 2011 que gozó de una amplia participación de jóvenes y que se contagió inmediatamente al resto del país e incluso fuera de él. A este respecto Néstor Valdez ve una marcada inclinación a la recuperación de los espacios públicos por parte de las nuevas generaciones. *“En México, los jóvenes aceptan con beneplácito las nuevas medidas, en especial aquellas orientadas a la movilidad no motorizada combinadas con el rescate de espacios públicos [...] los jóvenes grupos activistas en pro de la movilidad sustentable comúnmente hacen referencia a los casos de éxito europeos como Ámsterdam y Copenhague a nivel ciudad y España a nivel país por el número de proyectos de este tipo en diversas ciudades.”*

Estaríamos aquí frente a una lucha contracorriente. De hecho Valdez continúa describiendo como en Ciudad de México se ha desarrollado por parte de las instituciones una iniciativa para el rescate de lo que antaño se designaban con la reveladora expresión de “nidos de ratas”, esto es los espacios bajo los puentes, *“...ahora están bien iluminados y acondicionados de tal forma que se han construido gimnasios públicos, áreas de juegos infantiles e incluso negocios de comida como franquicias y otros restaurantes económicos.”*

Es temprano para aventurarse a extraer una conclusión de estas iniciativas. Revelador es que por lo general no resulta extraño encontrar que la juventud, cuando se moviliza, por alguna razón suele preferir los espacios que suponen un nudo real, un foro físico verdadero con un trasfondo biográfico, así sucedió durante el 15 de mayo.

En muchas ocasiones las instalaciones prediseñadas como simulacros de espacio público y habilitadas en función de las supuestas necesidades deportivas o lúdicas de los jóvenes suelen aparecer a guisa de páramos desolados en contraste con otras zonas de la ciudad. Estas se caracterizan por una inmunidad refractaria a que los jóvenes sean desterrados de sus calles por mucho que las autoridades y los vecinos

(9)
(Gaja i Díaz, 2010).

deseasen que así fuera. En Madrid es proverbial el caso del barrio de Malasaña o el distrito de la Latina, las regiones más viejas y más jóvenes de la urbe.

En Berlín es donde quizás más se evidencia, tal vez como contestación a la experiencia histórica de un sistema basado en la instrumentalización del espacio público, la liberalidad en la cesión de grandes extensiones a la ciudadanía donde los efectos de la estructura institucional son menos tangibles. Cualquiera que haya paseado una mañana de verano por el Mauerpark, el “parque del muro”, habrá sido testigo de la hilera de barbacoas portátiles y la alegre aglomeración de grupos de jóvenes alemanes y extranjeros dispuestos a disfrutar de un divertido pícnic.

El parque no solo sirve como lugar de esparcimiento donde organizar una comida informal entre amigos, también se celebra un mercadillo los domingos donde es posible comprar desde bicicletas de segunda mano hasta libros artesanales encuadernados en piel, así como degustar un variado surtido gastronómico en puestos de comida alternativa. El panorama se completa con una profusa agenda cultural sembrada de conciertos destinados a un público juvenil. Salvo por las instalaciones deportivas subvencionadas por el estado, el resto del espacio se reduce a una explanada verde, bastante silvestre. No es necesario más, el parque se eleva en la tierra de nadie que delimitaba la escisión del telón de acero entre oriente y occidente. Su desplome y la liberación de dicho espacio sirve como hiato vacío, proyección espectral donde se escenifica el triunfo del sistema capitalista sobre el socialismo real de los países del este y la posterior consolidación del sistema neoliberal. Ninguna escultura de Marx podría competir con eso.

Un poco más hacia el este, en el corazón de Budapest, el barrio judío es caldera de ebullición de juventud, sin importar el vetusto decorado que conforman las centenarias fachadas ennegrecidas por el hollín de los incendios provocados durante la segunda guerra mundial. En cambio los parques inaugurados a lo largo de la ribera del Danubio por el gobierno de Victor Orban estos últimos años apenas suponen una virtualidad decorativa y su función sirve nuevamente de soporte al soterrado velo del ocultamiento. Sin embargo aquí se ha producido de manera torpe y en consecuencia ha sido fuertemente contestado. Por poner un ejemplo, la polémica Plaza de la Libertad situada no lejos del parlamento, edificio emblemático y centro neurálgico de la ciudad, escenifica una torpe estrategia de revisionismo histórico en la que se niega a través de sendos monumentos la real vinculación del gobierno húngaro con el régimen nazi durante la Segunda Guerra Mundial. La hemos calificado de torpe porque la propuesta es directa y evidente. Por un lado un monumento en piedra y bronce alude a la ocupación alemana que habría usurpando el gobierno legítimo de Hungría, sometiéndola al yugo nazi. Traducción del desplome del régimen del mariscal Horthy siendo suplantado por la cruz flechada, organización similar a las SS, obviando que ambos gobiernos fueron aliados de Hitler y ocultando su más que probada implicación en los crímenes del nazismo. A pocos metros un busto del mariscal en bronce, dignificando su efigie e invisibilizando sus responsabilidades políticas. El conjunto se complementa con una estatua del asesinado presidente Imre Nagy a raíz de la represión soviética de Budapest en 1956.

La lectura pretende una redención histórica en clave de víctima sin culpa. El error, por supuesto, y volvemos a ello, supone menospreciar el potencial de respuesta de las generaciones más jóvenes. Justo enfrente del complejo escultórico oficial que pretende encubrir la responsabilidad húngara en el holocausto ha brotado una suerte de contra monumento espontáneo, construido con cuerdas, tiras de papel, sábanas con leyendas y fotos de víctimas. Lo que más sorprende es que los artífices de éste, lejos de ser ancianos supervivientes suelen ser en su inmensa mayoría grupos de jóvenes. Digo suelen porque el monumento se reproduce

constantemente como un ente vivo, una metáfora de la verdad ligada a la fuerza vital que inspira su búsqueda de justicia.

Tenemos aquí un ejemplo singular de cómo la usurpación del espacio público desde la esfera gubernamental ha generado precisamente el efecto contrario al buscado. El foro siempre ha sido y será el lugar donde los jóvenes interactuaran con la actualidad de su tiempo, de la que ellos son dueños. Es posible que los nuevos espacios informacionales sirvan al objeto de generar un ámbito de relaciones suplantadas por la virtualidad, en cuyo sustrato no florezcan más que vanas ficciones de socialización entre seres que se hayan más aislados que nunca. Ese es un riesgo que no se puede desdeñar, pero también es cierto que las opciones desplegadas por las nuevas tecnologías abren simultáneamente espacios a formas de solidaridad genuinas jamás imaginadas hasta ahora. La clave de bóveda llamada a regir los efectos perniciosos o positivos con que se desarrolle este proceso tendrá que ver mucho con la capacidad de los intérpretes para traducir los flujos de información en acciones reales. Por fantasmagórica que sea la lectura, el receptor siempre puede transformarla en situaciones de repercusión real a través del ejercicio de su voluntad crítica.

7. Muro de proyección

Siguiendo con la esencia de lo dicho anteriormente podríamos interpretar en una forma fenoménica la mecánica por medio de la cual cada individuo constituye su propio Yo. Este proceso, cuyos contenidos se completan en un alto grado durante los años iniciales de la juventud, se estructura, como decíamos, por medio de un diálogo entre el individuo, proyector y receptor, y la imagen del mundo como pantalla de proyección y respuesta. El progreso que se alcance y la duración de éste dependerán pues, en gran medida, de la pantalla contra la que se define. Me explicaré con más claridad.

He viajado a la India en dos ocasiones permaneciendo durante estancias razonablemente prolongadas. La última de ellas para visitar a un amigo que vive y trabaja en la ciudad de Rajkot, en el estado de Gujarat. Mi amigo es de nacionalidad española, está casado con Daria, licenciada en filología inglesa de treinta años de edad y de origen polaco y tienen dos hijos nacidos en Polonia: Cástor y Natan de once y seis años respectivamente. Ambos recibieron su primera enseñanza en su país natal, su lengua materna fue por tanto el polaco. A los pocos años la familia se traslada a España, concretamente a Benicassim en la comunidad Valenciana. Allí continúan su educación teniendo que asumir el aprendizaje del castellano además del valenciano, lengua cooficial. Transcurren tres años y finalmente, debido a un cambio de destino profesional, terminan por aterrizar en Rajkot, en el corazón de la India durante el verano de 2013. Nuevamente el tablero de juegos ha cambiado radicalmente en el proceso vital de ambos niños. La lengua se fragmenta en multitud de dialectos de los que atrapan palabras sueltas a lo largo del intercambio lúdico con los compañeros de clase.

Con ellos comparten aula en una institución educativa internacional en la que la lengua vehicular es ahora el inglés. Dadas las características del centro sus compañeros integran un friso plurinacional que tampoco resulta muy diverso en variedad del que hallaran en su antiguo colegio castellanense, donde la elevada tasa de inmigración propiciaba un registro similar. A la corta edad de once y seis años ambos ya hablan polaco a la perfección, castellano e inglés a un nivel razonablemente aceptable, algo de valenciano y comienzan a chapurrar canciones escolares en Gujarati. Pero ahí no termina el efecto transnacional de su peripeca vital. Esta es tan solo la parte externa, el requisito básico de los lenguajes formales. Pero en una trama más profunda los rituales de

socialización generan sus propios códigos. Sus argots particulares. Estos se relacionan más allá de las diferencias nacionales, que también, por tramos diferentes los cuales pueden responder a circunstancias profesionales, generacionales, ideológicas, etc. La infancia por supuesto posee los suyos propios. Durante los primeros días de escolarización el mayor, Cástor, experimentó un pequeño conflicto de adaptación a raíz de un hecho que juzgaríamos desde nuestra perspectiva como banal. Durante el transcurso de un partido de fútbol en el recreo, ante una acción que consideró injusta -y de niño en dichas circunstancias todas las de nuestros contrincantes tienden a parecernoslo- se llevó la mano al brazo opuesto e interpretó en código morse universal su desacuerdo. Lo que en España se considera un gesto bastante baladí, un “váyase usted a freír puñetas” sin más, a punto estuvo de provocar un terremoto escolar. En la India este gesto es sumamente censurado. A consecuencia de ello resulta tremendamente popular entre los niños. Sin embargo, sabiendo que se arriesgan a recibir una buena reprimenda al realizarlo, lo camuflan girando la mano hacia fuera con los dedos en forma de pico, simulando la figura de una cobra en el acto de morder. El disfraz les permite expresar exactamente lo mismo, eludiendo la versión oficial que repercutiría en un castigo como el que le cayó a Castor, quien desde ese día se ha adaptado a la nueva variante hindú del corte de mangas con mayor soltura que antes, incluso.

El corte de mangas, símbolo internacional naturalizado en nuestro país como medio de interacción entre los ámbitos más dispares, desde la gracia política hasta la reivindicación futbolera, se muestra aquí como elemento distintivo de la internacionalización del taco. El insulto, instrumento de la comunicación que cobra prioridad en el aprendizaje no formal, es decir, el de la calle, es una de las estrategias con las que el subconsciente expresa en igual medida aceptación o rechazo. Y lo hace a través del lenguaje, un lenguaje que es previo a su normalización lingüística y que solo con el transcurso del tiempo pasa a formar parte de los diccionarios. Esto podría indicarnos cuales son los dardos que perfilan nuestra silueta en la diana del muro de proyección. El lenguaje. Pero el lenguaje desarrollado de forma vital, no exclusivamente verbal, condicionado a las circunstancias que nos ha tocado vivir, el lenguaje de nuestra circunstancia, que diría Ortega.

Sin embargo el marco de esa circunstancia que capitaliza el modelo global en clave de muro de proyección puede venir de muy atrás. Por descontado el peaje a satisfacer, por antiguo que se suponga su origen, será el de una adecuada traducción al alfabeto contemporáneo. Ese es un aspecto que percibe con singular precisión Ina Böttger, mitad alemana mitad española, ante las peculiaridades que registra en ambos modelos. En cuanto a la moral alemana reconoce que se afirma mucho sobre el valor del esfuerzo y el trabajo, dirigidas hacia unos “*intereses a primera vista individuales pero que se interpretan en una inversión de capital social enorme*”. Mientras en España la base de las retenciones se ciñe a los treinta y cinco años trabajados, en Alemania se eleva a los cuarenta y cinco. Esto repercute en una amplitud de programas sociales mucho más extensa que la española, aunque nominalmente se oferten idénticas prestaciones. En particular destaca por su singularidad la ayuda conocida como Hartz IV. Una prestación social que se otorga a todas aquellas personas en edad de trabajar pero que no consiguen empleo. Consiste en un subsidio directo de 390€ junto con el cual el estado facilita una vivienda social. Dentro del Hartz IV queda incluida la sanidad como servicio gratuito. La paradoja es que en el caso alemán suscribirse a esta ayuda conlleva tal descrédito social, al ser considerado quien así lo haga poco más que un parásito, que muchos jóvenes alemanes recién salidos de la universidad y sin perspectivas de trabajo rechazan, empero, solicitarla. Y, sin embargo, quien esto suscribe puede acreditar haber conocido a más de un joven artista español que vivía sin mayor cargo de conciencia de dicha prestación en la ciudad de Berlín.

Sin embargo, este paquete de ayudas que a primera vista pudiera parecer una expresión de solidaridad no lo es de forma tan genuina. Prosigue Böttger analizando un vínculo que a muchos filósofos pudiera parecerles escandaloso al defender que existe un lazo importante entre moral y economía en el caso alemán. En resumidas cuentas este *“sistema social se basa en un compromiso absolutamente económico”*, en referencia a la célebre obra de Weber *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, continúa *“ya desde el punto de vista de la religión se valora a aquel individuo que es fiel mediante el ahorro, el trabajo y el sacrificio. Este habrá de ser salvado por el todopoderoso, por tanto esta idea circundante que conduce a un bienestar individual repercute a la larga en un bienestar colectivo y comunitario. De alguna manera el que no se sacrifica por trabajar debe de sentirse culpable ya que no ha obrado correctamente”*.

Es decir, que en resumidas cuentas el lenguaje que funda el muro de proyección donde debe repercutir el modelo de eficiencia que cada uno desarrolle podrá ser creado ad hoc por reflejo de la circunstancia actual, pero el marco en el que se fragua, en este caso particular, viene condicionado desde bastante más atrás. Sin embargo, como describíamos, es incapaz de funcionar sin una traducción previa al lenguaje moderno del mercado. La presión por ser una persona útil en la mentalidad alemana resulta tan fuerte que muchos pensionistas siguen trabajando tras su jubilación, pues quien no suponga un activo útil para la comunidad se lee como algo parasitario en la percepción del colectivo. Frente al “trabajar para vivir” más característico del espíritu español, como señala Ina, se contraponen el “vivir para trabajar” germánico. Se apresura a subrayar que no es debido a que haya una diferencia de intensidades en el rendimiento de los trabajadores de uno y otro país, sino porque en el caso alemán se establece una ligazón existencial con el trabajo.

Nosotros aún diremos más. Esta relación quizás devenga de una transformación, no de un vínculo moral-trabajo que ya existía, sino más bien de los conceptos de trabajo y de moral, entre los cuales ese vínculo viene a expresar un vacío que se rellena con un nuevo significante. Estaríamos hablando del *“homo laborans”* (10) arendtiano.

El trabajo al igual que la economía global -tal vez el modelo alemán, americano y en general el anglosajón sea el que mejor lo ha interpretado- ya no está vinculado al valor real y objetivo que se deriva de la producción de las cosas. Esa circunstancia la podemos vivir a diario cuando entramos en una tienda de una marca determinada o compramos un mueble en un gran almacén de diseño. La financiación de la economía como cara más agresiva de la globalización junto con la deslocalización de las empresas y la desregularización de los mercados supone que éste dardo se dirija en dos direcciones. El producto ya no cuesta el esfuerzo real que supone, ni el trabajador obtiene el rédito objetivo de su esfuerzo. Esto también es viejo, ya lo anunciaba Marx cuando aludía al fetichismo en el universo de las mercancías que se desarrollaba en el capitalismo industrial.

Lo que sí forma parte de un proyecto nuevo es la invisibilización de los conceptos producto y trabajo, se refieran estos a instancias reales o virtuales. Para ser más claros haré una somera comparación. Siempre hemos asociado la crítica marxista al primer capitalismo con las imágenes de la industria inglesa decimonónica transmitidas a través de películas y documentales. En este contexto el horario medio del obrero de una fábrica podía superar las doce horas diarias, respaldado por una precariedad laboral constante. Como se traduce del concepto mismo de lucha de clases, esta realidad gozaba de carta de adscripción a un proletariado definido por la escasez económica, una sanidad prácticamente inexistente y un escaso acceso a la educación. Por el contrario, el acceso a esta última garantizaba a la burguesía la posibilidad

(10)
(Arendt, 2005).

de escalar puestos en el entramado social y aspirar a posiciones ventajosas en el panorama económico. Coherente con este sistema, de la plusvalía que se generaba por la falta de correspondencia entre el esfuerzo del obrero y el precio de venta del producto en el mercado, quien se beneficiaba era la alta burguesía industrial. Esto devenía de la tergiversación de las relaciones entre las fuerzas de trabajo y los medios de producción. El trabajo y el producto estaban ahí pero mal repartidos en cuanto a distribución de esfuerzos, beneficios y de horas de trabajo.

En cambio, en la actualidad la misma dinámica globalizadora ha terminado con la adscripción de clase -lo que no significa de la desigualdad- engullendo por esa reflexividad de las relaciones de mercado de la que antes hablábamos todos los factores en un mismo cajón de sastre. De modo que ya no es raro, si no por contra de lo más habitual, encontrarnos con un joven proveniente de lo que antes hubiese sido considerado un entorno burgués elevado trabajando más horas que un minero de Durham cien años antes. No importará que esté altamente cualificado. Veámoslo acceder a un puesto de escasa responsabilidad en una multinacional, su salario no superará en mucho la media, sus seguridades dependerán de los resultados conseguidos para ésta. Y sin embargo estos resultados entendidos como beneficios no repercutirán sustancialmente en su calidad de vida. Paradójicamente, él mismo defenderá su realidad de trabajo. Se acepta “ser explotado” un tiempo, pues aunque queme, a la postre se percibirá una mejor valoración en futuras entrevistas de trabajo, en un futuro difuso. Tenemos a nuestro minero el siglo XX cuyas condiciones laborales no habrán de ser muy diferentes de cualquier coetáneo menos cualificado que trabaje en un bar de carretera o en una tienda de venta al público. Y esto tampoco tiene que ver con la circunstancia académica adquirida puesto que la joven que nos sirve la hamburguesa en el McDonald’s puede bien ser una ingeniera de telecomunicaciones o arquitecta. En resumen, cuando todo se transforma en mercado, una suerte de reflexividad funciona diluyendo la relación trabajo y producto, fundiéndolos en ese vínculo vacío que dejaba espacio a la exterioridad, a lo humano y llegando finalmente a suplantarlo. Nuestro joven minero del siglo XXI, como decíamos, antes se convierte en un producto más dentro de un universo de productos que consumen y son consumidos. La plusvalía a arrebatarse: su juventud.

8. Una sociedad global a distintas velocidades

“Es cierto que en la historia de la humanidad el desarrollo nunca ha sido totalmente sincrónico, pero lo que diferencia la situación global de las anteriores es que, pese a vivir en un mundo <<globalizado>>, la brecha entre el centro y la periferia planetarios, entre el “Norte” y el “Sur”, es cada vez mayor. En resumen: un mundo mundializado en clave neoliberal, es decir “globalizado”, dualizado, unificado, sincronizado, pero a dos velocidades, desdoblado (11).”

Sería interesante poder detenerse a analizar la variedad en cuanto a modelos y muros que se materializan en los diferentes círculos humanos a lo largo y ancho del mundo, pero semejante propuesta excede con mucho el espacio de este artículo y las capacidades de quien lo suscribe. Sin embargo es necesario precisar que el fundamento esencial de este modelo se basa en la necesidad, no en una espontánea elección tomada al azar entre otras muchas. Esta necesidad, que gestiona el flujo de las relaciones sociales y profesionales, diseña con cierta veleidad los avatares sobre los que se articula el criterio de selección al que se enfrenta cualquier persona en las etapas cruciales de su juventud. El peso de esta influencia determinará la velocidad del vehículo que le sea proporcionado en el concesionario de las interacciones vitales a cada candidato.

(11)
(Gaja i Díaz, 2010).

Si suscribimos la teoría de que las transformaciones en los métodos de producción tienen consecuencias inmediatas para las estructuras sociales, ideológicas y políticas de los estados, estaremos de acuerdo con que la revolución de estos ha transformado de manera decisiva la conducta de los individuos y su percepción del mundo. La vertiginosa aceleración que ha conllevado el desarrollo del capitalismo y la sociedad de mercado con sus sistemas de producción en masa, todo ello unido a la revolución tecnológica en las comunicaciones, ha impuesto a las personas que quieran subirse al tren social con éxito la necesidad de ser capaces de correr lo suficientemente rápido como para alcanzarlo. Este es un modelo que por razones de física básica comienza a hacer aguas. Imaginar algo que pueda moverse a una aceleración creciente de manera permanente por toda la eternidad supone sencillamente penetrar en el ámbito de la ciencia ficción. En contradicción con esta evidencia esencial de la naturaleza, la urgencia por un currículum abultado que acumule titulaciones cuantas más mejor, idiomas, experiencia, méritos y capacidades en proporción inversa a una edad que se exige incoherentemente temprana cristaliza en una visión deformada de aquello que Milton Friedman denominara "carrera de talentos".

"Tal como la libertad personal, la igualdad de oportunidades no debe interpretarse literalmente. Su significado verdadero se expresa mejor, tal vez, acudiendo a una expresión que viene de la Revolución Francesa: Une carrière ouverte aux les talents (una carrera abierta a los talentos). Ningún obstáculo arbitrario debe impedir que las personas alcancen aquellas posiciones que sus talentos les permiten y hacia las que sus valores les dirigen (12)".

De alguna manera se tiende a compendiar a la juventud en el contexto de una larga cadena de producción en serie a velocidad estándar pautada por la exigencia del mercado que es, en última instancia, el que decide quién se cae de la cinta y quién permanece.

Llegados a un determinado nivel, las aptitudes técnicas del currículum profesional, que tan importantes habían sido para abrir la puerta del templo, terminan por retroceder a un plano secundario en favor de otras habilidades sociales y relacionales menos tangibles que tienen más que ver con la correcta interpretación del modelo de eficiencia y la determinación del punto de impacto en la región del muro de proyección contra el que se dirigen. Aún así y con todo esto dibuja un panorama social en el que se manifiestan diferentes velocidades, estas velocidades se relacionan con la juventud real o aparente. Quien sea capaz de interpretar un estilo de vida acorde a la juventud perenne exigida por la competición social y correr al ritmo de los demás permanece en la carrera. Porque si algo define el panorama actual es que la juventud ya no está circunscrita a un tramo cronológico de la vida de las personas.

Esta estética de la juventud perenne de la que trataremos más tarde afecta en el tema de este epígrafe a una división dentro de la sociedad y de la misma juventud, entre aquellos que pueden y quieren participar en el *sprint* social y aquellos que, o bien no quieren o sencillamente no pueden.

Uno puede quedar descartado de muchas formas y estas se contemplan de diferente manera según el objetivo del espectador. La ciudad como reflejo del orden estructurado de la comunidad está diseñada para reivindicar y a la vez ocultar esta división. Esta labor de ocultamiento no es un mero subterfugio sino un recurso esencial para el correcto funcionamiento de una aldea global basada en la interacción de las personas a través de la selección informativa. En especial es en la abismal distancia que separa la distribución de la riqueza y los recursos entre ciudades de los estados desarrollados y las de la periferia global donde se puede vislumbrar un mural descriptivo de esta dictadura de la aceleración. Si tomamos por ejemplo la realidad de ciudades como Berlín,

(12)
(Friedman, M. Friedman, R.,
1980).

Londres o Madrid podemos observar sin dificultad como, a pesar de las actuales circunstancias producidas por la situación de crisis económica, las estructuras sociales que garantizan el funcionamiento de los sistemas educativos, sanitarios, de seguridad así como la protección de los derechos del ciudadano sobre los que articula el estado moderno, pese a estar viviendo una transformación cuyos efectos todavía están por ver, siguen funcionando. Esto garantiza dos efectos que facilitan la introducción no traumática del sistema de aceleración progresiva: en primer lugar el ocultamiento, al que nos referíamos antes.

Ocultamiento de la miseria o desplazamiento de la misma hacia zonas de la periferia global que se convierten en proveedoras de mano de obra barata, de recursos energéticos y materias primas, así como de destinos turísticos a bajo precio, pero que no disfrutan de la redistribución de beneficios a cuya producción contribuyen. Desde esta perspectiva podríamos decir que los estados antiguos esclavistas, al reconocer la esclavitud como una realidad de facto, investían al esclavo de una objetividad tangible lo que automáticamente se traducía en el reconocimiento de un Estatus, una suerte de “Derechos de esclavitud”, que por terribles y despiadados que fueran limitaban los excesos del esclavista. En la actualidad, sin embargo, las sacrosantas democracias occidentales consensuan una condena sin paliativos de la explotación ilegal de seres humanos en aplicación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Lejos de suponer esto la erradicación de la esclavitud, sólo contribuye a relegarla a una existencia fantasmal en nuestro percepción cotidiana, pero real en cuanto nos atamos los cordones de unas zapatillas cosidas en Bangladesh, consultamos las llamadas perdidas en un móvil montado en china o buscamos un destino vacacional en nuestro portátil repleto de piezas compuestas de coltán extraídas por un niño en una lejana mina de aluvión en Ruanda. Quizás no estaría de más preguntarles a los ideólogos del nuevo capitalismo neoliberal qué casilla de salida en la “competición por los talentos” le corresponde a este niño cuya esperanza de vida no superará con seguridad el término de la adolescencia.

Ocultamiento de la inseguridad, limitando la inestabilidad bélica a regiones demarcadas geográficamente, donde la violencia terrorista es un fenómeno cotidiano que solo en circunstancias excepcionales salpica la isla de bienestar que es el occidente desarrollado. De hecho es un detalle interesante observar que mientras se producen víctimas a diario en estados como Irak o Siria, los gobiernos occidentales han desarrollado una intolerancia a la realidad que les ha conducido a la ficción de “la guerra sin bajas” (13), en gran medida porque la realidad de la muerte de un joven soldado occidental en la percepción de sus compatriotas resulta fuertemente traumática generando en toda ocasión consecuencias. También porque soldados que no mueren son por extensión soldados que no matan. Al menos a seres humanos. Se comportan como fumigadores de un mal ontológico que carece de rostro general, salvo en contadas circunstancias cuando se encarna en la figura concreta de un terrorista concreto. Pero a nivel más profundo, como explica el filósofo esloveno Slavoj Žižek, también sirve de representación fantasmática de las ansias de violencia que en efecto subyacen a los individuos (14).

Mientras se representan las guerras como irreales juegos tecnológicos donde las bajas son ficticias, proliferan en el mercado productos de entretenimiento, cine y videojuegos cuyo objetivo es que la escenificación de las víctimas y la violencia se produzca de la forma más verídica posible. Estamos frente a una construcción espectral que nos permite sublimar la ansiedad que provoca la evidencia de una mentira del calibre de una guerra sin bajas. Matamos a los “malos” todos juntos en una violenta fiesta social, sin repercusiones, salvo las virtuales.

(13)
(Žižek, 2009).

(14)
(Žižek, 2009).

Ocultamiento de la enfermedad y la vejez. El deterioro físico es difícilmente asumible para un sistema basado en un modelo energético de consumo sin límites y derroche sin cuento. La evidencia de la extinción de la energía, en este caso la vital, es un revulsivo desagradable que se contrarresta a través de diversas soluciones. Por un lado la perpetuación de una imagen atemporal de juventud facilitada por la revolución médica que ha suscrito la cirugía plástica en los últimos años, mientras por el otro se aleja la percepción del complejo de hospitales, institutos psiquiátricos, centros de rehabilitación de toxicómanos, cuya visibilización resultaría contraproducente. Paralelo existencial delineado en claroscuro donde a las enfermedades les corresponde el lugar de la sombra. Ubicado cada vez más al margen del discurrir normal de la vida, se extiende en un trazado urbano propio conformado por asilos, residencias, comedores sociales, y sanatorios.

Contra el velo que se extiende para formalizar esta dimensión del neopositivismo, se proyecta un ideario sencillo basado en la lógica de una competencia que ya no es aquella de la que hablábamos cuando nos referíamos a la carrera de talentos. Es una competencia por lo vital, por la esencia de las fuentes de la vida entendida como capacidad para devorar los bienes del progreso en la sociedad de consumo. La razón, finalmente, del ocultamiento es la de erradicar el sentimiento de culpabilidad a la hora de ejercer nuestro derecho a disfrutar de esta perenne juventud. El debate al respecto de la legitimidad o no de este disfrute queda anestesiada, pues, con el narcótico de la mediación informativa al modo de los lotófagos de la mitología clásica. La juventud entendida como abanico de posibilidades abierto y expandido con independencia de la circunstancia cronológica de cada uno funciona como sello de consagración a un estado de cosas que viene proponiéndose como definitivo. A un modelo de vida que se justifica a sí mismo en clave de fin de la historia, de punto de llegada y cima de la evolución humana. A un mensaje que anima a consumir cuanto más mejor, fiando en que los bienes del progreso, que se derivarán del desarrollo de los medios de producción y consumo, algún día alcanzará en forma de bienestar y prosperidad a esa otra cara del mundo a la que no osamos mirar. A un concepto de vida por lo demás falso, cuyo fantasma solo puede vagar por el decorado de la sociedad neoliberal contemporánea.

Basta con girar la mirada hacia esa otra juventud desterrada del ecosistema privilegiado del primer mundo para descubrir una realidad mucho más dramática. Según datos de las Naciones Unidas la India posee la población juvenil más amplia del mundo. Supera la cuarta parte de los ciudadanos, de un país con alrededor de mil doscientos millones de habitantes, el tramo demográfico entre los diez y veinticuatro años. Ahora bien, según un informe de la OIT, más de 6 millones de niños son forzados a trabajar para mantenerse a sí mismos. Varias organizaciones no gubernamentales que se ocupan de este tema sobre el terreno denuncian que la cifra podría ser considerablemente mayor hasta llegar a multiplicarse varias veces. Las condiciones laborales a las que se ven sometidos rayan en muchos casos la esclavitud.

Como de costumbre en estos casos el sector más perjudicado es el de la mujer, dato tan relevante que ya lleva a muchos expertos a hablar de una feminización de la pobreza a escala mundial. El acceso selectivo a la educación que se produce en detrimento de las mujeres es decisivo al consolidar esta realidad. Esta segregación se acentúa, como es obvio, en los países más pobres y en especial en aquellos donde las estructuras del estado democrático no han prosperado.

Por poner un ejemplo, mientras que en España la tasa de alfabetización de las mujeres entre 15 y 24 años es del cien por cien, en Costa de Marfil es del 39 por cien según informe del Banco Mundial (15).

(15)
(Banco Mundial, 2015).

Si estos contadores nos resultan lejanos deberíamos tener presente el éxodo actual de los jóvenes españoles en busca de una mejor oportunidad vital. La cantidad oscila entre cifras de proporciones bíblicas mientras la sangría migratoria continua produciéndose. La evidencia de un horizonte sin esperanzas es el principal factor que impulsa este movimiento y la situación no tiene trazas de ir a mejorar en un futuro próximo. Pero el núcleo esencial de esta problemática sigue percibiéndose en el ocultamiento. Hablemos a nivel global o a nivel europeo o local, podemos ser testigos, si así lo queremos, de la quiebra de un modelo. Todo depende de que nos propongamos levantar el velo. Si entendemos la actual crisis como un fenómeno mundializado, que no solo refiere a un mal financiero sino sistémico, encontraremos una de las claves fundamentales. Sería un error percibir el ensanchamiento del abismo no solamente entre caras del mundo, sino entre los diferentes estratos económicos en el seno de los estados, en términos de contingencia necesaria. Aduciendo al encadenamiento del efecto que se sigue de la causa para justificar una supuesta conexión lógica, histórica, cuando no ineludible de los ciclos de la economía. Base ésta de las tesis de quien avala que a cada estancamiento mesetario habrá de seguir necesariamente una elevación en el progreso. Volvemos así a la asunción de la doctrina que alimenta el mito del modelo actual como meta de llegada inexorable. Pero si repasamos con mayor detenimiento los verdaderos resortes que subyacen a la estrategia de ocultamientos que hemos descrito más arriba el panorama es bien distinto. Los criterios que acuñan eufemísticamente conceptos tales como “guerras justas” o “preventivas”, “carrera de talentos”, “coherencia económica”, “desarrollo sostenible”, “ajustes de mercado”, “regularización fiscal”, “racionalización de servicios sociales” y muchos más no obedecen a un proceso de renovación ideológica que responda a la actual etapa de progreso que se supone preside el cambio de siglo. Más bien surgen de la recuperación de un viejo discurso tamizado por el filtro de lo nuevo que no es tal. El neoliberalismo, como todo “neo”, no es sino el mismo plato viejo precocinado con diferente guarnición. El perfil oculto que conlleva la instauración de lo caduco es sin lugar a dudas la invitación al nihilismo. La actual estética de desconfianza hacia las instituciones, de descrédito general ante las opciones que plantea el sistema democrático occidental por parte de las personas que alcanzan la etapa en la que se les exigirá una implicación real en el sistema, es un hecho. Quizás convendría reparar en ello.

9. Mundo infinito, mundo inmediato, mundo determinado e infinito menguante

La imagen del mundo moderno en la que nos movemos se corresponde, por esotérica que pueda parecer la afirmación, con aproximadamente los últimos quince años que llevamos recorridos del siglo XXI. Resulta inquietante hablar de esta manera cuando el término moderno se ha empleado de forma varia para referirse a distintas épocas muy distantes entre ellas. La Edad Moderna puede remitir a la época que coincide con el inicio del reinado de los Reyes Católicos o la caída de Constantinopla y llega hasta la Revolución Francesa. Moderno fue el ecosistema intelectual y social que alentó La Ilustración, modernos eran los protagonistas de aquella inolvidable película de Alan Rudolph que describía los avatares del mundillo del arte en el París de los años veinte, moderno es este mismo minuto que, como tal, no existe pues será distinto dependiendo del momento y de quién lo lea. El concepto de modernidad es por tanto vago y polimorfo, se corresponde con una región que nunca acaba por quedarnos muy clara y que puede darnos una ingrata sorpresa. Exactamente igual que el de juventud. Para los parámetros actuales el significado y la determinación de la juventud sigue idéntico camino al de la modernidad. Esto es así porque el mundo en el que debieran anclar sus

coordinadas se ha expandido en dimensiones que superan las tres clásicas y conocidas. Hasta no hace mucho la juventud era aquello que no se era ya a partir de ciertos años. Aquel lugar dorado cuyo único mal residía en que uno ya no pertenecía a él, en palabras del genial Dalí.

Sin embargo, volviendo al tema de las proyecciones espectrales, el dilema interno de la juventud parte o partía de un conflicto esencial. Uno de los principales logros de la era global ha sido anular en gran medida esta contradicción. La erótica exuberante de la juventud ha monopolizado el pensamiento literario y artístico desde los poemas de Cátulo hasta las óperas de Wagner, pasando por los ideales revolucionarios o los locos veinte. Y esta erótica tiene que ver precisamente con la incoherencia del ser humano que amando incondicionalmente la juventud ansía superarla como requisito para seguir viviendo. En el fondo del dilema la muerte, referente constante en unas sociedades, las pasadas, en las que la vida dependía de una endeble seguridad. El cambio de paradigma que supone la superación de esta contradicción, inherente al concepto de juventud, podría resumirse en la paradoja de que hoy en día, a diferencia de tiempos pasados, ya nadie aspira a viejo.

Por tomar como centro de interés el caso español en 1900 la población nacional ascendía a 18.600.000 habitantes. La tasa de mortalidad era del 29/1000 compensada por una de natalidad razonablemente alta 34/1000. La tasa de mortalidad no estaría muy lejos de la de un país del tercer mundo actual. De los recién nacidos fallecía la cuarta parte antes de alcanzar el año de vida, mientras que el 60 por 100 de la mortalidad anual se debía a enfermedades infantiles del aparato digestivo. De los supervivientes a esta terrible criba le esperaba un nuevo rasero a los treinta y tres años aproximadamente, edad que sólo habría de superar la mitad. La esperanza de vida rondaba los treinta y cinco años y las diarreas estivales causaban estragos entre la juventud siendo responsables de hasta la cuarta parte de las muertes (16).

Durante los siglos pasados la literatura y el arte nos legaron una visión ambigua del concepto de la juventud. Mientras por un lado se concebía como el ámbito del atolondramiento, de lo incondicionado y lo casual, una existencia que no buscaba justificación de por sí, cuyo único sentido era lo automático y espontáneo de la vida cristalizado en el goce de la belleza sensible que emanaba de una sexualidad terrena. La otra cara de esta moneda vislumbraba en ella un polo de manifestación de lo ultraterreno, algo efímero que, por su propia naturaleza fugaz, se situaba en connivencia con el misterio intangible del espíritu. Asimismo se fundaba en ella, en caso de superar con éxito esta etapa incierta, la esperanza de consagrar la peculiar eternidad que suponía la conservación del apellido en la línea de sangre. Pero en cualquier caso inherente a la idea de la juventud se hallaba la de lo fragmentario y lo incompleto. Los mitos, las tradiciones y la literatura nos han transmitido incontables ejemplos. Uno de los no menos pintorescos hace referencia al contenido simbólico de la palabra "golem" alejado de la habitual referencia al gigante de barro. En pasajes de la literatura talmúdica viene a designar una vasija inacabada por relación con la imagen de la mujer incompleta, joven, que todavía no ha sido "completada" por la acción del marido que le hace culminar su destino natural convirtiéndola en recipiente de la futura progenie (17). Las vestales destinadas desde los seis años al culto de la diosa y debiendo permanecer vírgenes durante su desempeño, o los rituales del rey y la reina de pentecostés no son sino varios entre los muchos ejemplos que vienen a ahondar en el difícil binomio fragmentario-místico en cuyas coordenadas venía a quedar inscrito la incierta cartografía juvenil (18).

(16)
(Tusell, 2007).

(17)
(Idel, 2008).

(18)
(Eliade, 2011).

Desde esta perspectiva la juventud se sublima únicamente cuando jamás abandonaba su estadio, es decir, cuando la muerte viene a disolver lo fragmentario en lo eterno, consagrandolo así la esencia mística de héroe o la heroína. De resultas de este hecho trascendental el joven se

espiritualiza completándose, alcanzando el conocimiento reservado a quien cruza el umbral de lo material. La joven Beatriz, objeto de los desvelos del poeta, sólo alcanza la perfección de su esencia y con ella la sabiduría una vez muerta. El no menos joven doncel que guarda en Sigüenza su propio cadáver reposa releendo las páginas de un libro.

Quien alcanza la madurez es aquel que se ha impuesto a la naturaleza, que ha superado el desafío lanzado por la vida y por tanto accede al saber de la experiencia, al conocimiento del mundo de aquí. Único superviviente, se convierte en objeto de respeto, que no de culto místico, en un venerable anciano, un símbolo simultáneo del triunfo de la vida sobre el destino, de la razón sobre la naturaleza. Cuando Breno penetra en Roma solo se encuentra con los ancianos senadores para recibirle. Confundiéndolos con estatuas, al tirarle de la barba a uno de ellos, uno de los galos invasores recibe un bofetón. El senador ha perdido su mágico hieratismo, hecho que le cuesta la vida (19). La senectud adivina las leyes que rigen el “reino de este mundo”, sabiduría que al joven bárbaro asombra y asusta a un tiempo.

Entendemos así que tanto la juventud como la vejez establecían regiones simbólicas. Ambas por relación con lo temporal. Mientras la segunda ejercía su simbolismo en el plano material, la primera remitía a un plano ultraterreno. La vieja división platónica. Esta búsqueda de referencialidades, límites y señales por las que el individuo se define como tal configura una constante a lo largo de todas las sociedades y de todas las épocas. Solo la nuestra actual, como afirmaba Rene Guenon, constituye una anomalía a ese respecto (20).

No sería difícil trazar las líneas maestras que prefiguraban estos límites en el pasado. Los pueblos y las ciudades españolas son testimonios fehacientes. Si a la generación de preguerra le correspondía como límite espacial el binomio pueblo-ciudad, dentro del trazado urbano en una población extensamente rural el límite simbólico por el que transcurría la vida conducía de la iglesia al ayuntamiento. Históricamente este horizonte no superaba el contexto de la tradición familiar y de esta manera en el ámbito laboral se tendía a la sucesión hereditaria de las profesiones. Esto era particularmente así en cuanto a las clases menos privilegiadas donde la necesidad imponía que tanto el hijo del labrador como del minero sucedieran a su padre en el nicho ocupacional, pero tampoco era muy distinto en el ecosistema de los grandes negocios familiares.

Si este paradigma cambia a grandes rasgos a raíz de la transformación social que conlleva para el occidente europeo el desarrollo del estado de bienestar, con la movilidad social que supone el desarrollo del consumo de masas, no es menos cierto que se pueden observar en los años cincuenta, sesenta y setenta similares referencias. Ahora se hallarán más vinculadas a las realidades estructurales del sistema, sindicatos, fábricas, partidos políticos, derechos... pero aun así se pueden discernir como centros de referencia con respecto a los que se fragua la identidad de las generaciones que van tomando el relevo.

La paradoja de la realidad actual en el caso español es que sin lugar a dudas nos hallamos ante la generación joven más preparada de la historia, y sin embargo es la que más dificultades encuentra para definir una identidad que asegure un proyecto de vida propio y autónomo. Solo por mencionar currículos de dos de las personas mencionadas en este artículo, Silvia Delgado e Ina Böttger, nos encontramos con que ambas tienen dos carreras, además de varias titulaciones de post grado entre las que se cuentan másteres y doctorados. Ninguna de las dos habla menos de tres idiomas: inglés, francés, alemán y español en el caso de Silvia; inglés, alemán y español en el de Ina. Poseen experiencia profesional pese a su juventud y, sin excepción, han tenido que interpretar todo un periplo que ha terminado por conducir las al extranjero como única opción para hallar una posición laboral acorde con su calidad profesional.

(19)
(Lívio, 1997).

(20)
(Guenon, 1995).

Los factores sobre los que se fragua esta problemática son muy variados, pero todos tienen que ver con la disolución del centro o de los centros de referencia que la moderna globalización económica arrastra consigo. Que esta disolución se produzca no es nada malo en sí, más bien todo lo contrario. La evolución histórica se articula sobre dichos procesos de transformación. El fondo del problema radica en que no parece estarse definiendo una alternativa de paradigmas. Estos deberían brotar desde las estructuras de los estados, de las instituciones internacionales, de las iniciativas sociales y establecer un diálogo orientado a la conformación de una realidad donde resultara plausible encuadrar nuevos modelos de convivencia. En lugar de ello a lo que asistimos es a la erosión de los conceptos de estado y ciudadanía, de los marcos legales garantes de seguridades laborales, de los valores y derechos que habían supuesto criterios de sentido viables para sustentar un horizonte de futuro.

Esto se evidencia especialmente en la dificultad con que tropiezan los núcleos familiares los cuales, frente a las proclamadas relaciones de igualdad en competencias, derechos y obligaciones con respecto a lo público y lo privado, no encuentran contrapartida que facilite el desarrollo de éstas en el mundo laboral. Aquí muchas mujeres se ven forzadas a renunciar a la maternidad o incluso a congelar sus óvulos con el fin de poder realizar sus aspiraciones profesionales en un marco de competitividad condicionada por lo masculino. Conforme el mundo se amplía y la globalización se convierte en un hecho las articulaciones conceptuales para situar valores de referencia localizables se asemejan al intento de pintar rayas sobre el océano. Los resultados se están viendo en los procesos de crisis actuales, traducido en éxodo de jóvenes en busca de oportunidades o en la realidad a la que muchos de ellos se enfrentan al tener que asumir que desempeñarán ocupaciones muy por debajo de los estudios que realizaron. Por no hablar de los amplios colectivos de jóvenes que viéndose en el linde marginal de la exclusión, sea resultado del empobrecimiento a que la nueva situación ha conducido a sus familias o a la incapacidad del estado para facilitar su integración en virtud de descendientes de o, ellos mismos, inmigrantes, pierden confianza en las instituciones democráticas y se orientan hacia formas distintas de radicalismos, ya sean nacionalistas o religiosos.

Frente a ello se postula, como ya decíamos, por parte de determinados sectores un mensaje de invitación al consumo lúdico, a la complacencia, al no preocuparse demasiado y vivir el momento, como expresaba con singular éxito entre otras muchas campañas publicitarias la de una conocida marca de productos dirigidos hacia los jóvenes, cuyo eslogan principal rezaba "*Be stupid*" (sé estúpido). Las imágenes animaban a protagonizar "acciones" supuestamente originales, pero por supuesto totalmente inocuas y vacías de sentido en la que chicos y chicas desafiaban de manera absolutamente inofensiva y absurda un supuesto "*establishment*" social. A guisa de leyenda para subrayar el título principal podían leerse admoniciones tales como: "*Stupid may fail, smart doesn't even try*" (el estúpido puede fallar, pero el listo ni siquiera lo intenta), "*Smart Critiques, stupid creates*" (el listo critica, el estúpido crea), "*Smart listens to the head, stupid listens to the heart*" (el listo escucha a su cabeza, el estúpido escucha a su corazón). Al cabo de una somera exposición a semejante machaqueo publicitario los beneficios incalculables que se desprenden de la abdicación de las propias facultades intelectuales queda fehacientemente inscrito en el córtex cerebral del público. Y sin embargo, éste es solo uno más en la inagotable lista de ejemplos, pertenecientes no solo al ámbito de la publicidad, que podrían destacarse aquí. Lo significativo de la cuestión es que queda lejos de integrar una lista de detalles anecdóticos. No estamos ante un mensaje que haya surgido porque sí, fruto de la imaginación más o menos brillante de un creativo empleado en una empresa de publicidad. En absoluto. Se trata de una flor que germina en terreno abonado para ello. Es efecto, no causa. Cuando se invita a la estupidez o, en expresión menos burda, a la

renuncia a una postura activa, crítica y efectiva frente a la realidad, lo que se está ventilando no es otra cosa que la escenificación de un dilema de proporciones graves. Aquel con el que tiene que lidiar hoy en día cada ser humano que se enfrenta de nuevas con el fenómeno de la mundialización de la existencia: la ausencia de un centro reconocible y la multiplicación por infinito de toda referencia posible.

Conclusión

El título de este último epígrafe tal vez pueda llevar a engaño. El tema que he venido desarrollando difícilmente podría asumir un cierre conclusivo, pues mientras escribo esto la realidad global, ese ente proteiforme, sigue evolucionando. Sería por mi parte una muestra de soberbia cuanto no de estupidez temeraria pretender poner un sello normativo o significante a este proceso. En las tesis desarrolladas a lo largo de estas páginas mi única voluntad, y consideraría satisfechas mis aspiraciones de haberlo conseguido, es abrir espacios de reflexión sobre circunstancias que considero son problemáticas reales que se están produciendo en este nuevo recorrido de la sociedad global. Pese a que soy consciente de la existencia de voces que defienden la idea contraria proclamando que aún estamos a distancia, que conceptos tales como sociedad global, espacio mundializado, sociedad informacional, hacen referencia a modelos cuyos compases iniciales podemos discernir pero que aún no se han consolidado, mi análisis pretende defender la idea de que nos hayamos ya de lleno en dichos modelos. Que sean susceptibles de cambio y evolución no quiere decir que el paradigma de Sociedad, Estado y Mundo que caracterizó una época -desde el fin de la Segunda Guerra Mundial hasta el inicio de la Revolución Tecnológica que se fragua en los ochenta y se consolida en los noventa- no haya sido sustituido por uno nuevo.

Sin embargo, y tal vez por ello mismo, pretender renegar de la realidad global como concepción es un esfuerzo inútil y absurdo. En primer lugar es inútil porque, consecuentemente con la realidad global, el mundo en el que vivimos incluye tanto al que está a favor como al que reniega de ella. Este último no queda menos inserto en el sistema de relaciones globales por el ejercicio de su oposición que el defensor de éstas. Como hemos visto en las partes dedicadas a los modelos de conducta, la rebeldía tiene su lugar privilegiado y perfectamente asimilado en el modelo global. No es una realidad entre otras posibles, es la realidad o la ficción, el pacto ideológico de convivencia que hemos decidido suscribir. En segundo lugar resulta absurdo, puesto que oponerse a un proceso global cuya meta supondrá el logro de un intercambio más fluido, rápido y continuado entre los diferentes colectivos humanos no solo es algo inevitable en el desarrollo de las sociedades sino una aspiración inherente a la naturaleza humana.

Por descontado, ello no implica que obviemos el riesgo real que puede suponer una hoja de ruta equivocada. La globalización como fenómeno no es un producto objetivo, cerrado y determinado. Supone más bien una categoría conceptual que, tomada al margen de su aplicación real, resulta inocua. Semejante a una melodía, al igual que ésta, depende de la clave en la que se interprete. Si se impone la clave neoliberal, que no nos quepa la menor duda, asistiremos al surgimiento de un mundo en que lo global no responderá ni de lejos al reparto de los bienes del progreso, sino a la distribución selectiva de las desigualdades. De aquí habrá de surgir un abismo que ineludiblemente condicionará el futuro de las generaciones que han de venir.

Nuestra responsabilidad descansa en afrontar las problemáticas, muy reales, que podemos observar en el día a día. Problemáticas que adquieren una visibilidad específica en el actual contexto de crisis. La forma en la que superemos ésta presente coyuntura, por su

trascendencia, será esencial en la conformación de valores que legaremos a una juventud que debe tomar el testigo del cambio generacional. Porque, no nos llevemos a engaño, lo que se nos viene encima ante el proceso traumático de consolidación de esta nueva realidad es una crisis de valores sin precedentes. Si queremos una juventud libre el balón está en nuestro campo, puesto que los que han vivido más conocen que otros modelos si funcionaron, que no estamos ante el fin de la historia, ni en el mundo de la no-ideología, y desde luego que esta no es la única opción. Si la realidad global es ineludible, la transvaloración de ciertos valores es una opción real y no tan complicada. Hay alternativas.

Si consentimos en abdicar de tal compromiso claudicando ante el espejismo de lo inevitable, postulando la política de hechos consumados cuya base teórica defiende que las cosas sólo pueden ser tal y como son, independientemente de las injusticias que conlleven, seremos cómplices de legar un mundo peor a las generaciones venideras.

El proceso de transformación en los recursos, en los medios de comunicación, en el progreso de las tecnologías, de la ciencia médica, etc. que acompaña al desarrollo de la globalización supone, qué duda cabe, la posibilidad abierta a conseguir todo lo contrario. De extender estas ventajas de forma global es seguro que los jóvenes, el mundo que ha de venir, podrán vislumbrar ese "mundo de ayer" en calidad de instancia redimida de sus pecados pasados, y no solo me estoy refiriendo a los dos terribles conflictos bélicos. Pero para eso es necesario, si no imprescindible, que los sujetos puedan ser capaces de construir tanto su identidad individual como las comunidades dibujar sus identidades colectivas en espacios de igualdad y libertad. A este efecto los colectivos humanos que en base a fuertes sentimientos solidarios encaucen sus esfuerzos en aras a desarrollar estructuras sociales tales como educación, sanidad, políticas de redistribución de bienes, etc. no solamente estarán contribuyendo al bienestar directo de sus semejantes, si no que estarán sentando un precedente con el ejemplo. Si la antigüedad clásica veneraba a sus héroes y a sus legisladores legendarios, por alguna razón sería.

La globalización funciona en infinitas direcciones en calidad de su estructura esférica. Como tal, el laberinto ha sido insinuado, o al menos así se ha intentado. A quien esto suscribe no se le escapa que el objetivo del estudio, así como de la publicación en su conjunto, va dirigido a una juventud concreta: la española. Sin embargo hablar de la juventud en los espacios mundializados de la realidad global y referirla a un punto identitario, espacial, concreto, resultaría una limitación insostenible para el análisis que se pretende. Cuando hablamos de juventud española ante la globalización en realidad estamos básicamente refiriendo a un objetivo que actualmente, cada vez más, se encuentra repartido por el mundo. Intensificado esta circunstancia gracias a la actual realidad de exilio laboral, paulatinamente dejara de ser más juventud española para pasar a convertirse en juventud hispano-chilena, hispano-alemana, hispano-italiana... y a la larga ya sólo será juventud mundial. Es por ello que al analizar las divergencias, los abismos, los planos oscuros que se abren en esta realidad mundial es menester contemplar a la juventud como esa generación habitante de la totalidad de un planeta caracterizada por unas circunstancias específicas. Solo así hallaremos claves útiles tanto para proyecciones de futuro como para cortar las ataduras de lastres ideológicos que pervierten una visión genuina de la historia y del lugar que ocupamos en ella. La apertura de problemáticas supone establecer cauces para la contradicción, y así como algunas líneas entre las expuestas parecen chocar las unas con las otras no se puede negar que esa es una representación pictórica bastante ajustada a la realidad.

En la mayor parte de los casos, las contradicciones no son tales. Sencillamente se trata de un error de apreciación surgido de una excesiva

proximidad al dilema. Tenemos tiempo por delante para adoptar una postura alejada e imparcial, lo que no implica ausencia de compromiso.

De lo contrario corremos el riesgo de entregar a la juventud que ha de venir a una eterna persecución de fantasmas. Al mundo del nihilismo donde cada uno se diluye en el disfraz de quien no es. Tergiversando su identidad para subsistir, como el desdichado Provincial, mi tatarabuelo, exiliado vital tanto de sus orígenes napolitanos como de su propia familia española, que ni siquiera conocía su verdadero nombre.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H.**, 2005. *La condición humana*. s.l.: Paidós.
- Banco Mundial**, 2015. *Tasa de alfabetización, mujeres jóvenes (% de mujeres entre 15 y 24 años)*, s.l.: Grupo del Banco Mundial.
- Eliade, M.**, 2011. *Tratado de Historia de las Religiones*. s.l.: Ediciones Cristiandad.
- Foucault, M.**, 2012. *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. s.l.: Paidós.
- Friedman, M. Friedman, R.**, 1980. *Libertad de elegir, hacia un nuevo liberalismo económico*. s.l.: Grijalbo.
- Gaja i Díaz, F.**, 2010. *Revolución Informacional, Crisis Ecológica y Urbanismo*. s.l.: Universitat Politècnica de València.
- Galbraith, J. K.**, 2011. *La cultura de la Satisfacción*. s.l.: Ariel.
- Gomez, C. Mugerza, J.**, 2009. *La aventura de la moralidad (Paradigmas, fronteras y problemas de la ética)*. s.l.: Alianza Editorial.
- Guenon, R.**, 1995. *Símbolos fundamentales de la ciencia sagrada*. s.l.: Paidós.
- Hobsbawm, E.**, 2003. *Historia del siglo XX*. s.l.: Crítica.
- Idel, M.**, 2008. *El Golem*. s.l.: Siruela.
- Livio, T.**, 1997. *Ad Urbe Condita*. s.l.: Gredos.
- Máiz, R.**, 2009. *Teorías políticas contemporáneas*. s.l.: Tirant lo Blanch.
- Nietzsche, F.**, 2002. *La gaya ciencia*. s.l.: Edaf.
- Ortega y Gasset, J.**, 2005. *¿Qué es Filosofía?*. s.l.: Alianza Editorial.
- Quesada, F. Editor**, 2008. *Ciudad y ciudadanía. Senderos contemporáneos de la filosofía política*. s.l.: Trotta.
- Rawls, J.**, 2010. *Teoría de la justicia*. s.l.: Fondo de cultura económica.
- Tusell, J.**, 2007. *Historia de España en el siglo XX*. s.l.: Taurus.
- Vanguardia, L.**, 2013. *La Vanguardia*, 19 9.
- Zizek, S.**, 2009. *El Frágil absoluto o ¿Por qué merece la pena luchar por el legado cristiano?*. s.l.: Pre-Textos.

Jóvenes españoles en programas europeos y extracomunitarios.

Análisis y evaluación

Este artículo se propone analizar algunos programas europeos y extracomunitarios de relevancia para el estudiantado español, dar a conocer sus objetivos y las acciones formativas que proponen, evaluarlos y detectar algunos de sus puntos débiles y fuertes en opinión de los estudiantes participantes. Se centra, fundamentalmente, en el programa Erasmus+ , en la experiencia del pasado de dicho programa, en sus objetivos generales, sus características, estructura y acciones clave que promueve. Posteriormente, se ofrecen algunos datos sobre la participación de los jóvenes en varios programas de movilidad, los requisitos necesarios para participar y el presupuesto disponible. A continuación, se evalúan los resultados a través de dos estudios realizados en un intervalo de 15 años, se dan a conocer algunas de las debilidades y fortalezas detectadas, se informa sobre los beneficios que perciben los estudiantes participantes y sobre algunos de los problemas con los que se encuentran. Finalmente, se mencionan algunos programas extracomunitarios, con especial referencia al de la Universidad de California, la AECl y las becas que ofrece.

Palabras clave: movilidad de los estudiantes, programa Erasmus+, AECl.

1. Introducción

En los años sesenta y setenta, la mayoría de los jóvenes que emprendían una carrera universitaria realizaban sus estudios en España, a ser posible en su distrito universitario y en la ciudad de residencia, con el fin de ocasionar a sus familias los menores gastos posibles. Cuando obtenían el título, había salidas profesionales suficientes para conseguir en poco tiempo un trabajo relacionado con los estudios realizados. Pero, en los años ochenta, con la democratización del país y su entrada en la Comunidad Económica Europea, el panorama social cambia considerablemente: aumenta la proyección internacional de España, se incrementa considerablemente el número de estudiantes universitarios, sobre todo el de las mujeres -que se incorporan de forma masiva al mundo del trabajo y a la universidad- los jóvenes mejoran el conocimiento de las lenguas extranjeras, se va globalizando la economía, y se conceden más becas para los estudiantes. Al aumentar los titulados universitarios mucho más que los puestos de trabajo, las salidas profesionales se hacen más competitivas y comienzan a escasear. Todos estos factores cambian el mercado laboral y lo hacen más internacional, y eso contribuye a que se generen necesidades formativas nuevas en los jóvenes, que comienzan a demandar estudios en el extranjero e inician nuevos procesos de movilización para internacionalizar su formación académica y profesional.

En la primera década del siglo XXI, el panorama social y económico se complica con la llegada de la crisis internacional. Por otra parte, gracias a los programas sociales de los sucesivos gobiernos que han fomentado la igualdad de oportunidades, al aumento de las becas y a la facilidad para conseguirlas, la población de jóvenes que ingresa en la universidad ha ido aumentando en España de forma considerable, de manera que, en la actualidad, tenemos más universitarios que la media europea: en nuestro país, el porcentaje de jóvenes

con título universitario supera el 37% mientras que la media europea es de 26%. Además, el 25% de los jóvenes pertenecientes a familias con bajo nivel económico consigue título universitario, mientras que en la EU se sitúa en el 18%. (El Mundo.es, 6-2-2014).

La incorporación de la mujer al mundo laboral y a la universidad ha sido otro factor clave. Según Moreno (2010), el porcentaje de población femenina incorporada al mundo del trabajo alcanza el 33% y en la primera década del siglo XXI el porcentaje de mujeres matriculadas en las universidades supera el 54%. Por tanto, ha aumentado la población juvenil cualificada en busca de empleo, pero los puestos de trabajo han disminuido, de ahí que la tasa de desempleo entre jóvenes menores de 25 años en España sea del 46% (52.6% hombres y 47.4% mujeres), muy por encima de la UE que se sitúa en torno al 20% (Moreno, 2013). Esta situación contribuye a que los jóvenes universitarios internacionalicen su formación en centros extranjeros para tener opción a otros mercados de trabajo fuera de España.

Debido a todas estas circunstancias que hemos mencionado -que a veces se dan también en otros países, en mayor o menor grado- la movilidad estudiantil por el mundo ha aumentado considerablemente. Entre los años 2000 y 2011, el número de estudiantes internacionales se ha duplicado y asciende a cuatro millones y medio. Los países que envían mayor número de estudiantes al extranjero son China, India y Korea, países con una economía emergente y muy influenciados por las demandas de la globalización, de tal manera que los estudiantes asiáticos que cursan estudios por el mundo constituyen un 53% de la población estudiantil extranjera total (OCDE, 2013).

Como veremos después, entre los beneficios que busca la población estudiantil en el extranjero podríamos citar: el enriquecimiento cultural, mayor y mejor conocimiento de las lenguas extranjeras mayoritarias con especial atención al inglés, mejorar la cualificación y preparación para el mundo laboral, las opciones para acceder a otros trabajos y sus perspectivas de empleo. Se ha comprobado que el riesgo de desempleo se reduce a la mitad para aquellos jóvenes que participan en programas de movilidad, si se compara con los que permanecen en casa. Otros objetivos que se proponen los jóvenes incluyen el conocimiento de otras sociedades, sus lenguas y culturas, hábitos de consumo, sistemas de producción y opciones de mercado.

En el año 2010, la población estudiantil mundial que participó en programas de movilidad ascendió a 3.6 millones (Choudaha, Chang y Kono, 2010). Ese número tan elevado se ha convertido ya en un manjar exquisito para la economía de muchas universidades que hacen todo lo posible para atraerlos y beneficiarse de las ventajas económicas tanto para las instituciones académicas como para los entornos donde se alojan y se convierten en consumidores, sobre todo en los países de habla inglesa. En este sentido, los más beneficiados son EE. UU., Reino Unido, Irlanda, Australia y Canadá. Durante muchos años, uno de los negocios más productivos y rentables en el Reino Unido ha girado en torno a los estudiantes extranjeros y en Canadá los ingresos de los estudiantes internacionales en concepto de matrícula, alojamiento y demás gastos han superado los 8 millones de dólares canadienses (OCDE, 2013).

Además de la afluencia masiva de asiáticos por el mundo, hay que tener en cuenta la movilidad de los estudiantes de la Unión Europea, que le siguen en importancia con un 23% de participación sobre el total. Finalmente, destacan los estudiantes africanos con un 12% (OCDE, 2013).

Como acabamos de indicar, dentro de esta sociedad global que nos ha tocado vivir, la competencia por atraer a los estudiantes internacionales es un hecho. Dentro de los países de la OCDE, EE. UU. acoge al 17% de la población estudiantil extranjera total, el Reino Unido al 13%, Australia, Alemania y Francia al 6% y España al 2%. Como puede observarse, los

estudiantes extranjeros eligen preferentemente países de habla inglesa. Los campos de estudios más solicitados suelen ser: Ciencias Sociales, Derecho y Empresariales (OCDE, 2013).

Para aquellos jóvenes que no participen en programas de estudios oficiales y subvencionados por el gobierno, los costes de matrícula son fundamentales y suelen influir en que se desplacen a un país o a otro en función de las tasas académicas, pues en algunos países son mucho más altas para los estudiantes extranjeros que para los nacionales. El coste medio de matrícula anual se refleja en la tabla 1:

Tabla 1.- Coste medio de matrícula para los estudiantes internacionales

Países que cobran más a los estudiantes internacionales que a los nacionales	
EE.UU.	20.000 dólares
Reino Unido	10.000 dólares
Irlanda	12.000 dólares
Canadá	15.000 dólares
Australia	22.000 dólares
Países que les cobran a los estudiantes internacionales igual que a los nacionales	
Francia	300 euros
Alemania	10.000 euros
Italia	500 euros
Países que no cargan costes de matrícula	
Finlandia y Noruega	–

2. El programa Erasmus+

El programa de mayor popularidad y divulgación entre los jóvenes universitarios es el programa Erasmus+, que se extiende al ámbito de la educación, formación profesional, la juventud y el deporte durante el periodo 2014-2020. Se considera que estos cuatro campos pueden contribuir a mejorar y a afrontar los cambios socio-económicos y los desafíos que tendrá que afrontar Europa durante este lustro. Además, se pretende crear un entorno social que favorezca el crecimiento, los puestos trabajo, la equidad social, la inclusión y la integración social.

Ocurre que hay muchos jóvenes que dejan los estudios demasiado pronto con una formación precaria. Esto dificulta el acceso a los puestos de trabajo y aumenta el riesgo de desempleo y de marginación social. Precisamente la lucha contra los elevados niveles de desempleo, especialmente entre los jóvenes, ha sido uno de los objetivos prioritarios de los gobiernos europeos y continúa siendo.

Por otra parte, se estima que la economía europea necesita ser más competitiva y ello se puede conseguir con el talento de las nuevas generaciones orientado hacia la investigación y la innovación. Todos estos retos se pueden lograr con una educación y unos sistemas de formación bien diseñados que desarrollen las competencias requeridas por el mercado de trabajo y la economía, al mismo tiempo que les permita a los jóvenes desempeñar roles activos en la sociedad y lograr un desarrollo personal equilibrado.

Se considera que las reformas educativas y los programas de formación para la juventud pueden propiciar el progreso y la convergencia hacia estas metas con un esfuerzo conjunto y coordinado entre la política educativa y los agentes sociales. En este sentido, el programa Erasmus+ se ha diseñado para apoyar el uso eficiente del potencial del talento humano europeo y su capital social facilitando un aprendizaje duradero a través de una educación formal e informal. El programa también fomenta la cooperación y la movilidad con los países miembros en los ámbitos de la educación superior y la juventud.

De acuerdo con las innovaciones introducidas en el Tratado de Lisboa, el programa Erasmus+ también incluye actividades que fomentan la dimensión europea en el deporte y promueve la creación de redes cooperativas entre los agentes sociales, el intercambio y la transferencia del conocimiento en las áreas de la educación física y el deporte. Este tipo de cooperación tendrá efectos positivos en el desarrollo del potencial humano y contribuirá a reducir el coste social y económico de la inactividad física en los jóvenes.

En síntesis, esta inversión en el conocimiento, en las competencias de los individuos y en sus destrezas beneficiarán a los jóvenes, instituciones, organizaciones y a la sociedad en su conjunto, contribuyendo al crecimiento y asegurando la prosperidad y la inclusión social en Europa y más allá de sus fronteras (Comisión Europea, 2015).

La experiencia del pasado

El programa Erasmus+ se nutre de la experiencia acumulada de todos los años anteriores, desde que comenzó su andadura en 1987. Es el resultado de la integración de varios programas europeos que funcionaron durante el intervalo 2007-2013:

- El Programa de Aprendizaje Permanente
- El programa La Juventud en Acción
- El programa Erasmus Mundus
- Tempus
- Alfa
- Edulink
- Los programas de cooperación con países industrializados en materia de educación superior

Todos estos programas han apoyado acciones en los ámbitos de la educación superior, formación profesional, educación para niños, jóvenes y adultos. Pero el ámbito del programa Erasmus+ se extiende más allá del que ocupaban estos programas promoviendo la acción combinada de diferentes campos educativos, formativos y de juventud, cambiando las fronteras artificiales entre los formatos de varias acciones y proyectos, promoviendo ideas nuevas, atrayendo agentes nuevos del mundo del trabajo y de la sociedad civil y estimulando nuevas formas de cooperación. El objetivo es convertirse en un instrumento más efectivo que satisfaga las necesidades reales del capital social y humano de la Europa actual. Ahora bien, para tener una idea más precisa y específica de determinadas acciones, conviene usar el término Erasmus+ junto con la denominación de otros programas (Comisión Europea, 2015: 8):

- Comenius, para el ámbito de la educación escolar.
- Erasmus, para la educación superior.

- Erasmus Mundus, para el máster Erasmus Mundus.
- Leonardo da Vinci, ámbito de la educación y la formación profesional.
- Grundtvig, para el ámbito de la educación de adultos.
- La Juventud en Acción, para programas pertenecientes al ámbito del aprendizaje no formal e informal de los jóvenes.
- Jean Monnet, para los programas pertenecientes al ámbito de los estudios de la Unión Europea.
- Deportes, programas pertenecientes al ámbito deportivo.

Objetivos del programa Erasmus+

De acuerdo con la Guía oficial del programa, los objetivos de Erasmus + son los siguientes (Comisión Europea, 2015: 9):

- Los objetivos de la Estrategia Europa 2020, incluido el objetivo principal sobre educación.
- Los objetivos del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020), incluyendo los correspondientes indicadores.
- El desarrollo sostenible de los países asociados en el campo de la educación superior.
- Los objetivos generales del marco renovado para la cooperación europea en el ámbito de la juventud (2010-2018).
- El objetivo del desarrollo de la dimensión europea en deporte, sobre todo el deporte de base, en línea con el plan de trabajo de la Unión para el deporte.
- La promoción de los valores europeos, de conformidad con el artículo 2 del Tratado de la Unión Europea.

Características generales del programa Erasmus+

Como veremos a continuación, hay una serie de requisitos y principios básicos que caracterizan a este programa. Entre ellos podríamos destacar los siguientes (Comisión Europea, 2015: 9-12):

Reconocimiento y convalidación de las destrezas y cualificaciones

Este programa apoya los instrumentos de transparencia y reconocimiento de competencias y cualificaciones de la EU, entre ellos podríamos mencionar Europass, Youthpass, el Marco Europeo de Cualificaciones (MEC), el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), el Sistema Europeo de Créditos para la Educación y Formación Profesionales (ECVET), etc. El objetivo es facilitar el reconocimiento de las competencias y cualificaciones que adquieren los jóvenes que participan en los diferentes programas europeos, tanto en el ámbito académico como en el mercado laboral. Estos instrumentos también se proponen asegurar que los programas educativos, de formación y las políticas dirigidas a los jóvenes contribuyan a la consecución de los objetivos generales establecidos por Europa 2000: mayor competitividad

en una economía global, favorecer el empleo y el crecimiento a través de una mejor integración en el mercado laboral, incentivar la movilidad y conseguir las metas educativas propuestas. También se pretende apoyar el fenómeno de la internacionalización de la educación, los itinerarios formativos, el uso creciente del aprendizaje digital y la creación de itinerarios de aprendizaje flexibles de acuerdo con las necesidades y los objetivos de los aprendices (Comisión Europea, 2015).

Diseminación y explotación de los resultados

La difusión y el aprovechamiento de los resultados es uno de los factores claves del programa Erasmus+. En este sentido, se les recomienda a las instituciones participantes que divulguen los resultados en su ámbito de actuación para incrementar el impacto de los proyectos, mejorar su funcionamiento y justificar socialmente el valor del programa.

Acceso a los materiales y documentos producidos

Erasmus+ promueve el acceso abierto a materiales, documentos y medios que son útiles para el aprendizaje, la enseñanza, la formación profesional y el trabajo de los jóvenes y que son producidos con los fondos del programa. Los beneficiarios que reciben subvención para dichos programas deben ponerlos a disposición del público en formato digital y en internet para facilitar su libre acceso por parte de los interesados.

La dimensión internacional

El programa Erasmus+ incluye una fuerte dimensión internacional en los campos de la educación superior y de la juventud. De acuerdo con la Guía del programa, se apoyan las siguientes acciones en cooperación con los países socios (Comisión Europea, 2015: 10):

- Movilidad internacional para la obtención de créditos académicos y títulos conjuntos de máster Erasmus Mundus, bajo la Acción Clave 1.
- Proyectos de desarrollo de capacidades en la educación superior, en el marco de la acción 2, que promueve la modernización y la internacionalización de las instituciones y los sistemas de educación superior de los países asociados, sobre todo con los países vecinos de la UE.
- Apoyo al diálogo político, bajo la Acción 3, mediante el diálogo político con los países asociados y eventos atractivos de promoción.
- Actividades “Jean Monnet” orientadas a favorecer la docencia, la investigación y la reflexión sobre los estudios de la Unión Europea en todo el mundo.
- Movilidad de los jóvenes y los trabajadores en el ámbito de la juventud (Acción 1) que promueve los intercambios juveniles, el servicio de voluntario Europeo y la movilidad de los trabajadores en el ámbito de la juventud.
- Proyectos de desarrollo de capacidades en el ámbito de la juventud (Acción 2) que promuevan las actividades de cooperación y movilidad que tienen un impacto positivo en el desarrollo cualitativo del trabajo de la juventud.

- La implicación de los jóvenes y organizaciones juveniles de los países miembros en el diálogo estructurado sobre la juventud (Acción 3). Esta acción incluye participación en reuniones, conferencias y reuniones internacionales que promuevan el diálogo entre los jóvenes y los políticos.

El multilingüismo

El multilingüismo es uno de los objetivos fundamentales del programa Erasmus+ con el fin de conseguir la unidad europea desde la diversidad lingüística. Se considera que el aprendizaje de las lenguas extranjeras es un instrumento fundamental para mejorar las opciones de los jóvenes europeos en el mercado de trabajo. En esta línea, la EU se ha propuesto como objetivo el que los estudiantes aprendan, desde la escuela, al menos dos lenguas extranjeras. De esta forma, se pretende eliminar las barreras que impiden una participación más intensa en la educación, la formación profesional y los programas de los jóvenes. Este apoyo lingüístico también se ofrece "online" dadas las ventajas que ofrece en términos de accesibilidad y flexibilidad. Se considera también que es fundamental evaluar la competencia lingüística de los participantes y se propone una evaluación antes de la movilidad y otra al final de la estancia para comprobar el progreso de los estudiantes.

Equidad e inclusión

El programa Erasmus+ se propone también promover la equidad, la igualdad de oportunidades y la inclusión, facilitando el acceso de los estudiantes procedentes de entornos desfavorecidos. Estas personas están en desventaja respecto a sus compañeros debido a ciertas dificultades personales que limitan o impiden el que participen en proyectos internacionales. Entre la lista de dificultades que pueden presentar estos estudiantes, la Comisión Europea (2015: 11-12) menciona las siguientes:

- **Discapacidad:** personas con discapacidades mentales (intelectuales, cognitivas, de aprendizaje), físicas, sensoriales o de otros tipos.
- **Dificultades educativas:** jóvenes con dificultades de aprendizaje, personas que abandonan los estudios prematuramente, las poco cualificadas, jóvenes con bajo rendimiento académico, etc.
- **Obstáculos económicos:** personas con bajo nivel de vida, con ingresos bajos o dependientes de la asistencia social, jóvenes en situación de pobreza o de desempleo de larga duración, personas sin hogar o que tienen problemas financieros.
- **Diferencias culturales:** inmigrantes, refugiados, personas pertenecientes a minorías étnicas o nacionales con dificultades de adaptación lingüística e inclusión cultural.
- **Problemas de salud:** personas con problemas de salud crónicos, enfermedades graves o afecciones psiquiátricas.
- **Obstáculos de carácter social:** personas que se enfrentan a discriminación por razón de género, edad, pertenencia a un determinado grupo étnico, religión, orientación sexual, discapacidad, etc., (ex)delincuentes, (ex)drogadictos, (ex) alcohólicos, etc.
- **Obstáculos geográficos:** personas procedentes de zonas remotas o rurales, residentes en islas pequeñas o regiones periféricas, procedentes de zonas urbanas problemáticas y procedentes de zonas con servicios públicos escasos.

Para proteger a los beneficiarios del programa y velar por su seguridad ante los riesgos potenciales que puedan correr en el entorno internacional a la hora de realizar la gama de actividades que se proponen, los países miembros subscriben pólizas de seguros que cubren a los participantes durante su permanencia en el programa. Además, se recomienda que los estudiantes obtengan la Tarjeta del Seguro Europeo, que les da acceso a los servicios médicos en los países de la Unión.

3. Estructura del programa Erasmus

Para cumplir con sus objetivos, el programa Erasmus+ pone en funcionamiento las siguientes acciones (Comisión Europea, 2015: 13-15):

Acción 1: Movilidad de las Personas

Esta acción clave promueve:

- La movilidad de los estudiantes y del personal para que emprendan una experiencia de aprendizaje o profesional en otro país.
- Los títulos conjuntos de máster Erasmus Mundus.
- Ayudas financieras y préstamos para cursar másteres a través de los bancos nacionales o de las agencias de préstamos a estudiantes.

Acción 2: Cooperación para la Innovación y el Intercambio de Buenas Prácticas

Esta acción clave apoya:

- Las asociaciones estratégicas transnacionales dirigidas a desarrollar iniciativas en ámbitos de la educación, la formación y la juventud y a promover la innovación y el intercambio de experiencias entre diferentes tipos de organizaciones.
- Las alianzas para el conocimiento entre instituciones de educación superior y empresas con el objetivo de estimular la innovación, el espíritu de empresa, la creatividad, la empleabilidad, el intercambio de conocimientos, etc.
- Las alianzas para las competencias sectoriales que apoyan el diseño y la aplicación de planes de estudios de formación profesional conjuntos.
- Los proyectos de desarrollo de las capacidades que respaldan la cooperación con los países asociados en materia de enseñanza superior y juventud.
- Las plataformas de apoyo a las TICs, como eTwinning, la Plataforma electrónica para el aprendizaje de adultos en Europa (EPALE) y el Portal Europeo de la Juventud, y otros servicios en línea para los profesores, formadores y profesionales del ámbito escolar, jóvenes y educación de adultos.

Acción 3: Apoyo a la Reformas Políticas

En esta acción se incluyen:

- Los conocimientos en los ámbitos de la educación, la formación y la juventud para la creación de políticas contrastadas en el marco de Europa 2020.
- Las iniciativas a favor de la innovación política orientadas a estimular el desarrollo de políticas innovadoras.
- El apoyo a los instrumentos políticos europeos con el fin de facilitar la transparencia y el reconocimiento de competencias y cualificaciones, la transferencia de créditos, para impulsar la garantía de la calidad, apoyar la validación del aprendizaje no formal e informal, la gestión de las capacidades y el asesoramiento. En esta acción también se incluye el apoyo a redes que faciliten la movilidad de los ciudadanos por motivos de aprendizaje y de trabajo.
- La cooperación con organizaciones internacionales con experiencia y capacidad analítica ampliamente reconocidas (como la OCDE y el Consejo de Europa), con el fin de reforzar el impacto y el valor añadido de las políticas en materia de educación, formación y juventud.
- La promoción del diálogo con los agentes sociales y de la implantación de políticas que incorporen los resultados del programa.

Actividades Jean Monnet

Estas actividades incluyen:

- Módulos académicos, cátedras y centros de excelencia, con el fin de promocionar la enseñanza y la investigación en estudios sobre la integración europea incorporada a planes de estudios oficiales en instituciones de educación superior.
- El debate político con el mundo académico, respaldado por redes para mejorar la cooperación entre las universidades europeas y proyectos de innovación que contribuyan a la difusión de temas sobre UE.
- El apoyo a las instituciones y asociaciones que organicen las actividades sobre estudios y cuestiones de la UE.
- Estudios y conferencias sobre cuestiones de actualidad de la UE.

Deporte

Las acciones en este campo apoyan:

- Las asociaciones que a) promueven la integridad en el deporte (ej.: medidas contra el dopaje y lucha contra el arreglo de partidos), b) ponen en práctica enfoques innovadores para aplicar los principios de la UE sobre la buena gobernanza en el deporte, c) aplican las estrategias de la UE en el ámbito de la inclusión social y la igualdad de oportunidades, d) fomentan la participación en el deporte y la actividad física y e) la aplicación

de las directrices europeas sobre la carrera profesional de los deportistas.

- Los acontecimientos deportivos europeos sin ánimo de lucro, la organización de actividades formativas para atletas y voluntarios en el periodo previo al acontecimiento, las ceremonias de inauguración y clausura, las competiciones, las actividades complementarias del acontecimiento deportivo (conferencias, seminarios) y las actividades posteriores como la evaluación o el seguimiento.

4. El presupuesto

De acuerdo con la Guía del Programa (Comisión Europea, 2015: 16), el programa cuenta con una dotación general de 14.774 millones de euros con cargo a la rúbrica 1 y de 1.680 millones EUR con cargo a la rúbrica 4 del presupuesto de la UE para los siete años (2014-2020).

5. La participación de los jóvenes en las acciones del programa Erasmus

Como hemos visto anteriormente, las ventajas de la movilidad estudiantil y de una formación más internacional en un mundo global son evidentes. La comisión europea las ha resaltado con las siguientes palabras (European Commission, 2014:6):

“Student mobility contributes to individuals’ personal development and equips them with a wide range of competences and skills that are increasingly valued by employers. Students do not only improve their foreign language skills and develop greater intercultural awareness, they also become much more able to quickly adapt to changes and new situations, solve problems, work in teams, think critically and communicate more efficiently”.

La internacionalización de la formación estudiantil abre nuevas perspectivas de trabajo e incentiva la movilidad en el mercado laboral. Según informa la Comisión Europea, de los 210.000 participantes en prácticas de empresa, más del 30% recibieron ofertas de trabajo en la empresa de acogida (European Commission, 2014: 6). Los jóvenes, muy conscientes de todas estas ventajas, han participado de forma masiva durante los últimos años, en las diferentes acciones del programa Erasmus, como veremos a continuación.

De acuerdo con la Comisión Europea, en el curso académico 2012-13, más de 3 millones de estudiantes se movilizaron a otro país europeo para estudiar o formarse. Como en años anteriores, España figura a la cabeza de países que envían mayor número de estudiantes, con una cifra de casi 40.000. A su vez, es el país más popular y el que más estudiantes recibe, seguido de Alemania, con 30.368; Francia, con 29.293; Reino Unido, con 27.182 e Italia, con 19.964. Dentro de España, las universidades que más estudiantes reciben son: Granada, con 1.995 estudiantes; Valencia, con 1.779; Sevilla, con 1.702 y Complutense de Madrid, con 1.659 (véase: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-14-821_es.htm).

Las estadísticas sobre la movilidad de los estudiantes en 2014, ofrecidas por la comisión Europea, nos ofrecen los siguientes datos (European Commission, 2014):

Tabla 2.- **Algunas cifras sobre la movilidad de los estudiantes**

	Tipos de movilidad		Total
	Estudios	Prácticas de empresa	
Nº total de estudiantes Erasmus	212.522	55.621	268.143
Estudiantes con necesidades especiales	339	49	380
Niveles de estudios:			
- Grado	70%	56%	67%
- Máster	28%	30%	29%
- Doctorado	1%	3%	1%
% de mujeres	60.6%	61,9%	60.9%

Por otra parte, la ayuda media recibida por los estudiantes participantes en 2012 fue de 275 euros, aunque hay diferencias importantes entre los diferentes países. Las ayudas más altas las concede Chipre, con 614 euros, le siguen Bulgaria con 557, Malta con 555 y Liechtenstein con 530. Los países de nuestro entorno conceden ayuda menores: Portugal, 286 euros; Francia, 191; Alemania, 213; Italia, 222 y el Reino Unido, 385. España figura en último lugar con 123 euros, hecho que han denunciado los estudiantes y la prensa nacional en varias ocasiones.

En el ámbito de la Formación profesional y de las prácticas de empresa, impulsado por el programa Leonardo da Vinci, en 2013 participaron en torno a 215.000 estudiantes. Como hemos dicho anteriormente, una buena parte de estos estudiantes encontraron trabajo en la empresa donde realizaron las prácticas. En este ámbito, Francia y Alemania fueron los países que enviaron mayor número de estudiantes y los destinos preferidos fueron Reino Unido, España y Alemania.

Erasmus también subvenciona programas intensivos de corta duración (de 10 días a 6 semanas) entre al menos tres instituciones de educación superior europeas. En 2013 participaron 18.241 estudiantes y 6.654 profesores. Italia figura a la cabeza de países que organizó mayor número de cursos, seguidos de Alemania, Holanda, Francia y Polonia. En total, se aprobaron 538 programas intensivos, con la participación de 18.241 alumnos y 6.654 profesores (European Commission, 2014).

Este programa también contribuye a la modernización de Europa a través de proyectos de cooperación relacionados con la empleabilidad de los jóvenes y la dimensión europea, de uno a tres años de duración. En 2013 contó con un presupuesto de casi 29 millones de euros. Se cursaron 311 solicitudes, de las cuales se aprobaron 79. Es decir, el porcentaje de éxito fue del 25,4% (European Commission, 2014).

Además, tendríamos que tener en cuenta los 662 proyectos que se solicitaron dentro del programa de Erasmus Mundus, los 285 programas conjuntos y la participación de 2.076 organismos de educación superior.

Finalmente y dentro del programa Tempus con países del Este de Europa y de otras zonas geográficas, los países con mayor número de proyectos aprobados fueron Rusia, con 96; Ucrania, con 94; Serbia, con 84; Marruecos, con 58; Bosnia-Herzegovina, con 53; Egipto, con 49 y Georgia, con 48.

En síntesis, podríamos decir que el estudiante erasmus típico de hoy en día reúne las siguientes características (<http://one-europe.info/eurographics/the-portrait-of-erasmus-student/>):

- El 61% son mujeres.
- La edad media es de 22 años.

- La estancia media en la universidad extranjera es de 6 meses.
- La ayuda media recibida es de 272 euros.
- El 67% cursa estudios de Grado.
- El 29% cursa estudios de Máster.
- El 3% realiza estudios de ciclo corto, y el 1% de Doctorado.
- Entre las competencias que desarrollan destacan: la resolución de problemas, la adaptabilidad a situaciones nuevas, las destrezas organizativas y la curiosidad por otras gentes y sus culturas.

Duración de las estancias y requisitos para participar

Una vez que los estudiantes han participado en las convocatorias de plazas Erasmus+ y han conseguido ayuda por estudios o para recibir formación profesional, deberán permanecer en los centros extranjeros de destino de 3 a 12 meses. Previamente, los participantes se deben registrar en una institución de educación superior con la que su universidad tiene acuerdo o convenio institucional. Las instituciones de educación superior participantes en Erasmus+ han de obtener de la Comisión Europea una Carta Erasmus de Educación Superior en la que se comprometen a apoyar, facilitar y reconocer las actividades de movilidad.

Antes de comenzar la estancia en la universidad extranjera, al estudiante se le facilitan tres documentos: 1) una carta donde se hace constar la concesión de la ayuda que cubre el periodo de movilidad firmado por el estudiante y su universidad, 2) un acuerdo con los estudios y asignaturas que se van a cursar en la universidad de destino, aprobado por el estudiante y las universidades implicadas y 3) la carta erasmus de educación, que establece los derechos y obligaciones del estudiante. Una vez incorporados a la universidad de destino, los estudiantes están exentos de pagar tasas académicas o gastos de matrícula y de acceso a laboratorios, bibliotecas y demás instalaciones en la Universidad de destino.

Al final de la estancia, la institución receptora deberá facilitar al estudiante y a su universidad un certificado donde se haga constar la cumplimentación del programa y los resultados obtenidos. Posteriormente, las universidades deberán convalidar las actividades académicas realizadas y superadas por los estudiantes que han participado en el programa usando el sistema de créditos ECTS o equivalente y se deberán registrar en el suplemento al título del estudiante.

La voz de los estudiantes Erasmus

En el curso académico 1998-99 y después de varios años de funcionamiento del programa Erasmus, nos propusimos evaluar la Acción 2 del programa, que promueve la movilidad del estudiantado por las universidades europeas. Para ello, le pasamos una encuesta al alumnado de la Facultad de CC. de la Educación de Universidad de Granada que participó en el programa ese año y a los estudiantes extranjeros que nos visitaron para conocer si estaban satisfechos con la información que recibieron antes de partir y cuando llegaron al país de destino sobre el funcionamiento del programa, la cultura del país de destino, el alojamiento y el viaje. También opinaron sobre algunos aspectos académicos: asignaturas disponibles para cursar, asistencia recibida a la hora de matricularse, acceso a las tutorías, calidad de las mismas,

(7)
(Galbraith, 2011).

(8)
(Vanguardia, 2013).

adecuación de los cursos ofrecidos por la universidad receptora, nivel de dificultad, calidad de la instrucción y los criterios de evaluación que se les aplicaron. El tercer grupo de cuestiones se centraron en la vida social: integración con los estudiantes, asistencia a eventos culturales, e integración en grupos y asociaciones. Finalmente, opinaron sobre los beneficios del programa Erasmus y los beneficios sociales y culturales que experimentaron.

Los resultados y conclusiones de este estudio nos demostraron que (Madrid, Salmerón, Takeli y Gutiérrez, 2000: 201-202) la mayoría de los estudiantes mostraban intención de estudiar en universidades británicas. Esta demanda tan fuerte contrasta con el número tan exiguo de plazas que ofrece Gran Bretaña, debido fundamentalmente a que hay muchos estudiantes europeos que quieren ir allí pero no tantos británicos interesados en salir de su país. De ahí que las autoridades establezcan cierta reciprocidad y ofrezcan un número de plazas en relación a la demanda interna. Una de las razones por las el alumnado británico tiene poco interés en estudiar en el continente Europeo y en aprender otras lenguas extranjeras, se debe a que su lengua, el inglés, se emplea como lengua franca universal y no lo necesitan tanto como el resto de los europeos.

En general, hay una fuerte demanda hacia las asignaturas con una programación y una metodología adaptada al alumno extranjero. Lamentablemente, estas materias escasean y se ofrecen en muy pocas universidades, que se limitan a poner a disposición del alumnado extranjero los cursos regulares de sus planes de estudios.

La información previa que recibían los estudiantes en sus Universidades de origen no era satisfactoria. Por otra parte, la información sobre el alojamiento en el país extranjero es el aspecto que puntuaron más bajo. Como sabemos, la universidad española puede que facilite listas de direcciones de alojamiento, pero no existe una oficina de reservas, como ocurre en otras universidades extranjeras. Los alumnos extranjeros echan en falta la infraestructura que ellos tienen en su universidad para buscarles alojamiento y encuentran un tanto arduo y aventurero tenérselas que ver con los dueños de los pisos y luchar contra la picaresca del mercado de alquileres. Por otra parte, este hecho tiene ventajas de tipo cultural y contribuye a que el alumnado conozca mejor la comunidad donde reside.

La vida académica transcurría de manera satisfactoria para la mayoría del alumnado. Nuestros alumnos se quejaban en general de su falta de nivel en la L2 para seguir los estudios en el país extranjero y celebraban la calidad de la enseñanza universitaria. Los extranjeros resaltaban la disponibilidad del profesorado español para ayudarles y la flexibilidad con que eran tratados. Casi todos celebraban la variedad de asignaturas que podían elegir y la relevancia de los contenidos académicos para su formación. Los beneficios de tipo académico más relevantes se resumían en dos: 1) un mejor conocimiento de la lengua extranjera del país donde estudian y 2) el conocimiento de la cultura extranjera. Los demás contenidos y aspectos académicos ocupaban un lugar muy secundario.

Finalmente, pudimos comprobar que la vida social y la integración del alumnado granadino en las universidades extranjeras eran más intensas que la de los extranjeros en Granada. Mientras que los granadinos puntuaban sus relaciones sociales con un 3.6, en una escala de 1 a 5, los extranjeros confesaban sus dificultades para integrarse en la comunidad granadina y le daban una puntuación media de 2.9. A pesar de los tópicos sobre la extroversión del alumnado español y su tendencia a entablar conversación con el visitante extranjero, la encuesta nos demuestra lo contrario. Varios alumnos confiesan haber tenido dificultad para relacionarse con el alumnado de la UGR:

"Few of the native students within the University approached us: we did all the asking".

"It was hard to meet Spanish students".

Quince años más tarde, en 2015, hemos vuelto a aplicar la misma encuesta tanto a los alumnos de Ciencias de la Educación como a los extranjeros y hemos comprobado que el nivel de satisfacción de nuestros estudiantes es mayor que el de los extranjeros en todas las variables controladas. Los aspectos más valorados, con una puntuación media de 4 o superior, en una escala de 1 a 5, son: la integración en los grupos y en las actividades de ocio del país receptor, el acceso a los tutores, los criterios utilizados para la evaluación, la asistencia a los eventos culturales de la universidad receptora y la integración con los estudiantes extranjeros. Sin embargo, los estudiantes extranjeros solo resaltan la disponibilidad de cursos de español con una puntuación media de 4,1.

Los aspectos menos valorados por nuestros estudiantes son: la información que reciben sobre el viaje a la institución extranjera y la información académica antes de partir. En el caso de los alumnos extranjeros, los niveles más bajos de satisfacción se centran en su asistencia a los eventos culturales de la universidad receptora, su integración social con los españoles, la información sobre el alojamiento tanto en el país de origen como en la institución de destino y la adecuación de los cursos para los estudiantes erasmus.

Hemos encontrado diferencias significativas en relación a los aspectos siguientes: el acceso al tutor de la universidad extranjera, los criterios de evaluación aplicados, la asistencia a eventos culturales ofrecidos por la institución extranjera, la información sobre los alojamientos, y la integración social tanto con los estudiantes como con los grupos y asociaciones de la institución extranjera. En todos los casos, son nuestros estudiantes los que muestran un nivel de satisfacción mayor que los extranjeros en esos asuntos.

Después de quince años, hemos comprobado que aún persisten en el programa Erasmus algunas deficiencias del pasado. Por ejemplo, tanto nuestros estudiantes como los extranjeros echan en falta mayor información sobre las asignaturas que van a seguir y sobre los alojamientos:

"Eché en falta mayor información sobre las asignaturas de la universidad de acogida y sobre los alojamientos".

"No conocía las asignaturas a cursar en la universidad de destino por falta de comunicación y conocimiento entre el tutor de España y el del destino".

"When I arrived at the international relation office nobody could tell me which courses I could attend".

"Housing is the most important issue for an Erasmus student, we need more help than other students".

"I had to solve everything on my own. It was supposed to have a mentor, but she never talked to me, I never met her and I didn't know who she was".

El estudiantado extranjero aún sigue echando de menos asignaturas más adecuadas para los alumnos Erasmus:

"The number of the courses that can be taken by Erasmus students are not enough".

"There are limits established by the home university that we had to keep".

⁽⁹⁾
(Gaja i Díaz, 2010).

También nos llama la atención el hecho de que los jóvenes extranjeros sigan teniendo dificultades para la integración social en los grupos y asociaciones locales:

"There are few people to help us and to go out somewhere with us. I had a good time but it was out of the university".

"I don't think that most of the students in the university are interested in Erasmus students or different cultures. We, Erasmus students, should be integrated into the whole class otherwise Spanish students prefer to be with their friends all the time even in presentations or group works".

Tanto los estudiantes extranjeros como los nuestros resaltan una amplia gama de ventajas y beneficios socio-académicos que conlleva el hecho de participar en los programas de movilidad:

"He adquirido un mejor conocimiento del sistema educativo del país de acogida".

"He conocido y experimentado otras formas de vida y otras culturas, lo cual me ha ayudado a librarme de algunos prejuicios y a ver las cosas de otra manera".

"He conocido gente genial y he aprendido mucho de ellos. Debería ser una asignatura obligatoria esta beca, ya que se aprende tanto como en todos los años de carrera".

"I learnt about the focus of studies in Spain. I could see how the system works differently".

"I've seen flamenco shows, travelled a little at the weekends to different cities, went hiking in Sierra Nevada; I've met so many people from all over the world and made really good new friends".

Otros programas

Además del programa Erasmus+, los jóvenes pueden participar en otros programas de movilidad en Europa, EE. UU. o Latinoamérica dependiendo de los convenios que hayan suscrito sus universidades respectivas con otros países. Uno de los programas más tradicionales y consolidados es el de la Universidad de California (Berkeley, Davis, Irvine, Los Ángeles, Merced, San Diego, Santa Bárbara, Santa Cruz y Riverside) y varias universidades españolas: Complutense de Madrid, que comenzó en 1964 (Allaway, 2003), Autónoma de Barcelona y Universidad de Barcelona, Granada, desde el curso 1992-93, Alcalá de Henares, Carlos III, Córdoba y, más recientemente, Pompeu Fabra. Gracias a los respectivos convenios, los estudiantes americanos cursan estudios durante un cuatrimestre o todo el curso académico en las respectivas universidades españolas y los españoles en uno de los nueve campus anteriores, sin pagar gastos de matrícula (recuérdese que el coste medio de matrícula sería en torno a los 20.000 dólares) y, además, con una ayuda de unos 2.500 dólares para cubrir gastos de viaje y alojamiento (véase: <http://www.ugr.es/~unical/> y <http://uc.eap.ucop.edu/>).

Para internacionalizar los estudios y fomentar la dimensión europea, el MECD español, en cooperación con la agencia británica de Enseñanza y Desarrollo Profesional (TDA), financia periodos de prácticas docentes de cuatro semanas en el Reino Unido (Madrid y Ortega Martín, 2015). Aunque en 2004 se involucraron pocas universidades, en la actualidad participan casi todas. El objetivo principal de este programa es que los futuros profesores dispongan de un periodo de prácticas en el Reino

Unido que les permita consolidar su formación, familiarizarse con otra cultura y con otros métodos de enseñanza.

También hay programas de movilidad entre las universidades de España y Latinoamérica promovidas por la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postdoctorado y otros programas de becas de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECI, 2014) como el MAEC-ACCID, para ciudadanos españoles y extranjeros, que incluye (BOE nº 57, 7-3-2014, p. 21476):

- Becas de renovación para prácticas de gestión cultural.
- Becas de renovación para prácticas de diseño gráfico y campañas de comunicación de estrategias y programas culturales.
- Becas de renovación para la Escuela Superior de Música Reina Sofía para la formación de Músicos de Excelencia.
- Becas de renovación para nacionales de países con sedes de las Academias correspondientes y asociadas a la Real Academia Española (RAE) para estancias de colaboración formativa.
- Becas para gestión cultural en el exterior.
- Programa de becas para la realización de prácticas en publicaciones de la AECID.
- Becas para el Colegio de Europa (Campus de Brujas-Bélgica y Natolín-Polonia), etc.

Creemos que los datos anteriores son suficientes para ilustrar la importancia de los programas de movilidad estudiantil por el mundo y su repercusión en la internacionalización de la formación que están recibiendo los jóvenes de hoy en día. Como hemos visto, es una oportunidad única para conocer y comprender mejor el mundo, mejorar la educación, conocer otras culturas, aprender otras lenguas, mejorar las perspectivas de empleo, encontrar experiencias e intereses nuevos, hacer amigos y mejorar el desarrollo personal. Creemos que el programa Erasmus ha sido y es una de las mejores inversiones de la EU para construir Europa, fomentar la diversidad cultural, el respeto y la tolerancia de los europeos. Sus cualidades también han sido resaltadas por la prensa digital cuando han puesto de manifiesto que la beca Erasmus es lo mejor que ofrece la EU (El País.com, 16-11-2013) y que Erasmus es el gran logro comunitario (El Mundo.es, 25-5-2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AECI (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo) (2014). Disponible en: https://www.aecid.gob.es/es/Tramites-Servicios-en-linea/becas_MAEC-AECID_Cultura_Educacion-info.html

Allaway, W. H. (2003). *The Global Campus: Education Abroad and the University of California*. Berkeley, Institute of Governmental Studies.

Choudaha, R., Chang, L., y Kono, Y. (2013). *International Student Mobility Trends 2013: Towards Responsive Recruitment Strategies*. Nueva York: WorldEducationServices, disponible en: www.wes.org/RAS

Comisión Europea (2015). *Erasmus +. Guía del programa (versión 3)*. Disponible en: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_en.htm

European Commission (2014). *Erasmus - Facts, Figures & Trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2012-13*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, disponible en: http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-12-13/facts-figures_en.pdf

Madrid, D. y Ortega Martín, J. L. (2015). "The Internalisation and European Dimension of School Experience in Teacher Education". *The LearnerCollection* (en trámite de publicación).

Madrid, D., Salmerón, C., Takeli, R y Gutiérrez, J. (2000). "La movilidad del alumnado universitario europeo: evaluación del programa Sócrates-Erasmus". En González, D., Hidalgo, E. y Gutiérrez, J.: *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 191-204

Moreno, A. (2010). "Situación demográficas, económica y laboral de las personas jóvenes" (pp. 15-174). En *Informe Juventud en España 2012*. Madrid: Instituto de la Juventud.

OCDE (2013). *Education indicators in focus* 5, July, 1-4.

Programas bilingües en Educación Secundaria. Actividades, iniciativas, oportunidades

En esta monografía se explican, desde la experiencia y la óptica de un profesor de Enseñanza Secundaria, los cambios que se están produciendo en las formas y espacios de relación y en las perspectivas de la juventud a partir de la consecución de mayores niveles de competencia lingüística en lenguas extranjeras, esencialmente en inglés. El trabajo se centra en comentar distintas actuaciones relacionadas con los denominados “Programas Bilingües” con especial alusión a las que se están llevando a cabo en los Institutos de Enseñanza Secundaria de la Comunidad de Madrid. También se pretende promover una reflexión sobre cómo la participación en actividades que se desarrollan en lengua inglesa y en programas internacionales tales como *Global Classrooms* o *English Speaking Competition*, puede enriquecer, renovar y mejorar la metodología de trabajo en las aulas.

Palabras clave: programa bilingüe, programas inmersión, global classrooms, english speaking competition, auxiliares de conversación.

1. Introducción

Uno de los objetivos prioritarios de la Unión Europea, en coherencia con la nueva realidad social, laboral y formativa de este espacio común, es la adquisición y el perfeccionamiento de competencias comunicativas en al menos dos lenguas extranjeras. En España, muy conscientes del déficit formativo en este campo, se han promovido, con mayor énfasis en la última década, un interesante abanico de iniciativas siguiendo las recomendaciones de la propia Unión Europea y el Consejo de Europa y conforme al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Los datos que nos ofrecía el último estudio del Eurobarómetro que se centraba en este tema no dejaban lugar a dudas. Tan evidente es la actitud positiva que los ciudadanos de la Unión muestran hacia el multilingüismo como negativa es la clasificación de nuestro país, situado prácticamente a la cola de Europa, en el dominio de lenguas extranjeras.

Por ser más concretos, la encuesta, realizada en 2012, mostraba que el 98% de los ciudadanos europeos consideraban útil el dominio de lenguas extranjeras para sus hijos e hijas. Un 88% valoraban este conocimiento como beneficioso para ellos mismos. Casi tres cuartas partes (72%) estaban de acuerdo en que todos y todas deberíamos aprender al menos dos lenguas extranjeras. El 77% opinaban además que estos aprendizajes deberían considerarse una prioridad política.

Nuestro país, se situaba en el puesto vigesimotercero, con tan sólo un 17% de personas que podrían mantener una conversación en dos lenguas adicionalmente a la materna, dato alejado del 25% que suponía la media en la Unión. Siendo datos desalentadores, se observa una discreta mejoría al comparar estas cifras con la situación de hace algo más de dos décadas (1989): un 68'6% de la población española no hablaba ninguna, un 26%

hablaban una, un 5% hablaban dos y tan sólo un 1% hablaban tres o más lenguas extranjeras.

Hace ya tiempo, las autoridades educativas comprendieron que era imperativo adoptar políticas que revirtiesen esa situación y el aprendizaje de lenguas extranjeras se convirtió en una línea prioritaria de actuación. Muchas han sido las acciones acometidas: programas europeos e internacionales de diversa índole, programas de inmersión, programas de hermanamiento e intercambio,...

En esta misma publicación, se aborda el papel de la juventud en programas europeos y extracomunitarios. Es obvio que la experiencia que implica esa movilidad, tan beneficiosa y enriquecedora desde un punto de vista no sólo formativo sino vital, se ve favorecida y facilitada cuando los y las estudiantes se manejan con soltura en otra lengua. También se explican en otros artículos aspectos relacionados con el dominio de “idiomas”, con la creatividad e innovación educativa y con la pedagogía de la experiencia. Todos estos contenidos tienen conexión con muchas de las actividades que se están desarrollando actualmente en los institutos de enseñanza secundaria, no exclusivamente pero si en gran parte, gracias a las acciones promovidas desde los equipos docentes implicados en proyectos bilingües. Esta monografía se centrará, por lo tanto, en actuaciones que se están implementando en nuestro país en el periodo vital que corresponde a la etapa de la Educación Secundaria.

2. Programas bilingües en educación secundaria

En el curso académico 2007-2008 comencé a trabajar en un instituto de enseñanza secundaria en el proyecto bilingüe de inglés impulsado por la Consejería de Educación del Principado de Asturias. Las primeras secciones bilingües de Asturias habían comenzado su andadura en 1º de la ESO en el mes de septiembre de 2004. En aquel momento, estábamos ante un proyecto joven, muy ilusionante, lleno de retos, de dudas y, por qué no decirlo, de algunos temores. Se trataba de adoptar una forma de trabajo que implicaba impartir nuestras clases en inglés con el objeto de aumentar la exposición del alumnado a la segunda lengua y contribuir a reforzar esencialmente sus habilidades de expresión oral. De este modo, docentes de materias muy diversas (Biología y Geología, Ciencias Sociales, Ciudadanía, Dibujo, Educación Física, Física y Química, Matemáticas y Música) actuábamos en colaboración y ayudados por los Departamentos de Lenguas Extranjeras siendo a su vez asistidos por los auxiliares de conversación nativos contratados al efecto. Esta oportunidad surgía para aquellos profesionales que acreditasen un determinado nivel de inglés (B2) conforme al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CEFR). Súbitamente se desarrollaron colaboraciones muy interesantes de tipo interdisciplinar ya que el trabajo en equipo con el departamento de lenguas extranjeras se convirtió en esencial en esa primera fase de “supervivencia”.

La Administración educativa, con esta apreciación pretendo significar que hubo y de hecho se mantiene una alta implicación en este campo, nos ofreció una formación específica muy completa y variada poniendo al alcance del profesorado especialistas de reconocido prestigio internacional en metodología CLIL- AICOLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua) y en la enseñanza del inglés.

Estos itinerarios formativos, que incluían viajes al exterior, se venían desarrollando desde el año 2001 y alcanzaban su máximo exponente con el PALE (Programa de Apoyo a las Lenguas Extranjeras) actividad de convenio entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD en adelante) y la Consejería de Educación del Principado. El programa “PALE” se desarrolló por primera vez en 2007 para un total de diecinueve

profesionales. Comprendía tres fases con una formación inicial de tres semanas en Asturias, una inmersión de tres semanas más en el extranjero (Reino Unido) y la creación de un grupo de trabajo al retornar a la Comunidad para elaborar y publicar materiales didácticos.

En una clara apuesta por el programa, el segundo curso PALE (2008), se desarrolló con la misma estructura pero se extendió a cuarenta profesores y profesoras y trasladó la fase de inmersión lingüística a Canadá. El atractivo del curso era innegable y al estar implicado en el proyecto bilingüe tuve el privilegio de ser seleccionado y tomar parte en la que considero posiblemente la mejor experiencia vital y formativa de mi carrera como docente.

El viaje se convirtió en una fuente de inspiración y de ideas al tener la oportunidad de trabajar con colegas de otras materias. La idea del Principado se basaba en formar a docentes con trayectoria por lo cual el intercambio y el enriquecimiento fue muy fructífero. Nuestro centro de formación estaba situado en el centro de Ottawa. Visitamos varios centros de enseñanza de la zona de distinta titularidad y fuimos más conscientes de lo que es la nueva realidad de la sociedad global. Los institutos y escuelas de la zona albergaban siempre una juventud diversa que procedía de más de un centenar de países diferentes.

El componente cultural, complemento indispensable en cualquier viaje al extranjero, incluía escapadas a Toronto, Cataratas de Niágara, Montreal... Lugares de gran atractivo que propiciaron una buena cohesión del grupo. En algún momento, todo profesional debería tener acceso a vivencias similares.

Nos sentimos afortunados, recompensados por haber asumido la empresa y responsabilidad de sacar adelante un programa complejo. Un proyecto que suponía no sólo preparar nuestras asignaturas en inglés sino remover y revisar nuestro proceder didáctico. Los esfuerzos que a todos y todas las participantes nos había supuesto implicarnos en la enseñanza bilingüe habían valido la pena. Y la inversión también; no cabe duda que sentirnos incentivados y estar mejor preparados tuvo una transferencia directa a la calidad de la enseñanza que se concretó en clases más satisfactorias para profesorado y alumnado.

En un sentido amplio, la posibilidad de conocer las políticas educativas de un país tan multicultural como Canadá, un país con dos lenguas oficiales (inglés y francés), un país en el que la enseñanza y aprendizaje de la lengua es crucial precisamente por la diversidad de países de origen de la población, un país por lo tanto con culturas muy diversas pero en el que nunca ha habido guerras, fue sencillamente fascinante. Los cambios no sólo profesionales sino personales que he experimentado desde ese momento han sido igualmente apasionantes.

Posiblemente, para algunos de nuestros alumnos y alumnas de secundaria esté sucediendo algo similar. Están teniendo acceso a oportunidades muy interesantes gracias a la posición aventajada que les brinda su mayor competencia lingüística en inglés.

Aunque la influencia y el diseño de las actividades que describiremos más adelante interesan a la juventud en las edades de la Enseñanza Obligatoria, no conviene perder de vista que la implementación de los proyectos bilingües está suponiendo también una vía de incorporación profesional para los y las jóvenes adultos. Los y las docentes noveles, más formados en Lenguas Extranjeras (acreditados con un nivel C1 o superior), han visto en aquellos, aunque esta realidad difiere según las Comunidades, una oportunidad de inserción laboral en condiciones muy favorables.

Pero, ¿qué ha sucedido en este lapso de tiempo en los centros educativos? ¿Qué cambios sustanciales hemos venido observando en la juventud en este periodo del instituto? Trataré de dar respuesta a estas cuestiones ya desde mi experiencia personal en otra Comunidad Autónoma.

En el año 2004, la Comunidad de Madrid comenzó a implementar su propio programa de enseñanza bilingüe. Inicialmente fueron veintiséis los colegios públicos que se adhirieron al mismo. La implantación ha sido progresiva curso a curso. Actualmente (curso 2014-2015) son ya trescientos treinta y cinco; serán trescientos cuarenta y ocho el próximo curso. En el año 2010-2011, el programa bilingüe alcanzaba mi ámbito laboral, la Educación Secundaria Obligatoria, y comenzó a impartirse en treinta y dos institutos para dar continuidad a la labor realizada en los colegios. Para el curso 2015-2016 serán ciento uno. Las cifras son impactantes a todos los niveles. Exponer las posibilidades, las actividades y oportunidades formativas y de inserción laboral para adultos jóvenes y profesionales habilitados está fuera del objeto de este estudio, no obstante es pertinente indicar que como programa “estrella” ofrece una formación excepcional con actividades en Irlanda, Reino Unido, USA y Canadá. La oferta a nivel local es igualmente sobresaliente.

Este modelo posee notables características diferenciales respecto a los que se llevan a cabo en otras Comunidades Autónomas. Es un proyecto muy ambicioso, con una organización en secundaria en dos modalidades (programa y sección) que garantiza la posición de profesorado habilitado para la impartición de las materias en esta última. La exposición a la segunda lengua es muy alta en el caso de la modalidad de “sección” (dependiendo de los centros y niveles, puede sobrepasar veinte de los treinta y dos periodos lectivos semanales). Las clases de inglés son diarias y se desarrollan conforme a un plan de estudios o currículo avanzado.

Además, el alumnado está evaluado de forma externa por instituciones de reconocido prestigio como el Trinity College de Londres y la Universidad de Cambridge con el objeto de conocer los resultados y garantizar la calidad del programa.

La posición del profesorado de secundaria, a menudo denostada, es un observatorio privilegiado de la juventud. Al fin y al cabo, es innegable que es precisamente el contacto con los y las jóvenes la esencia de nuestro día a día. Aparentemente, los cuatro o seis años del instituto no son un lapso de tiempo demasiado amplio pero debemos tener en cuenta que el trabajo no comienza en este nivel educativo sino que se realiza ya desde los Centros y Colegios de Educación Primaria. La duración de los programas para el alumnado que opta por colegios e institutos bilingües, es pues como mínimo de diez cursos académicos. Además, este ya culminado curso 2014-2015 ha sido el primer año que estas enseñanzas se han extendido a 1º de Bachillerato en los treinta y dos centros pioneros de secundaria. Supondrían para esa “primera generación” de alumnos y alumnas bilingües doce cursos de mayor contacto con la segunda lengua.

Desde la óptica como profesor y coordinador de un programa bilingüe, mi percepción personal es optimista. En estos últimos cursos, me trasladé a Madrid en el año 2009 y he vivido este proceso de cerca, he podido constatar la tremenda evolución de un importante segmento de la juventud en el nivel de competencia lingüística adquirido en la etapa de la ESO. Esta mejoría está fundamentada, como antes apuntábamos, en la labor que se realiza en la etapa de Primaria. Aproximadamente un 30% de los chicos y chicas de doce años que acceden al instituto poseen ya un nivel A2 o B1.

La Consejería de Educación ha ido ajustando los niveles de la evaluación externa conforme a la realidad de los centros. Inicialmente el objetivo del programa era perfeccionar para el mayor número posible de los chicos y chicas un nivel B2 al término de la ESO. Un indicador claro de la mejoría que describimos es que en esa revisión se haya decidido, con carácter experimental y por primera vez este año, examinar a aquellos alumnos y alumnas que ya poseen ese nivel, de la prueba “Advanced” (C1 del Marco Común Europeo de Referencia). Esta medida se produce porque en 2º de la ESO, con tan sólo 13 o 14 años, algunos de nuestros alumnos ya tienen perfeccionado un nivel B2. Para las personas no familiarizadas con la enseñanza de lenguas extranjeras, esto supone un nivel de cuatro sobre seis (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) siendo el último la competencia propia de un hablante nativo culto.

A un nivel menos estadístico, menos científico y más basado en la observación y en las sensaciones que nos quedan al término de nuestras clases y al final de cada curso académico, la progresión es muy evidente. Los nuevos alumnos y alumnas de 1º de ESO (no todos, pero si muchos, más que al inicio del proyecto) se dirigen con naturalidad en inglés al profesorado, a sus auxiliares de conversación nativos y a distintas personalidades con las que tienen contacto gracias a las actividades impulsadas desde distintos organismos. No deja de sorprendernos su facilidad, su desparpajo, máxime si no perdemos de vista y mantenemos como referencia la consecución de objetivos de los grupos de la misma edad ajenos a la modalidad de sección. El inglés ya está en su cultura. La juventud parece estar dejando atrás ese “cliché” que nos tilda a los españoles de “vergonzosos” y con excesivo sentido del ridículo cuando nos expresamos en una lengua que no es la materna o nos toca hablar en público.

Se han planificado programas con ese fin y partiendo de esa percepción.

Es importante reconocer que esta evolución es fruto de una determinada apuesta organizativa desde la Dirección General de Mejora de Calidad de Enseñanza y consecuencia de una importante asignación presupuestaria. No sería justo tampoco obviar el papel de las familias y su aportación adicional, poniendo al alcance de sus hijos e hijas clases privadas, actividades de inmersión en verano, viajes... Incluso práctica diaria y planificada en casa con los propios progenitores.

En cualquier programa exitoso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, conforme a los estudios realizados en la Provincia de Alberta (Canadá) hay tres certezas muy reveladoras.

- Muchas personas en muchos niveles son responsables.
- El profesorado debe centrarse en aquello que puede controlar.
- El éxito no depende del estudiante.

Parece pues que, el último factor, no el único, pero si tal vez el más decisivo para el éxito formativo de nuestra juventud no es otro que el profesorado. Resultando esta afirmación aparentemente muy obvia es imperativo no olvidar que su educación está modelada por las interacciones con sus profesores y profesoras que difícilmente resultarán neutras. Es crucial que las vivencias que se hayan acumulado en los años de escolarización sean ricas y diversas y se realicen en contextos dispares como propedéutica a una sociedad en cambio permanente. En este sentido creo que las actividades que se describen a continuación, programadas desde distintas instancias, pueden contribuir a una formación personal más completa. Algunas de ellas tienen lugar en las aulas y otras se inician allí para trascender a otros espacios y escenarios que eran impensables unos años atrás.

3. Actividades, iniciativas, oportunidades

¿Qué actuaciones han hecho posible esta transformación que describíamos en el apartado precedente? ¿Qué ha supuesto para los institutos la implantación del bilingüismo? ¿Cómo ha cambiado la vida en los centros bilingües en el día a día?

En coherencia con lo expuesto más arriba, el resultado, el producto final entendido como educación de calidad rica en experiencias está en manos de una colaboración efectiva de todos los órganos implicados. Si analizamos las actividades que se desarrollan en un instituto de secundaria a lo largo de un curso académico entenderemos que son consecuencia de una adecuada sinergia entre el MECD, la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma, el Municipio y el propio centro educativo. El papel más determinante vuelve a recaer sin embargo en los departamentos didácticos y sus propuestas para cada nuevo curso escolar. Si no hay ideas, iniciativa y trabajo, la mejor planificación de instancias superiores sería estéril. Si el último eslabón no se implica en las actividades diseñadas y financiadas desde la Administración, la educación recibida podrá ser menos completa.

Las actuaciones que han propiciado la mejora en la competencia en inglés de la juventud madrileña no son por lo tanto exclusivas de ningún ámbito. Son muchas y desde distintas posiciones las personas que están logrando mejorar la enseñanza en este particular. La llegada del bilingüismo ha supuesto un incremento de los recursos y de la cualificación lingüística docente. Se realiza una selección del profesorado que imparte docencia y se facilitan auxiliares de conversación nativos que apoyan el programa en todas las materias. La ayuda que nos pueden llegar a prestar es inestimable.

La vida en el centro cambia desde el momento en que los auxiliares, jóvenes universitarios o recién graduados, se incorporan. El contacto con hablantes de distinto acento y procedencia se pone al alcance de los y las escolares no sólo en las clases sino además en recreos y actividades complementarias. Esta accesibilidad confiere a las enseñanzas un carácter más realista; los aprendizajes son más funcionales pues su utilidad es inmediata y evidente. Un centro de secundaria puede llegar a tener hasta seis auxiliares. Si están bien coordinados, suponen un gran impacto en la organización. Actualmente la Comunidad de Madrid cuenta con más de 1900 auxiliares procedentes de una docena de países para apoyar los programas de Colegios Públicos de Educación Primaria e Institutos de Educación Secundaria.

A continuación expondremos algunas actividades e iniciativas que se están realizando en IES bilingües y que consideramos de gran interés para los actores implicados. De forma práctica, atendiendo a la entidad o persona física que las organiza, podríamos clasificarlas en aquellas que impulsa en MECD, aquellas promovidas por la Consejería de Educación de la CAM y aquellas que son consecuencia de las ideas del profesorado del equipo bilingüe del instituto. Con el objeto de dar una visión lo más certera posible, nos referiremos tan sólo a aquellas en las que hemos tenido ocasión de participar, dejando claro de antemano que un estudio pormenorizado de la oferta actual que incluiría otras vías, sobrepasaría con creces las pretensiones de esta monografía.

Actividades promovidas por el MECD

En este apartado nos centramos en los programas de inmersión lingüística pensados para la juventud que se encuentra en la etapa a la que nos hemos referido. Sin embargo, no debemos olvidar que los programas de auxiliares de conversación se desarrollan también para nuestros jóvenes recién graduados que desempeñan estas tareas en el

exterior en castellano. Las convocatorias son de carácter anual y suponen una primera oportunidad laboral para más de un millar de egresados. Más adelante comentaremos brevemente como un mayor nivel de inglés está facilitando el acceso a formación superior y a los primeros empleos de nuestra juventud.

Programas de Inmersión lingüística en colonias de vacaciones

El MECD convoca cada año (febrero-marzo) becas para participar en un programa de inmersión estival. Se trata de ayudas para que el alumnado de 1º y 2º de la ESO que cumple varios requisitos pueda participar, en el caso de superar la selección, en colonias de verano de 15 días de duración costeando únicamente el transporte y pagando 50 ó 200 euros adicionales en función de las modalidades (Grupo I o Grupo II) de beca contempladas. Los requisitos que se solicitan son:

- a) Estar matriculado en un centro público.
- b) Haber obtenido notable en la materia de inglés en el curso precedente.
- c) Haber obtenido notable de nota media en el curso precedente.
- d) No haber sido beneficiario previamente.

La última convocatoria ofrecía un total de 1870 ayudas. Dos alumnas de nuestro centro participaron en la edición del pasado verano gracias a sus buenas calificaciones. Las colonias tienen lugar en distintas instalaciones del territorio nacional y se organizan en dos turnos por edades.

Programas de Inmersión lingüística de otoño

El MECD convoca cada año (mayo-junio) ayudas destinadas a alumnado de sexto curso de Educación Secundaria y segundo curso de la ESO para el desarrollo de un Programa de “Inmersión lingüística” durante el otoño. La principal diferencia estriba en que la concesión de la ayuda está supeditada no ya al expediente académico de los beneficiarios sino a la calidad de un proyecto que cada instituto presenta ajustándose a las directrices de la convocatoria. Nuestro centro, gracias al trabajo presentado desde la coordinación del programa, fue seleccionado y obtuvo la beca en las dos últimas ediciones (otoño 2013 y otoño 2014).

En este programa, los profesores y profesoras implicados (dos personas) viajamos y convivimos con un grupo de 25 alumnos y alumnas durante una semana. Además, el grupo se une a otros 25 jóvenes que proceden de un instituto de otra Comunidad Autónoma. Durante todo el día se desarrollan talleres y actividades deportivas con personal nativo. A los docentes se nos reserva un espacio diario de una hora y media para implementar las sesiones que hemos diseñado en el proyecto que compite por las becas. El hilo conductor de los temas es el inglés a nuestro alrededor (“The world around us speaks english”) y las intervenciones, que difieren según sean para Primaria o Secundaria, se centran en aspectos tales como el desarrollo sostenible, reducir, reutilizar y reciclar, las energías renovables, el entorno natural y cultural y la aldea global, diversidad cultural.

Al margen de las clases y talleres que tienen lugar en la sede, en función de las empresas organizadoras, se ofrecen visitas y excursiones a puntos de interés cultural y natural del entorno próximo. Es una iniciación perfecta a la inmersión que podrán desarrollar en el extranjero.

En ambas ocasiones la experiencia fue valorada de forma muy positiva por los y las participantes, cuya selección depende del criterio que establece la persona que elabora el proyecto. El deseo de repetir fue unánime. Es un acierto facilitar que los chicos y chicas conozcan y se relacionen con estudiantes de su misma edad y de otra Comunidad. En nuestro caso coincidimos en los dos viajes con un centro de Girona con muy buena conexión entre los grupos y el profesorado responsable. Las instalaciones de las empresas que gestionan el programa están en distintos puntos de la geografía nacional y los gastos se limitan al desplazamiento desde nuestras ciudades de origen. Los enclaves de las sedes se encuentran en espacios privilegiados. Es justo reconocer la labor del personal del MECD que visita y verifica el buen funcionamiento de los centros de inmersión.

La mejor recompensa de estas experiencias siempre ha estado vinculada a las expresiones de alegría de los participantes cuando se les comunica que han resultado seleccionados, al buen funcionamiento del grupo y a la percepción que nos queda de que, la que para muchos de ellos y ellas es su primera estancia alejados de sus familias, supone también una buena experiencia vital y formativa que mejora su competencia oral y les deja “buen sabor de boca”.

La última convocatoria (2015) ofrece un total de 3150 ayudas para 126 grupos de primaria y un total de 2100 ayudas para 84 grupos de secundaria. Las becas para este último segmento se han reducido significativamente (de 2700 y 2600 en 2013 y 2014). La inmersión está organizada en siete turnos desde finales de septiembre a mediados de noviembre.

El MECD pone además a disposición de la juventud un amplio repertorio de ayudas para actividades de perfeccionamiento e inmersión lingüística: niveles postobligatorios no universitarios, recién titulados en Máster en Profesorado y maestros, maestros y estudiantes de magisterio, estudiantes universitarios... La juventud bien informada puede hoy extender con más facilidad el periodo vital de contacto con la segunda lengua.

Actividades promovidas por la Consejería de Educación

Por su conexión con la etapa de secundaria obligatoria nos centraremos en dos proyectos internacionales que complementarían el Programa “Comenius” y al de “Escuelas gemelas” (hermanamiento entre centros) que no analizamos aquí.

Programa Internacional “Global Classrooms”

El próximo curso académico 2015-2016, se cumplirán diez años del inicio de esta experiencia en nuestro país. Diez fueron los centros (convenio MEC-British Council) que tomaron parte en la primera edición. Paralelamente a la implantación del Programa Bilingüe este número se ha ido incrementando de forma gradual y en la novena edición participaron sesenta y cinco institutos. Para la décima edición son ya setenta y tres los centros que han dado una respuesta positiva. Cada centro escolar acude al concurso con equipos de diez alumnos y alumnas de 3º de la ESO con lo cual podemos hacernos una idea de la dimensión que están adquiriendo las fases regionales (650 personas a las que hay que añadir un profesor o profesora y un o una auxiliar por centro).

Global Classrooms es algo más que un éxito de participación. Por sus características y por el escenario en el que se desarrolla la Conferencia Internacional, la sede de las Naciones Unidas en Nueva York, es

posiblemente la actividad que potencialmente puede tener mayor impacto en la formación y en la vida de los participantes.

Relativamente joven en nuestro país, este programa de innovación educativa surgió hace ya más de sesenta años en centros norteamericanos con lo que se denominó Modelo Naciones Unidas (Model UN) y tiene como objetivo principal promover los valores que motivaron la creación de este organismo. *Global Classrooms* nació como resultado de una idea de UNA-USA un apéndice de las Naciones Unidas y llegó a nuestro país a través de la Embajada de Estados Unidos, vía inagotable de ideas, encuentros y experiencias para el profesorado y el alumnado de los centros bilingües madrileños. En esta iniciativa se implican adicionalmente la Consejería de Educación, a través de las asesorías de Programas de Innovación de la Dirección General de Mejora de la Calidad de Enseñanza (DGMCE en adelante), la Comisión Fulbright y el British Council. Son entidades de reconocido prestigio que han convertido el Modelo Naciones Unidas en nuestra región en una vivencia inolvidable y sencillamente fascinante para todo el alumnado participante.

La actividad consiste en una simulación del funcionamiento de la Asamblea General de las Naciones Unidas del Consejo de Seguridad o de otro cuerpo multilateral. Los participantes actúan como representantes de diversos países miembros y para una mejor defensa de los temas que se debaten en órganos y comités de la ONU deben familiarizarse con las peculiaridades de las naciones que les han sido asignadas (historia, geografía, cultura y sociedad, política interior y exterior, economía...). El alumnado conoce con antelación los países de los que serán embajadores y los temas a debate (por poner un ejemplo, para la fase final de Madrid, “erradicación de la pobreza” o “energía sostenible para todos”) y trabajan sobre ellos en las clases de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Inglés. Dependiendo de los temas propuestos pueden implicarse otras materias.

En este periodo de “entrenamiento” es capital el papel que desempeña, en colaboración con el profesorado, el auxiliar de conversación Fulbright que llega al instituto con esa misión. Su perfil formativo suele estar vinculado a las Ciencias Políticas y la gestión que realiza de su interacción con el grupo de alumnos seleccionados influye en la maestría de aquellos cuando adoptan el papel de delegados. Reciben formación específica sobre las reglas de procedimiento de la Asamblea. Estos auxiliares llegan a través de la reputada Comisión Fulbright que entre, otras funciones, es conocida por sus becas a la juventud que muestra compromiso y excelencia en el rendimiento académico.

Las características de este programa, por la metodología didáctica que implica, hacen que la vida en las aulas se transforme. El modelo implica no sólo estudiar y discutir sobre asuntos globales de alcance mundial. Cada una de las parejas que representa a un país debe analizar las aspiraciones, necesidades y rasgos de la política exterior de aquel. También han de preparar documentos escritos (“position papers”) que dan soporte a sus argumentaciones. Estas acciones dan mayor realismo y autenticidad al “role-playing” que se pone en práctica y determinan un aprendizaje más funcional y significativo. Esta dinámica permite asimismo una mayor sensibilización del alumnado respecto a los temas objeto de debate.

Se incentiva pues el desarrollo de habilidades que serán útiles durante toda la vida, destrezas que incluyen técnicas de investigación y escritura, técnicas de resolución de problemas, capacidad para hablar en público (oratoria y retórica), negociación, resolución de conflictos, cooperación... Siempre con una idea subyacente básica que es la de contribuir al ejercicio de una ciudadanía activa y dotada de compromiso social.

Toda esta mecánica supone un ejercicio de innovación didáctica que, cuando el alumnado responde adecuadamente comprometiéndose y siendo responsable con la investigación sobre sus países y temas, se convierte en una inmejorable ocasión para renovar la práctica docente. Se fomenta un aprendizaje más real de los contenidos. Estamos ante una situación muy propicia para implementar un proyecto transversal, ya que la conexión de los temas con distintas áreas nos sugiere una perspectiva interdisciplinar. Además, esta forma de trabajar puede hacerse extensible a otras materias y otros momentos del año conforme a su encaje natural con las programaciones didácticas.

La organización de GC en Madrid durante este año 2015 comprendió una fase preliminar que se desarrolló en el centro regional de innovación y formación (CRIF) "Las Acacias" durante tres días y una fase final, de un día y medio, en la que se seleccionaron veintinueve centros de entre los sesenta y cinco iniciales. La fase final incluyó ceremonias de apertura y clausura en la Asamblea de Madrid contribuyendo a familiarizar al alumnado con el foro por excelencia de los y las madrileños.

A partir de ese momento es cuando la vida de diez personas, diez alumnos y alumnas de 3º de la ESO de institutos públicos bilingües madrileños, cambia por completo. Los centros finalistas seleccionan por un proceso interno a un o una representante que acude a una entrevista con asesores de DGMCE. Diez personas son seleccionadas para viajar y tomar parte en la conferencia internacional en Nueva York. Del aula a la Asamblea de Madrid y de ahí quién sabe si a la ciudad de los rascacielos. El sueño se hace realidad.

Nuestro centro educativo, el IES Velázquez de Móstoles, consiguió pasar a la fase final. Dos alumnas obtuvieron Mención de Honor y una de ellas resultó, tras superar la primera selección en el centro y la selección regional, finalmente elegida para viajar a Nueva York. Efectivamente, la decimoquinta conferencia anual internacional de *Global Classrooms* Modelo UN para institutos (GCIMUN) tuvo lugar entre el catorce y dieciséis de mayo de 2015 en un escenario muy real: la propia sede central de la ONU y el Grand Hyatt Hotel.

En esta Conferencia nuestra alumna logró de nuevo Mención de Honor siendo en total cuatro los escolares madrileños premiados. Las oportunidades están ahí, es necesario creer que algo tan especial puede suceder. A partir de ese momento las perspectivas personales pueden ampliarse sin límites.

Ha sido un privilegio ser espectadores próximos de todo este proceso. Resulta complejo describir las emociones de alumna y profesorado. Sencillamente, utilizando su propia expresión, increíble. El viaje incluye la visita a sitios emblemáticos de la ciudad y los finalistas son recibidos por el embajador. La experiencia está dotada de una entidad que refuerza la idea de que la educación es un asunto de primer orden. La embajada americana planifica actividades que llenan aún más la estancia de recuerdos imborrables. En algún momento también toda la juventud que se esfuerza y se compromete con el rendimiento académico debería gozar de una experiencia similar.

Para los y las docentes vocacionales este tipo de premios suponen un incentivo esencial que formará parte de sus grandes momentos profesionales. Nuestra ilusión vive de estos momentos. Y también hay "premio" para nosotros. Dos personas, elegidas por sorteo de entre los IES con seleccionados, acompañan al grupo. Podemos imaginar que gozar de esta experiencia, máxime con alumnado tan especial, deja un impacto personal que implica una profunda concienciación sobre la necesidad de dar lo mejor en las clases.

Programa internacional “Public Speaking Competition”

El pasado curso académico 2013-2014, en cierto modo para dar continuidad a la experiencia de *Global Classrooms*, como vimos destinada a la juventud de 3º de ESO, se puso en marcha un nuevo programa para el alumnado de institutos públicos madrileños. La actividad fue concebida para 4º de la ESO y en esa primera edición tomaron parte quince institutos de los treinta y dos que completaban la implantación del programa bilingüe (gradual desde el curso 2010-2011). Este año se ha abierto además la participación al Bachillerato con veinticinco institutos inscritos para la competición. Los órganos implicados son la DGMCE por parte de la Consejería y la Fundación English -Speaking- Union España.

Este programa supone participar en un torneo de debate y oratoria que se desarrolla en inglés y se basa, por lo tanto, en la capacidad de expresión oral en público. La edición de este año se organizó igualmente en lugares de entidad, de nuevo el CRIF “Las Acacias” para la semifinal en tres jornadas y, en este caso, el Ateneo de Madrid para la final en jornada única. Sin duda estos escenarios familiarizan a la juventud con espacios similares a aquellos en los que podrían desarrollar su actividad laboral y le dan un carácter más realista al torneo, sin menoscabar el poder de convicción y la creatividad del profesorado de transformar su aula o algún espacio del instituto en el emplazamiento más atractivo e insospechado.

La juventud implicada, cinco personas seleccionadas por centro, recibe junto a sus compañeros y compañeras de clase una formación intensiva específica a través de varias sesiones con personal de English Speaking Union (ESU en adelante), organismo fundado en Londres en 1918 y presidido por la Reina Isabel II que articula programas educativos y culturales y pretende mejorar la capacidad de comunicación de los estudiantes en inglés además de fomentar el buen entendimiento entre los distintos países utilizando el que se considera “idioma internacional”.

Los concursantes debaten temas más coloquiales. Como ejemplo, en la semifinal los temas tratados fueron: “No debería haber límite de velocidad en las autopistas” y “Las redes sociales hacen más daño que bien”. Un tema se defiende a favor y en contra y el segundo tan sólo en un posicionamiento. El mejor equipo de cinco en la modalidad de Debate, representará a España en el Torneo Internacional de Debate que se celebrará en Singapur en el mes de Agosto. La ganadora en Oratoria representó a nuestro país en Londres el pasado quince de mayo en el prestigioso Torneo Internacional. El título de su discurso fue “La unión hace la fuerza” dentro del tema “La imaginación es más importante que el conocimiento”. En el torneo participaba la juventud de más de cincuenta países.

Como reflexión final, podemos considerar que estos programas se basan en el poder de la recompensa, viajes de gran atractivo que dejarán una impronta imborrable y que ayudarán a la juventud en sus procesos de desarrollo personal. Hay mucho más. En la estructura de la competición subyace la importancia del trabajo en equipo pues las fases se sobrepasan en bloque y el resultado final es consecuencia de la intervención de todos y todas. El premio es un éxito colectivo. Aunque los escenarios finales son ajenos a las aulas, es precisamente en ellas donde todo comienza (con el trabajo diario de profesorado y auxiliar) y donde todo debe continuar en forma de actividades basadas en los formatos de las experiencias descritas. De esta forma la vivencia de una parte de la juventud trasciende a todos sus iguales.

Programas emergentes

El éxito y aceptación de ambos programas, que puede entrar en conflicto con la actual sobrecarga de actividades en los institutos, augura la ampliación del espectro de actuaciones. Es importante significar que el papel de la Consejería está aún por determinar si bien estos nuevos programas cuentan con el apoyo del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

Se están ya poniendo en marcha iniciativas que tienen por objetivo el desarrollo de una mayor conciencia social tales como “STTP- Speak Truth To Power” sobre el valor de los derechos humanos en la educación. Esta actuación se complementa con formación específica de capacitación del profesorado a través del programa “TTTP- Teach Truth to Power” con el que se busca promover la conciencia de la educación como herramienta de libertad. Las entidades implicadas son la Fundación International Studies en convenio de colaboración con la Fundación Robert F. Kennedy Human Rights.

En definitiva, se están creando las condiciones para facilitar un nuevo periodo de renovación metodológica en las aulas. Un cambio continuo, necesario e inherente a la profesión docente. Esta situación propicia en la juventud cambios, no sólo en la forma de aprender sino de relacionarse y de percibir la realidad, que se comentarán en el trabajo a modo de conclusión.

Actividades promovidas por el profesorado de Proyectos Bilingües

Finalmente, nos situamos ante las acciones que se desarrollan gracias al esfuerzo, la implicación y la dedicación de los docentes. Es fácil comprender que el éxito, el prestigio de cualquier organización educativa, entendido como oferta de actividades de enseñanza-aprendizaje innovadora, rica, funcional y variada dependerán esencialmente de la imaginación, las inquietudes y la capacidad de iniciativa de sus integrantes.

Esta labor es apoyada por multitud de empresas que ofrecen servicios muy amplios y dispares: becas, viajes, intercambios, actividades complementarias puntuales de arte, música, danza, deportes, teatro... También cabe mencionar aquellas impulsadas por universidades británicas o por las embajadas: encuentros, concursos, correspondencia (hoy ya electrónica), espacios de conversación con nativos, jornadas sobre continuación de estudios o años académicos en el extranjero, oportunidades laborales en el exterior...

Las posibilidades son inagotables mas, sin descartar estas vías organizativas, nos circunscribiremos a actividades que no precisan gasto económico y que optimizan los recursos que se han puesto a nuestra disposición esencialmente con la llegada de los auxiliares de conversación. Aquellas que organizamos en y desde los institutos. Dejaremos de lado, aunque es interesante mencionar, actividades convencionales vinculadas esencialmente a la cultura anglosajona, que se organizan cada año (por ejemplo, “Halloween”, “Thanksgiving” o “Christmas”) cuyo éxito se basa en una “repetición creativa” incluyendo elementos diferenciadores cada nuevo curso escolar. Tampoco trataremos aquellas que implican un coste reducido y que son impartidas por especialistas nativos (por ejemplo, “Céilidh”- danzas escocesas- o “Yoga legends”). Todas ellas se han desarrollado en nuestro centro, siendo las experiencias valoradas muy positivamente por la juventud, contribuyendo a fomentar un ambiente bilingüe y espacios “amigables” de aprendizaje.

La consecuencia inmediata para la juventud es la posibilidad, siempre que esté bien informada, de dar respuesta al campo concreto que más le interesa a nivel personal o que más se adecúa a sus intereses y capacidades. En coherencia con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, es crucial que la realidad próxima del alumnado dé respuesta a tal variedad de expectativas. Creo que la heterogeneidad de ambientes que se ha generado en los institutos bilingües da, sin lugar a dudas, respuesta a esta diversidad.

Encuentros de institutos bilingües. "Spelling Bee Contest & Workshops"

En el año 2013, Jaime García Solana, Coordinador del programa Bilingüe en el IES Clara Campoamor, impulsó la realización del primer encuentro de IES Bilingües de Móstoles. Al evento fueron invitados los cinco centros de la ciudad aunque finalmente participaron sólo cuatro, uniéndose al anfitrión los IES Juan Gris, Antonio de Nebrija y Velázquez. La idea suponía realizar un concurso de "Spelling Bee", actividad muy popular en Estados Unidos, en el que participaba el alumnado de 1º y 2º de la ESO ya que conforme al calendario de implantación, esos eran los niveles que ya estaban inmersos en el programa bilingüe en la mayoría de los centros asistentes.

El "Spelling Bee" consiste en deletrear palabras en inglés tomadas de listados que se facilitaron a los participantes y que se realizaron para todas las materias que recibían en su segunda lengua (Ciencias Naturales y Sociales, Educación Física, Educación Plástica, Música, Tecnologías...). Esta circunstancia permite motivar al alumnado en el aprendizaje del vocabulario específico de cada materia, ya que se realiza una competición previa en cada instituto antes del encuentro. Desde un punto de vista didáctico, el poder formativo del concurso radica en lograr un ambiente lúdico de aprendizaje al tiempo que se ofrece un incentivo o recompensa que consistirá en acudir al encuentro. Se mejora sensiblemente en el conocimiento de los términos técnicos propios de cada materia con el estudio de los listados y también se hace posible el contacto con otros acentos nativos mejorando las destrezas de expresión oral y comprensión auditiva.

La mecánica del evento supone que mientras un nivel compite, el otro nivel participa en distintos talleres modelados en función de las destrezas de los auxiliares de conversación. En los talleres y "tiempos muertos" del encuentro, se establece un clima de convivencia muy positivo que fomenta las interacciones de los y las jóvenes en un espacio y un círculo adicional de relación. En este sentido los talleres en los que el juego y el movimiento y las actividades manipulativas estaban presentes han resultado siempre exitosos.

Dado el éxito del encuentro, esta iniciativa se ha consolidado, celebrándose el segundo encuentro (2014) en el IES Velázquez con la presencia de los cinco centros bilingües de Móstoles y dos centros invitados de Fuenlabrada. Se unieron los IES Antonio Gala, Dionisio Aguado y La Serna pasando de cuatro a siete centros participantes. El concurso se amplió a 3º de la ESO y pasamos de cuarenta y ocho a ciento cinco competidores. En ese momento fuimos más conscientes de que el formato del encuentro tenía un enorme potencial y suponía para la juventud una excelente ocasión para conocer otra realidad próxima, al tiempo que resultaban enriquecidos por el contacto con nativos ajenos a sus ambientes cotidianos. El diseño específico de talleres ("Team Building Games") en los que se buscaba desarrollar la cohesión del grupo, contribuyó sin duda a generar un ambiente grato que propiciaba las relaciones y el aprendizaje.

Llegamos ya a la última edición, celebrada en 2015 en el IES La Serna, que incluyó nueve centros sumándose a los anteriores el IES Neil Armstrong de Valdemoro y el IES Barrio de Loranca de Fuenlabrada. Los talleres cambian en todos los casos y se sigue combinando lo manipulativo con lo motriz. El concurso crece, las relaciones se enriquecen, la exposición a distintos ambientes y el contacto personal de responsables de institutos y alumnado son cada vez más diversos. Parece interesante ampliar la experiencia organizando concursos zonales que nos permitan seguir extendiendo la trama de relaciones, asegurar la alternancia de contextos de aprendizaje y aportar a la juventud la idea de movilidad, cambio, adaptación... Esas serán las condiciones del futuro que nos espera y para el que, seamos muy conscientes, debemos educar. El próximo año, continuaremos la experiencia en el IES Juan Gris de Móstoles.

Proyectos Internos. Viajamos sin abandonar el instituto

Coincidiendo con la llegada del bilingüismo al IES Velázquez (2011-2012), Silvia Moreno Pozo, coordinadora del programa, decidió implementar un proyecto interno de carácter interdisciplinar. En aquel entonces nos implicamos cuatro materias. El proyecto consistía en buscar un tema que hiciese posible un tratamiento común y nuestra coordinadora propuso "Route 66". La selección del tema estuvo condicionada por la nacionalidad de los auxiliares de conversación (norteamericanos).

La idea supone aprovechar la presencia de aquellos para mejorar los procesos de investigación y expresión oral y escrita, habilitando espacios adicionales de relación ajenos al aula que permiten al alumnado entablar contacto con los auxiliares de conversación.

Esta idea ha sido explotada con otros formatos preparando zonas de encuentro con los auxiliares durante los recreos en los que se pueda practicar conversación o exponer en inglés ("Speakers' Corner"). De este modo, ya que no todos los alumnos y alumnas tienen las mismas destrezas, se atiende a personas con inteligencia interpersonal (interviene en el aula) o intrapersonal (interviene ante una persona porque le resulta más asequible).

"Route 66" supuso un "viaje cultural" sin dejar el centro. Los participantes se enrolaron en un "road trip" (viaje por carretera) siguiendo la mítica "mother road" que inicialmente unió Chicago (Estado de Illinois) con Santa Mónica (California) antes de extenderse hasta Nueva York. Cada semana los alumnos y alumnas recibían un cuestionario relacionado con las ciudades o estados que iban transitando. Diez semanas "enganchados". Diez semanas en las que se veían en la necesidad de comunicarse más con los auxiliares para resolver sus tareas y optar a ganar el concurso.

Es sin duda una idea brillante y que se ha ido depurando reduciendo el número de semanas. Los temas seleccionados han permitido a nuestros alumnos y alumnas "recorrer" varios rincones de los Estados Unidos y conocer mejor los países de los auxiliares con los que conviven durante nueve meses. Las posibilidades son muy amplias. Nuestros proyectos: "Mississippi River" con el que después de viajar de este a oeste lo hicimos de norte a sur siguiendo el cauce del río que conocimos gracias a Tom Sawyer. "The world Jukebox" utilizando cuatro estilos de música para recorrer de nuevo el país según eventos y origen (country, hip-hop, jazz y rock and roll). Nuestro último proyecto, "Olympics 2015", pretendía buscar un nexo de unión entre USA y UK, ya que ese curso tuvimos auxiliares de ambos; la música dejó paso a otro "lenguaje" internacional que es el deporte y nos centramos en los juegos de Los Ángeles 1984, Atlanta 1996 y Londres 2012.

Resultado final: más abiertos y preparados para viajar, más informados, más familiarizados con la cultura, con los espacios naturales, la ciencia, los deportes, las costumbres, las artes, deseos de conocer... Ciudadanos globales. Hoy, gracias al poder de la imagen y con el coadyuvante del “extranjero” que está entre nosotros, el “guía” que selecciona lo mejor, porque conoce mejor que nosotros su país (son los nativos los que elaboran los cuestionarios), estas experiencias pueden resultar tremendamente verosímiles.

Actividades de Inmersión en el instituto. “Inmersion Day”

El aprovechamiento y la rentabilidad de un recurso tan valioso como disponer de personal nativo nos llevaron a idear el “Inmersion Day”. Se trata de preparar diversos talleres, basados en la pasión, afición o tema de mayor interés de cada auxiliar, que serán impartidos buscando una franja temporal que suponga la mayor exposición posible. La hemos utilizado como actividad de final del primer trimestre ya que, al ser inusual, al suponer una novedad, hace más llevaderas las últimas clases (posteriores a exámenes e inmediatamente anteriores a vacaciones).

En nuestro caso fuimos afortunados porque los auxiliares y profesores colaboradores propusieron talleres de actividad física que se combinan y alternan con otros más receptivos que resultaron muy formativos. Es otra vía de aumentar la exposición a la segunda lengua al tiempo que se conoce mejor a los auxiliares. Los temas fueron muy variados: La Universidad en USA. La moda a través de la historia. Juegos de cohesión de grupo. El tratamiento de la mujer en el arte. Fútbol americano. Mi experiencia viajera.

Todos estos contenidos tuvieron gran aceptación y fueron impartidos de forma entusiasta. En este caso dos talleres tienen una repercusión muy clara pues facilitan el conocimiento de la formación superior en otro país y ofrecen un modelo de referencia (un viaje de dos años alrededor del mundo) que puede ayudar a la juventud a comprender mejor la idea de “ciudadano del mundo”.

Conclusiones

A lo largo del trabajo hemos comentado actividades que han pasado a formar parte de la vida de los centros desde la implantación del programa bilingüe. Todas ellas están cargadas de intencionalidad y tienen una finalidad múltiple en tanto que diversifican los espacios de relación de la juventud y dan respuesta a las diferencias individuales en coherencia con el principio de atención a la diversidad y la teoría de las inteligencias múltiples.

Los institutos de enseñanza secundaria siempre han tenido la posibilidad de convertirse en un semillero de ideas y una fuente de creatividad para la juventud. Se han realizado proyectos de innovación didáctica absolutamente geniales antes de la llegada del bilingüismo. La diferencia ahora estriba en que al trabajar desde otras premisas, con objetivos que trascienden las materias y persiguen una mejora de la competencia lingüística en una lengua extranjera, nos situamos en un escenario que está propiciando cambios significativos.

Las actividades de enseñanza-aprendizaje tradicionales se están reinventando para dar respuesta a las nuevas necesidades y en este proceso creativo vamos a encontrar propuestas muy atractivas tanto para el alumnado como para el profesorado. Estamos en un momento apasionante en el que precisamente la savia de la juventud que aporta el nuevo elemento de los auxiliares puede ayudarnos a renovar nuestro

sistema docente por completo. La combinación de juventud y experiencia en el binomio auxiliares-profesorado está modificando y modelando los nuevos modelos de referencia de la juventud. El arquetipo es ahora más rico y completo.

La disparidad de situaciones, escenarios e interacciones contribuye a modelar una juventud más flexible y más preparada para asumir el cambio como proceso vital natural. Del mismo modo, la exposición a distintos formatos y acentos y la convivencia diaria con personas que hablan otro “idioma” y proceden de otro país incide en el grado de naturalidad con la que se expresan en la segunda lengua y en la disposición con la que se enfrentan a la movilidad.

Una forma de trabajo de los modelos de referencia próximos basada en la iniciativa y en la variedad educa en el espíritu emprendedor y en la creatividad.

El perfil del auxiliar es de por sí positivo: viaja, se arriesga, desea conocer mundo, amplía sus perspectivas, emprende... y no es mucho mayor en edad. Además es “más polivalente”; compatibiliza distintos trabajos y muestra iniciativa. La juventud experimentar un crecimiento personal si se aprovecha de una ósmosis más que posible. El profesorado que se implica en proyectos también es “emprendedor”, se ha formado en el extranjero, aplica metodologías no tan tradicionales y en este sentido es otro modelo positivo... más experimentado.

Por encima de prejuicios y diferencias culturales, no se puede dar la espalda a las iniciativas que proceden del mundo anglosajón y que han demostrado eficacia en la mejora de los sistemas educativos. Es preciso incorporar estas actividades estrella y su formato en nuestras aulas. La juventud actual muestra posiciones de apertura.

La nueva percepción de la juventud “soy competente en inglés” conlleva un cambio en las perspectivas de inserción social y laboral. El conocimiento de los rasgos culturales de otras naciones disminuye las posibilidades de desarrollar inhibición ante una situación de viaje. El mejor conocimiento de la lengua y del terreno puede decantar una toma de decisión; ya no hay barreras para estudiar o trabajar en el exterior.

En la era de la hiper-conectividad y el contacto personal virtual, las actividades que se programen en el centro escolar con los auxiliares contribuirán a crear la paradoja: más cercanos, más accesibles, en espacios más o menos formales, pero siempre “cara a cara” y “reales”. La proliferación de encuentros, programas de inmersión o intercambio, campamentos vacacionales, etcétera, evade a la juventud de su dependencia tecnológica y desarrolla sus habilidades sociales. No se debe desestimar sin embargo el poder formativo de la red (video-conferencias, conversación con cámara web, correo electrónico...).

Paralelamente a la expansión de los proyectos bilingües, se ha desarrollado una importante red empresarial de capital privado que, con el hilo conductor del inglés, pone a disposición del alumnado y de los centros escolares múltiples actividades. El alumnado observa que se emplea mucho personal (juventud) en función del grado de competencia lingüística en inglés: monitores, guías...

Estos ejemplos cercanos amplían sus horizontes de inserción laboral (primer empleo, temporal, vacacional, combinado con estudios). En cierto modo se produce una retroalimentación. Los clientes actuales serán los profesionales futuros. El campo que está surgiendo en este particular es inmenso y no tiene fronteras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

www.comunidadbilingue.educa2.madrid.org (Madrid C. Bilingüe).

www.fulbright.es (Comisión Fulbright).

www.madrid.org (Comunidad de Madrid).

www.mecd.gob.es (Ministerio Educación, Cultura y Deporte).

www.spanish.madrid.usembassy.gov (United States Embassy).

www.unausa.org (United Nations Association of the United States of America).

www.unfoundation.org (United Nations Foundation).

Terente Fernández, G. (2008). *“Actividades para la enseñanza de inglés a través de los contenidos en secundaria. Curso Pale Secundaria 2007”*. Prólogo, 4. Centro de Profesores y Recursos de Oviedo.

VVAA. (2014). “Cuaderno Informativo de Orientación Académica y Profesional 2014”. Dirección General de Mejora de la Calidad de Enseñanza. Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid.

VVAA. (2014). “Guía del Auxiliar de Conversación Comunidad de Madrid 2014-2015”. Dirección General de Mejora de la Calidad de Enseñanza. Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid.

VVAA. (2014). “Madrid, Comunidad Bilingüe 2013-2014”. Dirección General de Mejora de la Calidad de Enseñanza. Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid.

VVAA. (2014). “Datos y Cifras de la Educación 2013-2014” , Dirección General de Mejora de la Calidad de Enseñanza. Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid.

VVAA. (2004). “Implementing Alberta’s Languages Initiative. Principals’ Manual. Edmonton Public Schools.

VVAA. (2012). “Special Eurobarometer 386. Europeans and their languages”. European Commission.

La confluencia de formación académica y tecnología profesional en los Centros de Alto Rendimiento (CAR) universitarios

La integración universitaria de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) es uno de los mayores retos pedagógicos del siglo XXI. El uso de herramientas de *software* y *hardware* profesional en las aulas es ya una realidad en algunas universidades, pero supone un reto para la metodología y la pedagogía universitaria tradicional.

Introducir las competencias académicas de los planes de estudios superiores en la metodología de los talleres de proyectos sólo es posible si se modifican en paralelo las competencias y habilidades de los grados universitarios en competencias y aplicaciones tecnológicas profesionales.

Palabras clave: tecnologías profesionales, planes de estudios, aplicaciones universitarias, centros de alto rendimiento.

1. Las nuevas tecnologías en los estudios universitarios

A medida que avanza la integración de dispositivos digitales en todos los ámbitos laborales se abre la brecha entre la formación profesional necesaria para dominarlos y la obsolescencia de muchas pedagogías universitarias (1).

La juventud requiere cada vez más integración de las nuevas tecnologías en su formación universitaria para poder acceder al mercado de trabajo; pero ambas exigencias resultan a menudo contradictorias por estar basadas en paradigmas enfrentados del mundo académico y profesional (2).

En esta coyuntura, la juventud experimenta como una aporía la efectividad y la soltura con la que emplea habitualmente los dispositivos (*hardware*) en su vida cotidiana y la aridez de las metodologías de enseñanza de tales aplicaciones, (*software*) que deberían facilitar la usabilidad tanto en el trabajo profesional como en la formación académica.

La juventud experimenta como una contradicción la naturalidad con la que maneja las nuevas tecnologías en el tiempo de ocio y su uso propedéutico como herramienta laboral o de estudio. Esta dicotomía trunca muchas expectativas de formación superior de estudiantes que reconocen la prioridad de manejar con soltura las tecnologías profesionales para encontrar un empleo antes que la necesidad de formarse integralmente en fundamentos técnicos.

Por otra parte, las universidades y centros de enseñanza a menudo ofrecen modelos educativos tradicionales, donde la teoría sigue estando desligada de la práctica, o simplemente la antecede, del mismo modo que los conocimientos científicos no encuentran su aplicación en la tecnología;

(1)
García Lobo, L. (2004) "Estrategias de gestión para la capitalización del conocimiento en el contexto de la relación de la universidad: sector productivo". Edurece. Universidad de los Andes. *Revista venezolana de la educación*. Número 27.

(2)
Salinas, J. (1996) "Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria". *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Número 1.

además, la carencia de presupuestos para herramientas de última generación impide aplicar dispositivos innovadores en aulas cuya configuración espacial y equipamientos distan mucho del medio industrial en el que la juventud aspira trabajar (3).

En contraste, pequeñas academias o tutoriales de Internet ofrecen una modalidad de educación práctica, donde aprender inmediatamente recetas para el manejo de las tecnologías más demandadas en cada momento por la juventud. Esta formación basada en recursos inmediatos impide la adquisición de una base universitaria de larga duración e ignora los fundamentos científicos de cualquier tecnología produciendo una adaptación vicaria a la herramienta como un fin en sí mismo. Pero la juventud formada exclusivamente en el manejo de fórmulas corre el riesgo de sufrir los mismos ciclos de obsolescencia que la propia sucesión de *softwares* en la industria (4).

Desde el ámbito universitario se debe apostar por un conocimiento profundo de los fundamentos epistemológicos de los distintos oficios digitales, esenciales para el desarrollo de los profesionales del futuro, empezando por la propia historia de la tecnología. Además, esta pedagogía aplicada en los dispositivos tecnológicos no debería suponer la pérdida, la depreciación o la obsolescencia de los fundamentos teórico-prácticos de las asignaturas comunes tradicionales, recogidas en los planes de estudio universitarios, que suponen conocimientos imprescindibles para el manejo avanzado de las nuevas tecnologías, así como para su modificación, personalización y uso creativo.

En un entorno educativo tecnológico, los alumnos elaboran contenidos digitales susceptibles de transformarse continuamente en diferentes lenguajes, formatos y herramientas. Estos contenidos *transmedia* pueden ser desarrollados por diferentes plataformas y lenguajes desvaneciendo el concepto de autor en la comunidad. Este hecho se acentúa más aún en el sector digital, donde la aparición periódica de nuevos programas y dispositivos es constante, luego la obsolescencia del operario demanda profesionales creativos con capacidad de adaptarse a cada nuevo *software* y sus códigos. Por esta razón, resulta necesario que el alumno universitario aprenda a conjugar la teoría con la práctica, fomentando la aprehensión estructurada de las nuevas tecnologías, al fin y al cabo basadas en patrones cognitivos semejantes en cada versión.

Es necesario diseñar un plan de estudios que combine la teoría y la práctica con su recurrencia en las nuevas tecnologías. Pues el estudiante debe comprender desde el principio de su vida académica la aplicabilidad del conocimiento teórico, reflejado en los planes de estudios de los grados universitarios precisamente por su estrecha vinculación con el *software* profesional. El manejo práctico (*heurístico*) de herramientas profesionales y el conocimiento especulativo (*teórico*) de su complejidad tecnológica son imprescindibles para el desarrollo de un profesional cualificado y creativo.

(3)
Salinas, J., De Benito, B. (2008) "Los entornos tecnológicos en la universidad". *Revista Medios y Educación*. Número 32.

(4)
Fernández Losa, N. (2002) "El desarrollo profesional de los trabajadores como ventaja competitiva de las empresas". *Cuadernos de Gestión Universidad de la Rioja*. Número 2.

2. Centros de Alto Rendimiento en los estudios universitarios

En el entorno del Espacio Europeo de Educación y con el espíritu de Bolonia, que pretende integrar los estudios superiores en el ámbito profesional, el Centro Universitario de Tecnología y Arte Digital (U-tad, centro adscrito a la Universidad Camilo José Cela) está implementando una serie de metodologías de innovación de la enseñanza entre las que destaca un título propio de Talleres de Proyectos por cada una de las cinco titulaciones del ámbito digital impartidas en el centro superior.

Cada uno de estos Talleres de Proyectos, ya sea del grado de Ingeniería, Dirección Internacional de Empresas, Animación, Diseño de Videojuegos o Diseño Visual es desarrollado al margen de la docencia regular de estas carreras durante los cuatro años de duración de los grados. Los Talleres forman parte del Centro de Alto Rendimiento (CAR), ya implementado en la Universidad en el ámbito de las actividades deportivas, y basado en una serie de actividades paralelas al plan de estudios que complementan la formación teórico-práctica de la educación reglada (5). A través del CAR se proporciona a los alumnos un conocimiento profesional del sector desde la experiencia, a la vez que se fomenta su iniciativa y creatividad al apoyar el desarrollo y la presentación de ideas por parte de los alumnos.

Las actividades del CAR se resumen en:

- **Ciclos de Masterclass** ofrecidos en el Salón de Actos del centro, donde profesionales de reconocido prestigio de la industria de la Animación, el Videojuego, el Marketing o la Economía Digital transmiten su experiencia laboral y responden el alumnado las dudas habituales sobre la dinámica de trabajo en aquel sector donde aspiran trabajar.
- La realización de **Prácticas de Inmersión en Empresas** del sector digital, al margen de la asignatura homóloga del grado, donde los alumnos son acogidos como becarios en las empresas vinculadas al centro para familiarizarse con los complejos procesos de producción de la industria: una oportunidad de trabajar conjuntamente con los profesionales del sector, que se convierten en excelentes tutores.
- **Talleres de Proyectos** en todos los cursos académicos donde se ejecutan encargos reales o ficticios de clientes o empresas del sector, tutorizados por expertos en el *software* implicado y ejecutados por los alumnos con plazos de entrega y formatos acordes con las exigencias de clientes que ponen a disposición del centro de estudios proyectos empresariales sin ánimo de lucro.
- Finalmente, **Tutorización y Mentoring** de proyectos personales de los alumnos que necesitan apoyo en dichos Talleres por parte de especialistas relacionados con las dudas del alumno, convocados y seleccionados por los directores de las áreas profesionales del grado.

Entre estas cuatro actividades del CAR destacan los **Talleres de Proyectos** como la actividad formativa en la que más se pretende solventar la brecha entre formación académica y habilidades profesionales aplicando los conocimientos adquiridos en el Grado. Los talleres están especialmente orientados al dominio de herramientas (*hardware* y *software*) y a las dinámicas de trabajo profesionales. Son impartidos por profesionales de la industria que participan del claustro de profesores a tiempo parcial y son guiados por coordinadores académicos que vinculan las herramientas con los contenidos de las asignaturas comunes del grado.

A nivel académico, el seguimiento diario de los talleres de proyectos posibilita un diagnóstico de las carencias de conocimiento en el uso de *software* que puedan arrastrar los alumnos de su formación regular, a la par que sirven para seleccionar los fundamentos teórico-prácticos en los que deben insistir las asignaturas comunes que, de hecho, están incluidos en los planes de estudios.

El estudiante, por su parte, acostumbrado a la dinámica de tomar de apuntes y realizar prácticas o exámenes, aprende en estos Talleres de Proyectos la importancia del trabajo en equipo y multidisciplinar, el

(5)
Sobre la implantación de instalaciones y tecnificación del CAR deportivo <http://www.csd.gob.es/csd/instalaciones/4CenAltRend/1CenAltRen/03DirCARYCE/>

desarrollo de su propio portfolio y el *timing* competitivo. Las indicaciones del orientador del taller, que cumple la función del cliente del producto final, imponen los condicionamientos temporales (plazos de entrega y gestión de *pipeline*) y materiales (adaptación a presupuesto y aprendizaje de herramienta).

A través de estos talleres, que suponen un título propio para aquellos alumnos que logran presentar a plazo los distintos proyectos de todos los cursos, se pretende que el alumnado universitario se enfrente a dos prejuicios instalados en la juventud: la suposición de que la obsolescencia tecnológica de las universidades retrasa su acceso a las herramientas con las que se enfrentará en su carrera profesional y la creencia de que toda formación académica o tradicional representa un lastre en el empleo de dichas herramientas.

A continuación se describen las características generales de los Talleres del área profesional de Arte y Diseño, que comprende el Grado de Animación y de Diseño Visual de Contenidos Digitales.

Creación de carteles y portfolio con Photoshop
<ul style="list-style-type: none"> - Creación de carteles de películas o carátulas (<i>covers</i>) de videojuegos de proyectos reales o ficticios (incluyendo reinterpretaciones de carteles existentes) y aplicando las nociones de producción digital. - Creación de portfolio personal del alumno (trabajos de grado y creaciones personales) con atención a la presentación y los acabados.
Principales objetivos
<ul style="list-style-type: none"> - Reforzar el uso de herramientas y procedimientos. - Adquirir destrezas en la manipulación y edición de imágenes digitales. - Práctica de pintura y retoque digital en <i>software</i> gráfico. - Aplicación de maquetación y tipografía para la edición de covers. - Búsqueda de ejemplos, documentación, e historia del diseño de carteles.
Resultados esperados
<ul style="list-style-type: none"> - Creación de un cartel a partir de assets propios o aportados por el centro. - Generación de imaginarios de calidad en los trabajos. - Creación de presentaciones/memoria de los alumnos para su promoción.
Modelado de sets y Demo Reel
<ul style="list-style-type: none"> - Modelado de sets/entornos enmarcados en una propuesta de proyecto. - Realización de una Demo Reel con trabajos realizados durante el curso.
Principales objetivos
<ul style="list-style-type: none"> - Adquisición de métodos de trabajo eficaces, efectivos y eficientes. - Refuerzo de herramientas y procedimientos. - Trabajo en grupo y generando conocimiento de forma colaborativa. - Fomento de la autonomía (búsqueda de soluciones, documentación, etc.). - Adquisición de destrezas en la presentación de trabajos.
Resultados esperados
<ul style="list-style-type: none"> - Modelado de sets/entornos para su utilización en la Demo Reel. - Realización de una Demo Reel profesional.

Los Talleres de Proyectos que se realizan los últimos cursos de Grado tienen un enfoque multidisciplinar y colaborativo con otros grados impartidos en el centro. El alumnado veterano, a través de la experiencia acumulada en los otros Talleres de Proyectos, comienzan a presentar

proyectos de ideación propia, debidamente evaluados por un comité de selección, o bien participan en proyectos ofertados por otros alumnos o empresas externas, a través del Servicio de Desarrollo Profesional (SDP).

Si el informe de la comisión académica es favorable, el proyecto del alumno será incluido en la lista de los Talleres de Proyectos del curso entrando en la fase de desarrollo que, al finalizar el prototipado inicial, será presentado a una nueva comisión que decidirá entre todos los proyectos cuáles de ellos entra finalmente en producción.

Los proyectos profesionales están relacionados con el contenido de los grados que se imparte en U-tad, pudiendo incluirse dentro de cualquiera de las siguientes categorías:

- Proyectos industriales:
 - Desarrollos y aplicaciones para empresas.
 - Proyectos con vocación comercial.
 - Diseño y desarrollo de la imagen gráfica de una empresa.
 - Piezas publicitarias o de promoción interactivas o de animación.
- Proyectos artísticos o de ficción: transmedia o independientes.
 - Cortometrajes de Animación.
 - Videojuegos.
 - Contenidos web e interactivos relacionados.
 - Arte digital interactivo.

Asimismo, los maestros de taller encargados del desarrollo de tales proyectos seleccionan a los alumnos más capacitados para determinados aspectos del flujo de trabajo, estimulando su especialización y coordinando sus sinergias con los demás miembros del equipo. Por último, la experiencia de taller instruye en la preparación de un *dossier* de trabajo profesional para el currículum.

En cuanto a las **Prácticas de Inmersión en Empresas** del sector, el alumno, a lo largo de los tres primeros años de grado disfruta de una experiencia de inmersión progresiva en una empresa representativa del sector fuera del horario lectivo, facilitando su futura inserción laboral y el aprovechamiento de las prácticas curriculares de grado.

Las **Master classes** son actividades enfocadas a potenciar la conexión del alumno con la industria y los profesionales líderes del sector en las que los alumnos tienen la oportunidad de conocer de primera mano las vicisitudes de una carrera profesional.

Para fomentar el emprendimiento y la iniciativa de los alumnos de U-tad se ha creado un innovador programa de **Mentoría y tutorización de proyectos** donde cualquier alumno puede solicitar a su tutor asignado en el Plan de Acción Tutorial (PAT) del grado un seguimiento por parte de varios tutores o *partners* que le ayudarán a enfocar de forma eficiente el desarrollo de sus propios proyectos de emprendimiento para su presentación futura a empresas.

3. Las herramientas profesionales en los talleres de proyectos

La precaria situación actual de las enseñanzas superiores ha mostrado su incapacidad para transformar a la juventud universitaria en profesionales conectados con la realidad del mercado laboral vinculado a las nuevas tecnologías (6).

Junto con la imperiosa necesidad de reformas metodológicas y docentes, la crisis económica está teniendo un impacto decisivo en la formación universitaria (7). La exigencia de alumnos preparados para afrontar los retos de un mercado altamente competitivo y restringido está afectando a los planes de estudio y a la planificación de la docencia. En este sentido, las universidades necesitan, por un lado, adaptar gran parte de sus contenidos docentes a la demanda de la realidad social, económica y tecnológica del mercado laboral (8), en particular en aquellos sectores en los que la evolución de sus herramientas de producción es más dinámica y, por otro lado, desarrollar sus metodologías de enseñanza en conexión con los hábitos laborales empresariales (9).

En este marco ideológico surgieron los Talleres de Proyectos de U-tad, una vinculación directa entre las TIC profesionales y los planes de estudios de los distintos grados ofertados por el centro. El objetivo de dichos talleres se orienta a la implantación de una metodología académica en el uso del *software* profesional.

A continuación se exponen las distintas herramientas por las cuales es posible desarrollar cada uno de los Talleres de Proyectos profesionales como parte de la metodología de aplicación tecnológica empleada en la industria según las tres áreas de influencia de la economía digital: el área de Ingeniería (grado en Ingeniería), el área de Empresa (grado en Dirección de Empresa) y el área de Arte y Diseño (que comprende a su vez los grados de Diseño en Videojuegos, Diseño Visual y Animación).

3.1. Taller de proyectos del área de Ingeniería

En el taller de proyectos del grado en Ingeniería de Contenidos Digitales (IDCD) se integran las prácticas de iniciación a la programación, como el Scratch con las técnicas más avanzadas de Realidad Virtual. Desarrollado en principio como una herramienta infantil, el *Scratch* (10), ingeniado por el Massachusetts Institute of Technology (MIT), sirve para introducir conceptos básicos de programación en estudiantes noveles. Esta es la razón por la que su empleo es recurrente en aquellos proyectos colaborativos en los que alumnos de arte sin nociones de programación pueden trabajar en proyectos conjuntos con estudiantes de ingeniería.

La herramienta pone a disposición del tutor un lenguaje visual de programación mediante *scripts* en el que, a través de la concatenación de bloques con formas y colores específicos, es posible aprender a programar juegos 2D para navegador. De esta forma, no sólo se ponen en práctica fundamentos de los lenguajes de programación (tales como bucles, condiciones, variables, funciones) de manera lúdica, con el soporte de una comunidad virtual muy activa, sino que implica a los alumnos de programación con los de arte, que interactúan para aprender los conocimientos comunes a ambos cuando se trata, por ejemplo, de crear un diseño de videojuegos en 2D como el Proyecto de Investigación realizado para la asignatura de Arte Electrónico y Digital “*La convergencia artística y tecnológica en la creación y desarrollo de videojuegos: nuevas metodologías de docencia universitaria en trabajos colaborativos*” U-tad, curso 2013-2014.

(6)

Cruz, A., López Rivadulla, M., Quintela, O., De Castro, A., y Concheiro, M. (2009). "Introducción de nuevas metodologías docentes. Influencia en el rendimiento académico y en la satisfacción del alumnado". *Edusfarm, revista d'educació superior en Farmàcia*, Universidad de Santiago de Compostela, Núm. 5.

Bollen L., Janssen B., y Gijsselaers W. (2002). "Measuring the effect of innovations in teaching methods on the performance of accounting students". MARC Working Paper MARC-WP/3/2000-02.

(7)

Maenza, R., y Muñoz-Repiso, A. (2014). "Google Docs como espacio de experiencias compartidas en el profesorado de matemática: En *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías*" Ediciones Universidad de Salamanca.

(8)

Laborí de la Nuez, B. (2001). "Estrategias educativas para el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación" *OEI - Revista Iberoamericana de Educación*.

(9)

Maenza, R.R. (2009). "Foros y Plataformas virtuales en el Ingreso Universitario: caso de uso en Universidad Tecnológica Nacional-Facultad Regional Rosario" En *Crisis analógica, futuro digital: actas del IV Congreso Online del Observatorio para la Cibersociedad*.

(10)

Scratch. <http://scratch.mit.edu/>. Última visita 09/12/2014.

Desde un lenguaje de programación intuitivo como el *Scratch* hasta los lenguajes de código avanzados los Talleres de Proyectos llegan a desarrollar, en los cursos superiores, lenguajes de alto nivel como Python, Unity, Unreal así como diferentes experiencias de integración de assets en 3D Maya o inmersión de gráficos en Realidad Virtual (VR) que permiten al alumnado de Ingeniería la interactividad con los proyectos de postgrado.

El principal dispositivo que se utiliza en este Taller de Proyectos avanzados son las *Oculus Rift* (11), un casco de Realidad Virtual dotado con visión estereoscópica y detección de movimiento que permite la implementación de los tres principios propedéuticos de la realidad virtual (VR): la inmersión, la interacción y la imaginación. La experiencia es de gran utilidad para valorar la complejidad de un sistema de realidad virtual e implica todos los conocimientos del grado de ingeniería, por lo que se refiere a la visión técnica, física y artística, pues es necesario la construcción y modelado de sus escenarios permitiendo comprender la base conceptual imprescindible para trabajar con este dispositivo.

Sucede con este taller avanzado lo mismo que con los de iniciación, el trabajo colaborativo con alumnos de grado que empleen herramientas de diseño en 3D supone la creación de prototipos tridimensionales exportables a los motores de realidad virtual que están siendo ejecutados por alumnos avanzados de animación y diseño en común con los de ingeniería y postgrado.

Durante el taller de proyectos de Realidad Virtual el asesor profesional va explicando las diferentes implicaciones del Grado de Ingeniería de Contenidos Digitales impartido en U-tad a los artistas visuales que le permitirán asimismo aplicar la VR en los Talleres de videojuegos y animaciones.

3.2. Taller de proyectos del grado de Videojuegos

Para ilustrar el campo laboral del Grado en Diseño de Productos Interactivos (DPIN) impartido en U-tad se utiliza igualmente un *software* básico durante los primeros años del Taller de Proyectos, donde el diseño de videojuegos en 2D se comienza con GameMaker y culmina con los espectaculares motores de juego en 3D propios de Unity5 y Unreal4.

El Taller de Videojuegos consiste en la realización de un pequeño juego plenamente funcional sin uso de scripting con GameMaker (12), incluyendo las bases del *pitching*, o generación de toda la documentación acreditativa básica del diseño y desarrollo del juego a partir de un documento, una presentación visual y una exposición pública. Este programa de diseño permite, sin necesidad específica de un lenguaje de programación, limitar la experiencia de diseño a la técnica de transporte de objetos (*drag and drop*) predefinidos para un nivel de juego y que pueden diseñarse con una sencilla técnica de *pixel art*.

Mientras se muestran las características del programa, los alumnos aprenden los vínculos teórico-prácticos entre el grado y la herramienta profesional, tales como el diseño de niveles, la mecánica de juego, las físicas de los personajes y entornos, pues este *software* aun se emplea asiduamente en el diseño de juegos independientes en 2D en la industria.

En este sentido, cabe añadir que aunque los juegos triple A (AAA) de la industria de los videojuegos a nivel internacional implica el proceso de producción de una superproducción cinematográfica, muchos dispositivos móviles y aplicaciones interactivas están fomentando soluciones ingeniosas y creativas a partir del diseño de pequeños juegos independientes en 2D y con nociones de codificación asequibles para diseñadores noveles que se enfrenten a los fundamentos de programación sin mucho presupuesto.

(11)
Oculus Rift. <https://www.oculus.com/>. Última visita 10/12/2014.

(12)
GameMaker. www.yoyogames.com. Última visita 10/12/2014.

En cuanto a los motores gráficos de 3D Unity y Unreal, se desarrollan en los Talleres de Proyectos avanzados de los cursos superiores y permiten, del mismo modo que los talleres anteriormente descritos, la confluencia de alumnos de ingeniería y animación, así como el aprendizaje de programación y modelado por parte de los desarrolladores de producto, quienes cada vez con más frecuencia se forman en todas las áreas de desarrollo implicadas en la programación orientada a la creación de objetos y entornos de videojuego: interacción, físicas, colisiones, mecánicas de juego, así como en visualización, modelado y texturizado en 3D.

Los alumnos avanzados de videojuegos aprenden a crear scripts básicos en Unity y los principios de programación del lenguaje LUA y Javascript.

3.3. Taller de proyectos del grado de Animación

En el taller de proyectos del Grado de Animación (ANID) de U-tad se utiliza la herramienta básica de animación a nivel profesional, el 3D Autodesk Maya (13), tras su generalización en la industria frente al 3DMax, más propio del ámbito del diseño de videojuegos hasta la fecha. El 3D Maya es un *software* ideal para animación porque proporciona un conjunto completo de funciones creativas a partir del modelado del objeto.

El taller recrea el proceso de producción de una animación según los procesos creativos de la industria de la animación: preproducción, producción y postproducción, siendo cada una de estas fases correspondiente con un conjunto de asignaturas y competencias del plan de estudios organizados jerárquicamente según los distintos itinerarios de especialización del grado.

El grado de animación tiene un enfoque generalista, pues pretende implicar al estudiante en todas las fases de una producción, de tal manera que su especialización no redunde en la falta de conexión con otros departamentos. Esta formación genérica del animador profesional, al fin y al cabo un oficio de larga tradición exige actualmente una maestría en el dominio de herramientas.

Con este taller, los aspirantes a animadores profesionales tienen las primeras experiencias relacionadas con el diseño de sus propios *assets* para una demo reel o currículum profesional que, además del título serán fundamentales a la hora de buscar empleo. Una vez más, la especialización en modelado permite a los alumnos avanzados, además de la interacción con los proyectos de ingeniería, diseño y desarrollo de videojuegos, la propia colaboración con estudiantes del mismo grado que se han especializado en otras fases de la producción que pueden estar tan alejadas de sus *skills* como otras carreras.

3.4. Taller de proyectos del grado de Diseño Visual

En este caso se vinculan las distintas asignaturas del Grado de Diseño Visual de Contenidos Digitales (DVCD) de U-tad con el uso de la herramienta profesional Adobe Photoshop, Illustrator, InDesign, Html y Css. El taller de proyectos se orienta a mostrar las distintas competencias profesionales del futuro diseñador de contenidos visuales, que van desde la creación de cortinillas (*banners*) o ráfagas, *motion graphics* y tipografías animadas hasta el tratamiento digital de fotografías, la maquetación web o la creación de *concept art*. Este es un grado muy vinculado a las Bellas Artes tradicionales, por lo que la herramienta de Photoshop (14) sólo es útil en la medida en que potencia las competencias artísticas tradicionales.

(13) 3D Autodesk Maya. <http://www.autodesk.es/products/maya/overview>. Última visita 10/12/2014.

(14) Adobe Photoshop. www.adobe.com/es/products/photoshop.html. Última visita 08/12/2014.

En este sentido, basta con explorar las opciones de menú de cualquier *software* gráfico universal como es el caso de Photoshop para comprobar la correspondencia directa entre las diferentes herramientas (*tools*) y los planes de estudio. Desde el grosor de la línea y los pinceles (teoría del dibujo), hasta las paletas de color (teoría del color) pasando por el tratamiento por capas y canales (teoría de la imagen digital) los filtros de estilo (teoría estética e historia del arte) y un largo etcétera presuponen un dominio del *software* gráfico basado en fundamentos de la plástica y la cultura visual impartidos durante años en las facultades y escuelas de Bellas Artes.

La formación en las competencias analógicas del artista digital contemporáneo es cada vez más necesaria pues el alto grado de sensibilización del *hardware* hacia los distintos programas de *software* gráfico no supone a penas una diferencia con los soportes tradicionales tales como el papel, el lienzo o la pasta de modelar. Dispositivos de pantalla táctil (Cintiq) y lápices ópticos están sustituyendo al clásico cursor y reviviendo la experiencia física del dibujo.

Desde la propia presión del lápiz óptico sobre la pantalla, pasando por la variedad de colores, texturas, pinceles, lienzos y estilos disponibles en el *software* gráfico es posible reproducir los acabados de cualquier artista del pasado. Por su parte, los alumnos aspirantes a dominar el arte digital a través de tutoriales y revistas especializadas encuentran estéril la abundancia de formación sin la experiencia del natural y los recursos gráficos analógicos.

Esta es una de las constantes de la educación en arte digital, las carencias de una formación plástica analógica que merma la infinidad de opciones digitales.

3.5. Taller de Proyectos del grado en Dirección de Empresa

Incluso el Grado en Dirección Internacional de Empresas (DIEM) impartido en U-tad es un taller de gestión basado en el uso de Microsoft Office Project ⁽¹⁵⁾, como *software* recurrente en el mundo empresarial (Power Point, Excel, Prezi). La organización de las relaciones laborales de una empresa, los distintos puestos profesionales en el flujo de trabajo de un proyecto digital, la gestión de diseñadores gráficos, desarrolladores de videojuegos, ingenieros informáticos atendiendo a su grado de especialidad y escalabilidad en el tiempo es la actividad cotidiana del gestor de economía digital que aporta una visión global de las funciones específicas de la empresa y de cómo estas afectan al discurrir de la producción.

Aprender las principales habilidades y estrategias de presentación y defensa de un producto, la comunicación verbal y no verbal, para ganar claridad y profesionalidad ante un público, ya sea cuantitativamente, programando presupuestos, beneficios, facturas, etc., así como cualitativamente, en cuanto a relaciones personales y laborales, o la interpretación de datos de los indicadores económicos, el grado en Dirección de Empresa se caracteriza por la interrelación de los emprendedores digitales y productores con las áreas de arte, diseño e ingeniería y su *software* en los Talleres de Proyectos Avanzados.

4. Un ejemplo de aplicación de las competencias universitarias en los talleres de proyectos

Se ha visto cómo todo alumno aspirante a profesional del sector digital que domine un *software* gráfico sabe que cada ventana de la herramienta remite a un conocimiento específico de la plástica tradicional, recogida igualmente en los planes de estudio de los grados de arte en U-tad.

⁽¹⁵⁾ Microsoft Office Project. <http://office.microsoft.com/es-es/microsoft-project-administracion-de-carteras-de-proyectos-FX103472268.aspx>. Última visita 07/12/2014.

Ahora es el momento de presentar la manera como el conjunto de habilidades implícitas en un dispositivo electrónico remiten a una experiencia integral del plan de estudios.

Tanto los programas del plan de estudios y las guías docentes de las asignaturas regulares y los talleres de U-tad están encaminados a cerrar la fisura entre el aprendizaje académico y la herramienta profesional. Esta es la razón por la que el uso del *campus virtual* (Blackboard) en el aula y la realización de materiales y ejercicios interactivos para las asignaturas de arte generó la necesidad de crear una Biblioteca Digital Interactiva y Educativa, BiDi, para el desarrollo de las asignaturas de Animación en la especialidad de Dibujo y Color.

A continuación se describe la experiencia de creación de una “Aplicación digital de teoría del color” desarrollada como un manual digital interactivo para iOS y Android (16) por parte de la asignatura de Teoría del Color y la Luz. Aplicación que pretendía dar respuesta a las dudas habituales del alumnado a la hora de percibir y representar efectos de luz y color tras la experiencia docente en la pintura tradicional y en la teoría del color aplicada a la imagen digital.

La asignatura de Teoría del Color es una materia obligatoria en la mayoría de grados de diseño, ilustración, moda y Bellas Artes que ejemplifica la presencia de contenidos académicos centenarios en los más avanzados centros habilitados con *software* profesional. La aplicación de conceptos teóricos del color y la luz es esencial para manejar *software* gráficos tan característicos del sector digital como Adobe Photoshop, Paint, Illustrator, etc., que producen en los usuarios la perplejidad habitual a la hora de emplear herramientas sin el conocimiento de los correspondientes fundamentos teórico-prácticos.

Es necesario recordar que los profesionales gráficos tuvieron una formación artística analógica en sus años de formación o bien se han adaptado directamente a la herramienta digital complementando retrospectivamente los conceptos fundamentales de representación de la luz y el color, disciplina históricamente desarrollada por pintores, poetas y filósofos mediante habilidades tales como el claroscuro, (tradicionalmente vinculado a la mancha de carboncillo de las academias de arte) el conocimiento del espectro visible (vinculado a los estudios de física y óptica básica) y al valor del color como tonalidad (incomprensible sin una experiencia de síntesis sustractiva del color analógico según la teoría clásica del color).

Toda aplicación de color mediante *software* gráfico implica el control de los parámetros clásicos de la teoría del color, luminosidad, saturación y tono, con sus respectivas implicaciones psicológicas y simbólicas para el uso en los ámbitos del diseño y la animación. La relación entre la luminosidad y la escala de grises, la tonalidad y las posibles gamas de color y la saturación mediante el juego de la complementariedad son esenciales para el conocimiento heurístico de la herramienta y suponen igualmente los conceptos generales de las asignaturas de teoría del color.

En este sentido, una de las críticas habituales a los acabados artísticos realizados con *software* profesional, y que se extiende cada vez más en el ámbito universitario, es lo estereotipado de los render y acabados industriales, fundamentalmente debidos a la programación más eficiente de la herramienta según los objetivos de producción. Esta estandarización de los procesos mecánicos de la herramienta gráfica produce una homogeneización de los resultados artísticos digitales a nivel global muy sensible en las producciones de las grandes compañías que resultaría impensable en las artes tradicionales, siempre diferenciadas por autores, técnicas, escuelas, regiones e incluso gremios específicos.

(16) Repollés, J. (2014). “Aplicación digital de la teoría del color” los y Android subvencionado por el Ministerio de Cultura (BOE. Núm. 263, Sec. III, p. 88563) el Grupo ZED y Factory Holding Company, S.L.

A pesar de las enormes posibilidades de desarrollo tecnológico, la juventud formada en el ámbito universitario mediante *software* profesional se enfrenta al reto de la personalización de los productos artísticos, objetivo en el que están implicados los proyectos de investigación de los grados de arte de la U-tad y que sólo pueden obtenerse mediante el uso creativo y personalizado de las TIC como herramientas de trabajo artístico y profesional una vez terminados los estudios de grado.

5. Conclusión: la investigación en aplicaciones pedagógicas de las TIC.

Las experiencias de mediación en TIC propuestas por los talleres de proyectos de U-tad han resultado competentes para vincular los estudios de grado y las materias universitarias con las habilidades propias del *software* profesional y su salida laboral en la industria digital.

Asimismo, el uso de herramientas profesionales en esas experiencias de taller es útil para que los alumnos comprendan y, sobre todo, interioricen, la necesidad y relevancia de los estudios académicos universitarios en la conformación de una carrera profesional coherente y completa.

Por todo lo anterior, se entiende que la planificación de los ejercicios de las asignaturas teórico-prácticas de los cursos del grado y postgrado universitario resulta estéril sin las correspondientes metodologías de aplicación sobre la herramienta profesional. De este modo, el Centro de Alto Rendimiento (CAR) ha permitido romper la tradicional inercia de las dinámicas pedagógicas de la universidad tradicional pero también favorece al enriquecimiento de los estereotipados procesos de producción de la industria digital con el aporte heurístico y multidisciplinar de estudiantes de diversos grados que no sólo son expertos en herramienta sino estudiantes generalistas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bollen L., Janssen B., y Gijsselaers W.** (2002). "Measuring the effect of innovations in teaching methods on the performance of accounting students". MARC Working Paper MARC-WP/3/2000-02.
- Cruz, A., López Rivadulla, M., Quintela, O., De Castro, A., y Concheiro, M.** (2009). "Introducción de nuevas metodologías docentes. Influencia en el rendimiento académico y en la satisfacción del alumnado". Edusfarm, revista d'educació superior en Farmàcia, Universidad de Santiago de Compostela, Núm. 5.
- Fernández Losa, N.** (2002). "El desarrollo profesional de los trabajadores como ventaja competitiva de las empresas". Cuadernos de Gestión Universidad de la Rioja. Número 2.
- García Lobo, L.** (2004). "Estrategias de gestión para la capitalización del conocimiento en el contexto de la relación de la universidad: sector productivo" Educece. Universidad de los Andes. Revista venezolana de la educación. Número 27.
- Laborí de la Nuez, B.** (2001). "Estrategias educativas para el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación" OEI - Revista Iberoamericana de Educación.
- Maenza, R.** (2009). "Foros y Plataformas virtuales en el Ingreso Universitario: caso de uso en Universidad Tecnológica Nacional-Facultad Regional Rosario" En Crisis analógica, futuro digital: actas del IV Congreso Online del Observatorio para la Cibersociedad.
- Maenza, R., y Muñoz-Repiso, A.** (2014). "Google Docs como espacio de experiencias compartidas en el profesorado de matemática: En Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías". Ediciones Universidad de Salamanca.

Repollés, J. (2014). "Aplicación digital de la teoría del color" iOS y Android subvencionado por el Ministerio de Cultura (BOE. Núm. 263, Sec. III, p. 88563) el Grupo ZED y Factory Holding Company, S.L.

Salinas, J. (1996). "Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria" Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento. Número 1.

Salinas, J., De Benito, B. (2008). "Los entornos tecnológicos en la universidad" Revista Medios y Educación. Número 32.

WEBGRAFÍA

3D Autodesk Maya. <http://www.autodesk.es/products/maya/overview>. Última visita 10/12/2014.

Adobe Photoshop. <http://www.adobe.com/es/products/photoshop.html>. Última visita 08/12/2014.

GameMaker. www.yoyogames.com. Última visita 10/12/2014.

Microsoft Office Project. <http://office.microsoft.com/es-es/microsoft-project-administracion-de-carteras-de-proyectos-FX103472268.aspx>. Última visita 07/12/2014.

Oculus Rift. <https://www.oculus.com/>. Última visita 10/12/2014.

Scratch. <http://scratch.mit.edu/>. Última visita 09/12/2014.

Sobre la implantación de instalaciones y tecnificación del CAR deportivo <http://www.csd.gob.es/csd/instalaciones/4CenAltRend/1CenAltRen/03DirCARyCE/>. Última visita 24/06/2015.

Estímulo a la creatividad y emprendimiento joven para la innovación social en un contexto global

El contexto socioeconómico global evidencia una serie de retos de enorme complejidad, que es necesario afrontar de modo diligente para lograr auténticos cambios sociales. Los jóvenes se enfrentan a un panorama difícil en lo que a oportunidades de empleo se refiere. Al mismo tiempo la innovación social irrumpe con fuerza como un paradigma de cambio social y los agentes potenciales de cambio son los jóvenes quienes, sin embargo, no perciben oportunidades en un entorno con problemas sociales imposibles de enfrentar hoy con las soluciones de ayer. Por ello es necesario estimular la creatividad para explorar nuevos modos de resolver situaciones y nuevos yacimientos de empleo y autoempleo que puedan ser aprovechados por los jóvenes. Estimular la creatividad y el emprendimiento social en los jóvenes puede abrir paso a procesos que culminen en innovaciones sociales favorecedoras del desarrollo sostenible y solidario entre los territorios y sus gentes.

El artículo desarrolla una revisión sistemática del estado de la cuestión a fin de elaborar un constructo teórico-técnico de una tríada formada por las palabras clave, a modo de operacionalización conceptual que facilite el diseño de una hoja de ruta para estimular la creatividad y el emprendimiento social orientados a la innovación social.

Palabras clave: creatividad, emprendimiento social, innovación social.

1. Introducción

“La difícil y compleja situación de los y las jóvenes respecto a su incorporación al mundo del trabajo, no es un fenómeno nuevo ni casi exclusivo de esta crisis, muy al contrario viene gestándose desde finales de 70” (Rodríguez San Julian & Ballesteros Guerra, 2013). Sin embargo desde el inicio de la crisis, en 2007-2008, se ha producido un claro colapso en el empleo juvenil y un grave descenso en el de personas mayores de 55 años. Este fenómeno ha sido denominado por Stanicek (2011) como “efecto tijera” (1), “sugiriendo que la juventud es el grupo más vulnerable de la crisis”.

La falta de oportunidades de empleo para los jóvenes es un problema estructural y social que trae como consecuencia más problemas sociales tales como el desencadenamiento “de un círculo vicioso de pobreza intergeneracional y exclusión social, debido a la infra utilización de los jóvenes en el mercado de trabajo” (Coenjaerts, et al., 2009). Por otra parte, abordar esta situación desde una perspectiva global requiere, en palabras de Coraggio (2003) (2), “de aproximaciones inter-multidisciplinarias” y aboga por abandonar el asistencialismo y por la capacitación de agentes promotores locales y regionales de la economía social para formar una generación de jóvenes promotores y emprendedores sociales locales”. Es por ello que el artículo está enfocado a una revisión de la literatura desde diferentes visiones buscando, por una parte, la relación epistemológica entre creatividad, emprendimiento joven e

(1) Branislav Stanicek, ‘The scissors effect of the current recession’, IFFD Papers (2011). Página 6. <http://www.thefamilywatch.org/Informe2011.pdf>

(2) En Claudia Danani (comp.), “Política Social y Economía Social. Debates Fundamentales”, Colección *Lecturas sobre Economía Social*, UNGS, Altamira, OSDE, Buenos Aires, 2004, pág. 169-202.

innovación social; y, por otra, la aplicación de conceptos, modelos y teorías a la toma de decisiones sobre cómo proceder desde las instituciones con competencias en la materia, para estimular la creatividad y el emprendimiento joven para la innovación social. Todo ello como medida para cambiar la situación actual que, a pesar de presentar leves repuntes positivos a partir de 2011, arroja datos preocupantes como la notable disminución del número de jóvenes autoempleados en España entre 2007 y 2014 (48,8%), mientras que en la UE-27 sólo lo hizo un 16,3% en el mismo periodo, según datos del INE y EUROSTAT (jóvenes entre 15 y 24 años).

2. Objetivo del trabajo

El trabajo pretende desarrollar un constructo teórico-técnico de la tríada creatividad, emprendimiento e innovación social, y describir su pertinencia en el diseño de políticas públicas destinadas a la mejora de oportunidades de empleo y creación de empresas por parte de jóvenes, y con ello contribuir al desarrollo socioeconómico de los territorios. Por otra parte, se procura exponer líneas de investigación que pueden abrirse para abordar este problema de estudio orientadas a reducir las imprecisiones conceptuales y promover la innovación social a mediante el emprendimiento por parte de los jóvenes.

3. Metodología

El diseño metodológico aplicado se ha fundamentado en investigación secundaria, con la aplicación de las siguientes técnicas de investigación y análisis.

3.1. Revisión sistemática

Revisión sistemática de la bibliografía relacionada con el tema objeto de estudio. Para ello se utilizó el siguiente perfil de búsqueda y selección:

- **Consulta** de las siguientes bases de datos:

Las fuentes consultadas para la selección de artículos, libros e informes para su posterior análisis de contenido han sido: Social Science Citation Index, (1956-2014), SCIELO (1997-2014), CSIC. Base de Datos ISOC, Dialnet.
- **Palabras clave utilizadas para la búsqueda:** “emprendimiento social”, “innovación social”, “creatividad”, “juventud”, “emprendimiento joven”.
- **Criterios de inclusión y exclusión:** se han seleccionado los estudios originales publicados en revistas científicas de relevancia, cuyos objetivos planteaban el análisis del emprendimiento y la innovación social, incluyendo la variable creatividad, así como una visión epistemológica multidisciplinar e integradora.
- Se han excluido aquellos estudios que no cumplieran con los siguientes requisitos: a) aquellos cuya visión resultaba parcial por no incluir en su análisis la consideración de la tríada objeto de estudio o no aportar valor a la interpretación de la misma; y b) los estudios cuya parcialidad en el área de trabajo (perspectivas economicistas, antropológicas...) sesgaban la visión holística y global que se persigue en esta investigación.

- **Resultados:** Si bien fueron encontrados 59 documentos específicos entre artículos e informes, el trabajo se acota en 25 artículos que cumplían los criterios de búsqueda e inclusión, durante la búsqueda realizada en el periodo septiembre 2014-Mayo 2015. Dichos documentos fueron sometidos a revisión y análisis, verificando las publicaciones disponibles *online* con fecha de mayo de 2015. Es obvio que existen muchos más documentos sobre el tema, sin embargo en el momento que se produjo la saturación semántica en las revisiones, se cerró la revisión sistemática, de ahí la cifra de 59 documentos.

3.2. Investigación de despacho

Investigación de despacho para la búsqueda y análisis de datos estadísticos y revisión de noticias y eventos relacionados con el tema. Informes de OECD, OIT, PNUD, CEPAL, INJUVE, GEM, Fundación Bertelsmann - Observatorio del Tercer sector.

3.3. Análisis de contenido

La documentación seleccionada para el presente artículo ha sido tratada mediante análisis de contenido buscando aproximaciones teórico conceptuales en las que se analizan más términos relacionados con la tríada, a fin de realizar posteriores conclusiones, recomendaciones y elaborar propuesta de una hoja de ruta del emprendimiento social.

4. Marco Referencial

4.1. Un punto de partida: Estimular

La Real Academia de la Lengua Española define en sus dos primeras acepciones el término estímulo (del lat. *stimŭlus*) como “Agente físico, químico, mecánico, etc., que desencadena una reacción funcional en un organismo” y como “Incitamiento para obrar o funcionar”. El diccionario de uso del español María Moliner explica claramente el verbo estimular como “animar o incitar a alguien de cualquier manera para que haga cierta cosa o para que la haga con más rapidez o mejor”.

Ahora bien, la cuestión se torna compleja cuando se pretende hablar del estímulo a la creatividad y emprendimiento joven, con fines de innovación social. Esta complicación surge de imprecisiones conceptuales que proceden a su vez de los enfoques o puntos de vista desde los que se han venido abordando tales conceptos; así encontramos orientaciones economicistas, sociológicas, psicológicas, antropológicas, transitando los espacios académicos e investigadores desde sus respectivas atalayas, que si bien culminan en aportaciones importantes, las mismas resultan parciales por no ser resultado de diálogo de *saberes e ignorancias* entre las distintas ramas del saber.

4.2. De la creatividad y emprendimiento (joven) al emprendimiento social (joven) e innovación social

Revisar y reflexionar sobre estos términos supone preguntas de investigación como: ¿Está el emprendimiento ligado a la creatividad? De ser así, ¿en qué modo se hayan relacionados? ¿Es una relación de dependencia? ¿Puede haber emprendimiento sin creatividad? ¿La creatividad es innata o adquirible? ¿El emprendedor nace o se hace? ¿El emprendimiento supone la

creación de empresas o hay más formas de ser emprendedor o emprendedora? ¿Son los jóvenes sensibles a diversas problemáticas sociales? ¿Pueden estas problemáticas y el deseo de cambio por parte de los jóvenes constituir una oportunidad de autoempleo a través de emprendimientos sociales? A fin de alcanzar nuestro objetivo de aproximación teórico, cabe sumar a estas cuestiones de partida otros interrogantes planteados por diversos investigadores en materia emprendimiento social, tales como los formulados y recogidos por (Guzmán y Trujillo, 2008) quienes se preguntan sobre los factores que llevan a las personas u organizaciones a ser emprendedores sociales, las características que se deberían tener en cuenta a la hora de tomar la decisión de financiar a un emprendimiento social y cómo han sido evaluadas dichas características, en base a indicadores de impacto social y económico. En este sentido (Guzmán y Trujillo, 2008) recogen el interrogante de Sullivan que resulta oportuno al propósito del artículo: “¿Pueden los gobiernos de alguna manera soportar la expansión del emprendimiento social hasta poder reducir significativamente la cantidad de dinero invertido en los principales problemas sociales?”

4.3. Creatividad, innovación, emprendimiento

De acuerdo con (Pérez Alonso-Geta, 2009) la creatividad puede entenderse “como destreza adquirible, como un rasgo del que participan todos los seres humanos, aunque precise ser cultivado”. Considera la autora que la capacidad de ser creativos viene dada por “la mezcla de conocimientos, actitudes y habilidades que se pueden conseguir mediante la práctica”. En relación con la creatividad desde una perspectiva pedagógica (De Miguel, 1994), se interesa por el estímulo de la creatividad teniendo en cuenta “la relación de ésta con los valores y las actitudes y la interacción de estos en los programas de formación del profesorado” y define creatividad como la capacidad para captar toda clase de estímulos y transformarlos en expresiones o ideas con nuevos significados.

Por su parte (Cuevas, 2013) evidencia la dificultad de definir creatividad ya que el concepto difiere según el ámbito de estudio desde el que se aborda y cita oportunamente a De la Torre (1995), quien considera que “si definir es rodear un campo de ideas con una valla de palabras, definir la creatividad es como intentar retener un mar de ideas en un continente de palabras”. Y cita de nuevo al mismo autor (1998), para el que “el concepto de creatividad resulta extremadamente polivalente y se resiste, por su propia naturaleza, a ser acotado mediante el sistema habitual de definición”. En este sentido, los esfuerzos por ofrecer un concepto de creatividad serían más útiles si se orientan hacia “la anatomía del momento creativo” (Goleman, et al., 2000). Los autores presentan una serie de estadios como “pasos básicos del proceso creativo en la solución de problemas”, que resumidamente consisten en:

Ilustración 1.- Pasos básicos del proceso creativo

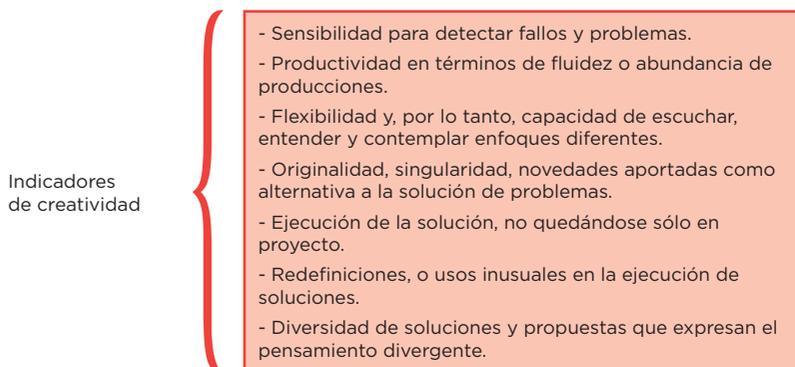


Fuente: elaboración propia, a partir de Goleman, et al (2000).

- a. **Preparación** que tiene lugar en el momento en que una persona se sumerge en el problema y consiste en la búsqueda de información relevante, incluso aquella en principio nada relacionada con el problema, para lo que es preciso tener capacidad de escucha activa, evitar la autocensura y tener tolerancia a frustración.
- b. **Incubación**, que consiste en el procesamiento de toda la información y vivencias reunidas. Es una etapa pasiva, en la que se puede huir de los juicios de la autocensura gracias a que tiene lugar en parte en el inconsciente y se percibe como intuición. Los autores ponen como ejemplo la afirmación de Benny Golson -músico y compositor de Jazz- “La persona creativa siempre camina dos pasos en la oscuridad. Todo el mundo puede ver lo que hay en la luz”...
- c. **Soñar despierto**, en momentos de relajación tras la inmersión e incubación, abandonar la tiranía de lo urgente, dejará que en el momento más extraño o alejado del problema, se sueñe despierto y surja la llamada “inspiración” que dará lugar al penúltimo estadio o iluminación.
- d. **Iluminación**, paso del momento creativo en el que surge la respuesta, pero aún no es un acto creativo ya que la respuesta está en el pensamiento.
- e. **Traducción**, etapa final de este proceso en la que se traduce la idea a la acción, pasando de ser un pensamiento sobre la solución a un problema a una nueva manera útil de ver el mundo y de hacer las cosas. Esa utilidad si es percibida, dota al esfuerzo creativo de un carácter persuasivo, otorgando una dimensión social a la creatividad y una dimensión relacional a la persona creativa.

Para definir operacionalmente creatividad y creatividad ligada a emprendimiento, resulta útil pensar en términos de indicadores de creatividad, máxime cuando se trata de pensar en medidas y fomento de la misma. Según (Marín Ibáñez, 2000) todo un referente de la investigación en este campo, a partir de los trabajos de J. P. Guilford, E. Paul Torrance y Viktor Löwenfeld, es posible describir indicadores de creatividad que resumimos como sigue en la siguiente ilustración.

Ilustración 2.- Indicadores de creatividad



Fuente: Marín R. (2000).

Hasta el momento hemos analizado el término creatividad, veamos ahora su relación con el emprendimiento joven. Para ello resulta conveniente tratar de esclarecer quienes forman parte del vocablo “joven” y el significado de la noción de emprendimiento.

4.4. Emprendimiento joven y emprendimiento social

“Es necesario hacer notar, una u otra vez, que no es posible agrupar en un solo colectivo de personas a quienes forman parte de la llamada juventud”. Esta contundente afirmación es producto del análisis técnico de 20 buenas prácticas en políticas de juventud, seleccionadas como tales, en un trabajo coordinado por la Organización Iberoamericana de Juventud, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, el Fondo de Población de las Naciones Unidas, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura con la colaboración de la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID), publicado en 2012. La recopilación se presentó en la XXII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada en noviembre de 2012 en Cádiz (3).

Si bien la obra presenta historias de jóvenes que viven en Iberoamérica, nos devuelve a la realidad global ante un interrogante sobre rasgos comunes y diferenciadores de jóvenes que viven en Iberoamérica, planteando claramente si es posible distinguir características singulares en un mundo cada vez más globalizado. En este sentido cabe destacar que el prólogo alude a que es fundamental que *“las políticas públicas de juventud evolucionen y rompan el enfoque basado en la moratoria que concibe a la juventud como algo pasajero entre la niñez y la adultez” (...)* *“los informes de desarrollo humano PNUD y los informes iberoamericanos de OJI-CEPAL, han mostrado que los jóvenes tienen un enorme potencial para contribuir al avance de la sociedad y ser agentes activos de cambio”.* Es de destacar que en este trabajo se recogen los premios Injuve, para la creación joven. En esta línea (Monsalve, et al., 2013) afirma que *“no existen jóvenes emprendedores, se trata de emprendedores jóvenes. La categoría joven no entraña un conjunto de características uniformes y necesidades de apoyo y acompañamiento estandarizadas (...) no debemos guiarnos por los condicionantes previos que nos podemos dar a la hora de valorar las opciones que pueden llegar a mostrar los jóvenes respecto al emprendimiento”.*

En cuanto a emprendimiento propiamente dicho, cabe citar desde una perspectiva ontológica a (Orrego, 2008), expone que *“el emprendimiento es inherente a la esencia del ser, está presente en cada una de las acciones que desarrolla para la búsqueda de la transformación y mejoramiento de sus condiciones de vida”.*

Muchas son las definiciones de emprendimiento, dado que se trata de un concepto que ha ido cambiando a lo largo de la historia y momentos de orden socioeconómico claves. Sin embargo para nuestro propósito resulta pertinente la visión ontológica de Orrego, porque nos sitúa de lleno en las preguntas iniciales sobre creatividad y emprendimiento. Por una parte al abordar el concepto de creatividad conveníamos con (Pérez Alonso-Geta, 2009) en que la creatividad es un rasgo del que participan todos los seres humanos, por otra (Orrego, 2008) nos recuerda que el ser humano posee una capacidad transformadora del entorno orientada a la mejora de sus condiciones de vida. Parece entonces que nos encontramos en principio ante dos caras de una misma moneda o dos elementos cruciales de la triada objeto de estudio en este trabajo, porque tal y como afirma (Orrego, 2008) en su análisis sobre la dimensión humana del emprendimiento y parafraseando en parte a Shumpeter, **el proceso humano de la innovación es la razón de ser del emprendimiento** y además aboga esta investigadora por una “enseñabilidad del

(3)
<http://www.injuve.es/cooperacion/20-buenas-practicas-en-politicas-publicas-de-juventud>

emprendimiento”, del mismo modo que (Pérez Alonso-Geta, 2009) refería una destreza adquirible para la creatividad.

Cuanto antecede nos hace reflexionar acerca de la posibilidad de una pedagogía para el emprendimiento juvenil. Marina (2010) viene a unir los enfoques de dimensión humana del emprendimiento, de pedagogía de la creatividad y del emprendimiento, del proceso humano de la innovación, a través de su profunda reflexión filosófica, psicológica, pedagógica y ética sobre la competencia de emprender. Su visión de una nueva pedagogía por competencias le lleva a proponer “recuperar el dinamismo propio del ser humano, favoreciendo en el alumno la búsqueda de lo nuevo, de la creación y la ampliación de sus posibilidades”, pero teniendo en cuenta que estamos formando ciudadanas y ciudadanos, de modo que hay que entender que debe educarse en la “competencia ciudadana que consiste en aprender y ejercer la dignidad” además de “la competencia de emprender, que consiste en aprender y ejercer la libertad. En síntesis, Marina nos adentra en el emprendimiento social con su propuesta pedagógica de un gran proyecto ético de la humanidad y nos orienta claramente en los sistemas y procesos a adoptar en cuanto a emprendimiento social joven al afirmar: *nuestro comportamiento no está determinado por los estímulos que recibimos, sino por los proyectos que realizamos*, luego el estímulo, en realidad, pasa por estimular (valga la redundancia) la participación en proyectos y propone que “cuando estudiamos la competencia de emprender, debemos definir qué proyectos consideramos más valiosos para la sociedad porque serán los que trataremos que los alumnos emprendan (...) en el marco de un conjunto de valores compartidos y remite a Ashoka (4) como organización ejemplar que une inteligencia económica con inteligencia social y ética.

Ciertamente el conocimiento es acción y las innovaciones educativas que facilitan que los jóvenes realicen trabajos útiles y solidarios para mejorar la calidad de vida de la comunidad en que viven, contribuyen a desarrollar la “sensibilidad empática” (Rifkin, 2010) en los jóvenes a través de la que toman conciencia del entorno próximo y global, se estimula el pensamiento crítico, se mejora la capacidad gestión emocional y de comunicación.

Más allá de la literatura científica sobre el tema, una revisión de la prensa actual revela las inquietudes de los nuevos emprendedores, relacionada con valores éticos y compromiso cívico. Así encontramos titulares como “Los jóvenes emprendedores que miran más allá del dinero” (5): *“Una nueva generación de empresarios apuntan a los beneficios sociales, educativos y ambientales sin descuidar el lucro”*. La misma noticia nos sitúa en un contexto global cuando informa sobre el IV Foro de Jóvenes de las Américas auspiciado por la OEA recientemente celebrado (abril 2015). El foro muestra hasta qué punto es ya una tendencia mundial unir compromiso cívico y ética a los negocios a través de las denominadas “empresas b” o “Bcorps”, que utilizan la lógica de los negocios para resolver problemas sociales, ambientales o de desarrollo, alejándose del modelo tradicional de emprendimiento orientando en exclusiva a la rentabilidad económica, y desarrollando modelos de negocio cuya finalidad, además de procurar la sostenibilidad económica, incluye en su modelo de gestión el respeto por el medioambiente y la preocupación por la inclusión social. Su motivación, recoge la noticia, “no es ser las mejores empresas del mundo, sino ser las mejores para el mundo”. Estos emprendimientos jóvenes revelan una clara preocupación por necesidades sociales, culturales y ambientales de sus países, y una gran motivación por compartir, de modo que las soluciones proyectadas en un lugar sean replicables y escalables. Cuanto antecede ratifica los informes PNUD, OJI-CEPAL, antes mencionados sobre los jóvenes como agentes de cambio, y son ejemplo vivo de las reflexiones de todos los autores citados a lo largo de este trabajo.

(4) <http://spain.ashoka.org/conoce-quienes-est%C3%A1n-reimaginando-la-educaci%C3%B3n-y>

<http://spain.ashoka.org/scoopit/emprendedores-sociales-en-los-medios>

(5) http://internacional.elpais.com/internacional/2015/04/12/actualidad/1428791696_820141.html

Relacionando el emprendimiento con los jóvenes, cabe citar como referencia el proyecto juvenil TO₂ de la Fundación Bertelsmann (2009) que aborda la participación juvenil desde dos áreas de trabajo: el emprendimiento social juvenil y el compromiso social juvenil.

Entre otros, los autores recurren a la definición de Selaméet al. 1999, que traemos a colación por estar alineada con la visión de Marina (2010) en relación con el compromiso cívico y la competencia emprendedora, además de resultar de interés para los objetivos del trabajo, porque la definición lleva implícitas pautas para visualizar elementos impulsores de la creatividad y el emprendimiento joven. Dicha definición dice *“El emprendimiento es el conjunto de actitudes y conductas que darían lugar a un perfil personal ligado a aspectos básicos como el manejo del riesgo, la creatividad, la capacidad de innovación, la autoconfianza y a un determinado tipo de acción, denominado “acción emprendedora”. Se trata de una acción innovadora que, a través de un sistema organizado de relaciones interpersonales y la combinación de recursos, se orienta al logro de un determinado fin. Se asocia con la creación de algo nuevo y de un nuevo valor, producto, bien o servicio que anterior a la acción no existía y que es capaz de aportar algo nuevo”*.

Los autores de la obra realizan una interesante diferenciación entre Emprendimiento empresarial de motivación principalmente económica, Emprendimiento público de motivación fundamentalmente política (organizaciones políticas orientadas al servicio público), Emprendimiento artístico-cultural de motivación principalmente cultural, Emprendimiento religioso vinculado a instituciones religiosas de motivación espiritual y el Emprendimiento social cuya motivación es la transformación social a través de iniciativas destinadas a cubrir necesidades sociales existentes.

La Fundación Bertelsmann y el Observatorio del Tercer Sector ofrecen la siguiente definición para emprendimiento social juvenil: *“El emprendimiento social juvenil es una acción en la que los/las jóvenes, alrededor de una motivación social, se organizan para llevar a cabo iniciativas de transformación social. Las personas jóvenes son protagonistas en estas acciones y pueden contar con el apoyo de agentes sociales que se implican de diversas formas. Además las personas adultas pueden ejercer también un rol orientador. Esta forma de emprendimiento contribuye positivamente al desarrollo de los/las jóvenes”*.

Parece pues que disponer de agentes sociales bien cualificados en emprendimiento, experiencias de personas mayores en emprendimiento, sensibilizar e incorporar a los jóvenes en causas sociales, puede constituir un estímulo importante.

4.5. El papel de las tecnologías de la información y la comunicación en un contexto global de emprendimiento social joven

El manejo que los jóvenes tienen de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) cobra cada vez más importancia en relación con el emprendimiento social, dado que las TIC han posibilitado que la sociedad en general y los jóvenes en particular tengan acceso a realidades sociales que reflejan problemas de exclusión, violencia, contaminación, educación, etc., y tomen conciencia de las diversas problemáticas sociales y desarrollen compromisos cívicos y sociales para la innovación social.

Al hilo de la TIC, (Herrera Echeverri, 2009) expone que *“los emprendedores pueden utilizar las redes sociales como vehículo para obtener legitimidad y obtener aceptación social”* y sugiere que *“en el contexto de emprendimiento, la red social hace posible que el emprendedor configure un capital social, compuesto por una reputación y unas relaciones que le proveen información, le permiten ejercer influencia*

y encontrar la solidaridad en el desarrollo de su iniciativa". Por tanto el entrenamiento y capacitación en un uso de redes sociales, bien orientado al emprendimiento y emprendimiento joven es algo a tener en cuenta, dado que los jóvenes, en tanto que nativos digitales, invierten mucho tiempo en las mismas, y es que de acuerdo con (C.J. Hamelink (2011) (6) *"Las redes son fundamentales para la vida humana (...) la era de Internet es la era de la Red (...) las redes son globales pero la vida de la mayor parte de la gente es local"*. Es por ello que, el hecho tecnológico, si bien es importante, no debe hacer olvidar la dimensión humana de la red social y del emprendimiento.

En efecto, en palabras Orrego (2008) *"aunque mediado por la necesidad de la unidad, el sujeto piensa en relación con el otro y en su complementariedad; en el caso del emprendimiento se apoya en dimensiones como la autonomía y la libertad para formular sus propias ideas y pensamientos"*. La perspectiva relacional del emprendimiento, comprende para Orrego las *"relaciones de poder, de saber y de goce"* y afirma que *"el camino que se compadece con la concepción humana del emprendimiento es la solidaridad; desde la cual se propone la igualdad en la búsqueda de oportunidades y se rechaza toda posición de poder que ostente inclinaciones por actos de acumulación de riqueza"* y precisa que *"una manera de hacer válida esta solidaridad es la puesta en marcha de emprendimientos sociales, los cuales buscan dar soluciones a las necesidades humanas en donde subsisten problemas derivados de la pobreza y la desigualdad social"*. Si Marina clama por una novena competencia, la de la filosofía y la ética, Orrego reivindica *"una cultura del reconocimiento de lo humano que supone aceptar que el trabajo es una construcción social, y desde este punto de vista tiene sentido abordar los nuevos emprendimientos, como lugares donde se estructuran las relaciones sociales y donde se produce conocimiento. Reconocer lo social es a la vez reconocer lo individual"*.

4.6. Innovación Social: El cambio pretendido a través del emprendimiento social joven

Hemos podido ver a lo largo de la revisión documental que los jóvenes presentan potencialidades para ser agentes de cambio social, por tanto favorecedores de la innovación social. Detengámonos en este concepto.

Mucho se ha escrito sobre innovación, quizá con demasiada orientación economicista y tecnológica. (López Izasa, 2014) aporta dos conclusiones esclarecedoras sobre el concepto de innovación social en su trabajo *Innovación: lo social le es inmanente*. Una relacionada con el concepto de Innovación social como "proceso social y como fenómeno emergente, en el contexto de las prácticas ciudadanas que se enfrentan a problemas sociales, privilegiando intereses colectivos sobre individuales, fortaleciendo las capacidades de uso y de otros actores sociales" y otra que relaciona la educación y comunicación con el proceso de Innovación social, dado que las primeras otorgan sentido a la segunda como constructo y esperanza social, pues la educación y la comunicación "abren, penetran y alteran las mentes y esto favorece la participación y conversación de ciudadanos plurales y fusiones creativas que configuran la innovación social".

(6)
Capítulo "Comunicación y poder en la era de Internet". En la obra *Políticas, redes y tecnologías en la comunicación para el desarrollo*. Comunicación Social ediciones y publicaciones.

Por su parte (Ayestarán, 2011) en su trabajo "Epistemología de la innovación social y de la destrucción creativa", propone una nueva racionalidad acotada desde una matriz innovadora de la innovación social, incluyendo un complejo de valores y conocimientos, de modo que caracteriza la innovación social en base a seis elementos clave que resumimos en la siguiente ilustración:



Fuente: elaboración propia, a partir de Ayestarán (2011).

Estos seis elementos se convierten en sí mismos en pautas para la acción de estímulo de creatividad y emprendimiento joven, pues nos viene a decir que pensemos en la aportación de valor social novedoso, estableciendo indicadores de impacto social, capacitando a jóvenes y formadores en amplitud de miras abriéndose procesos sociales globales intersubjetivos e interculturales conformando redes colaborativas “humanas y artificiales” y sirviéndose de un conjunto heterogéneo de “dispositivos” (7) para el cambio social profundo tales como “discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas”.

Morales Guitierrez (2009) ofrece una valiosa contribución sobre Innovación Social, al explicar qué son y qué no son las innovaciones sociales –en plural- y qué las promueve, de modo que sus consideraciones nos resultan de gran utilidad en el contexto global que se aborda en este trabajo.

Según Morales, se habla de innovaciones cuando se trata de experiencias originales abordadas por su novedad y pueden darse desde diversos campos del conocimiento y pueden ser, como cualquier innovación, de diversos tipos: organizativa, financiera, comercial, medioambiental, metodológica. La diferencia está en la orientación financiera y mercantil frente a la orientación de solución de problemas sociales que caracteriza a las innovaciones sociales. Es aquí cuando vemos a partir del análisis de Morales qué diferencia a la innovación social de la que no lo es, lo que dibuja un perfil del emprendedor social diferente:

(7) El término “dispositivo” aquí es entendido como recurso, lo que para el objetivo de este trabajo resulta pertinente.

Innovación económico-tecnológica	Innovación social
<ul style="list-style-type: none"> - Intensiva en capital financiero. - Orientada a crear situaciones monopolísticas que genere altas rentabilidades. - Alta necesidad de garantía del esfuerzo inversor para mantener la situación monopolista. - Elevada complejidad a nivel tecnológico son innovaciones bastante cerradas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Intensiva en capital intelectual (humano y relacional). - Orientada a cubrir necesidades amplias de grupos sociales a bajo coste con gran impacto. - Mientras más se extienden más cumplen su fin. Riesgo de fracaso por utilización "nominal sin Know-how (imitables con impacto global). - Elevada complejidad a nivel relacional (son innovaciones abiertas).

Fuente Morales 2009. P 45. La innovación social un ámbito de interés para los servicios sociales

Para Morales, no son innovaciones sociales las denominadas innovaciones de gestiones administrativas y tecnológicas, ni las acciones de reducción de brecha tecnológica, ya que buscan mercado y no la apropiación social del conocimiento y la tecnología; tampoco son innovaciones sociales las buenas prácticas asistencialistas, ni lo son el desarrollo de las redes sociales tecnológicas (estas son un facilitador), como tampoco son innovaciones sociales las metodologías participativas para la creatividad, aunque el resultado de las mismas sí puedan llegar a serlo. Como elementos facilitadores clave señala la creatividad, la visión sistémica y procesos actitudinales.

4.7. Contexto global actual sobre el que actuar para estimular la creatividad, rendimiento social e innovación social

La exhaustiva revisión de la literatura sobre el tema nos ha llevado a una saturación de campo semántico, lo que nos sitúa en la posición de sugerir propuestas y conclusiones para estimular la creatividad y emprendimiento joven para la innovación social, no sin antes revisar algunos datos de contexto.

El año 2009 fue declarado Año de la creatividad y la innovación, y en palabras de Danuta Hübner, en ese momento comisaria de Política Regional, se pregunta cómo puede ayudarse a la gente a desarrollar su potencial para convertirse en pensadores creativos e innovadores y cómo la creatividad y la innovación pueden provocar el cambio, y afirma que "Las prácticas innovadoras y las soluciones creativas son un perfecto trampolín para el crecimiento y el bienestar de nuestras regiones y países" (8).

La iniciativa emblemática de Europa 2020 "Unión por la innovación COM" (2010) 546 Final de 6/10/2010 (9), define Innovación Social como sigue:

"La IS consiste en encontrar nuevas formas de satisfacer necesidades sociales que no están adecuadamente cubiertas por el mercado o el sector público, nuevas formas de producir cambios de comportamiento necesarios para resolver los grandes retos de la sociedad... capacitando a los ciudadanos y generando nuevas relaciones sociales y nuevos modelos de colaboración... son por tanto útiles para capacitar a la sociedad a innovar."

(8) http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/panorama/pdf/mag29/mag29_es.pdf

(9) Pags.23 y 24 http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com%282010%290546_/com_com%282010%290546_es.pdf

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL define Innovación social como

“Nuevos procesos, prácticas, métodos o sistemas para llevar a cabo procesos tradicionales o tareas nuevas que se hacen con participación de la comunidad y los beneficiarios. Estos se transforman en actores de su propio desarrollo fortaleciendo así el sentimiento de la ciudadanía. La innovación social debe ser sostenible en el tiempo y replicable en otros lugares (10).”

Si unimos las prácticas innovadoras y soluciones creativas para el crecimiento y bienestar de las regiones expresado por Hübner con las definiciones de Innovación Social, todas coincidentes en innovación abierta para solución creativa de problemas sociales, podemos llegar a entender que el emprendimiento social, por tanto las empresas sociales, son la vía para promover cambios que ayuden a paliar los efectos del desempleo y la exclusión social de colectivos desfavorecidos. (Melián Navarro, et al., 2011).

¿Qué papel juegan los jóvenes en este proceso de emprendimiento social?

La interesante y actual tesis doctoral “Ensayos sobre la actividad emprendedora de los jóvenes desde una perspectiva territorial” (Gómez Araujo, 2014) arroja, entre otras, una conclusión que revela que los jóvenes españoles tienen mayor probabilidad de ser emprendedores que los no-jóvenes, debido a que factores socioculturales y psicológicos de autoconfianza, modelos de referencia y estigma social al fracaso parecen afectar menos a los individuos jóvenes. El informe del GEM 2009 reveló que la franja de edad en la cual las personas son más proclives a involucrarse en actividades de emprendimiento social es entre los 25 y los 44 años, de modo que mientras más cerca se encuentran a la jubilación, menos dispuestas están para iniciar un proyecto de emprendimiento social y señala que en las economías más desarrolladas son los individuos entre 18 y 24 años los más propensos a involucrarse en emprendimientos sociales. (Curto Grau, 2012).

Veamos qué información nos arrojan las tasas de emprendimiento y de emprendimiento social actuales (11), a fin de observar la evolución, y finalmente ofrecer lineamientos para trazar una hoja de ruta para estimularla creatividad y el emprendimiento social.

Nos centramos en las percepciones, valores y actitudes para emprender por parte de la población española, así como en la opinión de los expertos sobre las condiciones que se dan para facilitar el emprendimiento, por servir directamente a los propósitos de este trabajo.

Como se observa en la siguiente ilustración, la percepción de oportunidades por parte de la población española, si bien ha mejorado levemente respecto a los años 2011-12, dista mucho de alcanzar a la percibida por la media del conjunto de los países de la UE analizados en el estudio de GEM (GEM, 2014a). Por no mencionar los países nórdicos, donde dicha percepción es superior a la media, llegando a alcanzar el 60%, 63% y 70% en los casos de Dinamarca, Noruega y Suecia, respectivamente.

Igualmente podemos observar una importante brecha entre España y el resto de los países de la UE analizados por el GEM, en la consideración de que el emprendimiento puede brindar estatus social y económico en la sociedad. Esta percepción puede suponer un importante freno, evidentemente, en la medida en que el emprendedor no encuentra un respaldo social en su actividad. Tampoco lo halla en los medios de comunicación, cuyo tratamiento del emprendimiento parece ser percibido de forma más negativa en España que en el resto de los países de la UE.

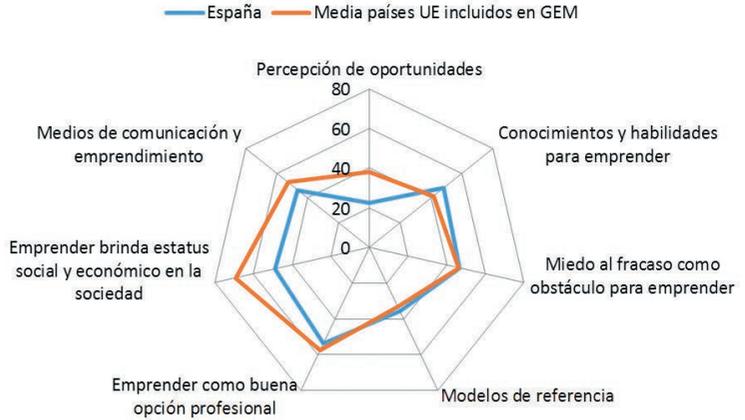
(10)
Experiencias en Innovación Social <http://www.cepal.org/dds/innovacionsocial/e/concurso.htm>

(11)
En relación con emprendimiento disponemos de datos de GEM 2014. En cuanto a emprendimiento social, el informe más completo de referencia data de 2009. Global Entrepreneurship Monitor.

No obstante, cabe destacar que la población española aprecia que cuenta con conocimientos y habilidades para emprender, por encima de la media de la UE. Así mismo, se sitúa en posiciones similares respecto al miedo al fracaso al emprender y en la creencia de que es una buena opción profesional.

Ilustración 4.- Percepciones, valores y aptitudes para emprender

Percepciones, valores y aptitudes para emprender. GEM España 2014

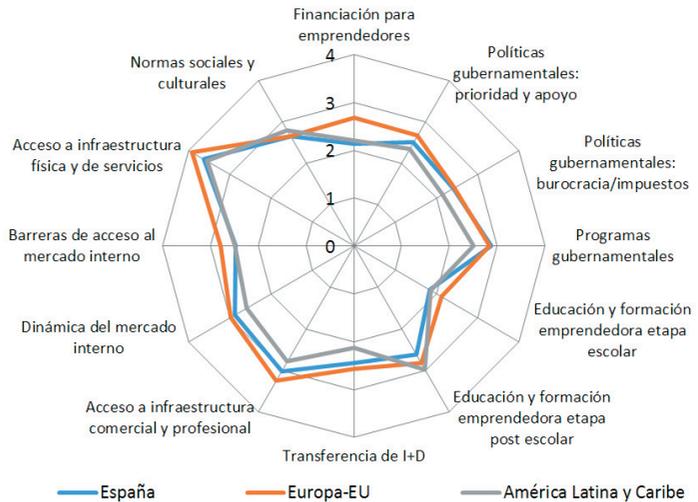


Fuente: elaboración propia, a partir de Informe GEM (2014)

La valoración de los expertos consultados por GEM (GEM, 2014b) sobre las condiciones necesarias para emprender viene a reforzar los argumentos anteriores. Es claro, como se aprecia en la siguiente ilustración, que la financiación es uno de los principales problemas del emprendimiento en España. Esta situación que se hace más evidente si comparamos dicho dato con la valoración media de los países de la UE, claramente superior, y con la de los países de América Latina y Caribe con un nivel similar al de España.

Si bien, la financiación no sería la única condición para el emprendimiento en España, que se encuentra peor valorada que en los países de la UE, e incluso en algunos casos que en América Latina y Caribe. Así, tanto la educación (en etapa escolar y post escolar), como el acceso a infraestructuras físicas y de servicios, y las barreras de acceso al mercado interno, son condiciones para el emprendimiento que se encuentran peor valoradas que en la UE; e inclusive, en el caso de la educación superior peor valoradas que en América Latina y Caribe.

Valoración por expertos de las condiciones para emprender.
(Escala valoración 1-5 puntos)



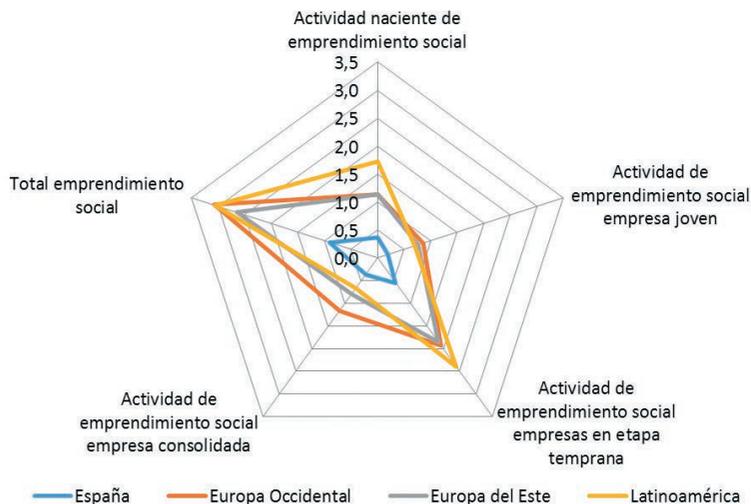
Fuente: Informe Mundial de GEM 2014.

En definitiva, según los datos presentados en los informes del GEM, nos encontramos con una población que se siente capacitada para el emprendimiento y que lo considera una buena opción profesional, pero que no encuentra oportunidades y financiación, no es fomentada en la educación formal y se ve frenada por el entorno socio-económico.

Respecto al emprendimiento social, de forma específica, cabe señalar que España se encuentra en niveles considerablemente inferiores a los del conjunto de países de Europa y de Latinoamérica, como se muestra en la siguiente ilustración. El porcentaje de actividades de emprendimiento social en el conjunto de la población activa apenas alcanza al 1%, mientras que en Europa del Este se sitúa en torno al 2,6% y en Europa Occidental y Latinoamérica supera el 3%.

La situación del emprendimiento social en España parece aún menos alentadora si atendemos al porcentaje de “actividad naciente”, puesto que tan sólo un 0,4% de la población activa total estaría inmersa en la creación de una actividad de emprendimiento social. Mientras, tanto en Europa Occidental como en Europa del Este dicho porcentaje supera al 1% de la población activa, e incluso en Latinoamérica se sitúa sobre el 1,7%.

Porcentaje de la población activa total dedicada a actividades de emprendimiento social. GEM 2009



Fuente: Report on Social Entrepreneurship 2009. GEM.

A la vista de estos datos, y partiendo de una situación ya desventajosa en el fomento del emprendimiento en general, como hemos visto anteriormente, podemos suponer que el emprendimiento social no es un tipo de actividad económica que se vea favorecida y en desarrollo en España.

Ahora bien, dada la problemática del empleo joven estructural y de la necesidad de fomentar el emprendimiento y la innovación social como una de las principales vías para el cambio social, se hace perentorio establecer propuestas que lo faciliten.

5. Conclusiones

- 5.1. En relación con el emprendimiento, los informes GEM examinados revelan que para el caso español nos encontramos con una población que se siente capacitada para el emprendimiento y que lo considera una buena opción profesional, pero que no encuentra oportunidades y financiación, no es fomentada en la educación formal y percibe frenos más que oportunidades en el entorno socio-económico.
- 5.2. Respecto al emprendimiento social, a la vista de los informes analizados, podemos concluir que España se encuentra en niveles considerablemente inferiores a los del conjunto de países de Europa y de Latinoamérica, ya que el porcentaje de actividades de emprendimiento social en el conjunto de la población activa apenas alcanza al 1%, mientras que en Europa del Este se sitúa en torno al 2,6% y en Europa Occidental y Latinoamérica supera el 3%.

- 5.3. Creatividad, emprendimiento social e innovación social no sólo están inevitablemente relacionadas, sino que pueden ser consecuencia unas de las otras: Creatividad en la ideación e invención de soluciones a problemas sociales, traducción a un proceso de emprendimiento o puesta en marcha de la solución ideada e inventada y, como consecuencia de todo ello, cambio social percibido y evidenciado en la mejora de la situación problemática existente antes de la implantación del proyecto emprendedor, así como en el autoempleo y empleo generado a raíz del emprendimiento social.
- 5.4. Si aceptamos que la creatividad es una habilidad o aptitud “adquirible” y el emprendimiento una competencia “enseñable”, entonces cabe pensar que una adecuada formación de formadores en didáctica aplicada a la capacidad de observación de entorno, capacidad de sensibilización y reacción a los problemas que presente el entorno, capacidad de creación en libertad y con valores éticos, así como capacidad para definir indicadores de cambio social logrado, podría dar lugar a perfiles de futuros emprendedores sociales.
- 5.5. Creatividad, así como emprendimiento e innovación en el campo implican acción y el resultado de estas tres acciones se traducen en cambio social evaluable.
- 5.6. Pensar en términos de tríada Creatividad - Emprendimiento Social - Innovación Social resulta pertinente a la hora concebir políticas públicas, puesto que facilita la visión de un proceso conducente a un fenómeno de cambio social; aporta amplitud de miras, diálogo de saberes, humildad, enfoque sistémico y concepción de la política de estímulos al desarrollo tipo *Bottom Up*, como respuesta a las necesidades sentidas por la ciudadanía, en lugar de las clásicas políticas *Top Down*, diseñadas a partir de las necesidades percibidas por el gestor público.
- 5.7. Los comportamientos creativos y de emprendimiento social joven se darán en la medida que se ejecuten proyectos, porque educación también es acción, de modo que estimular la creatividad y el emprendimiento social joven pasa por motivar a jóvenes a involucrarse en proyectos de interés social.
- 5.8. Desde el punto de vista de la dimensión humana del emprendimiento social parece aconsejable abordar líneas de investigación sobre círculos multidisciplinares en procesos de Innovación Social en diferentes ámbitos de actuación, siendo el objeto de estudio las relaciones entre actores clave de tales procesos.
- 5.9. A partir del constructo teórico-técnico de la tríada Creatividad - Emprendimiento Social - Innovación Social que se expone en estas conclusiones, parece deseable profundizar en investigaciones sobre definición de criterios para definir innovaciones sociales válidas como experiencias que puedan compartirse y replicarse, así como indicadores objetivos verificables de cambios sociales producidos a raíz de procesos de innovación social producto de la creatividad y emprendimiento social por parte de jóvenes.

6. Lineamientos para una hoja de ruta para el estímulo de la creatividad, emprendimiento joven e innovación social

- 6.1. **Empezar pronto.** Tanto en la educación formal como no formal enseñar al uso creativo de conocimientos adquiridos, tanto en el aula como a través de la experiencia real en proyectos de interés social. Enseñar a “soñar despierto” y a traducir los sueños al contexto real y a una visión “Glocal”, es decir, aprovechar las oportunidades locales sin olvidar que estamos en un contexto global. Esto supone educación en libertad y para la dignidad, capacitando en escucha activa, observación, autoconfianza, visión crítica así como gestión del miedo, de la comodidad y de la incomodidad y tolerancia a la frustración.
- 6.2. **Formación de formadores.** Entrenar primero al formador en un cambio de prisma del observador y de la observación, para fomentar una nueva manera de ver las cosas en los y las jóvenes estudiantes.
- 6.3. **Revisar cartera de servicios de las organizaciones públicas.** Repensar los tipos de servicios, optimizar la inversión pública creando espacios “*think tanks*” fuera de la actividad cotidiana que actúen como pasillos para la innovación social, en los que se produzca diálogo de saberes y de ignorancias, desde la multidisciplinaria, pero también desde y con los saberes populares, y la resultante de tales diálogos sea el abono para el cultivo de la creatividad que germine en emprendimientos sociales y de una buena cosecha de innovaciones sociales que faciliten el cambio social proyectado y esperado.
- 6.4. **Una representación gráfica del proceso de la tríada como punto de partida para elaborar una hoja de ruta.**

Ilustración 7.- Resumen y representación del proceso creatividad -emprendimiento social- innovación social señalando la zona de estímulo y la importancia de la investigación en el diseño de hoja ruta de políticas públicas para emprendimiento social joven.



Fuente: Elaboración propia

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayestarán, I., 2011. Epistemología de la innovación social y la destrucción creativa. *Utopía y Práxis Latinoamericana*, julio-septiembre, pp. 67-91.
- Coenjaerts, C. y otros, 2009. *Youth Employment*, s.l.: OECD.
- Coraggio, J. L., 2004. Una alternativa socioeconómica necesaria: La economía social. En: C. D. (comp.), ed. *Política social y economía social. Debates fundamentales*. Buenos Aires: UNGS, Altamira, OSDE, pp. 169-202.
- Cuevas, R. S., 2013. Creatividad en educación, su desarrollo desde una perspectiva pedagógica. *Journal of Sport Health Reserach*, 5(2), pp. 221-228.
- Curto Grau, M., 2012. *Los emprendedores sociales: Innovación al servicio del cambio social*. s.l.: Cuadernos de la Cátedra "la Caixa" de Responsabilidad Social de la Empresa y gobierno Corporativo. .
- De Miguel, S., 1994. La creatividad como algo valioso en la formación de maestros. *Tendencias pedagógicas*, Issue 1, pp. 67-74.
- Fundación Bertelsmann, 2009. *Emprendimiento Social Juvenil. 18 buenas prácticas*, Barcelona: Fundación Bertelsmann.
- Global Entrepreneurship Monitor (GEM), 2014. *Informe GEM. España 2014*. Santander: CISE. Centro Internacional Santander Emprendimiento.
- Global Entrepreneurship Monitor, 2014. *2014 Global Entrepreneurship Monitor GEM*, s.l.: Global Entrepreneurship Research Association. London Business School & Instituto de Emprendimiento Eugenio GArza Lagüera - Tecnológico de Monterrey.
- Global Entrepreneurship monitor, 2015. *Informe GEM España 2014*, Santander: Universidad de Cantabria.
- Goleman, D., Kaufman, P. & Ray, M., 2000. *El espíritu creativo. La revolución de la creatividad y cómo aplicarla en todas las actividades humanas*. Segunda ed. Buenos Aires-Argentina: Ediciones B Argentina para Sello de Javier Vergara Editor- Grupo Z.
- Gómez Araujo, E., 2014. *Ensayos sobre la actividad emprendedora de los jóvenes españoles desde una perspectiva territorial. TESIS DOCTORAL*. Barcelona: s.n.
- Guzman, A. & Trujillo, M. A., 2008. Emprendimiento social. Revisión de la literatura. *Revista de estudios gerenciales*, 24(109), pp. 105-125.
- Hamelink, C. J., Martínez-Gómez, R. & Lubetkin, M., 2011. Comunicación y poder en la era de Internet. En: P. J. Crespo, ed. *Políticas, Redes y Tecnologías en la Comunicación para el Desarrollo*. Zamora: Comunicación Social, pp. 27-36.
- Herrera Echeverri, H., 2009. Investigación sobre redes sociales y emprendimiento: revisión de la literatura y agenda futura. *Innovar*, 19(33), pp. 19-33.
- Instituto Internacional de estudios sobre la familia TFW, 2011. *El desempleo juvenil en tiempos de crisis y sus consecuencias*, Madrid: Instituto Internacional de estudios sobre la familia.
- López Izasa, G. A., 2014. Innovación: Lo social le es inmanente. *Revista de la Facultad de ciencias económicas. Universidad Militar de Nueva Granada. Colombia*, XXII(2), pp. 123-158.
- Marín Ibáñez, R., 2000. Indicadores de la creatividad. En: *Manual de creatividad: aplicaciones educativas*. Barcelona: Vicens Vives, pp. 100-109.
- Marina, J. A., 2010. La competencia de emprender. *Revista de Educación*, Enero-Abril, Issue 351, pp. 49-71.
- Melián Navarro, A., Campos Climent, V. & Sanchis Palacio, J. R., 2011. Emprendimiento social y empresas de inserción en España. Aplicación del método delphi para la determinación del perfil del emprendor y las empresas sociales creadas por emprendedores. *Revista de Estudios Cooperativos (REVESCO)*, Volumen 106, pp. 150-172.
- Monsalve, J. E., García-Minguillán, M. & Crespo, A., 2013. *Jóvenes, Talento y perfil emprendedor*. s.l.: INJUVE.
- Morales Gutierrez, A. C., 2009. Innovación Social: Un ámbito de interés para los servicios sociales. *Revista de servicios sociales*, Junio. pp. 151-175.
- OIJ-PNU-UNFPA-CEPAL-UNESCO- AECID, 2012. *20 Buenas prácticas en políticas de Juventud*. s.l.: s.n.

- Ojea, M. V.**, 2015. Los jóvenes emprendedores que miran más allá del dinero. *El país*, 12 Abril.
- Orrego, C. I.**, 2008. La dimensión humana del emprendimiento. *Revista de ciencias estratégicas*, 16(20), pp. 223-235.
- Pérez Alonso-Geta, P. M.**, 2009. Creatividad e innovación una destreza adquirible. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 21(1), pp. 179-198.
- Rifkin, J.**, 2010. *La civilización empática. La carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Rodríguez San Julian, E. & Ballesteros Guerra, J. C.**, 2013. *Crisis y contrato social. Los jóvenes en la sociedad del futuro*, Madrid: Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud. Fundación de ayuda contra la drogadicción.
- Terjesen, S., Lepoutre, J. & Rachida, J.**, 2009. *GEM 2009 Report On Social Entrepreneurship*, s.l.: Global Entrepreneurshi Research Association (GERA).

Patricia Núñez Gómez. Universidad Complutense de Madrid.

Erika Álvarez Flores. Universidad de Sonora (México).

Marcel Higuera Brunner. Universidad Carlos III (Madrid).

Nuevas tendencias de aprendizaje vinculadas a territorios de participación

En este texto se aborda la necesidad de tener en cuenta para el futuro juvenil las oportunidades que nos han ofrecido las nuevas tecnologías como territorios de participación y aprendizaje colaborativo.

Es innegable la participación de la población en la gestión de contenidos, así como la necesidad de educar en una alfabetización adecuada, de acuerdo con las competencias exigidas para poder encontrar empleo y desenvolvemos en el futuro siglo como ciudadanos críticos y responsables.

Palabras clave: Competencias siglo XXI, cultura participativa, nuevas tecnologías, aprendizaje colaborativo.

1. El aprendizaje colaborativo y las Nuevas Tecnologías

Si bien la educación en la primera mitad del siglo XX se centró en la adquisición de las habilidades de alfabetización básicas, los cambios acelerados que se están produciendo en la sociedad actual permiten aventurar que en el siglo XXI la educación va a tener que desarrollar alfabetizaciones diferentes basadas en la capacidad de pensar, crear, emprender de manera crítica y resolver problemas complejos.

Es innegable que muchos de los cambios a los que estamos asistiendo vienen motivados por la tecnología y por sus efectos en la sociedad. En este sentido, dentro del mundo de la educación, la tecnología se considera ya una *herramienta cognitiva* que ayuda a pensar, aprender y a jugar juntos (Wegerif, 2007).

Es necesario replantearse nuevas formas de alfabetización que requieran, tal como indica el profesor e investigador norteamericano y experto en estudios sobre alfabetización James Paul Gee, que las personas puedan participar en ciertos tipos de prácticas sociales que involucran a ámbitos en los que estos códigos o representaciones se usan (Gee, 2007).

El diseño de enfoques educativos para apoyar esta forma de conocimiento implica cambios profundos, no sólo en la instrucción sino también en las herramientas y tecnologías implicadas (Jenkins, 2006).

(1)

Declaración de México sobre las políticas culturales. Conferencia mundial sobre las políticas culturales México D.F., 26 de julio - 6 de agosto de 1982. Recuperado el 10 de mayo de 2015 de:

http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf

“La cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones y crea obras que le trascienden” (UNESCO, 1982, Declaración de México) (1).

Según estas declaraciones, el hombre es el configurador de su propia cultura; el hombre crea y construye su futuro de tal manera que las personas

que interactúan pueden aprender unas de otras. Es evidente que para que exista un desarrollo integral de una comunidad, los progresos cognitivo, social y cultural se convierten partes fundamentales de dicho desarrollo.

Hoy en día, somos testigos de cómo la convergencia tecnológica ha entrado a formar parte de la propia cultura. El aprendizaje se produce a través de la participación en actividades cotidianas e inseparable del contexto y los procesos cognitivos, la memoria y la calidad de nuestro pensamiento están siendo afectados por una serie de cambios sin precedentes motivados por el mundo en red.

Las tecnologías digitales ofrecen un amplio abanico de herramientas para hacer sus prácticas simbólicas mucho más públicas, más accesibles y participativas que las tecnologías tradicionales usadas para la comunicación. No obstante, el hecho de utilizar la tecnología no significa que el aprendizaje esté garantizado, puesto que el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje es mucho más que un proceso en el que simplemente se adapten recursos tecnológicos. En definitiva, será necesario aplicar las tecnologías pero siempre con unos objetivos previos. El potencial de estas tecnologías implicará, eso sí, un cambio social radical, una redistribución del poder semiótico: el poder de hacer y difundir significados.

1.1. Convergencia mediática

En la actualidad se viene observando que las diferencias entre cultura popular y cultura mediática pasan muy desapercibidas. El profesor norteamericano Henry Jenkins, director de la carrera de Estudios Comparativos de Medios del MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) y una de las referencias mundiales en el estudio de la cultura popular, define la cultura mediática como la continuación de la cultura popular en otros soportes relacionados con la tecnología. Según Jenkins, antes de la aparición de Internet cada medio tenía sus funciones definidas pero, debido a su desarrollo, el mismo contenido puede circular a través de distintos medios de comunicación. Es un nuevo proceso que el autor denomina *convergencia de medios* (Jenkins, 2006).

“La convergencia es el flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas dispuestas a ir a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencias de entretenimiento” (Jenkins, 2006, p. 14).

Con el término *convergencia cultural* se describen aquellas nuevas formas de uso de los medios de comunicación que utilizan los públicos para dar forma y sentido a los nuevos contenidos multimedia y, por tanto, a la aparición de nuevos productos culturales. Pero la convergencia no se limita al simple hecho de hacer confluir información en diferentes medios sino que se amplía también al papel activo que los usuarios adoptan.

Hay que puntualizar que la convergencia no tiene lugar en los dispositivos mediáticos, sino que se produce precisamente en el cerebro de los consumidores individuales y, más concretamente, en el momento en que éstos interactúan socialmente, buscan nueva información y establecen conexiones entre contenidos mediáticos dispersos. Uno de los efectos que produce la convergencia mediática es que hace desaparecer las fronteras entre dichos medios; nos encontramos no solo ante un simple cambio tecnológico sino también ante un cambio cultural en el que las personas producen conocimiento. Gracias a ello la comunidad de individuos tiene posibilidad de crear *inteligencia colectiva* y sus integrantes pueden ayudarse mutuamente, llevando al individuo en particular a un nivel más alto de conocimiento. En definitiva, se aprende en todos los sitios y se participa de manera social.

En este modelo de convergencia, desarrollado por Jenkins, encontramos un nuevo paradigma del emisor y receptor de la información en el cual los consumidores debemos buscar la información y establecer conexiones entre los contenidos dispersos. Las personas recibimos una enorme cantidad de información que necesitamos seleccionar, codificar y reconstruir para transformar el conocimiento.

El profesor norteamericano Lawrence Shapiro, investigador y experto en Filosofía de la Psicología, ha desarrollado investigaciones sobre la relación del ser humano con los nuevos medios y ha destacado que dichos nuevos medios fomentan una reestructuración de la cognición cultural, de las relaciones entre personas y de los conceptos (Shapiro, 2011).

Estamos asistiendo a un cambio radical en el papel de los usuarios de los medios, de tal manera que los usuarios tradicionales se vuelven ahora productores de los contenidos. En este sentido, muchos autores hablan de contexto *transmedia*, en el cual un mismo mensaje aparece en diferentes plataformas, de tal manera que las personas construimos representaciones de dichos mensajes dándoles una nueva perspectiva y generando, paralelamente, la idea de *pertenencia a una comunidad* desde la que se crea un significado.

Por último, hay que destacar que en este contexto se establecen también ciertas relaciones con la audiencia y, en este sentido, Jenkins utiliza el concepto de *spreadability* refiriéndose al modo en que los mensajes son transmitidos a través de nuevos canales y formatos (Jenkins, Ford & Green, 2013). Todos estos nuevos entornos requieren destrezas por parte de los alumnos para que ellos mismos transmitan mensajes a nuevas audiencias, de manera crítica y alfabetizada (Lacasa y Núñez, 2014).

1.2. Cultura participativa

En 2004 se produjo la aparición de lo que conocemos como *web 2.0*, que ofrecía a sus usuarios mayores posibilidades de participación y colaboración, no sólo en contextos formales sino también en el ámbito de la vida cotidiana (Lankshear & Knobel, 2011). En estos espacios virtuales, que son las redes sociales, el uso compartido multimedia de fotos o vídeos, el desarrollo también compartido de conocimiento (wikipedia) o las producciones creativas (blogs), las personas van a jugar un papel fundamental. De hecho, la *web 2.0* se caracteriza por el hecho significativo de que la participación y el contenido es definido por los usuarios. Por ello, el conocimiento generado es descentralizado, accesible y construido por y entre los consumidores. Nos encontramos, pues, ante un proceso basado en la participación y la colaboración.

Hay investigadores que han observado que la adquisición de la competencia tecnológica en torno a la *web 2.0* permite el desarrollo de capacidades relacionadas con la creatividad, innovación, liderazgo, colaboración multidisciplinaria y resolución de problemas colectivos en un entorno digital (García Pernía, M.R., 2012). Estos espacios web están generando también nuevas culturas de participación que son identificadas como entornos ideales de aprendizaje. Es el concepto de *cultura participativa* definido por Jenkins (2006) del que sus principales características son:

- Exigir por parte de las audiencias que las empresas sean más receptivas a sus intereses.
- Derecho a participar en la cultura.
- La participación se concibe como parte de las formas habituales en que operan los medios.

- La capacidad de participación consiste en modificar aquello que se lanza a la red, expandirlo, darle diferentes perspectivas y volver a ponerlo en circulación.

Las comunidades virtuales y las redes sociales se han expandido notablemente en los últimos años. Los estudios basados en el concepto de *multimodalidad* generan un marco de estrategias educativas que favorecen la incorporación de nuevas alfabetizaciones en colegios y universidades (Jewitt, 2006). En estos entornos educativos, los alumnos analizan, expresan y desarrollan materiales traspasando diferentes formatos que, en la enseñanza tradicional, la mayoría de las veces ni siquiera están relacionados

Los estudiantes ven con absoluta naturalidad que la tecnología se incorpore a su proceso educativo porque ha sido y es parte inherente de sus vidas desde que nacieron. Los jóvenes necesitan interactividad en sus inquietudes y buscan comunidades virtuales donde colaborar, de hecho, nunca antes los usuarios han tenido tantas oportunidades para participar y publicar *online*, cuestión ésta que debería ser aprovechada para el aprendizaje en entornos educativos.

“Nos estamos alejando de un mundo en el que algunos producen y otros consumen medios, hacia uno en el que todos tienen una participación activa en la cultura que se produce” (Buckingham, 2000).

1.3. Nuevas alfabetizaciones y compromiso cívico

Las nuevas alfabetizaciones incluyen la habilidad de comprender el poder de las imágenes y sonidos, transformar los medios digitales y distribuirlos con nuevos formatos. Estos nuevos procesos conllevan el dominio de contextos comunicativos que conducen a nuevos hábitos de pensamiento, nuevas formas de procesar la cultura y de interactuar con el mundo que nos rodea. Es necesario proporcionar a los jóvenes, incluso debería ser considerado como un derecho, la alfabetización digital necesaria para poder ser ciudadanos y ciudadanas participativas, para que puedan actuar, cooperar y colaborar como miembros de pleno derecho en la sociedad del conocimiento.

Cuando la educación en alfabetización mediática se incorpora formalmente en los proyectos educativos del aula, los maestros ayudan a los estudiantes a utilizar, analizar, crear, reflexionar y dar sentido a los mensajes de los medios, a través de un proceso guiado de aprendizaje y consulta. Tales programas educativos proporcionan una especie de andamiaje intelectual y social que apoya el desarrollo del compromiso cívico (Martens y Hobbs, 2015).

Las prácticas actuales de *Media Literacy*, entendidas como el repertorio de competencias que permite a las personas analizar, evaluar y crear mensajes en una amplia variedad de modos de comunicación, géneros y formatos, ayudan al compromiso cívico y social, como afirma Rheingold (2008), y permiten a los jóvenes su participación en la esfera pública. A través de estas alfabetizaciones, los jóvenes ganan en experiencia directa creando publicaciones *online* e interviniendo en debates y acciones colectivas.

De hecho, y en un sentido amplio, este proceso de alfabetización se reconoce como una herramienta para fortalecer a los jóvenes en la participación cívica y política (Jenkins et al., 2007), capacitándoles para indagar sobre cuestiones críticas y generar conjuntamente diálogos compartidos. En las escuelas de hoy en día, debería plantearse como conocimiento básico y fundamental, el que los jóvenes adquieran la capacidad de analizar y evaluar los mensajes mediáticos *online* y *offline*, formando en ellos una verdadera visión crítica y objetiva sobre el

propósito de dichos mensajes, sobre las audiencias y sus fórmulas de negocio. Paralelamente, resultaría muy útil fomentar el conocimiento de los nuevos medios (por ejemplo el uso de blogs) para posibilitar el acceso de los jóvenes y su contribución al discurso público a través de acciones colectivas.

1.4. Educación para el siglo XXI

Es evidente que la sociedad está cambiando y que las razones de este cambio son múltiples y complejas: la globalización, la tecnología, etc. En este sentido, la educación del futuro tiene que prepararse para un mundo diferente.

La Fundación MacArthur (*MacArthur Foundation*) ⁽²⁾, una de las fundaciones independientes norteamericanas más prestigiosas, ha realizado una serie de investigaciones sobre cómo debería ser la educación del siglo XXI.

En sus informes, la Fundación plantea como futuras acciones educativas el uso del juego, la comprensión de situaciones de simulación, la formación en la multitarea, la habilidad de crear inteligencia colectiva, conciencia crítica, navegación transmedia e interacción social (García Pernía, M.R., 2012).

Camacho y Pérez (2000), señalan que una comunicación realmente eficaz entre alumno y profesor se establece cuando:

- La comunicación se basa en la confianza y no en la relación dominio-sumisión, sino en el entendimiento y la mutua comprensión.
- El intercambio comunicativo se produce en situaciones formales o informales.
- Es posible la libre expresión de las ideas y de las manifestaciones personales.
- Se favorecen frecuentes intercambios de los papeles de emisor y receptor, de tal manera que la comunicación fluye en todas direcciones.

Los objetivos de la educación ya no consisten solo en la transmisión de información por parte del adulto sino en poner las condiciones adecuadas para el desarrollo de la inteligencia.

El conocimiento que se lleva a cabo en entornos mediáticos o de la Sociedad de la Información y del Conocimiento, está propiciando la aparición de *comunidades de aprendizaje* en las que se crean situaciones ideales de conocimiento compartido. Estos entornos deberían ser introducidos en los centros educativos, donde la separación entre la realidad y el ámbito escolar todavía existe.

Existen formas de aprendizaje y enseñanza en las que el papel de los iguales es decisivo y las relaciones simétricas entre los participantes y la comunidad son cada vez más fuertes. Además, nos encontramos con nuevas formas de colaboración que plantean retos al aprendizaje en los que se concede más peso al grupo. Estamos ante un cambio cultural que exige a los participantes poseer habilidades y experiencias para poder participar (Manovich 2001).

De esta manera, los jóvenes serán ciudadanos del mundo, resolviendo problemas y desarrollando su alfabetización digital. La educación escolar debe tener en cuenta el contexto cultural en el que se desenvuelve. Debe

⁽²⁾
<http://www.macfound.org>

conseguir que los estudiantes aprendan con la misma naturalidad que cuando juegan o hagan cualquier otra actividad que les interese (Esnaola, 2009).

Esta es la razón por la que tenemos que ver los medios no como un obstáculo sino como una fuente de conocimiento, eliminando las barreras y los límites entre el ocio y la educación.

Por supuesto que apoyarnos solo en las tecnologías no es suficiente. Tanto los colegios, como los padres y los legisladores deben trabajar conjuntamente y con unos objetivos claramente definidos, sin los cuales, los resultados no serán óptimos.

Es inevitable que el currículo deba transformarse mediante la introducción de *códigos multimodales*, cosa que se está haciendo ya en multitud de escuelas. Los entornos digitales pertenecen a la cultura popular y permiten participar de manera activa creando contenidos. Las nuevas alfabetizaciones deben combinar múltiples discursos en contextos específicos pero siempre con el objetivo centrado en aprender y no solo con la finalidad de aprobar.

Hay reformas que han funcionado muy bien en algunos países, como son los dos informes McKinsey (3) del canadiense Michael Fullan, Tony Wagner y otros expertos. En estos estudios se señala que la clave radica en la formación del profesorado, en la gestión de los centros educativos, en el seguimiento de los alumnos día tras día y no solo centrarse en los resultados de los exámenes (Marina, 2012) (4).

El informe McKinsey indica que los profesores son el elemento clave en la educación y concluye que hay que dirigir todos los esfuerzos hacia el profesorado, atrayendo a los profesionales más capaces, mejorando su formación, ofreciéndoles un buen salario y mostrándoles el reconocimiento necesario para que no abandonen su tarea.

En este sentido, Tissot (2004) define la *competencia* como la habilidad de aplicar el conocimiento y el talento en una situación habitual o cambiante. La perspectiva del aprendizaje a largo plazo no solo describe el aprendizaje extendido en tiempo y espacio sino también la necesidad de trasladar el conocimiento a diferentes contextos (Moravec, 2008).

Podemos señalar que algunas de las competencias más valoradas son: la adaptabilidad, el autoaprendizaje, la capacidad de reciclarse, la habilidad multidisciplinar, la capacidad de trabajo en un entorno cambiante, la creatividad, la innovación, la experiencia internacional y ser eficaz en diferentes culturas.

Aunque mucha de la literatura científica apunta a todas estas competencias citadas, en unos países se han institucionalizado de una manera más eficiente que en otros.

La misión docente e investigadora de la universidad requiere, cada vez más, de una visión holística que actúe como catalizador de un cambio social de calidad. Este hecho conlleva un compromiso de *universidad emprendedora*, que es aquella capaz de fusionar la cultura científica, humanística y empresarial, con la habilidad de aprovechar oportunidades y con el uso de herramientas, para reorientarse ante los cambios del entorno y, por tanto, satisfacer nuevas demandas de la sociedad. Se desprende de cuanto antecede que el compromiso educativo e investigador trasciende a las aulas, procurando la apropiación social del conocimiento y la tecnología, para favorecer la innovación social definida por Hopenhayn (2005) como:

(3)
<https://mckinseyonsociety.com>

(4)
<http://www.joseantoniomarina.net/articulo/la-calidad-del-aprendizaje>

“Una acción endógena o intervención exógena de desarrollo social que, a través de un cambio original y novedoso en la prestación del servicio de educación superior, logra resultados positivos frente a situaciones de pobreza, marginalidad, discriminación o riesgo social, y tiene potencial de ser replicable o reproducible”.

Debemos entrenar a los niños en *cómo pensar*, no en *qué pensar* (Moravec, 2008) y prepararles para un futuro donde el aprendizaje se saldrá de los muros de la escuela, donde personas creativas y con imaginación trabajarán en cualquier parte y a cualquier hora. Los trabajos relacionados con el conocimiento serán menos específicos que ahora y cambiarán el panorama laboral del futuro, de tal manera que un trabajador solo dependerá de sí mismo y no de otros a la hora de encontrar trabajo. Y para que el ciudadano, en este futuro cercano, consiga alcanzar las habilidades sociales necesarias, tanto a la escuela como a la universidad se les va a exigir que sean capaces de formar a sus alumnos en competencias críticas, resolución de problemas, aprendizaje colaborativo y emprendimiento.

2. Creatividad e inteligencia en entornos educativos de la sociedad digital

No se puede ignorar que existe un amplio debate en la mayoría de los países desarrollados sobre la educación que reciben sus ciudadanos. Periódicamente los medios de comunicación hacen eco de todo tipo de informes, opiniones y estudios sobre cuestiones educativas variadas y complejas que van desde la falta de motivación del estudiante, al fracaso escolar, las tasas de abandono, la poca implicación de las familias, la insuficiente preparación del profesorado, las aportaciones económicas al sistema educativo, la brecha generacional en Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), etc.

Sin ir más lejos, el *Informe PISA (5)*, elaborado cada tres años por la Organización para Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y que analiza cómo consiguen los estudiantes de 15 años lo que ellos consideran *competencias básicas educativas*, coloca a España en los puestos más bajos (26 de 34) de su particular *ranking*, con puntuaciones en capacidad lectora, matemáticas y ciencias, siempre a gran distancia de la media de los demás países desarrollados.

En definitiva, nos encontramos ante una larga lista de opiniones a debate defendidas y denostadas por multitud de actores sociales que están haciendo repensar a las autoridades políticas y académicas sobre la calidad de la educación que recibimos.

Sir Ken Robinson, Doctor por la Universidad de Londres y uno de los mayores expertos en creatividad, calidad de la enseñanza, innovación y recursos humanos educativos, se pregunta sobre las razones por las que nuestros sistemas escolares son así, tal como los conocemos, y habla de cuestiones culturales e históricas. El autor británico argumenta que la mayoría de los sistemas educativos de masas se crearon en los siglos XVIII y XIX y se diseñaron para responder a los intereses económicos de aquellos tiempos marcados por la Revolución Industrial en Europa y en Norteamérica, de tal manera que las competencias en matemáticas, ciencias y lenguas eran imprescindibles en dichas economías industriales (Robinson, 2009).

Richard Gerver, profesor británico, experto en educación, liderazgo y motivación, colaborador de la UNESCO y uno de los innovadores educativos más reconocidos mundialmente, plantea que es un error que sigamos buscando un modelo educativo cuya función esencial sea crear gente que se ajuste a los empleos disponibles. Según Gerver, ese fue un modelo que funcionó en un momento de nuestra historia y que, por

(5) OECD.org. PISA 2012 Technical Report. Consultado el 20 de mayo de 2015 de: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2012-technical-report-final.pdf>

ejemplo, se aplica y funciona en países como China en la actualidad, pero que es un modelo que deja afuera a demasiadas personas con muchos intereses y habilidades fascinantes y valiosas (Gerver, 2009).

En consecuencia, los sistemas escolares nos han inculcado una visión muy reduccionista de lo que es la inteligencia y la capacidad personal y sobrevaloran determinadas clases de talentos y habilidades. Esta aproximación a la educación estratificada e igual para todos margina a todas aquellas personas que no están preparadas para aprender en ese marco (Robinson, 2009).

Aunque el análisis de Robinson pormenoriza en los sistemas educativos estadounidense y británico, lo hace extensivo a la mayoría de los países desarrollados, centrándose en tres características comunes: la obsesión por determinadas habilidades como los análisis y razonamientos críticos relacionados con la palabra y los números, la jerarquía de materias en la que reinan las matemáticas, las ciencias y la lengua, relegando las artes a un lugar secundario y en tercer lugar la dependencia de determinados tipos de evaluación.

2.1. Educación para la creatividad

Seymour B. Saranson, profesor de Psicología de la Universidad de Yale y fundador de la Yale Psycho-Educational Clinic, se pregunta sobre las razones por las que los niños pequeños pierden el interés sobre la creatividad artística justamente en el momento en que empieza su escolarización. Saranson afirma que cuando los niños empiezan la escolarización, se les envía un mensaje que es tan influyente como sutil y no verbalizado:

“Olvidad o dejad a un lado vuestro mundo de preguntas e intereses. Vuestro trabajo, nuestra responsabilidad, es que aprendáis reglas, hechos y habilidades sin las que no sois nada. La escuela no es para jugar o soñar. Es trabajo, trabajo serio. Y si prestáis atención, trabajáis duro, algún día, cuando seáis mayores, lo entenderéis” (Saranson, 2003, p. 158)

Ahora bien, ¿cómo se ha llegado a esta situación? Ken Robinson, en su conocida conferencia TED (*Technology, Entertainment, Design*) del año 2006, afirma que todos los niños nacen con un extraordinario talento, una capacidad que los educadores “derrochamos despiadadamente”. Para el autor, la creatividad es tan importante en la educación como la alfabetización y debe tratarse con la misma importancia, puesto que precisamente es la creatividad humana la que ha hecho avanzar a la humanidad. Y el resultado, según él, es que educamos a las personas alejándolas de sus capacidades creativas.

Robinson afirma que “no crecemos incrementando nuestra creatividad, sino que nos educamos fuera de ella”, y esto es debido a que nuestros sistemas educativos se basan en la idea de la utilidad, la capacidad y la habilidad académica. En consecuencia, muchas personas de gran talento, brillantes, gente creativa, piensan que no sirven, que no son buenos y brillantes porque aquellas cosas en las que eran buenos en la escuela no se valoraron o están estigmatizadas.

Robinson concluye pidiendo una transformación en la estructura de la educación porque el mundo está cambiando: “en los próximos 30 años se graduarán más universitarios en todo el mundo que los que lo hicieron en toda la historia de la humanidad. Los títulos académicos ya no garantizan, como antes, un puesto de trabajo. Debemos repensar los principios fundamentales en que estamos educando a nuestros hijos. Y la única manera de hacerlo es valorando nuestra capacidad creativa. La estructura de la educación está cambiando bajo nuestros pies, por eso tenemos que repensar radicalmente nuestra visión de la inteligencia” (6).

(6) TED.com. Ken Robinson: How schools kill creativity. Consultado el 15 de mayo de 2015 de: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity

En este sentido, Robinson distingue tres características básicas de la inteligencia, siendo la primera la diversidad, es decir, lo que el autor denomina “pensar el mundo de muchas maneras diferentes”. Una segunda característica es que la inteligencia es muy dinámica, pues “cada vez que actuamos utilizamos múltiples partes del cerebro y esa utilización dinámica del cerebro da lugar a verdaderos progresos” y al tercer rasgo es que es totalmente peculiar; la inteligencia de la persona, según Robinson, es tan singular como su huella dactilar. “Puede que haya siete, ocho... formas distintas de inteligencia pero cada uno de nosotros las utiliza de forma diferente. El perfil de habilidades del individuo consiste una combinación de inteligencias dominantes y latentes distinta de las de los otros” (Robinson, 2009, p. 78-81).

Gran parte del trabajo que desarrolla Sir Ken Robinson con algunas asociaciones consiste en demostrar que la inteligencia y la creatividad van de la mano, según sus propias palabras “la forma más elevada de inteligencia consiste en pensar de manera creativa” (Robinson, 2009, p. 87).

2.2. Educación para la diversidad: Teoría de las Inteligencias Múltiples

La Teoría de las Inteligencias Múltiples fue desarrollada por Howard Gardner, profesor de Psicología de la Universidad de Harvard, profesor de Neurología en la Universidad de Boston y Presidente del Comité Gestor de Project Zero en la Escuela Superior de Educación de Harvard. Gardner ha obtenido un reconocimiento mundial por sus investigaciones en el campo de las capacidades cognitivas del ser humano, que plasmó en 1983 en su libro “*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*” y que amplió en posteriores investigaciones.

Gardner plantea que la inteligencia no es una capacidad única y afirma que el ser humano posee diferentes capacidades relacionadas con lo que él denomina *diferentes inteligencias*, de tal manera que todos nosotros no tenemos una inteligencia única sino un conjunto de múltiples inteligencias, algunas más desarrolladas que las otras. Gardner enumera hasta 10 diferentes inteligencias: la lingüística, la lógico-matemática, la espacial, interpersonal, la intrapersonal, la musical, la corporal, la naturalista, la pedagógica y la existencial. Todos los seres humanos, según Gardner, poseemos, más o menos desarrolladas, estas 10 inteligencias (Gardner, 1985).

Hasta ahora, el sistema educativo se ha centrado básicamente en las dos *inteligencias académicas tradicionales*: la lingüística y la lógico-matemática, obviando al resto o relegándolas a la mínima expresión. La pedagoga española Montserrat del Pozo, pionera en España en la aplicación de las teorías de Gardner, insiste en que gran parte del fracaso de nuestros escolares se debe precisamente a que muchos alumnos, que no destacan en estas dos inteligencias tradicionales, se malogran al ser obligados a desarrollarlas. Esta es la razón por la que algunos centros educativos han empezado a utilizar inteligencias antes denostadas con resultados excelentes. Psicólogos y educadores han observado que buscar e incentivar las inteligencias de cada individuo genera un mayor interés y motivación de sus estudiantes con este “nuevo enfoque” que permite que cada alumno sea valorado en su individualidad y respecto a sus habilidades personales y particulares (Pozo, 2005).

En definitiva, lo que plantea Gardner es que hay que valorar en su justa medida las inteligencias racionales, pero también hay que tener en cuenta otros modos de expresión del individuo que no tienen relación con lo meramente cognitivo. En este sentido, la probable escuela del siglo XXI estará fundamentada pedagógicamente en una *educación para la diversidad*, entendiendo que no todas las personas aprenden las mismas cosas, a la misma velocidad y de la misma forma y que utilizar un mismo

rasero o medida universal para valorar al alumno es pobre y limitador (Gardner, 1985).

Desde que Gardner enunciara los resultados de sus investigaciones, la repercusión que esta Teoría de las Inteligencias Múltiples ha tenido en multitud de sistemas educativos por todo el mundo ha sido exponencial. Educadores valoran la necesidad de aplicar metodologías pedagógicas diferentes a las habituales lógico-matemática y lingüística, y buscan sistemas innovadores que replanteen desde la disposición de los alumnos en el aula, al papel del profesor en la misma, la validez o no de la clase magistral, el uso o el abandono de elementos como la pizarra o los libros de texto y el fomento de metodologías educativas centradas en la creatividad y el aprendizaje colaborativo.

En España, en concreto, hay algunos centros escolares que ya están aplicando de manera práctica la Teoría de las Inteligencias Múltiples con resultados interesantes. Los pioneros en su aplicación fueron los responsables del Colegio Montserrat de Barcelona, que llevan utilizando esta metodología con sus alumnos desde hace dos décadas, reconociendo y potenciando en ellos todas las inteligencias posibles, apoyándose en aquellas en las que cada uno destaca y buscando los ámbitos en los que cada alumno, en particular, es especial en determinada inteligencia (Pozo, 2011).

El trabajo previo a la implementación en clase de las teorías de Gardner supuso llevar a cabo una serie de transformaciones sobre el currículo, la metodología y la evaluación, transformaciones en el rol del profesor y del alumno, en la organización del centro e incluso en el rediseño de los propios espacios arquitectónicos del colegio (7).

En Madrid, el Colegio privado Ramón y Cajal (8), además de utilizar las inteligencias múltiples, se apoya en el aprendizaje cooperativo, el trabajo en grupo y el aprendizaje por competencias mediante el cual sus alumnos aprenden capacidades globales en lugar de contenidos aislados, comprendiendo los conceptos, entendiendo las relaciones y aplicándolas a situaciones diversas.

Otro centro de Madrid, el colegio Cardenal Spínola (9), ha comenzado a aplicar esta metodología en Educación Infantil para salvar las trabas que supone la presión del cumplimiento de los rígidos temarios de las educaciones posteriores.

(7)
CMONSERRAT.org.
Inteligencias múltiples. Un aprendizaje para cada alumno. Consultado el 15 de mayo de 2015 de: <http://www.cmontserrat.org/joomla/images/InteligenciasMultiples.pdf>

(8)
RCAJAL.es. Reportaje sobre Inteligencias Múltiples. Consultado el 15 de mayo de 2015 de: <http://blog.rcajal.es/2013/03/reportaje-sobre-inteligencias-multiples.html>

(9)
Calero, C. y Burguillos, M. (2014). Spínola, 100% de inteligencia para todos. Padres y maestros, 357. Consultado el 10 de mayo de 2015 de: <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/3294/3106>

La Teoría de las Inteligencias Múltiples incentiva el aprendizaje por proyectos, de tal manera que los alumnos pueden comprender mejor determinados conceptos o habilidades. El proceso se apoya en el diseño y uso, en el aula y fuera de ella, de distintas actividades siempre interdisciplinarias y centradas en el alumno, que provoquen su motivación e interés, desechando las clásicas lecciones independientes y poco motivadoras. Para Gardner, los proyectos proporcionan al estudiante la oportunidad de estudiar un tema en profundidad, plantearse preguntas, explorar las respuestas y determinar la mejor manera de demostrar la experiencia recién adquirida (Gardner, 2012).

Todos los centros educativos mencionados utilizan la *tecnología digital* en su trabajo con inteligencias múltiples. Han valorado que se están produciendo importantes cambios en nuestra sociedad y que si las formas de comunicación, diversión, etc. de los alumnos están cambiando, la escuela no puede, ni debe, estar al margen de este nuevo escenario. El uso de la tecnología en el ámbito escolar facilita la atención a la diversidad y permite un aprendizaje activo y autónomo, y por tanto la mejora de la enseñanza (Pozo, 2011).

Pocos autores afirman que los ordenadores o la tecnología digital sean en sí mismos la solución a los problemas que aquejan a la educación, pero la mayoría coincide en que sería inteligente aprovecharse del uso generalizado de las tecnologías por estas generaciones de *nativos digitales* (10) e implementarlo en la enseñanza.

Nicholas Negroponte se atrevía a anticipar en 1995 que los ordenadores personales formarían generaciones futuras de adultos más hábiles en las matemáticas y más versados en las artes visuales. El mismo autor daba un plazo de diez años para que los adolescentes pudieran disfrutar de un panorama mucho más rico en opciones pues pensaba que la balanza de la realización intelectual se inclinaría en favor de abarcar una variedad más amplia de sistemas de conocimiento, patrones de aprendizaje y comportamientos expresivos, más que en la formación de “ratones de biblioteca” (Negroponte, 1995).

Apoyándose en los trabajos de Gardner, investigadores del campo de la Neurocognición como el argentino Antonio M. Battro, doctor en Psicología, director de la International School of Mind, Brain and Education de Erice (Italia) y Jefe de Educación del Proyecto “*One Laptop per Child*” (11), ya especulan sobre la existencia de otra inteligencia más, la llamada *inteligencia digital*.

Battro investiga la aplicación de la informática en el desarrollo de las capacidades neurocognitivas utilizando la tecnología digital para el análisis de los procesos cerebrales y ha comprobado que el cerebro utiliza distintos circuitos para procesar las distintas actividades del ser humano ante el ordenador. Aunque todavía las hipótesis de Battro se encuentran en fase de investigación y pendientes de superar ciertos criterios científicos, su hipótesis sobre la existencia de una posible *inteligencia digital* ya está permitiendo profundizar en los cambios digitales de la sociedad globalizada (Battro, 2007).

Gardner planteaba como desafío para las futuras generaciones la investigación sobre un concepto de inteligencia que refleje los descubrimientos que provengan del uso de las nuevas tecnologías (Gardner, 2005), en correspondencia con ello, Battro se ha permitido vaticinar que “las nuevas herramientas podrán dar lugar a la aparición de nuevas inteligencias, que hoy ni siquiera somos capaces de concebir, y la Teoría de las Inteligencias Múltiples... deberá también incluirlas” (Battro, 2007, p. 132).

(10)

“*Nativo digital*” u “*homo sapiens digital*” es un término acuñado por Marc Prensky, experto norteamericano en temas educativos, para definir a una generación nacida entre las décadas de 1980 y 1990, cuando ya existía tecnología digital, que vive rodeada y utiliza, desde edad temprana, las nuevas tecnologías.

(11)

OLPC (“*One Laptop per Child*”) es una fundación creada en 2005 por el profesor norteamericano Nicholas Negroponte, fundador y director del MIT Media Lab, laboratorio de diseño y nuevos medios del MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts). Negroponte impulsó este proyecto con la intención de producir ordenadores portátiles a bajo costo, concretamente a 100 dólares, con la finalidad de proporcionar acceso al mundo digital a los niños de todo el mundo, empoderar a través de la educación y disminuir la brecha digital de los niños de países menos desarrollados. El proyecto “*Un portátil para cada niño*” (www.laptop.org) se presentó en 2005 en el Foro Económico Mundial de Davos (Suiza) y está en pleno desarrollo en más de 50 países.

3. Las tendencias internacionales y el trabajo por encima de las fronteras entre espacios educativos

Como previamente hemos marcado, las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) están dominando las formas para comunicarnos, compartir información y conocimiento, investigar, producir, organizarse y administrar en gran parte de la sociedad. Estudiantes del nuevo milenio (denominados Nativos Digitales) tienen características y hábitos diferentes que hace generaciones atrás. De acuerdo a Pedró (2009), los y las estudiantes del nuevo milenio son altamente dependientes de las tecnologías hasta el punto de que sus prácticas sociales y culturales puede que no sean como son si los medios digitales no están disponibles para ellos en cualquier lugar y en cualquier momento. Las nuevas tecnologías satisfacen sus necesidades de entretenimiento, diversión, comunicación e información.

Este proceso de convergencia está siendo un motor importante para que dentro del contexto educativo, en la educación superior, haya cambios metodológicos en los procesos de enseñanza, muchos de ellos promovidos

por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Hay una responsabilidad de proveer a la juventud de herramientas adecuadas para adaptarse a las necesidades del S.XXI, por lo que desde hace varios años en universidades de distintos países ya se están presentando cambios en la relación enseñanza - aprendizaje al incorporar de forma significativa las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) a la educación.

Sin embargo, como lo plantean Michavila y Esteve (2011), no basta con un cambio de contenidos y métodos educativos, debe estimularse la educación activa y práctica que favorece la innovación educativa. Apegados a un contexto de continua renovación tecnológica, los profesores ya no son las únicas fuentes de conocimiento, el estudiante se vuelve protagonista de su aprendizaje convirtiéndose en sujeto activo. El estudiante ya no puede ser un sujeto pasivo, la juventud ahora debe participar activamente en el cuestionamiento, investigación y motivación en el aprendizaje. De ahí que se busca aprovechar el máximo potencial de las tecnologías para que proporcionen un apropiado medio creativo para que los estudiantes se expresen y demuestren sus conocimientos adquiridos.

En este sentido y unido a la cuestión de empleabilidad, en el informe de Fundación Telefónica del 2012, titulado "Universidad 2020: el papel de las TIC en el nuevo entorno socioeconómico", se pone especial énfasis en la necesidad de aprovechar las TIC para propiciar la evolución de modelos docentes tradicionales a modelos más flexibles, abiertos y participativos tales como los Entornos Personales de Aprendizaje conocidos como PLE, (*Personal Learning Environment*) que faciliten la adquisición de competencias digitales necesarias para la incorporación al mercado laboral.

3.1. Competencias digitales y sociales

Se están planteando cambios en el paradigma educativo donde la formación de los estudiantes contemple competencias informacionales y de participación; tener la capacidad de encontrar información requerida, seleccionarla y utilizarla adecuadamente para ajustarse a las exigencias en el ejercicio de su profesión y su participación activa dentro de una sociedad basada en la información y el conocimiento.

Recientemente, la comisión Europea (Ferrari, 2013), a partir del trabajo de la *Information Society Unit* (en los años 2011 y 2012), presenta un marco de referencia que identifica los componentes claves de las competencias digitales en términos de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para que un individuo pueda ser profesionalmente competente en esta sociedad del conocimiento.

Este marco divide a 21 competencias digitales en 5 áreas: (1) Información, que abarca el hecho de identificar, localizar, guardar, organizar y analizar la información digital, juzgar su relevancia y propósito; (2) Comunicación, que incluye comunicarte en ambientes digitales, compartir recursos a través de herramientas digitales, enlazarte con otros y colaborar a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; (3) Creación de contenido, que marca la creación y edición de nuevo contenido, integración y reelaboración de contenidos, producción creativa de expresiones y programación, aplicando la propiedad intelectual y licencias; (4) Seguridad, que incluyen la protección personal, la de datos y la identidad digital, considerando además el uso adecuado y sustentable de los recursos; (5) Resolución de problemas, que implica la identificación adecuada de necesidades y recursos digitales, tomar adecuadas decisiones de acuerdo a un propósito o necesidad, solventar problemas técnicos así como hacer un uso creativo de las tecnologías.

Para mayor claridad, la Tabla 1 ofrece una visión general del marco, delineando las 21 competencias en las áreas que le corresponden.

Tabla 1.- **Competencias digitales requeridas para el S.XXI agrupadas por área**

Área de Competencia	Competencia
1. Información	1.1 Acceso, búsqueda y control de información 1.2 Evaluación de la información 1.3 Almacenaje y retroalimentación de la Información
2. Comunicación	2.1 Interacción a través de las tecnologías 2.2 Compartir información y contenido 2.3 Participación en comunidades en línea 2.4 Colaboración a través de distintos medios digitales 2.5 Normas para interactuar en ambientes digitales 2.6 Administración de identidades digitales
3. Creación de contenido	3.1 Desarrollo de contenido 3.2 Integración y edición 3.3 Copyright y Licencias 3.4 Programación
4. Seguridad	4.1 Protección de dispositivos 4.2 Protección de datos personales 4.3 Protección de la salud 4.4 Protección del medio ambiente
5. Solución de problemas	5.1 Solución de problemas técnicos 5.2 Identificación de necesidades tecnológicas para resolver problemas 5.3 Innovando creativamente utilizando tecnologías 5.4 Identificando limitaciones propias de competencias digitales

Fuente (s): European Commission (12)

Tal como se aprecia, las necesidades de la ciudadanía de la sociedad actual son distintas, por lo que este marco implica fundamentalmente que el estudiante deba desarrollar a lo largo de su proceso formativo, una elevada capacitación de las TIC para con ello sacar el mejor aprovechamiento de las tecnologías para la gestión y seguridad de la información, generación de conocimiento y el establecimiento de una comunicación interpersonal donde se tienda principalmente hacia la socialización de los contenidos en distintas comunidades virtuales de intercambio; permitiendo con ello romper con metodologías pasivas e ir junto con otras personas hacia la resolución de problemas reales utilizando la web 2.0.

En concreto, que la juventud al terminar su proceso de formación académica se desempeñe con cierta solvencia en un entorno digital para ser un ciudadano con oportunidades a su alcance.

3.2. Entornos de aprendizaje

Los entornos tradicionales de enseñanza y aprendizaje han tenido una transformación sustancial, se han registrado una serie de cambios para permitir a los estudiantes un aprendizaje autónomo a través de acceso y gestión de información y que les permita múltiples oportunidades de creación de conocimientos y de colaboración con otros.

La incorporación desde hace varios años atrás de las tecnologías digitales en la educación se vio reflejada con la aparición de Entornos educativos basados totalmente en las TIC (entornos de aprendizaje en línea o *e-learning*) o aquellos basados parcialmente (bimodal o *blended-learning*).

(12)
Consultado de: <http://ec.europa.eu/digital-agenda/en/news/measuring-digital-skills-across-eu-eu-wide-indicators-digital-competence>

Se están potenciando ambientes virtuales cuyas experiencias de aprendizaje conducen a innovadoras posibilidades comunicativas y relacionales a través de recursos presentes en la red; entornos con un enfoque más activo y colaborativo que permite una interacción más abierta a las dinámicas del mundo, las cuales plantean demandas diferentes a los estudiantes y a los profesores por el hecho de que éstos no coinciden en un entorno físico concreto para el aprendizaje, si no en un entorno digital.

Siendo, por lo tanto, estos entornos digitales, fundamentales tanto para el aprendizaje y enseñanza formal como para la educación informal, donde la juventud puede comunicarse y aprender desde cualquier lugar en forma autónoma o en colaboración con otros. Ejemplos de estos nuevos escenarios formativos a distancia, son los denominados Entornos multimedia de aprendizaje, plataformas educativas de centro, LMS y campus virtuales.

Actualmente los estudiantes son multitareas, están familiarizados con las redes sociales y aplicaciones *online*, dónde es muy común observar a estudiantes descargando en sus equipos móviles material de las aulas virtuales o utilizando redes sociales para comunicarse con grupos de trabajo o con sus profesores.

Este escenario contempla parte de las tendencias identificadas ampliamente en estudios realizados por Mas y Lara (2011) donde se enmarcan y se orienta a la evolución de la formación virtual: En primer lugar, la tendencia al uso intensivo de las TIC ya no será exclusivo del aprendizaje virtual, también será de la formación presencial. En segundo término, el afloramiento del aprendizaje informal a través de PLE (*Personal Learning Environment*). Crear formas de enseñar y aprender colaborativas, donde los estudiantes puedan ser a la vez destinatarios y autores del contenido al incorporar a su aprendizaje su experiencia. Aunado a esto, consideraron como tercera tendencia que la formación será más social y colaborativo que nunca al incorporar en los entornos virtuales herramientas de la web social, como blogs, RSS, microblogging, redes sociales y wikis. El contenido llegará a los estudiantes a través de otros usuarios, se genera una dinámica de trabajo colaborativo de manera autónoma, formando con ello una red de conocimientos. La cuarta y última tendencia identificada es *anytime, anywhere, anyway*, donde se pretende abrir la actividad formativa a través de dispositivos móviles (*smartphones, tablets* y ordenadores "Ultra mobile") cada vez más comunes en la juventud universitaria. Los estudiantes tendrán presencia de forma permanente donde sea que se encuentren y en cualquier momento (modelo *m-learning*).

Por otra parte, Gil-Jaurena y Domínguez (2012) manifiestan que la tendencia para modelos de aprendizaje más abiertos y participativos es aprovechar las herramientas 2.0 a disposición de todos en la red utilizando para ello la potencialidad del *Open Social Learning* (OSL), aprendizaje social abierto que facilita la generación de entornos personales de aprendizaje.

3.3. Herramientas y recursos tecnológicos que ofrecen nuevas posibilidades para la formación

Los estudiantes universitarios deben ser conscientes de los cambios globales que se presentan para su formación académica. La juventud y profesores deben capacitarse para utilizar las herramientas de comunicación que están a su disposición en la sociedad del conocimiento (Esteve y Gisbert, 2011) para utilizar todas las potencialidades de las TIC y así facilitar los procesos de aprendizaje activos, participativos y centrados en el estudiante.

Desde la perspectiva pedagógica es importante establecer mecanismos de comunicación bilateral y colaboración que permitan a los estudiantes y profesores interactuar en tiempo real o asíncrono mediante texto, audio y/o video. Actualmente existen herramientas y aplicaciones 2.0 que permiten este tipo de interactividad. Hay que tener en cuenta que los procesos de aprendizaje dependerán de las herramientas tecnológicas que se utilizan para facilitar su realización y en gran medida de la finalidad formativa y de las características de los individuos del grupo que participan en él.

En este sentido, en la tabla 2 se identifican algunas herramientas de la web 2.0, recursos que están siendo aprovechadas como posibilidades para el desarrollo de procesos de aprendizaje en las universidades.

Tabla 1.- **Competencias digitales requeridas para el S.XXI agrupadas por área**

Herramienta	Facilidades que proporciona
Sistemas de videollamadas	Permite comunicación de texto, voz y video en tiempo real.
<i>Microblogging</i>	Permiten publicación de <i>micropost</i> en tiempo real.
Foros virtuales	Permiten intercambiar información a un grupo o a una persona específica.
Blogs	Permite publicación de contenidos multimedia.
Wikis	Permite creación y edición colaborativa de documentos y páginas web.
Portales educativos y plataformas de contenidos educativos (LMS)	Canales de comunicación virtual y de trabajo colaborativo que facilitan realizar trabajos en colaboración, intercambios de información; y para llevar acabo tutorías.
Redes Sociales	Permiten intercambiar información a un grupo o a una persona específica.
Webs docentes	Facilitan el proceso de enseñanza a sus estudiantes.
Entornos Virtuales 3D	Comunidades online que permiten interactuar a los usuarios mediante avatares.
Herramientas para trabajo colaborativo en la nube	Permite la colaboración de proyectos comunes.

Conjuntamente a estas herramientas, existen otras webs de interés educativo que pueden realizar una buena labor formativa: publicaciones electrónicas (webs temáticas, bases de datos), buscadores, bibliotecas virtuales, entornos de comunicación interpersonal, etc.

Pero en el aprendizaje colaborativo digital no solamente nos referimos a herramientas tecnológicas, Golleman con Boyatzis y McKee (2004) nos hablan de inteligencia emocional referida a controlar y conocer las emociones personales para tomar decisiones relacionada con la confianza en uno mismo: adaptabilidad, capacidad de reaccionar ante las emociones de los otros, respetando sus opiniones y perspectivas, manejar los conflictos, la comunicación y colaboración entre equipos.

En 2011, el Instituto para el Futuro (IFTF) y el Instituto de Investigación de la Universidad de Phoenix (UPRI) identificaron diez competencias de futuro (Davies, Devin and Marina, 2011): la habilidad de identificar lo que se expresa, inteligencia social, adaptación de pensamiento, competencias crossculturales, capacidad de trasladar grandes cantidades de datos a conceptos abstractos, alfabetización digital, transdisciplinariedad, desarrollar tareas y procesos de trabajo, capacidad de discriminar información y manejarla, creando nuevas informaciones, y ser capaz de colaborar virtualmente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Battro, A. y Denham, P.** (2007). "Hacia una inteligencia digital". Academia Nacional de Educación, Buenos Aires.
- Buckingham, D.** (2000). "The making of citizens: Young people, News and politics". London, Routledge.
- Camacho, S. & Pérez, O.** (2000). "Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores". Alcoy, Ed. Máfífil.
- Davies, A., Devin F. and Marina G.** (2011). "Future work skills 2020". Institute for the Future (for the University of Phoenix).
- Esnaola, G.** (2009). "Videojuegos en redes sociales: aprender desde experiencias óptimas". *Comunicación*, 1(7), 265-279.
- Esteve Mon, Francesc M. y Gisbert Cervera, Mercé.** "El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías". *Revista de Docencia Universitaria* Vol. 9 (3) 2011 55-73.
- Ferrari, Anusca** (2013). "DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe". JRC Scientific and Policy Reports, European Commission.
- García Pernia, M.R.** (2012). "Medios de comunicación como contextos educativos: jugar, pensar y publicar". Tesis doctoral. UAH
- Gardner, H.** (1985). "Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences". Basic Books, New York.
- Gardner, H.** (2005). "Las cinco mentes del futuro". Paidós, Barcelona
- Gardner, H.** (2012). "Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica". Paidós Ibérica, Barcelona.
- Gee, J.** (2007). "Good videogames & good learning". New York, peter Lang.
- Gerver, R.** (2009). "Crear hoy la escuela del mañana". S.M., Madrid.
- Gil-Jaurena, Inés y Domínguez Figaredo, Daniel.** "Open Social Learning y Educación Superior. Oportunidades y Retos". *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 60 (2012). Pp. 191-203.
- Goleman, D., Boyatziz, R., & McKee, A.** (2004). "The leadership repertoire". *Primal leadership: Learning to lead with emotional intelligence* (pp. 53 - 69). Boston, MA: Harvard Business SchoolPress.
- Hopenhayn, M.** (2005). "Innovación en los sectores sociales". (Ed.), Feria de la Innovación Social. Santiago de Chile. Disponible en <http://www.eclac.cl/noticias/paginas/9/20509/hopenhayn.pdf>. Fecha de acceso: 20 de febrero de 2011.
- Jenkins, H.** (2006). "Convergence Culture: Where Old and New Media". Collide. New York: New York University Press.
- Jenkins, H.; Clinton, K.; Purushotma, R.; Robison, A. & Weigel, M.** (2007). "Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century". Chicago, IL: The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation.
- Jenkins, H.; Ford, S. & Green, J.** (2013). "Spreadable Media: creating value and meaning in a networked culture". New York, New York University Press.
- Jewitt, J.** (2006). "Technology, literacy, learning: a multimodal approach". London: Routledge.

- Lacasa, P. & Núñez, P.** (2014). "Adolescents media experiences in the Classroom: SimCity as a cultural model". *Journal of Education and Training Studies*, Vol.2, Nº 1.
- Lankshear, C. & Knobel, M.** (2011). "Literacies: social, cultural, and historical perspectives". New York; Peter Lang.
- Manovich, L.** (2001). "The Language of New Media". Cambridge, MIT Press.
- Marina, J. A.** (2012). ABC, 27 Julio 2012.
- Martens, H. & Hobbs, R.** (2015). "How Media Literacy Supports Civic Engagement in a Digital Age". *Atlantic Journal of Communication*, 23:2, 120-137.
- Mas, Xavier y Lara, Pablo.** "Orientación y tendencias de futuro en la formación en línea. Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el *e-learning* del siglo XX". Editorial UOC (2011), pp 145-179.
- Michavila Pitarch, F y Esteve, F.** "La llegada a la universidad: ¿oportunidad o amenaza?". *CEE Participación Educativa*, 17 julio 2011, pp. 69-85.
- Moravec, J.** (2008). "Knowmad Society". Minneapolis, Education Futures.
- Negroponte, N.** (1995). "Being Digital", Vintage Books, Nueva York.
- Pedró, F.** (2009): "New millennium learners in higher education: Evidence and policy implications". París: OCDE.
- Pozo, M.** (2005). "Una experiencia a compartir. Las Inteligencias Múltiples en el Colegio Montserrat". Colegio Montserrat, Barcelona.
- Pozo, M.** (2011). "Inteligencias múltiples en acción". Colegio Montserrat, Barcelona.
- Rheingold, H.** (2008). "Using participatory media and public voice to encourage civic engagement". In W. L. Bennett. (Ed.), *Civic life online: Learning how digital media can engage youth* (The John D. and Catherine T. MacArthur).
- Foundation Series on Digital Media and Learning; pp. 97-118). Cambridge, MA: MIT Press.
- Robinson, K. y Aronica, L.** (2009). "El Elemento". Penguin Random House S.A.U: Barcelona.
- Saranson S. B.** (2003). "El predecible fracaso de la reforma educativa". Octaedro, Barcelona.
- Shapiro, L. A.** (2011). "Embodied cognition". London, Routledge.
- Tissot, P.** (2004). "Terminology of vocational Training Policy". European Centre for the Development of Vocational Training. Retrieved from www.biblioteca.porto.ucp.pt/docweb/MULTIMEDIA/ASSOCIA/PDF/TERM.PDF
- Unesco.** (1982). Declaración de México sobre Políticas culturales.
- Wegerif, R.** (2007). "Dialogic Education and Technology". United Kingdom. Springer.

Gregorio Aranda Bricio. Coordinator of Child Friendly Cities UNICEF Spain.

Noemi Biscione. UNICEF Spain.

Inés Domínguez Llorens. En Babia, Social Communication.

Esther Freire. En Babia, Social Communication.

LA PALABRA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS. El Parlamento Infantil Online

No hay consejo electrónico nacional o regional para las personas menores de 18 años, y esta iniciativa permite que los niños influyan en los asuntos de su vida cotidiana y en su entorno (salud, educación, ocio, medio ambiente, familia, cooperación y participación) y de esta forma supone la construcción de un cambio de cultura y el fortalecimiento de la democracia, fomenta el intercambio de las mejores prácticas, los debates y la implementación de propuestas en los niveles nacional y local. La participación infantil es un elemento clave para la sostenibilidad, a través de un proceso democrático que anima a la potenciación del papel de los niños en su entorno local.

Esto significa un paso cultural importante para los funcionarios de las administraciones locales, que a veces no están preparados. Por lo tanto, es necesario continuar con la formación y la concienciación de la importancia en la implementación de la Convención sobre los Derechos del Niño.

El Parlamento Infantil Online promueve la creación de redes entre los diferentes municipios de España; por lo tanto, es importante aumentar la visualización de experiencias, resultados y contribuciones de los niños en los canales dirigidos a la población adulta.

Palabras clave: Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), participación infantil, la voz de los niños, valores democráticos, derechos humanos, redes de trabajo y Ciudades Amigas de la Infancia.

Sumario: 1. Reflexiones sobre la participación de la infancia en la sociedad: dónde, cómo y por qué promoverla. 2. Las nuevas tecnología y la infancia: la generación de los nativos digitales. 3. Desarrollo del Programa “Ciudades Amigas de la Infancia”. 4. El Parlamento Infantil Online del Programa “Ciudades Amigas de la Infancia”. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía.

1. Reflexiones sobre la participación de la infancia y la adolescencia en la sociedad: dónde, cómo y por qué promoverla

“Aunque seamos niños, podéis confiar en nosotros. Nos cuesta que nos escuchéis, y cuando lo hacéis parece que nuestras propuestas no son tenidas en cuenta. Nosotros nos comprometemos a seguir pensando, participando y proponiendo ideas por el bienestar de la infancia, y mejorar así la sociedad en la que vivimos”. (Niños, niñas y adolescentes reunidos en el Tercer Encuentro Estatal de Participación Infantil y Adolescente. Guadalajara, 2014).

El derecho de los niños (1) a la participación fue reconocido en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 (CDN), que, a través de su artículo 12, sanciona:

Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en

(1) Para hacer más ágil la lectura de este artículo, cuando utilizamos las expresiones: un/el/los niño/s, chico/s, adolescente/s, adulto/s, etc..., nos referimos a ambos sexos.

todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.

Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

Podemos observar dos elementos indivisibles: primero, el niño debe poder expresar su opinión, y segundo, debe poder contar con el hecho de que esta sea tomada en cuenta, ejerciendo su influencia sobre las decisiones y las acciones a llevar a cabo. También es importante subrayar que hay un elemento predeterminante en este proceso: el derecho a tener acceso a la información sobre los asuntos que le afectan.

El derecho de participación no es solo uno entre los muchos derechos enunciados en la Convención, sino que es un eje transversal mediante el cual se articuló el desarrollo de la Convención y a través del cual se debe leer todo el texto de la misma. En efecto, los tres principios rectores de la Convención son las así llamadas "3 Pes": Participación, Protección y Provisión.

En la CDN los niños ya no son meros objetos pasivos de protección, sino que se vuelven sujetos de derecho. Se plantea entonces una nueva visión de la infancia, un cambio de paradigma cultural, de un modelo *adultocéntrico* a uno que tome en cuenta todos los miembros de la comunidad.

Los niños y adolescentes tienen derecho a no sufrir las consecuencias de decisiones tomadas unilateralmente por los adultos en las cuestiones que les conciernen. El derecho de participación es el primero de los derechos civiles reconocidos por la Convención; le siguen: el derecho a la libertad de expresión (art. 13), a la libertad de pensamiento, conciencia y religión, (art. 14) y a la libertad de asociación (art. 15).

No obstante, volviendo a nuestro análisis sobre el derecho de participación, los niños pueden participar tanto de forma individual, como grupal. De la misma manera, no todas las decisiones son iguales; podemos identificar dos grandes grupos: las decisiones que atañen a la esfera privada y aquellas que conciernen a la esfera pública. A medida que los niños se desarrollan, se amplían sus oportunidades de participación e influencia desde los espacios privados a los espacios públicos.

Hay una considerable cantidad de contextos en los que los niños pueden participar: la familia, la comunidad (asociaciones de vecinos, programas institucionales, grupos informales, grupos culturales), la escuela (consejos escolares, asociaciones estudiantiles, planes educativos), decisiones de política pública (foros, consejos de derechos), sociedad (elecciones, medios de comunicación) (UNICEF, 2003).

La familia es el primer contexto en el que un niño participa, especialmente en las decisiones que atañen a su espacio privado y es aquí donde en primer lugar se ha de desarrollar y promocionar la participación infantil, enseñando y promoviendo las habilidades comunicativas y el compromiso social (Casas et al., 2008). Y es en la familia en donde en primera instancia se concreta otro derecho que está íntimamente ligado al de participación: el derecho a ser guiado, a través de un proceso evolutivo, versátil y progresivo.

En el ámbito público, la participación de los niños a nivel grupal se concreta en la participación en todas las decisiones acerca de las organizaciones y las políticas que les conciernen. En este sentido, para fomentar una participación real, hay que promover experiencias con carácter estable, que tengan como objetivo el conocer la opinión de los

niños y facilitar un proceso a través del cual incidan sobre su entorno y ejerzan su responsabilidad como ciudadanos y miembros competentes de la sociedad. En este sentido, la participación está estrechamente vinculada con la educación para la democracia (Cobo, Franco y Revilla, 2004). La participación infantil constituye un entrenamiento y aprendizaje de valores democráticos para volverse mejores ciudadanos -del hoy y del mañana-, por esto es importante que los niños tengan cada vez más oportunidades de dar a conocer su opinión e influir en las decisiones que les afectan.

Sin embargo, se puede dar la posibilidad de que algunas decisiones que conciernen a su esfera privada sean tomadas en el contexto de organizaciones o servicios públicos, con el apoyo de un adulto; por ejemplo, un médico o un trabajador social. Y también hay que mencionar que los niños y los adolescentes tienen derecho a participar en aquellos procedimientos judiciales o administrativos en los que sus intereses privados están en juego.

En cuanto a los beneficios de la participación en los niños, estos son múltiples. Cada vez más investigaciones señalan que hay que promover la participación, pues contribuye a:

- Un adecuado desarrollo personal de los niños, porque pone de manifiesto sus capacidades y les genera confianza en sí mismos (Vis *et al.* 2011);
- ayuda a proteger a la infancia contra los abusos y, en general, contra cualquier acción que vulnere sus derechos, porque se les brinda la oportunidad para denunciar (Lansdown, 2011);
- facilita la adquisición de valores democráticos y permite la puesta en práctica de los mismos formando así unos mejores y más activos ciudadanos (Casas *et al.*, 2008).

Sin embargo, la participación infantil no beneficia solo a los niños. De hecho, genera mejoras en todo el entorno en el que los niños participan, ya que sus opiniones constituyen un elemento enormemente valioso en el diseño y ejecución de políticas públicas y en la planificación de aquellos servicios en los que los niños están atendidos (Vis *et al.*, 2011). Asimismo, mejora los procesos de toma de decisiones, porque en ellos se implica a un colectivo social más amplio y a un sector -el infantil- olvidado en tales procesos y cuyas aportaciones pueden enriquecer los resultados finales.

Además, experiencias estables de participación infantil y adolescente pueden hacer que los niños sensibilicen a los mayores, para que ellos también ejerciten con más conciencia y responsabilidad su derecho de participación en la sociedad.

La participación infantil beneficia a la sociedad entera, cohesionándola y haciendo que las relaciones entre adultos y niños mejoren (UNICEF, 2003).

En definitiva, el derecho de los niños a participar no es una actividad que concierne sólo a los niños separados de los adultos, sino que se conforma como un proceso de aprendizaje dialógico y mutuo entre menores y mayores de edad (Casas *et al.*, 2008)

2. Infancia y tecnología: la generación de los nativos digitales

Nuestra infancia y juventud conviven con Internet de una manera natural. Los alumnos que hoy llegan a la universidad pertenecen ya a la

Generación en Red o *Net Generation* (Oblinger, 2005), que define a los nacidos a partir de la década de 1980 y que han crecido con Internet.

La forma de aprender y desarrollarse socialmente está marcada por este nuevo entorno, por lo que es importante y necesario que puedan desenvolverse en libertad en el ciberespacio con el fin de aprovechar las ventajas que Internet pueda ofrecerles en un espacio seguro.

En nuestro país hay cerca de 18 millones de internautas y se considera que 7 de cada 10 niños españoles de 10 a 14 años utilizan Internet. Más de la mitad de ellos tiene, además, un teléfono móvil (el 64% de las niñas y el 53% de los niños). El uso de Internet por parte de los menores está asociado a la privacidad del hogar. Éste es el punto de acceso a Internet más utilizado, en un 84% de los casos, frente a un 11% que lo hace desde cibercentros, un 4% desde la casa de un amigo y tan sólo un 2'5% que se conecta desde el centro escolar (Observatorio de la Seguridad de la Información, 2009).

Para el niño y la niña de hoy, Internet es un espacio de aprendizaje de alfabetización integral, donde no sólo se produce y se comunica en lenguajes multimedia, sino en el que además se debe saber navegar de una manera crítica entre la sobreabundancia de datos e informaciones que han sido originados con distintos objetivos comunicativos. Este ciudadano digital requiere de destrezas fundamentales para saber verificar e identificar cuál es la información que le es útil para su desarrollo personal, en especial en su formación como ciudadano.

En su aprendizaje, el niño se puede encontrar por el camino con malos usos o abusos de Internet que generan un potencial daño en su desarrollo personal. De esta manera, existen riesgos amparados en el anonimato en las comunicaciones, en la facilidad de acceso sin filtro de control.

Los servicios interactivos que permiten la comunicación con otras personas (los chats, por ejemplo) tienen un gran potencial para la socialización y el aprendizaje cooperativo. Sin embargo, esta oportunidad también entraña un riesgo grave en la posibilidad que abre a que haya adultos que, apoyados en el anonimato de la Red, contacten con niños y niñas con intenciones de abuso.

Por otro lado, los niños, niñas y adolescentes son los ciudadanos llamados a participar activamente en la Sociedad de la Información con el objeto de aprovechar todas sus oportunidades y construir una Sociedad del Conocimiento y del Talento.

Siendo consciente de esta compleja situación, el Comité Español de UNICEF ha querido canalizar sus esfuerzos por brindar a los niños un espacio seguro donde poder ejercer una ciudadanía activa y entrenarse a participar, desarrollando la experiencia del Parlamento Infantil Online (<http://parlamentoinfantil.ciudadesamigasdelainfancia.org/>).

3. Desarrollo del Programa “Ciudades Amigas de la Infancia”

El Programa “Ciudades Amigas de la Infancia” (CAI) es una iniciativa de UNICEF INTERNACIONAL, cuyo principal objetivo es impulsar y promover la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño en el ámbito de los Gobiernos Locales; así como impulsar el trabajo en red entre y con los municipios, con el fin de promover la aplicación de la CDN.

Para conseguir estas metas, desde el Programa se desarrollan acciones dirigidas a sensibilizar, informar y dotar de herramientas a alcaldes, dirigentes, responsables de infancia y el resto de sectores de la sociedad civil, de la vida social, cultural y económica del municipio, para que incrementen sus esfuerzos en pro de los derechos de los niños: además de conseguir que se comprometan a iniciar y desarrollar políticas que den prioridad a las necesidades básicas y el máximo desarrollo de la infancia, que aumenten el grado de participación de la infancia y de otros sectores de la población en la vida de las ciudades; y que analicen y enmienden las normas jurídicas teniendo en cuenta las necesidades de los niños. A su vez, pretende impulsar la cooperación entre los distintos gobiernos y entes locales de forma que se aprovechen sus potencialidades de manera mucho más eficaz a través del trabajo en red.

En los últimos años, el Programa “Ciudades Amigas de la Infancia” hace especial hincapié en la promoción, el desarrollo y fomento de la participación de los niños y adolescentes en los Gobiernos Locales, dándoles la voz en los temas que a ellos les afectan (art. 12, 13, 14 y 17 de la CDN).

En la Cumbre Mundial a Favor de la Infancia, celebrada en septiembre de 1990 en Nueva York, se establece que los gobiernos locales se constituyen en una referencia absolutamente imprescindible para completar los esfuerzos nacionales y las acciones internacionales a favor de la infancia. El municipio es la institución más próxima al ciudadano, por lo tanto, es la más próxima a los niños, y es la que les acerca todos los retos planteados a nivel mundial. UNICEF considera prioritaria una estrategia centrada en la promoción de los Derechos de la Infancia en el ámbito local, más allá de las acciones dirigidas a impulsar estos mismos derechos en otras esferas de cada país en el que se trabaja. El marco conceptual y estratégico de Ciudades Amigas de la Infancia en España es el reflejo de una estrategia internacional que se viene aplicando en otros países, cuya coordinación se lleva a cabo por parte del Secretariado Internacional de Ciudades Amigas de la Infancia, UNICEF.

En nuestro país, además de por UNICEF Comité Español, el Programa está impulsado por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, la Federación Española de Municipios y Provincias, el Instituto de Necesidades y Derechos de la Infancia de la Universidad Autónoma de Madrid, y expertos a nivel individual. Se pretende actuar de la manera más eficaz posible para difundir y hacer cumplir los Derechos de la Infancia en el ámbito local.

Su objetivo es promover una dinámica de intercambio y colaboración entre todos los actores sociales y políticos que sirva para:

- a) Potenciar el mutuo conocimiento y las relaciones interpersonales e interinstitucionales.
- b) Difundir información útil para el trabajo de las personas y de las organizaciones.
- c) Poner en común y analizar experiencias.
- d) Prestarse apoyo mutuo para resolver problemas o afrontar retos.
- e) Proporcionar asesoramiento y apoyo a otras entidades.
- f) Participar como Red CAI en eventos de diverso tipo.
- g) Coordinar iniciativas y planes de trabajo.
- h) Desarrollar proyectos en común.

El proceso de construcción de Ciudades Amigas de la Infancia debe involucrar a todos los niños y niñas de la comunidad: en dichos municipios se promueve la participación activa de los niños, niñas y adolescentes como ciudadanos y sujetos de pleno derecho, asegurándoles la libertad para expresar sus puntos de vista sobre todas las cuestiones que les afectan y asegurando que sus opiniones son tenidas en cuenta seriamente: en su gobierno, en sus barrios, en sus escuelas y en sus familias. Las Ciudades Amigas de la Infancia incorporan las necesidades y derechos de la infancia en la vida municipal, dan la palabra a los niños, tienen en cuenta sus aportaciones en las decisiones de gobierno y dinamizan la participación y la colaboración ciudadana fomentando alianzas para la mejora del bienestar infantil en cada comunidad.

Dado que en nuestras comunidades podemos estar más cerca de los jóvenes ciudadanos y ciudadanas, el primer paso sería hacerlos más visibles, dándoles la voz y la palabra en los foros, consejos u órganos en los cuales se discuten, se diseñan y se implementan acciones, programas o proyectos cuyos destinatarios y protagonistas sean ellos mismos.

Las acciones que integran el Programa “Ciudades Amigas de la Infancia”, son:

- Reconocimientos bienales de Ciudades Amigas de la Infancia
- Encuentros Estatales de Consejos de Infancia
- Certámenes de Buenas Prácticas con carácter bienal
- Congresos internacionales CAI (2011, 2013, 2015...)
- Sesiones del Parlamento Infantil Online
- Sitio web y boletines periódicos
- <http://ciudadesamigasdela infancia.org>
- Red CAI en Internet <http://redcai.ning.com>
- Formación: cursos, seminarios, talleres...

El número de beneficiarios directos asciende a 115 ayuntamientos (UNICEF, 2015) que han sido reconocidos como Ciudades Amigas de la Infancia, siendo más de 8.000 los niños y adolescentes que están trabajando en los Consejos Locales de Infancia y Adolescencia (CLIA). La mayoría de ellos se encuentra en el rango de edad que va de los 11 a los 14 años. Más del 75% de los 8.000 son niñas.

4. El Parlamento Infantil Online del Programa “Ciudades Amigas de la Infancia”

El Parlamento Infantil Online es una herramienta para dinamizar la participación de la infancia y adolescencia de barrios, pueblos y ciudades de España y forma parte del Programa “Ciudades Amigas de la Infancia” del Comité Español de UNICEF. A la vez que contribuye a la promoción del ejercicio del derecho a la participación de los niños, favorece su educación y el uso responsable y democrático de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Los niños y adolescentes constituyen el 17,9% de la población del Estado español (INE, 2014). A través del Parlamento Infantil Online se pretende dar

voz, en particular, a los niños que habitan en los 8122 municipios (INE, 2014) españoles; siendo estos la administración más cercana a los ciudadanos y la que más desarrollo debería dar a los principios básicos de la CDN.

La primera sesión del Parlamento Infantil Online tuvo lugar en octubre de 2010. A esta primera le han seguido, hasta la fecha, una media de tres encuentros anuales.

Esta iniciativa cuenta con cuatro objetivos generales:

- Fomentar la participación democrática de niñas, niños y adolescentes, a través del uso responsable y crítico de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC).
- Ofrecer a los Consejos, Foros y Comisiones de Participación de Infancia y Adolescencia y a sus municipios un espacio virtual atractivo y flexible para el encuentro, el diálogo y la reflexión.
- Compartir temas de interés que afectan a niñas, niños y adolescentes, debatirlos y votarlos, con el fin de introducir en las agendas políticas de los municipios las necesidades y propuestas de la infancia, expresadas por los propios niños, niñas y adolescentes.
- Convocar sesiones parlamentarias de forma simultánea con miembros de los Consejos de Participación de Infancia y Adolescencia, fijando una misma fecha y hora, pero pudiendo conectarse desde distintos sitios físicos.

En concreto y de forma continuada, se organizan en los municipios reuniones de grupo dinamizadas por los técnicos municipales, en las que niños, niñas y adolescentes proponen temas y propuestas que les afectan, de cara a la mejora de su ciudad y de la sociedad. Estos temas se planifican en una agenda de sesiones del Parlamento Infantil Online, y se anuncia en su página web (<http://parlamentoinfantil.ciudadesamigasdela infancia.org/>).

UNICEF Comité Español elabora un documento de síntesis con propuestas generales, que remite a los grupos para su debate y votación en cada municipio. Cada grupo, además, elige a un/a representante para participar en las Sesiones Parlamentarias Online.

Después, se organiza una reunión virtual en el Parlamento Infantil Online con los niños y adolescentes representantes de diversas ciudades para debatir y recoger la opinión de los niños y adolescentes de su municipio sobre las propuestas que ahí se plantean y obtener un documento de conclusiones en torno al tema o temas tratados.

Finalmente, UNICEF Comité Español, con el apoyo de las entidades colaboradoras, presenta y difunde las conclusiones finales de cada sesión, para que sean tenidas en cuenta por los representantes políticos y de las Administraciones Públicas. A los niños y adolescentes se les informa puntualmente de las acciones que en este sentido se lleven a cabo y de sus resultados.

En este momento, el Parlamento Infantil Online está destinado a los niños y adolescentes de los Consejos, Foros y Comisiones de Participación de Infancia y Adolescencia de los municipios que forman parte del Programa “Ciudades Amigas de la Infancia” de UNICEF Comité Español.

Generalmente, se realizan de 2 a 4 sesiones online anuales, de dos horas de duración. En 2014, por ejemplo, se organizaron 3 sesiones; en ellas participaron una media de 105 niños y adolescentes, de 9 a 17 años, con

un promedio de representación de 14 Consejos Locales de Infancia y Adolescencia de Ciudades Amigas de la Infancia.

Cada Consejo tiene un único perfil, que reúne a sus miembros y les permite debatir el tema propuesto con otros Consejos, bajo la supervisión y dinamización de un moderador de la sesión.

Las temáticas que se tratan varían: acoso escolar y en redes sociales, medio ambiente, crisis y familia, discapacidad, siendo el hilo temático cómo los niños quieren que sea su comunidad para sí y para los demás. Sin embargo, esta pregunta nunca se lanza de forma directa ya que, según los expertos, empezar de esta forma no es adecuado, porque no se ajusta a las capacidades de elaboración de un grupo de niños (UNICEF, 2007).

La persona dinamizadora es la encargada de la sesión, cuyo día y horario es anunciado con antelación. Cuando el hemiciclo está abierto, los parlamentarios pueden acceder a él y mantener un debate ordenado a través de turnos de palabras y preguntas. Lo que escriben se muestra en un bocadillo tipo cómic que todos pueden ver. La aplicación permite también realizar votaciones secretas a preguntas propuestas por los propios niños o el moderador, para compartir después el resultado.

Lejos de la mercantilización de la participación infantil y adolescente y también de su manipulación, el Parlamento Infantil Online quiere promover el empoderamiento de los niños y de los adolescentes a través de la tecnología, elemento que permite conectar a personas que viven en municipios y contextos distintos, favoreciendo el desarrollo de habilidades para la vida y la ciudadanía.

De esta forma, los niños toman conciencia de sí mismos, de su entorno y de su realidad, es decir, se “concientizan”, como diría Freire (1965). A la vez, toman iniciativas, haciendo propuestas sostenibles para la mejora del espacio que les rodea. En este sentido, el Parlamento Infantil Online promueve el emprendimiento social infantil y adolescente, esto es, que niños y adolescentes se movilicen para conseguir una transformación en la sociedad en la que viven, por una causa social (Observatorio del Tercer Sector, 2009).

En definitiva, el Parlamento Infantil Online fomenta el cambio de paradigma hacia una cultura de participación protagónica de la infancia y de la adolescencia, una cultura incluyente, que facilita la participación de los niños y también la de los adultos como figuras que acompañan y animan, siempre partiendo de los intereses e inquietudes de la infancia.

5. Conclusiones

No hay causa que merezca más alta prioridad que la protección y el desarrollo del niño, de quien dependen la supervivencia, la estabilidad y el progreso de todas las naciones y, de hecho, la civilización humana (Cumbre Mundial de Infancia ONU 30-09-1990).

En uno de los ámbitos donde mejor se conoce la situación de la infancia y la adolescencia es en el proceso de escucha de estos sectores sociales. Es una necesidad y a la vez una obligación para conseguir conocer su realidad e implicarles como ciudadanos en la sociedad en la cual crecen y se desenvuelven.

Sin embargo, el derecho de los niños y adolescentes a ser escuchados y ser tenidos en cuenta en asuntos que les conciernen (art. 12. CDN) es aún poco aplicado en la actualidad.

Si como afirman Cobo, Franco y Revilla “a participar se aprende participando” (2004), debemos promover espacios, lugares, Consejos de Infancia y cualquier instrumento que nos facilite la comunicación con los jóvenes ciudadanos.

En este proceso es necesario que todos los actores sociales nos involucremos y potenciemos la incorporación de la palabra de la Infancia y la adolescencia en los Informes sobre su situación, en las reformas legislativas que les afecten, en el modelo educativo y social, en las encuestas que solo los adultos pueden contestar.

Sus palabras favorecerían un mayor conocimiento de toda nuestra realidad sociocultural; pero a ellos y ellas les ayudaría en un desarrollo a través del fortalecimiento de su propia autonomía, su seguridad y su adquisición de valores éticos y democráticos, por ende, en su condición de ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho.

Para este propósito, el Programa “Ciudades Amigas de la Infancia” promueve procesos de creación de órganos de participación infantil en las ciudades, pueblos y barrios. Promociona encuentros en su mismo territorio y potencia los encuentros entre niños y adolescentes de la misma región y del municipio con los responsables políticos y con otros miembros en la sociedad. De esta forma, el Parlamento Infantil Online se convierte en un instrumento educativo y de mejora de los procesos democráticos de toma de decisiones que, a través de las nuevas tecnologías, promueve la ciudadanía desde la perspectiva infantil y adolescente.

Sin embargo, ningún instrumento será válido si no existe el compromiso real de nosotros, los adultos. Esto significa que la necesidad de convertir este derecho a la participación en una realidad se ha de generar mediante una transformación social que no puede hacerse por decreto, siendo necesario un cambio cultural. A través de este cambio, deberíamos abandonar el modelo de participación basado en la sumisión a un orden institucional (cuando seas grande comerás...) y adoptar una nueva tendencia hacia un modelo más democrático y no excluyente en la toma de decisiones.

Baste su propio compromiso y su palabra para que sea una realidad:

Aunque seamos niños, podéis confiar en nosotros.

Nos cuesta que nos escuchéis, y cuando lo hacéis parece que nuestras propuestas no son tenidas en cuenta.

Nosotros nos comprometemos a seguir pensando, participando y proponiendo ideas por el bienestar de la infancia, y mejorar así la sociedad en la que vivimos.

(Niños, niñas y adolescentes reunidos en el Tercer Encuentro Estatal de Participación Infantil y Adolescente. Guadalajara, 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aranda, G., Sotelo, J. (2010). Programa Ciudades Amigas de la Infancia: una iniciativa de UNICEF-Comité Español para la promoción de los derechos de la infancia. *Papeles Salmantinos de Educación*, 14, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, 157-181.

Aranda, G., Sotelo, J., Malagón, J. (2012). Ciudades Amigas de la Infancia: una aportación a la cohesión social desde las políticas locales de infancia y adolescencia. *Revista Española del Tercer Sector*, 20, enero-abril 2012, Fundación Luis Vives, Madrid, 233-242.

- ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS** (1989, 20 de noviembre). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx> [21 de enero de 2015].
- Casas, F. et al.** (2008). *Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Cobo, I., Franco, P. y Revilla, F.** (2004). *Participación social de la infancia: algunas experiencias en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Instituto Madrileño del Menor y la Familia.
- Elosegui, E. y Aranda, G.** (2015). *Entre tod@s emprendemos. Guía debate sobre emprendizaje social adolescente*. Madrid: Unicef Comité Español.
- Freire, P.** (1965). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI de España editores.
- Hart, R.** (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florencia: International Child Development Centre, UNICEF.
- Hart, R. A.** (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona: p.a.u. Education.
- Instituto Nacional de Estadística** (2014). [<http://www.ine.es/>].
- Lansdown, G.** (2011). *Every child's right to be heard. A resource guide on the UN Committee on the Rights of the Child General Comment no. 12*. Londres: Save the Children.
- Novella Cámara, A. M.** (2011). *La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana*. Trabajo presentado en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Barcelona, España. <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/124.pdf> [21 de enero de 2015].
- Niños, niñas y adolescentes reunidos en el Tercer Encuentro Estatal de Participación Infantil y Adolescente** (2014). *Manifiesto de Guadalajara*. http://ciudadesamigas.org/wpcontent/uploads/2014/11/manifiesto_guadalajara_final.pdf [10 de abril de 2015].
- Oblinger, D.G. y Oblinger, J.L. (Coord.)** (2005). *Educating the Net Generation*. <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf> [18 de marzo de 2015].
- Observatorio de la Seguridad de la Información** (2009). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*. Instituto Nacional de las Tecnologías de la Comunicación. Recuperado de <http://www.pantallasamigas.net/estudios-realizados/pdf/inteco-estudio-uso-seguro-tic-menores.pdf> [10 de abril de 2015].
- Observatorio del Tercer Sector** (2009). *Emprendimiento Social Juvenil, 18 buenas prácticas*. Barcelona: Fundación Bertelsmann.
- Rodríguez-Pascual, I. y Morales-Marente, E.** (2013). ¿Cuántas veces dejamos de ser niños? Un análisis de la representación social de la autonomía infantil. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. 143, 75-92.
- Sauri, G.** (2009). *Participación infantil: derecho a decidir. Guía metodológica y conceptual para acompañar experiencias de participación infantil*. México DF: Red por los Derechos de la Infancia en México.
- Sotelo, J., Aranda, G.** (2012). Iniciativas de participación infantil y adolescente en medios de comunicación en España, en VV.AA., *VII Encuentro La Ciudad de los Niños. Ciudad, infancia y medios de comunicación*, Acción Educativa, Madrid, 113-128.
- Sotelo, J., Ruiz, M. A., Aranda, G., Cabezero, F.** (2014). Medios de comunicación de los niños: una asignatura pendiente. *Ámbitos: Revista Internacional de Comunicación*, 26, Departamento de Periodismo II, Facultad de Comunicación, Universidad de Sevilla, 1-12.
- Sotelo, J., Marta, C., Aranda, G.** (2012). El derecho de la participación de la infancia en los medios de comunicación. *Derecom*, 11, Sección Departamental de Derecho Constitucional de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1-16.
- Trilla, J. y Novella, A.** (2001). *Educación y participación social de la infancia*. Revista Iberoamericana de Educación, 26, 137-164. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie26a07.htm> [21 de enero de 2015].
- UNICEF** (2003). Estado Mundial de la Infancia 2003. <http://www.unicef.org/spanish/sowc03/contents/pdf/SOWC03-sp.pdf> [18 de marzo de 2015].

UNICEF (2007). Progreso para la Infancia. http://www.unicef.org/spanish/progressforchildren/2007n6/files/Progreso_para_la_infancia-No6.pdf [21 de enero de 2015].

Vís, S. A., Strandbu, A., Holtan, A. y Thomas, N. (2011). Participation and health - a research review of child participation in planning and decision making. *Child & Family Social Work*, 16, 325-335.

Rosa M^a Torres Valdés. (Universidad de Alicante; Instituto Mediterráneo de Estudios de Protocolo-UMH).

Concepción Campillo Alhama. (Universidad de Alicante; Instituto Mediterráneo de Estudios de Protocolo-UMH).

Carolina Lorenzo Álvarez. (Instituto Mediterráneo de Estudios de Protocolo-UMH).

Alumnos participantes: Belén Antón Mollá, Nahir Gómez Sánchez, Tatiana Gordo Álvarez, Paola Maciá González, Lourdes Martínez Pérez, Olga Recio Pons, Lucía Sáez Bañuls, Carmelo Simón Pérez, Natalia Vanaclocha Mateu, Krisztian Czeglédy, Elena González Pérez.

G20-Experiencia y aprendizaje. Encuentro internacional de jóvenes para la simulación de una reunión del G20.

Este trabajo expone los resultados del Encuentro Internacional de Jóvenes para la simulación de una reunión del G20. Diálogo, visión y participación activa de jóvenes sobre prioridades del G20 en materia de políticas públicas de juventud: una experiencia aplicada, basada en una reunión del G20, y llevada a cabo entre jóvenes estudiantes universitarios. Esta actividad se enmarca en la estrategia Europa 2020 para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET2020), en la Estrategia Europea para la Juventud, y la Agenda de la plataforma de Juventud Y20. La organización y desarrollo del evento internacional *online* se ha implementado una metodología AD-HOC para adquirir por parte de los integrantes en el proyecto competencias cognitivas, procedimentales y colaborativas desde la multidisciplinariedad y la sensibilización frente a temas socioeconómicos, políticos y culturales. La planificación y gestión de este evento para desarrollar el proyecto de simulación concluye con la elaboración de un decálogo por parte de los estudiantes de diferentes nacionalidades, integrados en dos grupos de trabajo: uno en España, país artífice de la propuesta, y el segundo en Turquía, como país que asume en el periodo de realización del trabajo la presidencia del G20. La experiencia de aprendizaje que se expone a continuación constituye un referente de participación activa y colaborativa que se vincula a los foros presenciales de Juventud en el G20.

Palabras clave: Juventud, políticas públicas, G20, metodología didáctica, aprendizaje basado en proyectos (ABP).

1. Introducción

El Encuentro Internacional de Jóvenes para la simulación de una reunión del G20 consiste en una experiencia aplicada y orientada a jóvenes estudiantes universitarios durante el curso académico 2014-2015. Esta actividad se enmarca en la estrategia *Europa 2020 para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación* (ET2020), en la estrategia *Europea para la Juventud*, y en la Agenda de la plataforma de Juventud Y20. A través del eje "Diálogo, visión y participación activa de los jóvenes sobre prioridades del G20 en materia de políticas públicas de juventud" se diseña una experiencia de simulación de enseñanza-aprendizaje basada en proyectos.

La experiencia de simulación se plantea a partir de los objetivos del marco estratégico para la *cooperación europea en el ámbito de la educación y formación* (ET2020), entre los que se incide en la necesidad de "mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación" para adquirir competencias clave. Del mismo modo, se ha considerado en el diseño de la actividad didáctica aplicada, la *Estrategia de la Unión Europea para la*

juventud: dado que uno de sus objetivos es, precisamente, potenciar la solidaridad mutua entre la sociedad y el colectivo joven, incidiendo, entre otros campos de acción, en el uso de las herramientas y redes a disposición de los jóvenes para implicarlos en la actividad política a nivel internacional (COM, 2009: 200) (1).

En tercer término, el proyecto también se vincula al *Youth Forum* (Y20) (2) (plataforma para los jóvenes del G20) en la que se presenta para 2015, y durante la actual presidencia de Turquía, una agenda ejecutiva basada en tres pilares: el impacto de las tecnologías y la innovación sobre el desempleo de la juventud, la contribución de la juventud a la paz y la educación en el siglo XXI.

A partir de objetivos generales y específicos se establece el diseño y la propuesta metodológica de este proyecto educativo, desarrollado por parte de los alumnos (3) del Máster Universitario en Gestión de Eventos, protocolo y Relaciones Institucionales del Instituto Mediterráneo de Estudios de Protocolo (UMH) con la participación de las siguientes entidades: MV (Moviendo Valores Internacionales (Italia), Interra (Rusia), Instituut Dziedzieta Keraszowicy (Polonia), Universidad de Edimburgo y el Youth 20 Summit (filial del G20 para jóvenes) en el que se integran diversas instituciones para jóvenes de España, Francia, Rusia, Reino Unido, Turquía y Hungría.

2. Políticas estratégicas de juventud en España y en Europa

Las políticas sectoriales de juventud en España constituyeron uno de los ejes principales a través del cual se expresaron las reivindicaciones democráticas fundamentales de los ciudadanos en el último periodo del franquismo y en el incipiente contexto de los primeros ayuntamientos democráticos durante 1979. Con la consolidación de la democracia, tales políticas fueron perdiendo protagonismo y únicamente han cobrado visibilidad en planes de carácter integral y transversal que giraban en torno a la educación, los servicios sociales o el fomento del empleo (Comas, 2007; Camacho, 2007). De hecho, a lo largo de estos años de andadura democrática, este grado de invisibilidad y marginalidad de las políticas de juventud se justifica por el escaso peso específico que han representado respecto al conjunto de políticas sectoriales por parte de los organismos públicos, tal y como concluye el Consejo de la Juventud (2005): tales políticas se han caracterizado por definir a la juventud no como un periodo vital con características muy específicas, sino como una simple etapa de transición con carácter lineal, que gira en torno a la formación, al empleo y a la vivienda, obviando el desarrollo de capacidades personales y profesionales de este colectivo dentro de un proyecto integral que evite planteamientos parciales o fragmentados.

Tal y como apuntan De la Fuente y Martín (2012), la globalización modifica sustancialmente las realidades y los contextos de los jóvenes, y les lleva a enfrentarse a un conjunto singular de retos que representan de forma conjunta un desafío para alcanzar su plena integración social, su bienestar y su autonomía; en este sentido, los organismos públicos son los máximos responsables de la repercusión de las políticas sectoriales desarrolladas para garantizar en el colectivo joven una protección social igualitaria.

Las políticas y actuaciones dirigidas a los jóvenes emergen con fuerza, tanto en el ámbito nacional como internacional a partir de 1985 con la celebración del “Año Internacional de la Juventud”. En nuestro país se crea, ese mismo año, el Instituto de la Juventud de España (INJUVE) como Organismo Autónomo y empiezan a gestarse diferentes planes,

(1) http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/youth/ef0015_es.htm

(2) <http://www.y20turkey.org/>, <http://www.g20ys.org/>

(3) Este proyecto de simulación ha sido desarrollado por los siguientes alumnos del Máster Universitario en Gestión de Eventos, Protocolo y Relaciones Institucionales del Instituto Mediterráneo de Estudios de Protocolo (IMEP): Belén Antón Mollá, Nahir Gómez Sánchez, Tatiana Gordo Álvarez, Paola Maciá González, Lourdes Martínez Pérez, Olga Recio Pons, Lucía Sáez Bañuls, Carmelo Simón Pérez y Natalia Vanaclocha Mateu. Colaboración de Krisztián Czeglédy (Grado en Gestión de Eventos, Protocolo y Relaciones Institucionales) y de Elena González Pérez (Curso de Adaptación al Grado en Gestión de Eventos, Protocolo y Relaciones Institucionales). También participaron las profesoras M^º Jesús Fernández, Ana Tomás y Marisa Trigueros incorporando la experiencia como parte práctica de su asignatura.

coincidiendo con el traspaso de competencias sectoriales a las diferentes Comunidades Autónomas (4).

Desde la década de los 80, los problemas y las situaciones de dificultad a las que se han visto abocados los jóvenes españoles han sido fundamentalmente la integración laboral, la educación, la formación profesional y la vivienda; de manera que, estos aspectos se han erigido como los ejes centrales de tales políticas, tal y como queda reflejado en los consecutivos Planes de Juventud Estatales, como el Plan integral de Juventud (1991-1993), el Plan de Juventud (1994-1997), el Plan de Acción Global en materia de Juventud (2000-2003), el Plan Interministerial de Juventud (2005-2008) o la actual Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven (2013-2016) (Campillo, 2013).

(4)

No obstante, si bien las CC.AA. son las instituciones con plenas competencias en esta materia, en la práctica administrativa la política sectorial de juventud ha sido desarrollada fundamentalmente por los ayuntamientos, como protagonistas esenciales de la gestión política de proximidad. En consecuencia, la política estratégica orientada a la juventud se concibe dentro de una red multinivel a partir de estructuras administrativas locales, autonómicas, nacionales, europeas y supranacionales (como el G20) que establecen directrices sobre las cuestiones relevantes que afectan e influyen sobre este colectivo.

(5)

http://www.dipujaen.es/export/sites/default/galerias/galeriaDescargas/diputacion/dipujaen/igualdad-bienestar-social/juventud/Elaboracion_Libro_Blanco_para_la_Juventud_en_España_2020_-_Informe_final.pdf

(6)

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/youth/c1080_es.htm; <http://www.juventudenaccion.injuve.es/opencms/export/download/formularios/GuiaJeA2013.pdf>

(7)

<http://www.lamoncloa.gob.es/espana/eh15/politicasocial/Documents/Europa-2020-la-estrategia-europea-de-crecimientoA.pdf>

(8)

http://ec.europa.eu/youth/policy/youth_strategy/index_es.htm

(9)

<http://www.g20youthforum.org/>

(10)

Modelo que se basa en la formación reglada y no reglada, en la adquisición de competencias sobre nuevas tecnologías y en la capacitación de idiomas.

Según el Grupo de Estudios sobre Tendencias Sociales (2008: 87), existen tres aspectos relevantes relacionados con la vulnerabilidad juvenil: “el mayor retraso en su integración laboral en puestos de trabajo estables y razonablemente remunerados, el aumento de la edad media en la que se produce la formación de nuevas familias y el retraso en las edades en las que, en su caso, se produce la incorporación a partidos políticos para acceder a las instituciones políticas en puestos de responsabilidad y representatividad”. En consecuencia, las políticas juveniles deberían concentrarse en gestionar las trayectorias que convierten a los jóvenes en adultos, huyendo de esquemas lineales y rígidos de transición que no contribuyen a lograr sus metas personales, y que acaban generando situaciones frustradas, retrasos crónicos y dependencias familiares prolongadas, tal y como apuntan Gentile y Meyer (2009).

De hecho, las políticas europeas han incorporado tradicionalmente esta visión compleja de la juventud y la han reflejado en diferentes documentos, recomendaciones y resoluciones, en las que se apuntan estrategias relacionadas con la educación, el empleo, la vivienda, el ocio, la cultura, el tiempo libre, los hábitos de vida saludable, la convivencia, la igualdad de oportunidades, la diversidad, la participación y la cooperación, tal y como refleja la iniciativa de la Comisión Europea (2010) “Juventud en movimiento”: una iniciativa destinada a impulsar el potencial de los jóvenes para lograr un crecimiento inteligente, sostenible e integrador en la Unión Europea.

En nuestro país, se observa una presencia cada vez más progresiva de dichas políticas públicas por parte de diferentes niveles administrativos, y coincidiendo con la irrupción de las políticas de juventud en el marco de la Unión Europea, bajo un contexto de gran crisis económica y social, en abril de 2011, el Senado aprobó el Libro Blanco para la Juventud en España 2020 (5) (De la Fuente y Martín, 2012).

Estas iniciativas empiezan a cobrar de nuevo cierto protagonismo en la agenda política europea, al materializarse en diferentes planes y programas orientados a afrontar los retos a los que se enfrenta una ciudadanía con nuevas necesidades, valores, demandas e inquietudes, que se integran en una visión prospectiva para definir el contexto social y económico con el que se van a encontrar los jóvenes durante los próximos años: nos referimos a programas como “La Juventud en Acción (2007-2013)” (6), “Europa 2020 para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET2020)” (7), “la Estrategia de la Unión Europea para la Juventud” (8), o la “Agenda de la plataforma de Juventud en acción Y20” (9): todos ellos, referentes muy significativos en este sentido.

Las Políticas de Juventud se pueden orientar a través de tres objetivos fundamentales (Comas, 2007): la *afirmación*, la *participación* y la *transición*. Por tanto, al modelo tradicional de transición-emancipación (10) se suman las políticas afirmativas, como aquellas que no pretenden orientar los itinerarios juveniles hacia la transición hacia la vida adulta (entendida como autonomía y emancipación), sino que se limitan

simplemente a apoyar la vida de los jóvenes en su condición como colectivo; por otra parte, las participativas consisten en la celebración de encuentros que giran en torno a las problemáticas de este colectivo, la implicación de los jóvenes en proyectos de voluntariado, asociacionismo y consejos sectoriales, iniciativas que favorecen la movilidad internacional y la ciudadanía europea, así como el diseño de planes estratégicos basados en procesos de coorientación (Campillo, 2013). Las políticas transitorias se vinculan, por tanto, a los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y, en este sentido, resulta pertinente identificar no sólo cuáles son las variables condicionantes más relevantes que se encuentran inmersas en dicho proceso, sino las diferentes estrategias didácticas para alcanzar objetivos de aprendizaje a través de la acción docente.

3. Políticas transitorias educativas: proceso, estrategias didácticas y aprendizaje basado en proyectos (ABP)

Gallego y Salvador (2002a) o Zabalza (2004, 2011) describen de manera bastante exhaustiva cómo el proceso de aprendizaje viene condicionado por varios factores: en primer término, la habilidad o competencia de los estudiantes que se caracteriza porque tiene que ver con el proceso y no con el resultado final. Se refieren, por tanto, a la forma en que los estudiantes afrontan la tarea de aprender, qué capacidades ponen en práctica para ello y cómo las utilizan. La representación de un modelo de aprendizaje nos permite identificar las características de un proceso basado en objetivos.

Tabla 1.- Modelo procesual de aprendizaje

Características del modelo
<ul style="list-style-type: none"> - Basado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. - Se fundamenta en finalidades pedagógicas y en objetivos de desarrollo. - Los objetivos se establecen como una guía para conseguir las finalidades y se formulan como capacidades para construir el pensamiento. - Importa más el “proceso” que los resultados. - Aparece el componente de la investigación para mejorar el proceso.
Establecimiento de Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> - Están expresados en términos de “capacidades” y no de conductas de aprendizaje. - Se incluyen en ellos cinco grandes tipos de capacidades humanas: cognitivas, procedimentales, afectivas, motrices, de relación interpersonal e inserción social. - Cada objetivo recoge capacidades de ámbitos diferentes del desarrollo. - Son una declaración de intenciones educativas. - Constituyen un referente fundamental para planificar la práctica. - Son un referente indirecto de la evaluación del proceso educativo. - A través de las actuaciones realizadas por los alumnos se manifiesta su capacidad o grado de aprendizaje. Se refieren a diferentes tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Fuente: Gallego y Salvador (2002a), Zabalza (2011). Elaboración propia

En este sentido, Tobón (2007: 20) reflexiona sobre la formación basada en competencias en la educación superior, planteando que “las competencias vienen a ser procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida, el desarrollo social y económico sostenible, en equilibrio con el ambiente [...] para lo que se aplica una metodología de análisis de procesos e investigación en acción pedagógica”.

El desarrollo de cualquier proceso didáctico se suele realizar a través de tres fases: *la consigna*, que aclara al estudiante que es lo que se pretende con dicha actividad, estableciendo objetivos precisos; *la guía o apoyo* que sirve para ofrecer al alumno la ayuda precisa y estrictamente necesaria con objeto de que pueda superar con éxito la propuesta realizada; y, por último, *el reposo*, dando tiempo suficiente al alumno para que realice la práctica y pueda sedimentar los conocimientos o logros conseguidos por haber realizado dicho trabajo. El *feedback*, como respuesta que obtiene el sujeto en un proceso de aprendizaje, posee un importante papel como refuerzo de doble dimensión (Marina, 2010): cognitivo, en cuanto que sirve como indicación y guía del camino a seguir, ya que ofrece información sobre la actividad desarrollada y la pertinencia o no de la misma, y emocional, porque representan para el estudiante experiencias de éxito o fracaso personal.

En segundo término, cualquier proceso didáctico necesita de una programación previa de los diversos elementos que lo configuran para evitar así la improvisación de las tareas docentes. Ello conlleva el establecimiento de objetivos, la selección de contenidos pertinentes, la adecuación de metodologías, la aplicación de recursos y un ejercicio de evaluación a través del cual podamos constatar la eficacia del proceso educativo (Gallego y Salvador, 2002a, 2002b). Los objetivos, por tanto, tienen una doble función: orientar y vertebrar la acción educativa de los responsables docentes y ayudar a éstos a reflexionar en torno a cómo actuar para conseguir el fin último o meta general del proceso educativo.

Por otra parte, la metodología representa el “cómo enseñar” aquellos contenidos seleccionados y secuenciados en una determinada propuesta didáctica, a partir de los objetivos cognitivos, procedimentales y actitudinales previamente establecidos. Y en consecuencia, la función de la metodología no es otra que justificar, de una manera racional y desde una doble perspectiva, el método que se va a utilizar en cada proceso de intervención didáctica: por un lado, respecto a su adecuación al sujeto que aprende; por otro, respecto a su adecuación al contenido que se trata de aprender.

(11)

A partir de estas cuatro categorías, nos referimos a estrategias docentes (resumen, repetición, focalización, clarificación y preguntas), de aprendizaje (resolución de problemas, autoinstrucción, autogestión del aprendizaje o pensamiento en voz alta) y epistémicas (actividades de introducción o motivación, de conocimientos previos, de desarrollo, de síntesis-resumen, de consolidación, de refuerzo y recuperación o de ampliación), que derivan a su vez en esquemas conceptuales, redes semánticas y mapas cognitivos. A través de las estrategias contextuales, incidimos en el contexto en el que se desarrolla la intervención docente (la tutoría entre compañeros, el aprendizaje en grupo cooperativo o las estrategias docentes de gestión y control de las actividades desarrolladas por los alumnos).

Si atendemos al concepto de estrategia didáctica como “la secuencia de actividades que el profesor decide como pauta de intervención en el aula” (Rodríguez y Sáenz, 1994: 168), podemos tipificar dicha secuencia, a partir de su orientación, como: *estrategia de enseñanza, de aprendizaje, epistémica (o referida al contenido) y contextual* (11). Una de las estrategias didácticas más recurrentes en el contexto universitario que se establece con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es, sin duda, el *aprendizaje basado en proyectos* (ABP).

Para Jones, Rasmussen & Moffitt (1997) el ABP es un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas a través de la implicación del alumno en procesos de investigación de forma relativamente autónoma que culmina con un producto final presentado ante los demás. Con la aplicación de esta estrategia, los estudiantes definen por sí mismos el propósito de la creación de ese producto final, investigan sobre una temática, crean un plan para la gestión del proyecto y finalmente diseñan y elaboran un proyecto, tal y como apuntan Mettas y Constantinou (2007).

En este contexto de intervención didáctica, los alumnos se ven abocados a la búsqueda de soluciones a problemas relevantes, generando preguntas, debatiendo ideas, realizando predicciones, diseñando planes de actuación, recopilando y analizando datos, estableciendo conclusiones, y comunicando sus propuestas y resultados como contribución académica y/o profesional.

4. Un evento basado en el ABP: *el Encuentro Internacional de Jóvenes para la simulación de una reunión del G20 -Diálogo, visión y participación activa de jóvenes sobre prioridades del G20 en materia de políticas públicas de juventud*

El Encuentro Internacional de Jóvenes para la simulación de una reunión del G20 consiste en una experiencia aplicada y orientada a jóvenes estudiantes universitarios y se vincula a la *Estrategia Europa 2020 para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET2020)*, a la *Estrategia Europea para la Juventud* y a la *Agenda de la plataforma de Juventud Y20*. A través del eje temático propuesto se diseña una experiencia de simulación de enseñanza-aprendizaje basada en proyectos (ABP).

La organización del evento que se expone a continuación se basa en *aprender haciendo*, como método de trabajo para alcanzar competencias cognitivas (saber), competencias metodológicas y técnicas (saber hacer), competencias participativas (saber colaborar) y competencias personales (saber ser).

4.1. Objetivos del evento como experiencia de enseñanza-aprendizaje basada en ABP

4.1.1. *Objetivo general*

Aplicar los conocimientos teóricos, procedimentales y técnicos adquiridos por los alumnos del Máster Universitario en Gestión de Eventos, Protocolo y Relaciones Institucionales del Instituto Mediterráneo de Estudios de Protocolo (UMH), curso académico 2014-2015, en la simulación de una reunión internacional *online* sobre prioridades del G20 en políticas públicas de juventud.

4.1.2. *Objetivos específicos*

1. Fomentar la participación activa de colectivos de jóvenes de países integrantes del grupo G20, representados por MV (*Moviendo Valores Internacionales*) (Italia), *Interra* (Rusia), *Instituut Dziedzietwa Keraszwicy* (Polonia), *Universidad de Edimburgo*, *Youth 20 Summith* (filial del G20 para jóvenes), así como de jóvenes representantes de otros países que no forman parte del mismo.
2. Analizar el grado de interés de los jóvenes universitarios participantes en el proyecto por las problemáticas sociales, económicas y políticas a nivel local (en sus respectivos países) respecto al contexto global.
3. Determinar qué áreas de trabajo del G20 generan un mayor nivel de interés entre los jóvenes universitarios (de países del G20 y de países no integrantes), participantes en el proyecto de simulación.
4. Debatar y analizar por parte de los jóvenes cuestiones actuales abordadas por el G20 en materia de políticas públicas de juventud.

5. Planificar y desarrollarla reunión simulada del G20, mediante el uso de nuevas tecnologías a través de un encuentro *online* entre los grupos reunidos de forma presencial en España y Turquía.
6. Implicar a expertos reputados en políticas públicas, mediación, comunicación persuasiva y negociación, así como la gestión de proyectos internacionales para realizar esta propuesta de aprendizaje multidisciplinar.
7. Aproximar a los estudiantes a los procedimientos técnicos y metodológicos para ejecutar un proyecto colaborativo de simulación.

4.2. Metodología

Este proyecto se basa en el principio de la investigación-acción participativa, que permite una intervención integradora e integral en los dos contextos geográficos en los que se implementa el proyecto de simulación (12), a través de técnicas de investigación social que permitan alcanzar los objetivos establecidos.

Siguiendo a Mariño (2006), la planificación y organización del evento se ha basado en una estrategia de triangulación metodológica que permite un abordaje pertinente del objeto de estudio y, en el caso que nos ocupa, también permite gestionar la propia organización del evento. Se plantea, en este sentido, el uso de una triangulación *entre métodos secuenciales* que consiste, tal y como señala Arias (2000), en el uso de varias técnicas de investigación de forma sucesiva que se aplican apoyándose en los resultados de las técnicas precedentes. El diseño metodológico se basa en técnicas de investigación primarias (cuantitativas y cualitativas) y secundarias.

Figura 1.- Diseño metodológico



(12)

Por una parte se trata de una experiencia práctica para alumnos universitarios en España y Turquía aplicando ABP. Por otra, se trata de intervención social, desde un punto de vista onto-epistemológico, teniendo en cuenta al ser humano y su realidad socioeconómica y cultural, como eje vital del trabajo. Así, a partir del proyecto, se pretende alcanzar conocimientos sólidos generados a través de las vivencias generadas por la simulación, que se traducirán en los resultados obtenidos por parte de los estudiantes implicados en dicho proyecto.

Fuente: elaboración propia

(13)

El G20 procede del G5, creado en 1973 tras la crisis del petróleo (G20, 2015). En 1974 y 1975 se realizaron ampliaciones del número de miembros y el foro se convirtió en el G7, composición que se mantuvo invariable durante la Guerra Fría. Tras este periodo, y con el ingreso de Rusia se designó como G7+1, con una clara alusión explícita que mostraba la diferencia existente entre los principales miembros y el invitado. Fue en 1997, tras la crisis mexicana y la crisis tailandesa, cuando se tomó la decisión de abrir las puertas a nuevos participantes, lo que dio lugar al denominado G22, que se disolvió en 1998. Sin embargo, a pesar de esta circunstancia, prevaleció la voluntad de ampliar la participación de los estados emergentes en la gestión de las crisis (Van Der Velde, L., 2010). Y, en base a este espíritu de mantener la participación abierta de los países, en 1999 se abrió un nuevo espacio para el debate con el nombre de G33. Este grupo llegó a reunirse hasta en dos ocasiones, en las ciudades de Bonn y Washington, sin embargo, el elevado número de miembros supuso un problema notable que impedía tanto el abordaje profundo de los temas previstos en la agenda, como el logro de consensos para llevar a cabo reformas profundas del sistema internacional. Tras la reunión de los miembros del G7 en la Cumbre Económica de Colonia (Alemania) en junio de 1999, se configura un grupo permanente operativo y en la reunión de Washington en septiembre de ese mismo año, que es el G20: un grupo compuesto por 19 Estados y la Unión Europea (G20, 2015).

(14)

Los Estados Unidos, Argentina, Australia, Brasil, Canadá, Francia, Alemania, India, China, Indonesia, Italia, México, Japón, República de Corea, Rusia, Arabia Saudí, Sudáfrica, Turquía, el Reino Unido (G20, 2015).

(15)

La Cumbre de la Juventud del G20 es un proyecto no gubernamental internacional. Anualmente se seleccionan estudiantes y jóvenes expertos en el campo de las relaciones internacionales, la economía, las finanzas y el derecho que asumen el rol de jefe de estado o ministros en las diferentes delegaciones nacionales de la juventud.

4.2.1. Investigación documental sobre el objeto de estudio: El G20 como foro internacional de encuentro entre países para establecer directrices estratégicas de acción

Se realiza una revisión documental sobre el G20 a partir del análisis de su historia, trayectoria, ejes temáticos, objetivos y declaraciones institucionales.

El Grupo de los 20 (13) representa un gran foro para la cooperación económica internacional que está constituido por 19 países miembros (14) y la Unión Europea. Es el escenario donde jefes de estado, de gobierno, gobernadores de bancos centrales y ministros de finanzas de los países industrializados se reúnen periódicamente para reflexionar y asumir decisiones sobre economía mundial orientadas a mantener la estabilidad financiera internacional, cambio climático, conflictos internacionales o pobreza extrema, entre otros asuntos relevantes que afectan a diferentes países y organizaciones mundiales.

La reunión se realiza en el país al que se le confiere la presidencia del G20 y que es alternada anualmente. Cada año se concede al presidente pertinente la posibilidad de invitar a otros cinco países y España siempre ostenta representación como invitado permanente (MAE, 2015). Esta posibilidad permite garantizar el objetivo de asegurar que todas las regiones del mundo puedan estar representadas en esta reunión y participen de los debates que se realizan a partir de la agenda del evento.

En ocasiones, en este foro estratégico internacional también intervienen sectores no gubernamentales, tales como representantes del sector empresarial, la sociedad civil, representantes sindicales, grupos de reflexión y representantes de colectivos juveniles (15), que aportan su visión y su análisis sobre problemas y situaciones de conflicto.

Algunas de las decisiones adoptadas por el G20 más relevantes en las diferentes cumbres realizadas a partir del año 2008 se reflejan en las tablas nº 2 y 3, que se exponen a continuación. Esta cumbre, celebrada en Washington el 15 de noviembre de 2008, representó un importante punto de inflexión cuando, a propuesta de la Unión Europea, se plantea como eje central del foro la reforma del sistema financiero mundial.

Tabla 2.- **Cumbres celebradas por el G20 (2008-2011)**

CUMBRE	DECISIONES ADOPTADAS
Washington (EEUU) Noviembre 2008	<ul style="list-style-type: none"> • Frenar el desgate del mercado financiero. • Acrecentar la regulación financiera en un plazo medio de tiempo. • Creación del pacto para frenar el proteccionismo comercial.
Londres (RU) Abril 2009	<ul style="list-style-type: none"> • Destinar mayores recursos para el FMI. • Creación de bancos multilaterales de desarrollo. • Puesta en marcha del Consejo de Seguridad Financiera. • Establecimiento del compromiso para la oposición al proteccionismo comercial. • Prevenir la amenaza de la depresión mundial.
Pittsburgh (EEUU) Septiembre 2009	<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda a la recuperación global a través de un marco para un crecimiento fuerte, sostenible y equilibrado con un proceso de vigilancia de acompañamiento: proceso de evaluación mutua. • Prevenir la amenaza de la depresión mundial. • Asunción de responsabilidades para llevar a cabo políticas, regulaciones y reformas que permitan satisfacer las necesidades de la economía global en el siglo XXI.

CUMBRE	DECISIONES ADOPTADAS
Toronto (CANADÁ) Junio de 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Disminuir considerablemente el déficit fiscal para el año 2013. • Estabilizar o reducir los ratios de deuda soberana en 2016. • Reequilibrar y reforzar el crecimiento mundial. • Apoyar un futuro acuerdo para la conclusión de la labor del Comité de Supervisión Bancaria de Basilea sobre el régimen mundial de capital y liquidez de la siguiente Cumbre del G20 de Seúl. • No imponer barreras proteccionistas hasta el final de 2013. • Proporcionar 350.000 millones de dólares para aumentar el capital a los bancos multilaterales de desarrollo y las reformas institucionales asociadas.
Seúl (COREA DEL SUR) Noviembre 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar políticas macroeconómicas para asegurar la recuperación de la crisis, el crecimiento sostenible y mejorar la estabilidad de los mercados financieros. • Aumentar la supervisión y vigilancia del sistema financiero mundial. • Fortalecimiento de redes de seguridad financiera mundial, mejorando la línea de crédito flexible del FMI, creando la línea de crédito precautorio. • Propuesta del Consenso de Seúl para un crecimiento compartido.
Cannes (FRANCIA) Noviembre 2011	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Plan de Acción de Cannes</i> para el crecimiento y el empleo. • Garantizar la adecuación de la Estabilidad Financiera Europea y los recursos del Fondo Monetario Internacional (solo miembros del G20). • Reafirmación del compromiso anti-proteccionismo G20 y acuerdo para fortalecer la Organización Mundial del Comercio. • Fortalecer la regulación de la actividad bancaria. • Plan de acción para apoyar el desarrollo y la profundización de los mercados locales. • Aprobación de un <i>Plan de acción sobre alimentación, volatilidad de los precios y la agricultura</i>.

Fuente: <https://g20.org/>. Elaboración propia

Tabla 3.- **Cumbres celebradas por el G20 (2012-2015)**

CUMBRE	DECISIONES ADOPTADAS
Los Cabos (MÉXICO) Junio 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar los recursos del FMI en 456 millones de dólares. • Reconocimiento del comercio como motor clave del crecimiento económico. • Avances en la agenda de desarrollo del G20, en particular en la seguridad alimentaria, la inclusión financiera, el desarrollo sostenible y el crecimiento verde. • Inversión de 20 millones de dólares para la iniciativa <i>AgResults</i>, destinada a la mejora de la seguridad alimenticia de la población más desfavorecida.
S. Petersburgo (RUSIA) Septiembre 2013	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Plan de acción de San Petersburgo</i>: reformas para lograr un crecimiento fuerte, sostenible y equilibrado. • Extender el compromiso del G20 de no introducir nuevas medidas comerciales proteccionistas o inversión hasta el final de 2016. • Respaldo al plan de acción creado por la OCDE encaminado a abordar la erosión de la base imponible y el cambio de beneficios. • Compromiso de identificar y poner en práctica en la Cumbre de Brisbane un conjunto de acciones colectivas y específicas para cada país. • Reafirmación de la implementación de las reformas regulatorias financieras acordadas y la reforma del Fondo Monetario Internacional.

*El resultado de dicho encuentro entre jóvenes se traduce en un comunicado final (a modo de recomendaciones), que es discutido y aprobado por los participantes. Dicho comunicado se difunde y comparte, en particular, con los jefes de los estados del G20 y las principales organizaciones internacionales (FMI, Banco Mundial, OCDE, Comisión Europea).<http://www.g200youthforum.org/>

CUMBRE	DECISIONES ADOPTADAS
<p>Brisbane (AUSTRALIA) Noviembre 2014</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Implantación de reformas estructurales para favorecer el crecimiento del sector privado y un buen funcionamiento de los mercados. • Estrategias de crecimiento que incluyan reformas para facilitar el comercio mediante la reducción de costes, la racionalización de los procedimientos aduaneros, la reducción de las cargas reglamentarias y fortalecimiento de los servicios comerciales a habilitar. • Estrategias para reducir el desempleo juvenil: inversiones en el aprendizaje, educación y formación, incentivos para la contratación de jóvenes y fomento del espíritu empresarial. Fortalecimiento de los mercados de trabajo y diseño de sistemas adecuados de protección social. Mejorar la seguridad y salud en el trabajo. • Estrategias de erradicación de la pobreza: Marco de Seguridad Alimentaria y Nutrición G20 para fortalecer el crecimiento incrementando la inversión en los sistemas alimentarios, la productividad en el suministro de alimentos, el aumento de ingresos y la calidad en los puestos de trabajo. • Plan de acción para modernizar las normas fiscales internacionales. • Acciones para asegurar la equidad del sistema fiscal internacional y garantizar los ingresos de los países bases. • Plan de acción para la colaboración voluntaria sobre la eficiencia energética.
<p>Antalya (TURQUÍA) Noviembre 2015</p>	<p>Entre las diferentes reuniones y eventos previstos por el G20 en la agenda <i>Turquía 2015</i> destacan las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 6 de mayo 2015: <i>G20 Simposio Internacional de Impuestos</i>: organizado por el Ministerio de Finanzas de Turquía para discutir la evolución de la fiscalidad en la esfera internacional y garantizar que los países en desarrollo con bajos ingresos se beneficien del trabajo del G20 sobre impuestos y otros asuntos relacionados. Temas tratados: <ul style="list-style-type: none"> - Abordar BEPS (16) en la economía digital - Deducción por intereses y arreglos de desajustes híbridos - Los precios de transferencia y su relevancia para los países en desarrollo - Los datos, análisis económicos y los efectos indirectos - Intercambio automático de información - Consenso internacional sobre BEPS • 1 de junio 2015: <i>Alianza Mundial para la Inclusión Financiera: el emprendimiento y financiación. Soluciones innovadoras.</i> • 14 de Junio 2015: <i>Sistema Monetario Internacional y Sistema Financiero – Retos a corto plazo, soluciones a largo plazo.</i> Organizado en colaboración con el Banco Central de la República de Turquía y el Banco de Inglaterra. El objetivo fundamental de este evento es proporcionar un foro a los responsables políticos y académicos y, así, compartir experiencias para disminuir los riesgos del Sistema Monetario y Financiero Internacional (IMFS). • 11 de septiembre 2015: <i>Foro y Plenaria Alianza Mundial para la Inclusión Financiera</i> (participación del sector privado). • 5 de octubre: <i>G20 Reunión de Ministros de Comercio.</i> • 15 y 16 de noviembre 2015: <i>Cumbre principal de los líderes del G20.</i>

(16) BEPS es un proyecto de la OCDE, secundado por Estados miembros y otros que no lo son, que pretende garantizar que las grandes empresas tributen en aquellos países en los que están generando valor. La falta de coherencia entre los sistemas fiscales de los países conlleva vacíos legales que las legislaciones vigentes, a día de hoy, no penalizan. La OCDE ha detectado esta anomalía del sistema financiero y tributario y lleva desde el 2013 trabajando en propuestas globales que persiguen la creación de un entorno fiscal coherente, homogéneo y sin huecos. Este proyecto se ha denominado *erosión de bases imponibles y deslocalización de beneficios* (BEPS).

Fuente: <https://g20.org/>. Elaboración propia

Como ya hemos señalado, el país que detenta la presidencia del G20 es el responsable de definir la agenda de discusión a partir de la consulta con los otros miembros y como respuesta a la evolución de la economía mundial.

Desde diciembre de 2014, Turquía como país que preside el G20, muestra en su agenda un claro propósito de impulsar una reducción de la desigualdad social, destacando la necesidad de tomar medidas que favorezcan la inclusión de los países en desarrollo en la toma de decisiones globales. Así, como se señala en su informe de prioridades (G20 Turkey, 2015), la presidencia turca va a estar condicionada por tres objetivos fundamentales: la inversión (17), la inclusión (18) y la implementación (19) de las decisiones e iniciativas consensuadas.

Para ello, el G20 se plantea como estrategias de actuación, el fortalecimiento de la recuperación mundial, la elevación del potencial humano y de los recursos, la mejora de la capacidad de resiliencia (para superar la adversidad ante hechos negativos) y la sostenibilidad. Durante este año, el foro de estados miembros del G20, con objeto de propiciar un diálogo efectivo entre todos los actores implicados y agentes intervinientes en la economía mundial, va a invitar a participar en las sucesivas reuniones y encuentros de trabajo a países no miembros del foro, a diferentes organizaciones internacionales, representantes de la sociedad civil, del comercio, de los sindicatos, centros de investigación y otras organizaciones no gubernamentales.

4.2.2. Investigación primaria cuantitativa

Ficha técnica del sondeo de opinión:

(17)

Para fortalecer el crecimiento de las economías es necesario llevar a cabo inversiones en infraestructuras mediante alianzas público-privadas ya que en la actualidad los gobiernos tienen poco margen de maniobra para incrementar las partidas presupuestarias destinadas a estos fines (El Financiero, 2015).

(18)

Especial atención a esta cuestión, sobre todo ante el incremento de la desigualdad económica global. No se debe pasar por alto la inclusión financiera, educativa o de empleo en el diseño e instrumentación de los diferentes proyectos de inversión en los que se dé impulso al crecimiento. *“Cuando existía el G7 y se tomaban decisiones en ese foro, Turquía se sentía excluida. Ahora no queremos darle esa sensación a los países excluidos del G20”* tal y como ha afirmado el ministro de economía turco (La Nación, 2014).

(19)

La forma en las que serán llevadas a cabo las diferentes iniciativas a partir de tres ejes: que la agenda sea asumible; aprender de experiencias de éxito y de fracaso que compartan los interlocutores; fortalecer la estabilidad y dinamismo de los sistemas financieros vigilando los diferentes aspectos regulatorios (El Financiero, 2015).

Tipo de estudio	Estudio primario cuantitativo exploratorio.
Técnica de investigación	Encuesta con aplicación <i>online</i> .
Universo	Jóvenes entre 18 y 29 años residentes en países pertenecientes al G20 y otros países.
Marco muestral	Dados los objetivos didácticos del proyecto de simulación del G20, así como los recursos disponibles para llevarlo a cabo, se determinó que el marco muestral del estudio-sondeo de opinión se circunscribiera a las redes de contactos de los participantes en dicho proyecto.
Ámbito del estudio	Internacional, si bien se adaptó al marco muestral.
Instrumento de recopilación de datos	Cuestionario estructurado con preguntas cerradas y semi-abiertas, y escalas de valoración, diseñado para su aplicación con soporte informático en Web, y de una duración aproximada de 4-5 minutos.
Tipo de muestreo	Muestreo de conveniencia, no probabilístico.
Tamaño muestral	Finalmente se han recopilado datos de 137 casos que cumplieran con las características definidas en el universo del estudio.
Método selección unidad muestral	Se creó una base de datos a partir de redes de contactos físicas y virtuales de los participantes en el proyecto, en la que se incluyeron los datos de contacto de las personas que formaban parte del universo, para el posterior envío del cuestionario <i>online</i> .
Nivel de error	No es posible estimarlo, dado el tipo de muestreo no probabilístico, y teniendo en cuenta que el objetivo del sondeo era obtener datos orientativos de tendencias.
Periodo de recopilación de datos	Del 23 de marzo al 7 de abril de 2015.
Realización del estudio	Alumnos del Máster en Organización de Eventos, Protocolo y Relaciones Institucionales (MST) del Instituto Mediterráneo de Estudios de Protocolo (IMEP).

A partir de la primera fase de revisión documental, se realiza un sondeo de opinión mediante la aplicación de una encuesta *online* (20), con el objetivo fundamental de determinar las áreas de trabajo del G20 que generan un mayor interés en el universo analizado, a través de una muestra intencional de población joven (entre 18 y 29 años), para definir, de forma justificada, el contenido temático de las mesas de trabajo que se van a proponer durante el evento de simulación.

4.2.3. Investigación primaria cualitativa: simulación realizada (dinámica, programa, mesas de trabajo y participantes)

En tercer término, se ha llevado a cabo una adaptación de la técnica cualitativa grupal participativa Phillips 6/6 (21) al evento de simulación, dadas las características idóneas que dicha técnica posee para favorecer el trabajo en grandes grupos y la interacción entre sus miembros (González, 2007). La técnica ha sido adaptada para trabajar en un entorno virtual y, dado que el grupo de participantes se localizaba en dos países diferentes, también se han modificado las pautas de aplicación, estableciéndose tres fases:

- En una primera fase se organizan dos grupos de trabajo, correspondientes a los participantes de cada país (España y Turquía), y los subgrupos de trabajo de cada uno de ellos, con sus respectivos portavoces.
- En una segunda etapa se desarrolló la discusión de los subgrupos, de forma no presencial, para el análisis de las problemáticas planteadas en tres mesas de trabajo (geopolítica, economía y asuntos sociales). Así mismo, se extrajeron conclusiones en cada mesa temática, que se reflejan en documentos escritos para su posterior análisis.
- Finalmente, en una tercera fase, se llevó a cabo la puesta en común de los resultados o conclusiones, con intervención de los portavoces de los dos grupos, en una conexión virtual entre todos los participantes del evento, coordinada desde el grupo de estudiantes españoles.

(20)

Véase anexo 8.1. Cuestionario sondeo de opinión.

(21)

Técnica de dinámica de grupos que se basa en la organización grupal para elaborar e intercambiar información mediante la gestión eficaz del tiempo: un grupo numeroso se divide en subgrupos de 6 personas para discutir durante 6 minutos un tema y llegar a una conclusión. Del informe de todos los subgrupos se extrae después la conclusión general.

Para el diseño del programa del evento se establecieron tres mesas de trabajo en las que se aglutinaron por temáticas las áreas de trabajo del G20 que habían mostrado un mayor atractivo para los jóvenes en el sondeo de opinión, y se organizaron de acuerdo a la adaptación de la técnica grupal Phillips 6/6, tal como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 4.- Programa del evento de simulación del G20

PROGRAMA DEL EVENTO SIMULACIÓN G20 PROMOVIDO POR JÓVENES UNIVERSITARIOS UMH-IMEP PARA EL 17 DE ABRIL			
Sedes: España – Elche (Alicante) Turquía – Edirne			
G20	TEMA 1 Mesa Geopolítica Propuestas paz 9:15 a 10:15 h.	G.T.E. un portavoz expone conclusión	REFLEXIONES FINALES
		G.T.T. un portavoz expone conclusión	
	TEMA 2 Mesa Asuntos Sociales Apropiación social del conocimiento y la tecnología 10:20 11:20 h.	G.T.E. un portavoz expone conclusión	REFLEXIONES FINALES
		G.T.T. un portavoz expone conclusión	
	TEMA 3 Mesa Economía Economía de la confianza 11:25 a 12:25 h.	G.T.E. un portavoz expone conclusión	REFLEXIONES FINALES
		G.T.T. un portavoz expone conclusión	
DECLARACIÓN CONJUNTA (COMPENDIO DE LAS REFLEXIONES FINALES) 12:30 a 13:00			

Para cada una de las mesas de trabajo se propuso un determinado enfoque (o eje de contenido) que permitiera a los participantes del evento de simulación orientar su intervención. En las siguientes tablas se muestra cuál fue la estructura de las mismas.

Tabla 5.- Asuntos sociales

Mesa: asuntos sociales
En esta mesa aglutinaron todas las temáticas relacionadas con asuntos sociales que mostraron ser de interés para los jóvenes. Fundamentalmente, el apoyo a la concesión de becas internacionales, el desempleo juvenil y la desigual laboral de género.
Enfoque: apropiación social del conocimiento y la tecnología
La apropiación social de conocimiento y tecnología implica que todos los ciudadanos y ciudadanas tengan acceso al conocimiento, desarrollos tecnológicos y en definitiva puedan beneficiarse, independientemente de su nivel socioeconómico, de los avances científico-tecnológicos y por tanto del conocimiento. Para ello la oportunidad de acceso a la educación, así como el desarrollo de programas divulgativos de transferencia, resulta una condición necesaria. Los jóvenes estudiantes y futuros egresados son agentes fundamentales en la transferencia de conocimiento a empresas y a la población y, por ello, pueden y deben ser considerados como agentes de cambio social.
Enfoque: juventud y oportunidad laboral
Las oportunidades laborales parecen estar vinculadas por una parte a la formación (tema tratado en el enfoque anterior), y por otra a la experiencia exigida a aspirantes a ocupar una posición en una empresa. La situación actual del desempleo juvenil parece estar relacionada con un desajuste entre el sistema educativo y el mercado laboral, así como un empeoramiento en las condiciones de acceso al trabajo de los jóvenes con altos niveles de temporalidad y rotación. La incorporación de los jóvenes al mercado laboral es necesaria para el mantenimiento del sistema social y económico y por ello debe ser ineludible analizar las consecuencias a medio y largo plazo de un desempleo juvenil estructural.

Enfoque: género y desarrollo laboral profesional

La desigualdad laboral de la mujer se basa en diferentes barreras de acceso socioculturales y económicas. La identidad de género ineludiblemente marca la identidad profesional, de forma que la preeminencia de una cultura patriarcal con relaciones de poder asimétricas dificulta el acceso al mercado laboral de las mujeres en igualdad de condiciones. Ello implica, así mismo, que los roles reproductivos y las responsabilidades familiares (asociadas claramente a las mujeres) sean considerados como una carga en el mercado laboral y en la sociedad, cuando realmente deberían considerarse como un bien social.

Participantes y sus países de origen

- **GT. España**
Nahir Gómez (España)
Tatiana Gordo (España)
Natalia Vanaclocha (España)
- **GT. Turquía**
Safa Jemai (Túnez)
Elena González (España)

Tabla 6.- Geopolítica

Mesa: geopolítica

Dada la preocupación mostrada por las situaciones de conflicto en lo relativo al Estado Islámico, se decidió incorporar una mesa de trabajo que incluyera dicha temática y abordar la aportación de ideas para una convivencia en un marco de paz.

Enfoque: propuestas prácticas para la convivencia en paz de los jóvenes en el espacio mundial

Promover la reflexión desde lo general a lo específico y propio del entorno de los participantes. Se promueve la reflexión en un denominador común que es la juventud, a fin de construir desde lo colectivo un nuevo concepto para la paz. Se trata, por tanto, de aplicar una metodología de razonamiento inductivo; es decir, de lo -particular experiencial- a lo general, para poder realizar del modo más aséptico posible las declaraciones resultantes del encuentro experimental de simulación.

Participantes y sus países de origen

- **GT. España**
Krisztián Czeglédy (Hungría)
Paola Maciá (España)
Lourdes Martínez (España)
- **GT. Turquía**
Muhammed Lenn (Gambia)

Tabla 7.- **Economía**

Mesa: economía
<p>La composición de la mesa de economía se centra en el interés mostrado por los jóvenes hacia el apoyo a las pequeñas y medianas empresas (PYMES) y al emprendimiento.</p>
Enfoque: economía de la confianza
<p>Los últimos acontecimientos de crisis en la economía mundial han propiciado una gran desconfianza en los actores sociales y económicos. Desconfianza para acometer inversiones, para poner en marcha empresas con valores de sostenibilidad, creatividad, transparencia, participación, responsabilidad pública y social, apropiación social de la tecnología y compromiso. Sin embargo la confianza es un elemento fundamental en las relaciones tanto económicas como personales, y en un contexto de emprendimiento parece ser una condición necesaria para el éxito competitivo.</p>
Participantes y sus países de origen
<ul style="list-style-type: none"> • GT. España Olga Recio (España) Lucía Sáez (España) Carmelo Simón (España) Belén Antón Mollá (España) • GT. Turquía Nikolina Kunic (Bosnia) Hatem Alroain (Yemen) Elena González (España)

Los datos obtenidos han sido analizados de acuerdo al diseño metodológico planteado: la información secundaria, a través de la investigación documental sobre el foro G20, ha sido seleccionada, analizada e interpretada con la finalidad contextualizar el proyecto de simulación que se pretendía acometer. Los datos resultantes del sondeo de opinión han sido tabulados y analizados estadísticamente para obtener resultados descriptivos que den cobertura y justifiquen los objetivos perseguidos con esta experiencia de aprendizaje. Y finalmente, se ha aplicado un análisis de contenido para identificar las principales conclusiones relacionadas con los temas principales, como unidades de análisis en las mesas de debate del evento.

5. Resultados

El desarrollo de la actividad presentada desprende dos tipos de resultados, de acuerdo a los objetivos perseguidos: por una parte, los propios derivados de la realización del proyecto; es decir, los datos obtenidos del sondeo de opinión, la estructura y planificación del evento y las conclusiones finales alcanzadas tras la implementación real de un evento en el que se debatían diferentes temáticas. Por otra, las lecciones aprendidas por los alumnos que han desarrollado este proyecto al adquirir competencias cognitivas, procedimentales y técnicas, participativas y personales.

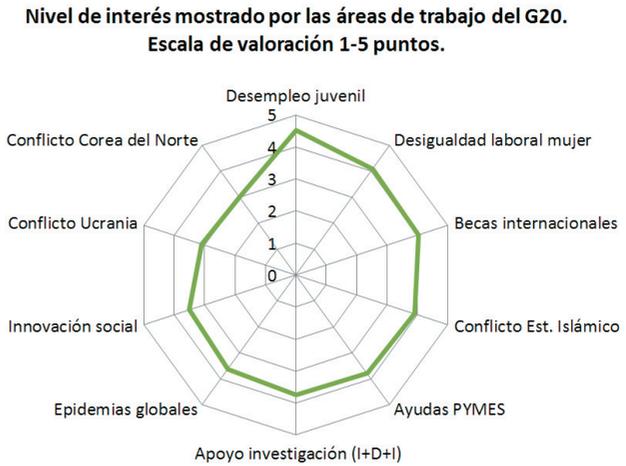
5.1. Estudio cuantitativo: sondeo de opinión

La aplicación de esta técnica de investigación en el contexto de la presente actividad obedecía a la necesidad demostrar a los alumnos que la toma de decisiones en el desarrollo de un proyecto debe estar justificada y sustentada en un proceso de razonamiento lógico e información oportuna (investigación operacional) y, en consecuencia, no debe fundamentarse en la intuición o el azar (García Rodríguez et al., 2012).

Así, los datos obtenidos en el sondeo de opinión han sido los que han permitido definir el contenido de las mesas de debate en el evento simulado, de acuerdo a las variables analizadas.

Los resultados del citado sondeo indicaron que las áreas de trabajo del G20 que mayor interés despertaban entre los jóvenes consultados eran: desempleo juvenil, desigualdad laboral de género, becas internacionales, el conflicto del Estado Islámico en su contexto global y las ayudas a PYMES. Todas ellas se han presentado con valoraciones superiores o muy cercanas a 4 puntos, en una escala de valoración de 1 a 5 puntos, tal y como muestra el siguiente gráfico.

Gráfico 1.- Valoración del interés de las áreas de trabajo del G20



Si bien el nivel de interés mostrado por los jóvenes hacia las problemáticas de trabajo del G20 fue al menos medio-alto en todas ellas (puntuaciones superiores a 3 puntos en todos los casos), los ítems que han generado un menor atractivo han sido específicamente los conflictos de Corea del Norte y el de Ucrania, en clara contraposición con el conflicto del Estado Islámico, que refleja la preocupación de los estudiantes hacia los conflictos globales, tal y como ha quedado constatado en el análisis de los resultados. Esta circunstancia se justifica por una mayor lejanía de las dos primeras contiendas con su realidad inmediata y con su influencia limitada, en mayor medida, por la localización geográfica.

5.2. Estudio cualitativo: resultados del evento, decálogo y lecciones aprendidas

Los grupos asignados a cada mesa analizaron las temáticas correspondientes, establecieron las conclusiones parciales de cada una, y finalmente se debatieron en el evento de simulación de la reunión del G20, construyendo las conclusiones finales y un decálogo de medidas propuestas que se exponen a continuación.

Tabla 8.- Conclusiones de las mesas de trabajo

MESA	ENFOQUE	DECISIONES ADOPTADAS
MESA ECONOMÍA	Economía de la confianza	<ul style="list-style-type: none"> • Uno de los principales problemas para el emprendimiento es el acceso a la financiación necesaria para poder llevar a cabo el proyecto. • En países subdesarrollados la complejidad se incrementa, por lo que sus dificultades para el emprendimiento son aún mayores, aunque también lo son las oportunidades en la medida en que tienen muchas vías que explorar.
MESA ASUNTOS SOCIALES	Apropiación social del conocimiento y la tecnología	<ul style="list-style-type: none"> • Falta homogeneidad en cuanto a la asignación económica y el acceso a la información. • A nivel global, la movilidad fomenta la eliminación de estereotipos y favorece una visión abierta a la sociedad multicultural.
	Juventud y oportunidad laboral	<ul style="list-style-type: none"> • Los gobiernos adoptan medidas siendo conscientes de los problemas de empleo juvenil, a pesar de que éstas no se corresponden con las necesidades reales, creando situaciones desiguales de empleabilidad. • La desempleabilidad juvenil tiene efectos negativos en el ámbito profesional, social y personal que se acentúan según la localización.
	Género y desarrollo laboral profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Se constata que el peso de la tradición patriarcal sigue estando presente en el contexto global, a pesar de que en algunos ámbitos se ha producido un avance en el sistema educativo. • Se mantienen las barreras socioculturales que impiden el acceso de la mujer al mercado laboral en igualdad de condiciones.
MESA GEOPOLÍTICA	Propuestas prácticas para la convivencia en paz de los jóvenes en el espacio mundial	<ul style="list-style-type: none"> • En cuestiones de geopolítica, se considera necesario fomentar la mediación como herramienta diplomática para la resolución pacífica de conflictos y la focalización en la educación e información como pilares básicos para evitar futuros conflictos.

Figura 1.- Principales conclusiones simulación reunión G20



A partir de los resultados obtenidos en este evento basado en el ABP, se propone un decálogo de medidas, claramente enfocadas al cambio social en la esfera global y especialmente destinadas al colectivo joven:

1. Fomentar la mediación como solución pacífica a los conflictos.
2. Promover la educación orientada hacia el conocimiento, la tolerancia y el respeto hacia otras culturas y opiniones.

3. Despertar el interés por la información y el espíritu crítico en los jóvenes.
4. Implementar medidas que fomenten el emprendimiento y favorecer el acceso a la financiación a jóvenes emprendedores.
5. Mejorar el acceso a la información relativa a becas y ayudas a la formación internacional, a través de la creación de un portal global que pueda aglutinar toda la información disponible.
6. Fomentar la movilidad geográfica y cultural entre los jóvenes para impulsar la creación de una sociedad multicultural y menos etnocéntrica.
7. Establecer políticas de empleo juveniles adaptadas a la problemática actual, que permitan paliar y eliminar los efectos negativos del desempleo juvenil.
8. Fomentar la eliminación de patrones patriarcales en la sociedad.
9. Incentivar la conciliación de la vida familiar y laboral.
10. Promover planes de igualdad adaptados a cada cultura y trabajar para conseguir un acceso al mercado laboral en igualdad de condiciones.

En cuanto a las lecciones aprendidas, como experiencias vitales de los alumnos, se plantean tres planos de acción, en la medida en que la metodología didáctica aplicada perseguía la adquisición de diversos tipos de competencias. De esta forma, los participantes en la actividad muestran cuáles han sido sus avances, atendiendo a las tres vertientes que se muestran en la siguiente ilustración y que se explican posteriormente.

Figura 2.- Lecciones aprendidas en el proyecto Encuentro Internacional de Jóvenes para la simulación de una reunión del G20 -Diálogo, visión y participación activa de jóvenes sobre prioridades del G20 en materia de políticas públicas de juventud-



En relación con los estudios de posgrado cursados, ha sido una forma innovadora de poner en práctica, durante las diferentes fases del proyecto, la metodología docente de las diferentes asignaturas del máster; el proyecto ha permitido obtener una perspectiva amplia, real, profunda y práctica de la comunicación persuasiva, la co-orientación y las relaciones institucionales; aplicar el modelo de co-orientación con los participantes en

el proyecto y diseñar una herramienta esencial para la gestión eficiente de un evento *online*. Así mismo, se han adquirido conocimientos sobre diseños de modelos metodológicos y herramientas de investigación social.

En relación con la esfera global, el proyecto ha reforzado el dominio de herramientas comunicativas para dialogar con fundamentos éticos y socialmente responsables; facilitar el logro de objetivos de co-orientación entre actores para prevenir de conflictos potenciales y contribuir al desarrollo integral sostenible (a escala local, regional, nacional e internacional); reconocer la relevancia de la diplomacia pública moderna; visualizar un ejemplo paradigmático de la teoría del *bottom-up* y su proyección futura; analizar las situaciones desde un punto de vista proactivo; interpretar y aplicar la mediación como proceso pacífico de resolución de conflictos que permita conocer diversas realidades internacionales para tener una visión objetiva de los acontecimientos.

Y por último, *como experiencia vital*, ha supuesto una reflexión sobre el diálogo de saberes y de ignorancias, la responsabilidad directa de asumir la planificación y gestión de un evento internacional *online*, así como la coordinación de grupos de trabajo para vertebrar todo el proyecto.

6. Conclusiones

Este evento de simulación, diseñado con la metodología didáctica del aprendizaje basado en proyectos, se justifica por la estrategia Europa 2020 para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET2020), la estrategia Europea para la Juventud y la agenda de la plataforma de Juventud Young G20.

A través del eje de contenido “Diálogo, visión y participación activa de los jóvenes sobre prioridades del G20 en materia de políticas públicas de juventud” se han propuesto mesas de trabajo, por parte de los estudiantes universitarios, diseñadas en cuanto a enfoque y temáticas específicas, tras una aproximación exhaustiva a la trayectoria, competencias, funciones y objetivos estratégicos del foro internacional del G20 y un sondeo de opinión en el que han participado jóvenes de entre 18 y 29 años residentes en países pertenecientes al G20 y a otros países no integrados.

Las conclusiones sectoriales extraídas en cada una de las mesas de trabajo tras el evento de simulación *online*, representan contribuciones muy valiosas que han permitido identificar cuáles son los temas económicos, geopolíticos, sociales y de desarrollo de los territorios que representan un mayor interés para este grupo de trabajo internacional que representa al colectivo joven.

Como propuesta de enseñanza-aprendizaje ha permitido a los alumnos participantes la adquisición de competencias generales y específicas vinculadas a los objetivos cognitivos, procedimentales, técnicos y actitudinales del Máster Universitario en Gestión de Eventos, Protocolo y Relaciones Institucionales del Instituto Mediterráneo de Estudios de Protocolo (IMEP). En consecuencia, consideramos que el ABP como metodología de enseñanza, aprendizaje, epistémica y contextual es un instrumento pertinente y eficaz para alcanzar los objetivos formativos de los estudiantes en este título de posgrado oficial.

La declaración de las lecciones aprendidas de los participantes en el proyecto, tras la ejecución del evento internacional, refleja no sólo la asimilación de determinados contenidos formativos, sino un suficiente nivel de capacitación para implementarlos desde una dimensión dialógica y reflexiva, tal y como se desprende del decálogo propuesto a partir de los resultados obtenidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, M.** (2000). "La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones". *Revista Investigación en enfermería*, XVIII (1), 13-26.
- Camacho, J.M.** (2007). "Principales retos de las políticas de juventud". *Revista de Estudios de Juventud*, 94, 49-67. Disponible en <http://www.injuve.es/contenidos.downloadatt.action?id=2103081831>, (consultado el 15 de septiembre de 2012).
- Campillo, C.** (2013). "Las políticas sectoriales de juventud en la web social de los ayuntamientos españoles". *Revista Trípodos*, 33, 133-155.
- COM** (2006). "Decisión nº 1719/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006, por la que se establece el programa La juventud en acción para el período 2007-2013". Disponible en http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/youth/c11080_es.htm, (consultado el 19 de septiembre de 2012).
- COM** (2007). "Programa la Juventud en acción 2007-2013". Disponible en http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/youth/c11080_es.htm; <http://www.juventudenaccion.injuve.es/opencms/export/download/formularios/GuiaJeA2013.pdf>, (consultado el 11 de mayo de 2015).
- COM** (2009). "Estrategia de la Unión Europea para la Juventud". Disponible en http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/youth/ef0015_es.htm, (consultado el 11 de mayo de 2015).
- COM** (2010). "Juventud en movimiento". Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0477:FIN:ES:PDF>, (consultado el 4 de mayo de 2015)
- COM** (2012). "Europa 2020 para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET2020)". Disponible en <http://www.lamoncloa.gob.es/espana/eh15/politicasocial/Documents/Europa-2020-la-estrategia-europea-de-crecimientoA.pdf>, (consultado el 13 de mayo de 2015).
- COM** (2015). "La estrategia de la Unión Europea para la Juventud". Disponible en http://ec.europa.eu/youth/policy/youth_strategy/index_es.htm, (consultado el 14 de mayo de 2015).
- Comas, D.** (2007). *Políticas de juventud en la España democrática*. Madrid, INJUVE. Disponible en <http://www.injuve.es/contenidos> (consultado el 18 de septiembre de 2012).
- CJE** (2005). "Bases para una nueva política de juventud". Disponible en <http://www.cjelx.es/sites/default/files/documentosdebases.pdf>, (consultado el 18 de septiembre de 2012).
- De la Fuente, Y. y Martín, M.C.** (2012). "Los servicios sociales y sus nuevas respuestas a la juventud", Madrid, INJUVE. Disponible en <http://www.injuve.es/observatorio/los-servicios-sociales-y-sus-nuevas-respuestas-a-la-juventud>, (consultado el 19 de septiembre de 2012).
- El Financiero** (2015). "G-20 Estambul 2015: inversión, inclusión". Disponible en <http://www.elfinanciero.com.mx/opinion/g20-estambul-2015-inversion-inclusion-e-instrumentacion.html>, (consultado el 10 de abril de 2015).
- "Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven (2013-2016)".** Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Disponible en <http://www.empleo.gob.es/es/estrategia-empleo-joven/> (consultado el 6 de noviembre de 2013).
- Gallego, J. y Salvador, F.** (2002a). "Enfoque didáctico para la individualización". En Medina, A. y Salvador, F (Coords.). *Didáctica General*. Madrid, Pearson Educación.
- Gallego, J. y Salvador, F.** (2002b). "Enfoque didáctico para la socialización", En Medina, A. y Salvador, F (Coords.). *Didáctica General*. Madrid, Pearson Educación.
- García Rodríguez, J., García Fariñas, A., Gálvez, A. y Rodríguez León, G** (2012). "Herramientas de la investigación operacional en apoyo a la toma de decisiones en salud". *Revista Investigación Operacional*, 33(3), 245-251.
- Gentile, A. y Mayer, C.** (2009). "Transición a la vida adulta y políticas de juventud en España". Ponencia presentada al I Congreso REPS. Oviedo, 5-7 de noviembre de 2009. Disponible en <http://www.espanet-spain.net/congreso2009/archivos/ponencias/TP03P11.pdf>, (consultado el 25 de septiembre de 2012).
- Grupo de Estudios sobre Tendencias Sociales** (2008). *Tendencias de cambio de las identidades y valores de la juventud en España (1995-2007)*. Madrid, INJUVE.
- G20** (2015). "Agenda de la plataforma de Juventud en Acción". Disponible en <http://www.g20youthforum.org/>, (consultado el 27 de mayo de 2015).

- G20 Turkey** (2015). "Turkish G20 presidency priorities for 2015". Disponible en <https://g20.org/>, (consultado el 10 de Abril de 2015).
- Jones, N. F., Rasmussen, C. M. y Moffitt, M. C.** (1997). Real-life problem solving: a collaborative approach to interdisciplinary learning. Washington, DC, American Psychological Association.
- La Nación** (2014). Disponible en <http://www.lanacion.com.ar/1744190-con-la-mira-en-el-desempleo-comenzo-la-cumbre-del-g-20>, (consultado el 10 de abril de 2015).
- MAE Ministerio de Asuntos Exteriores** (2015). Disponible en <http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/Paginas/inicio.aspx>, (consultado el 26 de mayo de 2015).
- Marina, J. A.** (2010). "La competencia de emprender". Revista de Educación, Enero-Abril, 351, 49-71.
- Mariño, M. V.** (2006). "Desde el análisis de contenido hasta el análisis del discurso: la necesidad de una apuesta decidida por la triangulación metodológica". Sevilla-Cádiz, Actas IX congreso IBERCOM.
- Mettas, A.C. y Constantinou, C.C.** (2007). "The technology fair: a projectbased learning approach for enhancing problem solving skills and interest in design and technology education". International Journal of Technology and Design Education, 18, 79-100.
- "Plan Integral de Juventud (1991-1993)"**. Disponible en <http://www.espanet-spain.net/congreso2009/archivos/.../TP03P11.pdf>, (consultado el 16 de septiembre de 2012).
- "Plan de Juventud (1994-1997)"**. Disponible en <http://www.espanet-spain.net/congreso2009/archivos/.../TP03P11.pdf>, (consultado el 16 de septiembre de 2012).
- "Plan de acción global en materia de Juventud (2000-2003)"**. Disponible en <http://libros-revistas-derecho.vlex.es/vid/plan-accion-global-materia-juventud-117460>, (consultado el 16 de septiembre de 2012).
- "Plan interministerial de la Juventud (2005-2008)"**. Disponible en http://www.joves.net/_joves/archivos/2711_ca-ES_Plan%20juventut%202005-2008.pdf, (consultado el 16 de septiembre de 2012).
- SEN** (2011). "Libro Blanco para la Juventud en España 2020". Disponible en <http://www.injuve.es/contenidos.downloadatt.action?id=979858270>, (consultado el 11 de septiembre de 2012).
- Rodríguez, J. y Sáenz, O.** (1994). "Los componentes del currículum escolar". En Saenz, O. (Dir.). Didáctica General. Un enfoque curricular. Alcoy, Marfil.
- Tobón, S.** (2007). "El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos". Acción Pedagógica, 16 (1), 14-28.
- Van Der Velde, L.** (2010). "G20 (I) Una historia". Grupo de Estudios Internacionales Contemporáneos. Disponible en <https://geic.files.wordpress.com/2010/12/g20-i-una-historia.pdf>
- Zabalza, M.** (2004). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid, Narcea.
- Zabalza, M.** (2011). "Metodología docente". Revista REDU, V.9, 3, 75-98.

8.1. Cuestionario sondeo de opinión

SONDEO DE OPINIÓN SOBRE LA JUVENTUD						
<p>Buenos días/tardes. Somos un grupo de investigación de alumnos del Instituto Mediterráneo de Estudios de Protocolo de España. Estamos realizando un estudio de la opinión de los jóvenes (universitarios) sobre temas de interés a nivel mundial. Por este motivo solicitamos vuestra colaboración, contestando un breve cuestionario de carácter confidencial y anónimo que no te llevará más de unos 3 minutos. ¿Nos haces el favor de colaborar?</p>						
Nº cuestionario <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>						
BLOQUE I. VALORACIÓN ÁREAS DE TRABAJO G20						
<p>P1. Por favor, ¿podrías valorar el interés que despierta en ti cada uno de los siguientes temas? Para ello usa una escala del 1 al 5 representando el "1" la que menos interés te despierta y el "5" la que más.</p>						
	Ningún interés				Total interés	NS/NC
P1.1. Desempleo juvenil.	1	2	3	4	5	0
P1.2. Becas internacionales.	1	2	3	4	5	0
P1.3. Control y respuesta ante alertas por epidemias globales.	1	2	3	4	5	0
P1.4. Conflicto de Ucrania.	1	2	3	4	5	0
P1.5. Situación ante atentados del grupo Estado Islámico y yihadistas.	1	2	3	4	5	0
P1.6. Conflicto político y estado de aislamiento de Corea del Norte.	1	2	3	4	5	0
P1.7. Apoyo económico dirigido a mejorar los niveles de investigación, desarrollo e innovación (I+D+I).	1	2	3	4	5	0
P1.8. Desigualdad laboral de la mujer.	1	2	3	4	5	0
P1.9. Innovación Social: Proceso de creación, implantación y difusión de nuevas prácticas sociales.	1	2	3	4	5	0
P1.10. Desigualdad laboral de la mujer.	1	2	3	4	5	0
BLOQUE II. DATOS DE CLASIFICACIÓN						
P2. Por favor, ¿podrías indicar tu edad? <input type="text"/> años cumplidos			P3. Por favor, señala tu sexo. <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer			
P4. Por favor, indica tu país de origen: _____						
P5. ¿Podrías decirnos también cuál es tu país de residencia actual? 1. El mismo que mi país de origen 2. Otro. Especificar: _____						
P6. ¿Y tu nacionalidad actual? 1. La correspondiente a mi país de origen y de residencia actual. 2. La correspondiente a mi país de origen. 3. La correspondiente a mi país de residencia actual. 4. Otro. Especificar: _____						
P7. Por otra parte, ¿podrías decir cuál es tu nivel de estudios finalizados? 1. Sin estudios 2. Estudios primarios 3. Educación secundaria 4. Estudios universitarios 5. Estudios de postgrado 6. Doctorado			7. Otros. Especificar _____ P8. ¿Y tu situación laboral? 1. Estudiante 2. En búsqueda de primer empleo 3. Desempleado 4. Trabajador por cuenta propia 5. Trabajador por cuenta ajena 6. Otro. Especificar _____			
P9. Si has indicado que actualmente eres estudiante en la pregunta anterior, ¿podrías decir que estudios estás cursando actualmente? 1. Estudios primarios 2. Educación secundaria 3. Estudios universitarios 4. Estudios de postgrado 5. Doctorado 6. Otros. Especificar: _____						

RUTA QUETZAL: UN RITO INICIÁTICO

Este año 2015 se cumple el 30 aniversario de un proyecto educativo juvenil de carácter internacional por el que ya han pasado más de 10.000 jóvenes de 53 países, Ruta Quetzal, un viaje iniciático, cultural y de aventura donde jóvenes de 16 y 17 años descubren las dimensiones antropológicas, geográficas y humanas de América Latina. Todo ello, a través de una organización social que asemeja a una tribu nómada donde los y las jóvenes conviven intensamente durante más de un mes con personas de diferentes culturas, contactan con grupos indígenas, realizan deportes, reciben talleres y conferencias sobre aspectos relacionados con la historia, la cultura y el medio ambiente de los países donde se realiza la expedición. En definitiva, un aula itinerante que basa sus aprendizajes en lo que se denomina pedagogía de experiencia.

Palabras clave: Ruta Quetzal, rito iniciático, aventura, expediciones, tribu nómada, pedagogía de experiencia, antropología, educación.

1. El ritual como viaje

Desde la antigüedad los viajes han estado asociados a procesos rituales de los cuales los sujetos participantes han salido experimentados y transformados. Los griegos fueron en esto auténticos maestros y ejemplos hay muchos, como el mito de Jenofonte y el Vello de Oro, donde el protagonista emprende una gran aventura en busca del preciado tesoro. *La odisea de Ulises* también nos refiere este tipo de aventuras viajeras transformadoras. *La Ilíada* de Homero o la *Anábasis* o *Expedición de los Diez Mil* de Jenofonte completaría ese círculo fabuloso entre los protagonistas, sus viajes y sus aventuras. En nuestra cultura también contamos con una aventura viajera muy particular: *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes Saavedra, culminación de la literatura de aventuras en lengua castellana y del que este año se cumple el IV centenario de la edición de su segunda parte (1615).

En nuestra historia más reciente encontramos experiencias que tienen que ver con el viaje y la aventura como el Crucero por el Mediterráneo (1933), viaje realizado por los alumnos de la Universidad Complutense que marcó un antes y un después en sus vidas, sirviendo de inspiración años más tarde como siempre recuerda Miguel de la Quadra-Salcedo, en la creación del programa Ruta Quetzal (que él mismo dirige). Entre los múltiples y extraordinarios logros de Miguel cabe destacar: haber sido olímpico en Roma y en Melbourne en lanzamiento de disco; estar en posesión del récord del mundo de jabalina al estilo español (112,30 metros), posteriormente invalidado; ser varias veces récord y campeón de España de lanzamiento de disco, peso y martillo o trabajar desde 1961 a 1963 como etnobotánico en la Selva del Amazonas para el Museo de Antropología de Bogotá. También ha publicado innumerables artículos de prensa y es autor de varios libros.

Por sus reportajes para televisión ha obtenido distintos premios a lo largo de su extensa carrera:

- Premio Periodismo Pueblo por “Tres años en el Amazonas”.
- Premio Nacional de Televisión por “Managua y el Terremoto”.
- Premio Nacional de Televisión por “Caamaño y los marines” en Santo Domingo.
- Premio Internacional de la Crítica de Televisión en Cannes por “La muerte de Ché Guevara”.
- Premio Internacional de Televisión en Montecarlo por “La larga marcha de los eritreos”.

En el año 1979 comenzó la primera aventura, fueron 65 expedicionarios de entre 18 y 28 años. La expedición duró 20 días, recorriendo Bolivia, Perú, Colombia y Brasil, desde donde descendieron a través del Río de las Amazonas en un barco fluvial llamado “Adolfo”. Más adelante, en 1985, se creó el programa “Aventura 92”, que después se pasó a llamar Ruta Quetzal Argentina y más tarde Ruta Quetzal BBVA, con jóvenes de más de 40 países, un viaje que estudia la Antropología, Arqueología, Geografía, Historia y Medio Ambiente de América Latina. Este Programa, que ha becado a más de 10.000 jóvenes, ha sido declarado de “Interés Universal” por la UNESCO (1990) y está auspiciado por la Secretaría de Cooperación para Iberoamérica, además de ser declarado de Interés Nacional por todos los países por los que transcurre su periplo. Fue en el año 2001 cuando la Universidad de Luneburgo (Alemania) concedió al programa el Premio “Outward Bound 2001” como iniciativa orientadora de pedagogía de experiencia.

2. Los ritos de paso

Para Arnold Van Gennep la vida individual en cualquier tipo de sociedad viene marcada por el paso de una edad a otra y de una ocupación a otra. Las sociedades donde la ocupación está separada, este paso va asociado a actos especiales, como en nuestra sociedad constituyen los aprendizajes, mientras que en otras culturas son denominados ceremonias o ritos (Gennep, 2008: 15).

¿Qué son entonces estas ceremonias o ritos? En realidad los antropólogos están de acuerdo que los ritos comunitarios establecen un tipo de movimiento social del individuo, cambiando su estatus o situación, transformándolos en otra persona con otras características, intereses y, lo más importante, pertenecientes a un grupo de referencia muy particular.

Marvin Harris hace una excepcional reflexión sobre el rito de paso de niño a adulto en nuestras sociedades industriales (que no está marcado por ningún ritual) y comparándolo con los de otras sociedades, llega a la conclusión de que aunque algunos ritos de otras culturas nos parezcan incomprensibles, la ausencia del mismo trae como consecuencia que el joven o la joven atraviesen un prolongado período de estrés (adolescencia), marcado por un alto índice de accidentes, suicidios y comportamiento antisocial (Harris, 1999: 614).

Los ritos de paso incluirían las siguientes etapas:

1. Ritos preliminares (separación)
2. Liminares (margen)
3. Postliminares (agregación) (Gennep, 2008: a)

La Ruta Quetzal cumple con la estructura definida anteriormente. La expedición comienza con una separación física, ya que el programa se desarrolla en países de América Latina y Europa. Él o la participante

establecen una distancia física significativa con sus grupos de referencia, acrecentada por la falta de comunicación fluida debido a las condiciones en las que se desarrolla el programa (selvas y espacios naturales donde no es posible establecer comunicaciones).

La etapa liminar es la de umbral, se pasa por un estado que no es conocido, ni del que tenemos referencias para actuar, en el que estamos en una situación de ambigüedad y adaptabilidad. Este período suele durar en torno a 35 días aproximadamente, durante el cual las situaciones y espacios se van sucediendo. La vida intensa en un espacio diferente como es el campamento y en países cuyas culturas son para ellos desconocidas hacen reaccionar al expedicionario que se encuentra así en una situación que no puede ni sabe controlar. Es ahí donde entra en juego el apoyo y protección del grupo, convirtiéndose en esos momentos en su auténtica referencia y familia, lo cual marcará profundamente al futuro “rutero”. Hemos entrado en el universo tribal.

3. Totemismo

Según Emile Durkheim, el totemismo reconoce como “sagrados” tres cosas:

1. Tótem: planta o animal
2. Emblema totémico que lo representa
3. Los propios miembros del clan (Durkheim, 1993: 42)

- Tótem: es el Quetzal, un ave de extraordinaria belleza que habita en las selvas húmedas montañosas de Centro América y México. Los Mayas y Aztecas lo consideraban símbolo de la libertad, ya que esta ave no puede vivir en cautividad. Sus plumas eran un tesoro que los sacerdotes y dignatarios reinantes utilizaban como adorno en sus magníficos tocados. Hoy día se puede apreciar esa belleza en el Museo Etnográfico de Viena, donde se guarda el penacho de plumas de quetzal que el Tlatoani Moctezuma Xocoyotzin (1446-1520), rey de los Aztecas, regaló a Hernán Cortés en (1519) para honrarlo como visitante distinguido. Las largas plumas de su cola también eran utilizadas como moneda y su captura estaba penada con la muerte. Durante la época colonial en Nueva España (México) se le llamaba el “Ave Rica”. Su nombre científico es *Pharomachrus Mocinno*, en honor al botánico y ornitólogo José Mocinno.
- El emblema totémico: lo llevamos dibujado en camisetas, mochilas, camisas, libretas, etc... Este aspecto es muy apreciado y valioso para todos los participantes siendo considerado un referente, como manifiestan algunos expedicionarios que aún conservan su material, ya sea mochilas, botas, camisetas o camisas veinte años después.
- Los propios miembros del clan: como he podido comprobar a lo largo de mis 23 años de participación en este programa, los lazos de los miembros de la expedición se hacen inquebrantables a pesar de las distancias y del paso del tiempo. Así nos lo corrobora el testimonio de una expedicionaria 21 años después de su aventura:

“En este viaje aprendí a trabajar en equipo, a luchar por un objetivo común y a convivir con chicos y chicas de mi edad, de diferentes nacionalidades, culturas y que con el paso del tiempo esa experiencia nos hizo inseparables (...). Aprendí a buscar el bien común en lugar del mío propio, el valor de la amistad (que aún hoy

se mantiene con varios compañeros de República Dominicana y Uruguay)”.

Yolanda Regalado (Expedicionaria de Ruta Quetzal 1994. Expedición al Mundo Guarani)

Otra expedicionaria nos lo cuenta de otra manera pero con la misma esencia:

“Cruzar océanos, descubrir nuevas culturas a través de personas que terminan convertidas en hermanos, conocer lugares y personajes increíbles, forjar lazos que van más allá de la propia ruta sino que de encuentro en encuentro sigue creciendo y al final se tiene el corazón partido en más países de los que se pensaba posibles”.

Arlyn Montero Marín (Expedicionaria Ruta Quetzal, 2004 #yosoyruterero campaña 2015 en redes sociales 30 aniversario, 30 expediciones...)

Así de metafóricamente describe un expedicionario al tótem quetzal:

“Ahora todos los jóvenes somos Quetzales, aves de la libertad que volamos para que exista un universo mejor”.

Expedicionario (Ruta Quetzal, 1996, Expedición al Legendarío Potosí)

Hoy día, 30 años después de la primera expedición, existen multitud de asociaciones en diferentes países que siguen realizando actividades de todo tipo para mantener vivo el espíritu de la ruta tanto en España como en los países de América Latina por donde ha transcurrido la expedición.

4. Intercambio, cultura y amistad

Los Argonautas del Pacífico Occidental es una de las obras más importantes de la etnografía y referente clásico de la antropología. Realizado en 1922 por el antropólogo polaco Bronislan Malinowski, es un estudio de los habitantes de Islas Trobiand, una serie de islas próximas a Nueva Guinea, que desarrolla todos los aspectos culturales de una sociedad, centrada en el intercambio conocido como Kula (Malinowski, 1986). Su desarrollo consiste en un intercambio de collares y brazaletes diferentes entre los comerciantes como símbolo de amistad y buenas relaciones. Sin embargo, no se trata de un simple intercambio, ya que los collares y brazaletes hacen un viaje en el tiempo pasando de una a otra persona hasta que dan toda la vuelta a las islas y llegan al mismo sitio de donde partieron, cerrándose un ciclo completo. En realidad es un acto de compromiso y amistad que nos demuestra que las relaciones personales van más allá del mero beneficio económico y de lo que podemos imaginar entre los comerciantes Trobiand.

Sin tratar de estar equiparando una situación con otra, algo similar ocurriría con las y los jóvenes de la Ruta Quetzal, ya que entre ellos se establecen relaciones interpersonales que acaban cimentando una profunda y sincera amistad, algo que da también la vuelta al mundo, ya que los participantes han llegado a ser de 53 países. No es raro escuchar entre los antiguos expedicionarios cómo se han apoyado y ayudado cuando han visitado los países donde viven antiguos “rutereros” y cómo éstos les han acogido. Otro ejemplo de este aspecto son los denominados “encuentros”, donde los y las expedicionarias de diferentes ediciones se vuelven a encontrar años después, volviendo a revivir de alguna manera esa experiencia y amistad. Además, estos encuentros se realizan tanto en España como en América Latina, con una periodicidad anual.

5. Tribu Quetzal

Si bien es cierto que el concepto de tribu se utiliza para referirse a una amplia gama de entidades que apenas tienen nada en común, en este caso concreto vamos a referirlo al concepto de Elman Service, citado en los apuntes de Antropología Social y Cultural:

“La cualidad definitoria de la tribu (lo que la distingue de la banda) es la existencia de modalidades pantribales que reúnen a las diversas comunidades autosuficientes en grupos sociales más amplios. El término *sodalidad* vendría a significar una asociación formal o informal” (UNED, 2007).

Viajar a otras culturas indígenas de diferentes países como: Emberás, Wounaan (Panamá); Arahucos, Koguis (Colombia); Guaraníes (Paraguay); Quechuas, Aymaras, Urus (Perú); Araucanos (Chile); Mayas, Aztecas y Purépechas (México); Moxos (Bolivia); etc... Hace impronta en los y las jóvenes de la Ruta al conocer a través de la experiencia vivenciada lo que significa la cultura tribal, una cultura que les muestra diferencias de organización, cultura, estructura social y creencias que dirigen su organización política y social. Es un modelo diferente de sociedad, muy interesante y atrayente ya que se opone frontalmente al capitalismo individualista y explotador de nuestras sociedades desarrolladas. Una alternativa en definitiva a un modelo que destruye la naturaleza para sacar el máximo rendimiento de los recursos, explota a los más desfavorecidos y carece de cualquier ética que no sea la maximización de los recursos, ya sean materiales o humanos. En definitiva, adquieren la conciencia y la importancia de una sociedad que debe ser necesariamente más justa y solidaria, además de descubrir las extraordinarias posibilidades de trabajar por y para el grupo.

En este sentido, los expedicionarios de diferentes países establecen unos lazos que perdurarán en el espacio y el tiempo, algo que treinta años después de las diferentes rutas sigue ocurriendo:

“Ruta Quetzal cumple 30 años. Ya pasaron 18 desde que mi vida cambiara gracias a esta beca. Feliz de haberlo vivido y haber conocido mis grandes amigos de la vida que andan esparcidos por el mundo”.

Carola Fernández (Expedicionaria Ruta Quetzal 1997 #yosoyruterero campaña 2015 en redes sociales 30 aniversario, 30 expediciones...)

“La ruta es esa suerte de lugar mágico donde las cosas ocurren al revés. El que más da es el que más tiene. El tímido es abierto. En el suelo más duro es donde mejor se duerme. En un mes se viven años. El lugar más salvaje es donde hay más humanidad. El barro no ensucia, sino que hace brillar. La ruta es un lugar que hace ver el mundo al revés, y darte cuenta de que mirarlo del derecho nunca fue la perspectiva adecuada”.

Susana Millán Hurtado (Expedicionaria Ruta Quetzal 2013 #yosoyruterero campaña 2015 en redes sociales 30 aniversario, 30 expediciones...)

Ruta Quetzal, simbolizaría una tribu nómada muy peculiar en busca de su propia identidad, una vivencia intercultural muy intensa, que deja una peculiar forma de crecer como persona, enfrentarse a los problemas, entender la solidaridad y luchar por los sueños.

6. Pedagogía de experiencia

Todo el aprendizaje que se realiza durante el Programa está basado en el principio de la experiencia directa. Así por ejemplo, las conferencias y los talleres se realizan en los lugares donde transcurrieron los hechos históricos, dando un carácter mucho más real e intenso al contenido impartido. Las marchas a pie también tienen una gran carga de realismo y sobre todo de sentido histórico y medioambiental al ser vías que se utilizaron para cambiar los límites del mundo conocido y mostrar otras culturas y civilizaciones, como muy bien describe el texto donde se le otorga a la Ruta Quetzal el premio “Outward Bound 2001”.

“Un aprendizaje directo con corazón, manos y razonamiento en situaciones auténticas y con un planteamiento creativo de los problemas y un carácter de estímulo social constituye el marco de reflexiones de carácter educativo, justificables y orientados a una puesta en práctica y a unas modificaciones individuales y de grupo de la actitud y de la escala de valores y que se hallan ocasionadas y fundadas por aquellos” (Instituto de Pedagogía de Experiencia. S.R. Universidad de Luneburgo, 2001).

La ilusión por transmitir la experiencia vivida es tan intensa al acabar que algunos expedicionarios utilizan los recursos más insospechados para hacer llegar a los futuros expedicionarios la importancia de lo que van a experimentar. Emulando el “mensaje en la botella” de los naufragos, colocan una nota escrita en la tienda de campaña que han ocupado durante toda la expedición, y ahí queda hasta que la vuelven a ocupar nuevos “rutereros”. La intención es clara, informarles de la gran oportunidad que van a tener. Sirva como ejemplo la siguiente nota encontrada en una tienda de campaña para ilustrar este fenómeno y para mandar un mensaje a través del tiempo a todos los que quieran vivir una aventura que cambiará sus vidas para siempre:

“Hola chicas, somos rutereras de 2014 y os escribimos para daros unos pequeños consejos ahora que estáis en el inicio de esta gran aventura. En primer lugar queremos deciros que viváis cada día como si fuera el último, que no os dejéis a nadie por conocer porque mientras dura la ruta no os daréis cuenta de todo lo que en verdad os va a cambiar. Puede que los momentos sean peores o mejores pero lo que os aseguro que llevaréis en el corazón, pase lo que pase, es a toda esa gente que os va a acompañar en este gran viaje. Y recordad chicas que este es sólo el principio de una nueva ruta que seguiréis recorriendo el resto de vuestra vida”.

Andrea Fernández (España); Mónica Rodríguez (El Salvador) y Dilara Arziz (Turquía). (Expedicionarias Ruta Quetzal 2015. En Busca de las Fuentes del Río de Amazonas. La Danza Mágica del Cóndor).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caffarelli, C.** (2008). Tribus Urbanas. Cazadores de Libertad. Ed. Lumen Humanitas, Buenos Aires.
- Durkheim, E.** (1993). Las Formas elementales de la Vida Religiosa. Ed. Alianza, Madrid.
- Encuestas Ruta Quetzal** (1989-2014).
- Harris, M.** (1999). Introducción a la Antropología General. Alianza Editorial, Madrid.
- Lévi Strauss, Claude** (1997). El Pensamiento Salvaje. Ed. Fondo de Cultura Económica, Colombia.
- Maffesoli, M.** (1990). El Tiempo de las Tribus. Ed. Icaria, Madrid

Malinowski, B. (1986). Los Argonautas del Pacífico Occidental. Editorial Planeta De Agostini, Barcelona.

Maus, M. (1979). Sociología y Antropología. Ed. Tecnos, Madrid.

Uned. (2007). "Apuntes de Antropología Social y Cultural. Antropología Política I, 5º curso, Madrid.

Van Gennep, A. (2008). Los ritos de paso. Alianza Editorial, S.A., Madrid.

Nuevas formas de cooperación y actuación internacional: bomberos ante situaciones de riesgo

En los últimos años el concepto de cooperación ha sufrido una clara redefinición, no solo por la presencia de ajustes en los enfoques teóricos y la contextualización de los objetivos en función de otros puntos de vista implicados en identidades no paternalistas, sino por la implicación de nuevos grupos y colectivos profesionales en actuaciones internacionales nada convencionales, que implican respuestas inmediatas y muy profesionalizadas ante los problemas. Como es el caso de grupos de bomberos españoles en labores tanto de formación como de intervención ante situaciones de crisis o de riesgo dentro del espacio internacional. Dichos trabajos, en los que participan tanto jóvenes como más veteranos técnicos pertenecientes a estos cuerpos, con gran repercusión social en aquellas zonas donde actúan, representan formas renovadas de cooperación bajo contenidos cada vez más específicos; no solo en las tecnologías sino en el conocimiento de las herramientas de intervención social y humanitaria, a cargo de profesionales que intentan transmitir a la sociedad una imagen más completa de su actividad, alejada de cualquier estereotipo. A su vez, dichas intervenciones contribuyen a deslindar con más precisión todavía el distinto papel en la actuación de los “profesionales/técnicos” y de los “voluntarios”, sin las confusiones que a menudo aparecen entre ambos roles.

Palabras clave: Solidaridad, situaciones de crisis, restablecimiento servicios básicos, formación técnica, combinación recursos materiales y humanos, América Latina, África, diferencia de modelos, actuación permanente.

1. Cooperación: un concepto en evolución

Según la RAE, cooperar es el “acto de obrar conjuntamente con otro u otros para un mismo fin”. Extraemos de esta definición que es crucial el trabajo conjunto, bidireccional, para lograr el objetivo que originó dicha cooperación. La palabra se empezó a utilizar en la terminología social y política especialmente tras el final de la II Guerra Mundial, con fines no siempre transparentes. El término apareció cargado de una cierta retórica, como una etiqueta al uso que aportaba brillantez a un discurso muy típico de la “guerra fría” y del enfrentamiento entre los bloques. Más allá de esa superficie propagandística, un sentido mucho más sincero de la cooperación se empezó a utilizar en época más reciente. Para España, la utilización plena del concepto llegó a partir de la Transición a la democracia, que venía a implicar además una normalización en las relaciones internacionales, y la definitiva integración de la sociedad española en un contexto mundial. Sin embargo, todavía en 1990 se tenía que explicar a amplios sectores de la ciudadanía, lo que eran las Organizaciones No Gubernamentales (ONG), buena parte de las cuales, en su mayor parte procedentes de las sociedades con más recursos y más conciencia ciudadana, ya estaban presentes en distintas actuaciones exteriores desde muchos años antes.

Más allá de las áreas hacia las que se ha dirigido la atención prioritaria – sanidad, alimentación, vivienda, necesidades primarias, recursos educativos, etc.- hay otros espacios en los que es cada vez más precisa la actuación de profesionales con buena tecnificación para dar respuesta a situaciones de

enorme urgencia -no solo material sino también social- como es el caso de los bomberos.

La cooperación, a efectos prácticos, implica más que una relación de “superior” a “inferior”, bajo conceptos ya superados como el de “ayuda”. Lejos del clásico modelo de “cooperación norte-sur”, “primer-tercer mundo”, “países ricos-países pobres”, etc., hoy en día es necesario plantearse la relación desde una perspectiva igualitaria y compensatoria frente a situaciones que implican una injusticia social o una carencia de recursos. La antigua visión de cooperación como simple “ayuda”, considerando a los que la reciben como “inferiores” o “tutelados” desde la posición del que “manda” y del que “acepta sumiso”, debería quedar olvidada. Entre todos podemos dar forma y fuerza a la visión de la cooperación como una colaboración más cercana entre seres humanos, aunque sus sociedades de procedencia no dispongan de los mismos recursos o de idéntico nivel de infraestructuras. Para ello parece esencial contar con la participación directa de las poblaciones potencialmente beneficiarias de esas intervenciones. Incluso ante actuaciones como las de los bomberos que implican decisiones muy rápidas, que exigen respuestas inmediatas. Sin esa participación de los grupos locales, sin escuchar sus puntos de vista, valorar sus intereses y prioridades, junto a las opiniones de las propias personas atendidas, las intervenciones podrían ser contempladas como meros aparatos externos que se superponen sobre realidades totalmente distintas las de las sociedades de las que proceden los agentes que intervienen.

La referencia administrativa española en este tema, la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo (AECID), también parece participar de la necesidad de ese cambio de visión. La AECID está variando su estrategia para los próximos años, ya que el contexto actual (nacional e internacional) obliga a rediseñar el modelo de cooperación española para, entre otros, mejorar la eficacia y eficiencia en la gestión de los fondos públicos y privados.

Trabajar codo con codo con la población local no sólo es más gratificante, sino que también es mucho más eficiente. Eso lo hemos comprobado quienes participamos en actuaciones como cooperantes. El acercamiento logrado al trabajar con agentes locales es fundamental para conseguir la aceptación de la población que, de lo contrario, nos recibiría con desconfianza y enorme distancia. En muchas sociedades del tercer mundo, sus habitantes están habituados a una perspectiva en la que el “extranjero”, el que “viene de fuera”, se ha ganado, a veces con evidente razón, una imagen identificable con la de “quien les viene a robar” o a “esquilmar sus recursos”. Es esencial adaptar el contenido y la metodología de las acciones a la cultura imperante en la zona de destino, lo que pone de manifiesto, una vez más, la arcaica e ineficiente visión del modelo “imperativo” de la cooperación internacional. La nueva visión de cooperar implica facilitar las condiciones y herramientas para que los propios receptores se puedan organizar por sí mismos dentro de su propia cultura.

En mi experiencia personal en catástrofes humanitarias, los resultados han sido más positivos si tratamos de ir un paso más allá en las intervenciones. No sólo adaptando nuestras acciones a su registro cultural; también compartiendo con ellos las duras condiciones de vida a las que habitualmente se enfrentan en esos momentos: durmiendo bajo su mismo techo, compartiendo los mismos víveres, bebiendo la misma agua... Nada que ver con una perspectiva “aristocratizante” de la intervención comunitaria, en la que quienes llegan desde el exterior se distancian por sus usos y consumos de las identidades locales hasta ser contemplados como unos “ajenos” o “extraños”.

La continuidad es otro aspecto fundamental para que la cooperación sea efectiva y eficiente. Para lograr permanencia y mayor eficacia en las

acciones, es necesario desarrollar la creación de estructuras más o menos estables en el tiempo: por ello la formación continua adquiere un papel fundamental. Invertir en prevención de riesgos y en técnicas de intervención es esencial para que cuando las crisis se producen pueda haber respuestas con nivel de eficacia. Esta parte de la cooperación internacional no es tan espectacular como la de ayudar *in situ* en tareas de rescate, pero es igual o incluso más importante. El ejemplo más evidente es el desarrollo de cursos de formación en los que los agentes locales reciben conocimientos técnicos y relativos a la dinamización y organización de los recursos locales para favorecer la propia dinamización de sus propias comunidades en actitudes organizativas capaces de dar respuestas tempranas a las situaciones de riesgo. La labor de “formación de formadores” es la más rentable en todos los sentidos, contribuyendo a movilizar los recursos propios de la colectividad, sin esperar la “tutela” o la intervención externa. Habida cuenta, además de que los primeros tiempos tras una situación de emergencia o de catástrofe van a ser decisivos para paliar en la medida de lo posible las consecuencias de una devastación, contribuyendo a salvar el mayor número de vidas humanas.

Todos esos aspectos de la cooperación no tienen por qué estar desconectados y son perfectamente complementarios. Formar en el mismo lugar de actuación a sus profesionales en las materias técnicas que puedan ser necesarias en caso de encontrarse en situaciones como hambrunas, terremotos o inundaciones, proporciona al país en riesgo aquellas herramientas necesarias para poder responder ante catástrofes. Debemos además partir de un reconocimiento de la realidad ante el que no nos sirven los parámetros del llamado “primer mundo”, o al menos, al de países donde existen una estructuras de intervención muy desarrolladas, una sociedad mejor o peor articulada, pero al menos con esquema social definido, e incluso una cultura de atención de los recursos públicos a las necesidades ciudadanas; es decir: las estructuras propias del estado de bienestar con capacidad para generar respuestas ante las situaciones de emergencia.

Por el contrario, muchas de esas sociedades no disponen de los suficientes recursos para dar respuestas a situaciones de crisis. Cuando se habla de recursos no hay que hacerlo solo de los técnicos, sino de los humanos. Se trata en ocasiones, como se va a describir más abajo, de sociedades mal articuladas, con grupos enfrentados por razones étnicas o religiosas, o (1) estructuras sociales determinadas por un vergonzoso clasismo, en el que la presencia de los funcionarios o de los servicios públicos –desde la policía al personal de atención- son muy mal valorados o recibidos con rechazo.

De ahí, la importancia de poner el peso de las actuaciones no solo ante el hecho puntual derivado de una emergencia, sino en la previa capacitación técnica y de recursos humanos, para que los propios agentes locales sean capaces de responder ante situaciones de emergencia sin esperar la ayuda exterior. Este ha sido el objetivo fundamental en varias de nuestras intervenciones. Tras cooperar frente a catástrofes naturales en países como Nicaragua o Bolivia, nuestro equipo de la ONG española Bomberos Unidos sin Fronteras (BUSF), se desplazó de nuevo a Latinoamérica para capacitar a profesionales sobre potabilización de aguas, apeos y entibaciones, rescate en altura, etc. De este modo, su respuesta ante futuras catástrofes podría ser más rápida y eficaz, y estaba directamente vinculada a sus propias identidades y valores.

Cursos de capacitación, con una duración aproximada de un mes, se han impartido durante varios años en distintos países de América Latina, y su nivel técnico ha ido creciendo gradualmente. Cada vez se ha ido contando con más personal para llevarlos a cabo, tanto cooperantes externos como profesionales locales a los que previamente se había dotado de una formación especial. Nació así una interesante experiencia de formación de

(1) Bomberos Unidos Sin Fronteras (BUSF) es una ONG especializada en respuestas anti catástrofes, que trabaja tanto en el tema de la prevención como en el de la actuación, en formación y en intervención. Con programas de cooperación en distintos países de América Latina y África, por sí misma o en colaboración con otras entidades de carácter sanitario o de intervención social, y la colaboración tanto de administraciones públicas como de empresas y de particulares.

formadores. La iniciativa resultó positiva, en la medida en que los antiguos alumnos se convertían en transmisores de los contenidos, ofreciendo lo aprendido en años anteriores a los compañeros que empezaban su formación este año. Debe ser destacada la rentabilidad social y el impacto positivo de las actuaciones basadas en la dinamización de los recursos locales y la formación continuada de formadores frente a aquellas actuaciones centradas en los hechos puntuales y en las intervenciones dictadas por hechos coyunturales. En nuestra experiencia ambos niveles de intervención son perfectamente complementarios, pero el mayor énfasis debe ponerse en la formación para la prevención de riesgos, y aquí el papel de los agentes locales es decisivo.

Más allá de las situaciones impulsadas por las respuestas inmediatas en las que se ha de intervenir para salvar vidas humanas o actuar en rescates, es necesario trabajar en acciones que vengan a unir conceptos como continuidad y capacitación técnica –por encima de las catástrofes– en aquellos contenidos relativos a las infraestructuras mínimas de intervención prioritaria: suministro de agua potable, electricidad, creación de condiciones de seguridad, etc. En nuestra experiencia como cooperantes en África subsahariana el abastecimiento de agua mediante la instalación de potabilizadoras y formación a población local en su uso y mantenimiento, ha resultado ser una actuación de gran impacto.

Un factor a considerar en el rediseño de los modelos de cooperación, tal y como la propia AECID lo admite, ha sido la drástica reducción de fondos tanto públicos como privados. Esta reducción de fondos como consecuencia de la crisis económica, se refleja en los proyectos, que han visto amenazada su continuidad. A pesar de ello, las iniciativas de formación se continúan llevando a cabo, pero para ello ha sido necesario un esfuerzo del colectivo profesional, en el que la implicación personal y el compromiso tanto en lo humano como en lo material, ha pasado a tener mayor importancia que en momentos anteriores. A la vez se hace necesario actuar con un extremo rigor en la administración de los recursos, con la dificultad en ocasiones de contar con tecnologías que no siempre son asequibles, pero que muchas veces parecen necesarias para una actuación eficaz en situaciones de crisis.

2. El papel del cuerpo profesional de bomberos españoles en actividades de cooperación

Es preciso analizar de manera previa este tema desde una perspectiva de contextualización en aspectos cómo:

a) Formación técnica.

Frente a la perspectiva de otra época en la que el trabajo de los bomberos aparecía como un simple “oficio” con mucho de artesanal y manual, en la actualidad el perfil de los contenidos implica un gran nivel de tecnificación, especialmente en las sociedades más desarrolladas, manejando unas tecnologías cada vez más costosas en términos económicos, y más sofisticadas. Esa tecnificación en los contenidos está presente en la actividad cotidiana de los profesionales que desarrollan su trabajo en España. Demandando a su vez en la formación en contenidos de alta especialización, no siempre suficientemente atendidos por las administraciones, y que implica una formación continua, por la aparición de tecnologías y aplicación de nuevos sistemas y contenidos para dar respuestas más eficaces a los problemas. A veces -y ello se ha podido detectar con mayor proporción con la crisis económica- una cierta falta de inversión pública en formación que ha debido ser paliada con formación externa, con el

consiguiente desembolso que ello conlleva para nuestros propios bolsillos. Una formación del máximo nivel no puede basarse en la “buena voluntad” de los profesionales. Con ello hay que poner de manifiesto la profesionalidad de un cuerpo y su grado de implicación en actuaciones comunitarias, tanto de ámbito nacional como internacional.

b) Profesionalidad.

Ello implica, en primer lugar, el acceso a la actividad laboral a través de una dura oposición, con un abundante número de demandantes de empleo y unas duras y complejas pruebas, no ya físicas sino intelectuales.

En tiempos pasados, primaba la aptitud física con respecto a la psicológica y académica; con el transcurso de los años se ha suavizado esta tendencia, y se han tratado de compensar los tres aspectos: psicológico, físico, y académico.

Actualmente, en España los bomberos ya no forman parte de las escalas más bajas de la administración, y acorde a eso se ha exigido mayor preparación académica para acceder a un puesto en las oposiciones tanto a nivel autonómico como local. Antaño bastaba un certificado de estudios para el acceso; más tarde con el título de graduado escolar, y en el presente, se exige como mínimo bachiller superior o similar, al estar incluidos en el nivel C1 de la Administración que pide esa titulación. Lo que implica que en las últimas oposiciones convocadas sean mayoría los titulados superiores aspirantes a las plazas, incluso en carreras como Ingenierías, Ciencias de la Actividad Física, Arquitectura, Derecho o Psicología.

Este hecho es una consecuencia de la propia petición de una ciudadanía que exige mayor calidad en los servicios públicos, y que es al final la que los costea a través de sus impuestos, demandando una mayor calidad profesional en todos los aspectos, y como no podía ser de otra manera el nuestro también ha tenido que evolucionar por estas demandas ciudadanas. Ese diferente nivel, que responde también a un concepto previo, se marca con mucha mayor medida entre los profesionales españoles -y europeos, en general- frente a los de las sociedades en vías de desarrollo en las que este trabajo continúa siendo un “oficio” vinculado en varios países a estructuras casi militarizadas, dentro de un modelo absolutamente distinto al de Europa. Más allá de las diferencias en el uso de equipamientos técnicos más sofisticados o tecnologías de última generación, lo que se marca es una variación en el enfoque de la visión sobre una profesión, cuyos contenidos no son siempre equivalentes entre sociedades muy diferentes.

Se trata de la misma diferencia que todavía podría hoy marcarse en España entre bomberos veteranos -personas que desempeñaban su trabajo con materiales y formación muy limitados, aunque estas carencias las debían suplir con dosis de ingenio, y un conocimiento de distintos oficios de la construcción que hoy no tienen la importancia de antaño- y los nuevos incorporados. Ese desfase de conceptos se sigue produciendo en sociedades, principalmente del tercer mundo, en el que la profesión de bombero todavía está asociada a modelos de oficios casi obsoletos en sociedades más avanzadas. Entre los bomberos de nuevo ingreso que obtuvieron plaza en los últimos años en España, una mayoría tienen una previa preparación académica universitaria (licenciados o grados superiores), no solo en ciencias e ingenierías sino en las humanidades; perdiendo protagonismo el antiguo conocimiento de oficios manuales que todavía sigue siendo la base en la que se articula la profesión en las sociedades en vías de desarrollo con los

que se colabora en actividades formativas o de intervención ante emergencias. Lo que nos lleva a tener en cuenta este factor en las labores de formación, dado el distinto nivel de enfoque con respecto a los contenidos de nuestro trabajo.

Dicho modelo anterior basado casi exclusivamente en lo físico, con una alta presencia de lesiones -hernias, ligamentos, articulaciones, etc- por un mal uso de los recursos personales y un escaso dominio de unas tecnologías muchas veces muy precarias, ponía todo el acento en la fuerza física. Hoy, en sociedades como la nuestra, los nuevos opositores llegan incluso en el apartado físico-corporal con suficiente asesoramiento técnico -entrenadores, dietistas, fisioterapeutas...- para minimizar el riesgo ante situaciones y contingencias.

- c) Valoración de los recursos humanos y conocimiento de las estructuras sociales.

Se trata de un contenido cada vez más importante, que implica la combinación entre el trabajo físico y el psíquico. Y a la vez la implicación en diversos aspectos relacionados con los supuestos de intervención, que ya no son solamente los de acción rápida ante una emergencia. Sino que implican detección de situaciones vinculadas a los servicios sociales, problemas familiares, recursos humanos, y contenidos que implican un mayor conocimiento de las habilidades y recursos sociales.

Esa doble combinación, física y psico-social, representa un nuevo reto. Si en lo físico, un bombero con todo el equipo de intervención, incrementa su propio peso entre 25 a 30 kilos, y trabaja con herramientas extremadamente pesadas (separadores, equipos hidráulicos, equipos mecánicos, etc.) -aunque las tecnologías evolucionan y las hacen cada vez más ligeras, pero los movimientos siguen siendo lentos y problemáticos en muchos casos- en otros aspectos vinculados a lo psico-social su papel se enfrenta ante situaciones totalmente novedosas. Se trabaja en ocasiones ante situaciones de estrés emocional difíciles de gestionar si no se dispone de herramientas psicológicas con las que nutrirse. Es el caso de situaciones en las que se interviene en un siniestro y es necesario atender o al menos comunicarse con miembros de una misma familia en la que se han producido víctimas que pueden ser mortales. Destacando en estos casos valores como la capacidad asertiva o la comunicación, a las que antes apenas se daba importancia en la formación. Se trata de un contenido que exige una capacitación para generar pautas de actuación y comportamientos adecuados para un manejo acertado de la situación. De forma lamentable este contenido tiene muchas lagunas, especialmente entre los profesionales de países donde todavía no se ha pasado del nivel de oficio manual.

De la misma manera, es preciso el conocimiento de protocolos de organización y de habilidades sociales para actuar en las situaciones de post siniestro, especialmente con víctimas o momentos en los que se producen imágenes dantescas. En estas situaciones el profesional -igual de frágil emocionalmente que todos los seres humanos- debe favorecer las labores de coordinación para impedir que por una actuación caótica la intervención se salde con unos resultados socialmente todavía más negativos. Un caso que se repite en ciertas actuaciones ante catástrofes donde los daños y devastaciones, además de las víctimas directas, son especialmente notorias. Mi experiencia personal me lleva a la conclusión de que sería positivo el asesoramiento psicológico a los profesionales, para evitar que determinadas imágenes de tragedias acaben por hacernos daño a nosotros mismos. La comunicación entre todos es esencial, aunque sigamos siendo reacios a compartir esas inquietudes. Nada más lejos

de la realidad que pensar que cuando nos colocamos el traje de intervención debemos ser prácticamente insensibles a todo.

- d) Implicación del colectivo en la atención a personas y colectivos en situaciones de riesgo, desfavorecidos o damnificados.

Este punto adquiere en nuestra época una gran importancia; nos enfrentamos a diario a situaciones en las que las personas afectadas pertenecen a grupos en riesgo de exclusión social de todo tipo, ante las que los bomberos estamos muy sensibilizados. Muchas veces nos convertimos en primeros testigos de situaciones vinculadas a casos de violencia de género, o contra menores o ancianos, que deben ser denunciadas inmediatamente, o a episodios en los que tras un siniestro aparecen personas vinculadas a toxicomanías que merecen una atención socio-sanitaria. En abundantes ejemplos debemos actuar de manera directa en coordinación con otros recursos -médicos, policiales, servicios sociales, etc.-. Se trata de una implicación más completa que la de una actuación puramente técnica para combatir un siniestro.

Nuestra percepción de las situaciones sociales nos hace conscientes de que desde hace unos años se han podido acrecentar distintos signos de desigualdad, o encontramos ante situaciones que parecían superadas en nuestra sociedad. Un ejemplo: un análisis reciente realizado por bomberos de Cataluña, trataba de demostrar la creciente siniestralidad de incendios de viviendas por el alumbramiento con velas, por no disponer de recursos suficientes para pagar el recibo de la compañía eléctrica, con un elevado riesgo de provocar incendios domésticos. Según el diario "El País" (23-V-2015) las cuatro grandes compañías de electricidad suspendieron en 2014 el suministro a casi 642.000 hogares: situación que genera un foco de accidentes e incendios. Ante ciertas intervenciones hemos podido comprobar que las personas afectadas que demandaban nuestros servicios carecían de luz y agua en su domicilio. Lo que nos plantea un nivel de conciencia ciudadana para intentar ayudar a revertir estas situaciones que nos parecen inhumanas. De la misma manera que detectamos un cierto retorno al uso de modelos anticuados de estufas a gas, o de instalaciones de calefacción que no han sido revisadas, lo que representa un serio peligro.

- c) Una voluntad de actuar más allá de lo coyuntural, con una visión solidaria y de conjunto que está en la propia identidad del trabajo que se realiza.

Es sabida la negativa del servicio de bomberos a actuar en los desahucios, lo que en su momento provocó enfrentamientos con algunas administraciones e incluso con otros cuerpos de funcionarios del estado o municipales con los que trabajamos diariamente de manera coordinada y sin problema alguno de relación. Desde el cuerpo de bomberos hemos creído que son más importantes las personas que los bienes. Estamos para ayudar a los ciudadanos, no para tirar una puerta abajo y sacar a una familia de su hogar. Han de crearse otras soluciones de mediación y de negociación para evitar situaciones tan traumáticas, que nosotros no estamos dispuestos a agravar.

3. Aspectos de las intervenciones de cooperación

Las catástrofes nunca avisan, pero hay que estar preparado para actuar generando los suficientes mecanismos de intervención. En este aspecto, la capacidad de reacción, tanto de profesionales como de la ciudadanía en su conjunto, dependerá mucho del grado de articulación de una sociedad. En

España, un caso muy significativo de movilización social fue la respuesta ciudadana ante el naufragio del "Prestige". Ante esa contingencia, bomberos de toda España acudimos a combatir esas oleadas de fuel diseminados por toda la costa gallega. En concreto, un grupo de compañeros de Madrid trabajamos en la difícil tarea de limpiar dos territorios tan importantes y sensibles desde el punto de vista medioambiental como las Cíes y la isla de Oms. Nuestra actuación era mucho más especializada y diferente a la de los voluntarios, en general, dado el difícil acceso a los acantilados a través de cuerdas, tirolinas, y demás sistemas, con el uso de material especializado, lo que descartaba cualquier intervención de personas sin una capacitación profesional. A pesar de esa distinción entre los dos conceptos de intervención -profesionalizada y general- el reparto de tareas entre ambas formaciones fue uno de los elementos más positivos de respuesta ante una catástrofe en la que la sociedad civil en su conjunto estuvo muy por delante de sus representantes, cuyos fallos y lagunas fueron evidentes.

Ese reparto de funciones se marca con mayor definición en las actuaciones en sociedades del tercer mundo o en vías de desarrollo, donde no siempre existe una estructura de movilización social. O bien se trata de estructuras muy mal articuladas, en situaciones de guerra civil, conflicto entre comunidades o enfrentamiento social muy acentuado, en las que la presencia de un siniestro o imprevisto -terremoto, desbordamiento, avalancha, erupción, etc- genera una terrible conmoción entre grupos que además ya tenían anteriores problemas de subsistencia.

A ello hay que unir el aspecto, muy importante, que ya adelantábamos al principio: la diferencia entre los distintos modelos de entender nuestro trabajo, bajo un modelo muy militarizado de otros países (América Latina) y otro basado en técnicos especializados civiles e integrados en los servicios comunitarios públicos, como es el europeo. Junto a ese elemento, el riesgo que representa la presencia de voluntarios, con escasa formación, en dichos servicios. Pero hemos de ser conscientes de que hay muchas sociedades con una concepción muy diferente a la del Estado de Bienestar, donde no existe una concepción de lo público como en Europa. Gracias a ese modelo de sociedad de bienestar los poderes públicos con los impuestos de los ciudadanos asumen la iniciativa, tutela y protección de servicios básicos como la salud, la vivienda o el medio ambiente, y también los relacionados con la protección de la seguridad.

La diferencia es absoluta y clara: en varios países de América Latina, sobre todo en Centroamérica, los bomberos son en su mayoría servicios voluntarios. Ello no quiere decir que carezcan de formación, sino que no cobran por sus servicios, o lo hacen en una cantidad tan insuficiente que apenas les permite vivir.

Dentro de esas especificidades, se encuentra la de Bolivia, donde existen bomberos profesionales, pero estos forman parte de los cuerpos de policía. En otros países, los grupos de bomberos están integrados dentro del ejército con una estructura totalmente militarizada. A pesar de esas enormes diferencias de concepto estos colectivos han de resolver los mismos siniestros que nosotros con menor formación, escasos materiales, y más reducido personal. Nuestra experiencia en los cursos de formación impartidos en estos países, a los que llevábamos nuestros materiales y enfoques, a pesar de las diferencias, nos servía para aprender de ellos también otras maneras de solucionar imprevistos con menores equipamientos y más imaginación. A la hora de cooperar hay que tratar de evitar que se muestre altivez desde la superioridad técnica o la disponibilidad de recursos materiales: tenemos mucho que enseñar pero también bastante que aprender de ellos. De cada viaje se pueden obtener nuevas lecciones. Debemos partir de una pequeña cura de humildad.

4. Descripción de experiencias

Se analizan con más detalle algunas de las experiencias de intervención más allá de los cursos de formación.

Centroamérica: Respuestas ante una gravísima sequía.

Cuando se habla de intervenciones, es preciso mencionar a aquellas desvinculadas de acciones generadas por catástrofes de acción fulminante y centrarse en las que tienen que ver con la dotación de recursos y el establecimiento de infraestructuras. En mi primera experiencia de cooperación internacional, en 1999, el objetivo inmediato era el restablecimiento del agua potable. Tras un largo periodo de sequía en Nicaragua por la ausencia de lluvias empezaron a aflorar distintas enfermedades como consecuencia de la insuficiencia o la mala calidad de las aguas. Durante varias semanas el trabajo de los bomberos voluntarios españoles consistió en la potabilización de agua en distintos lugares del país, mano a mano con los bomberos de Managua, Boaco, Matagalpa y otras ciudades de esa república castigada por muchos años de dictaduras, guerras y catástrofes. Decidimos compartir absolutamente todo con ellos, incluida la alimentación y el estilo de vida. Hasta el punto de integramos al cien por cien en su quehacer cotidiano, llegando hasta a salir de emergencias con sus vehículos a atender a diversos siniestros, como si formáramos parte de los equipos de intervención locales. La experiencia fue muy positiva, y para los participantes vino a demostrarnos que la cooperación iba a formar parte esencial de nuestras vidas para siempre: sabiendo que estabas haciendo algo de verdad importante para una comunidad.

En aquella primera intervención, a través de Bomberos Unidos Sin Fronteras (BUSF) tomamos conciencia de las ayudas puntuales a esas comunidades eran positivas, pero se necesitaba trabajar mucho más allá de lo puntual, generando una relación estable en la que se aportara capacitación técnica, más allá de la cesión de recursos materiales, capaz de generar estructuras más estables en programas continuados no coyunturales, dentro de los que la formación de formadores adquiriría un papel protagonista. Esa fase inició una relación de hermanamiento con ellos.

Fruto de esta primera experiencia, se impartieron cursos de formación en diferentes aspectos del trabajo de bombero, tales como (desescombros, rescate en altura, potabilización de aguas, apeos y entibaciones, etc.) atendiendo a las demandas locales y a las respuestas inmediatas de los propios agentes de intervención.

Bolivia: Intento de rescate en derrumbamiento.

A diferencia de la experiencia anterior, basada en la potabilización de aguas y en la formación técnica a los grupos de intervención local, en esta experiencia la intervención estuvo dictada por la urgencia y la prioridad: se trataba de rescatar víctimas que habían quedado sepultadas por un corrimiento de tierras en una zona minera del pueblo de Chima.

Nada más conocerse la noticia en España decidimos actuar con rapidez. En menos de seis horas estábamos preparados en el aeropuerto de Madrid para salir destino a Bolivia. El contingente estaba compuesto por diez bomberos y dos perros de rescate preparados para localizar personas sepultadas con vida en siniestros de estas características. Al llegar a Bolivia nos esperaban bomberos de Perú preparados con vehículos “todo terreno” para llevarnos directamente al lugar, que distaba de la capital, La Paz, casi unos cien kilómetros. Nuestro primer impacto fue el de la sorpresa: nos desplazábamos a través de una de las carreteras más peligrosas del mundo, con cortados y abismos espectaculares. Los vehículos de transporte, a pesar de estar preparados para circular en las

más duras condiciones, debían detenerse constantemente para abrir el camino, a pico y pala, habida cuenta que los corrimientos del terreno habían desplazado toneladas de piedras y arena.

Para cubrir un recorrido de algo más de noventa kilómetros tardamos más de trece horas. Siempre bajo la presión latente y el nerviosismo de intentar llegar cuanto antes al lugar del siniestro para ayudar a encontrar personas con vida. En situaciones como esta los minutos se hacen eternos ante el ansia de llegar a tiempo de encontrar supervivientes.

Cuando alcanzamos el lugar, lo que nos encontramos fue impactante: lo inaccesible del terreno provocó que la ayuda fuera absolutamente inútil. Sin tiempo para descansar organizamos grupos de trabajo, con los perros en un primer rastreo, en busca de personas vivas y nosotros divididos en pequeños grupos de tres o cuatro personas. Nos vimos obligados a cavar a pico y pala por aquellos terrenos donde los habitantes del lugar nos iban indicando que podría haber personas atrapadas.

Las condiciones de trabajo fueron las más duras que yo recuerdo hasta el día de hoy: la tremenda altitud provocaba que a cada dos o tres movimientos de pala se tuviera que parar para intentar coger aire. El mal de altura se empezó a cebar con varios miembros del contingente dejándolos prácticamente inservibles para el desempeño del trabajo. Uno de los compañeros hubo de ser evacuado en helicóptero hasta La Paz, e ingresarlo en un hospital de la capital; incluso llegamos a temer por su integridad dado el mal aspecto que presentaba. Los demás fuimos sufriendo la dureza de la altura y el trabajo físico. Los primeros siete días llegamos a dormir como máximo unas tres o cuatro horas al día. La urgencia de la situación no nos permitía nada más que un leve descanso para coger nuevas fuerzas.

Después de todo nuestro empeño y disposición absoluta, lo único que conseguimos fue sacar de allí cadáveres de hombres, mujeres y niños. Pasada ya una semana las autoridades, declararon la zona como campo santo: las filtraciones de los cuerpos en descomposición se desplazaban hacia el río de cuyas aguas bebían los poblados adyacentes. Los responsables decidieron introducir maquinaria pesada para remover el terreno y acabar con las filtraciones.

Mis sentimientos fueron muy contradictorios: acudimos a salvar a la población y solo pudimos extraer cadáveres y más cadáveres, y absolutamente a nadie con vida. Lo cierto es que la primera vez que llegamos al lugar pensamos que sería muy difícil encontrar vida allí, puesto que el derrumbamiento de terreno debido a las lluvias había anegado absolutamente todo de agua y barro. Pero trabajamos con nuestras fuerzas hasta la extenuación con la esperanza de que algún milagro se produjera. Lamentablemente, solo recuperamos cadáveres. El regreso a casa fue triste pero muy emotivo, dejamos allí amigos de los que no se olvidan, bomberos peruanos y bolivianos con un carácter y una fuerza psicológica que son difíciles de describir. Durante unos días, a la vuelta, debimos afrontar un periodo de adaptación mental respecto a ese “shock”, tratando de retornar poco a poco a la rutina. A pesar de ello, lo vivido te ayuda a formar el carácter y ya nunca más se vuelve a ser el mismo.

Congo: Erupción de volcán en zona de guerra.

África es diferente sin duda, no tiene comparación con ninguna otra parte del mundo. En 2003, tras distintas experiencias de intervención en América Latina, tanto ante respuestas temporales como en trabajos de formación, dimos el salto a este continente donde las dimensiones adquieren una característica que no admite términos de comparación.

El relato de esta experiencia en el Congo es digna de ser contada con absoluta frialdad puesto que lo que allí vivimos los cuatro compañeros

que acudimos en primera estancia, es muy duro de describir. La entidad, BUSF, recibió una llamada de ayuda internacional para socorrer a más de 300.000 personas afectadas por la erupción de un volcán en el territorio habitado de Goma y ocupado por fuerzas rebeldes al gobierno central y de Ruanda. La erupción del volcán había contaminado el lago Kiwu, fuente de alimentos y agua para toda una enorme población.

Partimos con suma urgencia desde España con nuestros equipos de potabilización de agua. Sin problema alguno desde el aeropuerto de Madrid-Barajas, dados los convenios de colaboración con distintas líneas aéreas para que no surjan problemas cuando se embarca maquinaria y equipos de rescate.

El verdadero gran problema lo encontramos al llegar a Kinshasa, la capital del Congo. Los funcionarios decidieron quedarse a modo de botín con el equipamiento que llevábamos para ayudar a sus compatriotas. Tras negociar más de dos horas con ellos, y tener que solicitar la intervención de la propia embajada de España para que mediara en esta situación, solventamos el problema pagando por supuesto unas tasas que ellos mismos se inventaron para poder sacar el material de allí. Tras aquella primera experiencia en África, nos dimos cuenta que allí no nos desenvolvíamos con la soltura que estábamos acostumbrados en el resto del mundo.

En la siguiente etapa, fuimos recibidos en la propia embajada. El propio embajador nos expresó la difícil situación política en la que se encontraba aquella zona a la que tratábamos de acceder, y nos dijo textualmente que la embajada no se hacía responsable de lo que nos pudiera pasar allí puesto que el territorio era zona de guerra y estaba ocupado por tropas de Ruanda. Se nos puso un nudo en la garganta. Tras debatir si nos la jugábamos, sin el amparo de la propia embajada que nos advirtió del enorme riesgo, decidimos actuar cualquiera que fuera nuestra suerte para tratar de ayudar a esas víctimas, pasara lo que pasara. La prudencia es muy necesaria, pero en ese momento pensamos que habíamos venido para ayudar a las personas, más allá de cualquier conflicto o guerra civil.

El siguiente paso fueron las gestiones para colocar nuestro material en un avión de Naciones Unidas, y desplazarnos hacia el lugar de la catástrofe. El avión era un "Antonov" destartado en el que viajamos durante casi cuatro horas sobre la selva africana hasta llegar a Kigali, la capital de Ruanda.

Una vez en Ruanda los problemas crecieron: los militares ruandeses también querían su parte del pastel. Otra vez tuvimos que negociar las supuestas tasas que nos hacían pagar a cada lugar donde llegábamos. Aun abonando las cantidades de dinero que nos pedían, nos sustrajeron la totalidad del hipoclorito de calcio que transportábamos para potabilizar el agua, algo que tiempo después, gracias a la mediación de otra ONG, recuperamos; material indispensable para realizar nuestro trabajo.

Un día después de este ajeteo contactamos con un español miembro de un equipo de Naciones Unidas, que logró gestionarnos un helicóptero para transportarnos a nosotros y al material hacia el lugar de la catástrofe. Sin esa ayuda hubiera sido imposible alcanzar ese territorio.

Nada más llegar el panorama nos pareció indescriptible, con personas huyendo de una lengua de lava que recorría las calles de la ciudad de Goma, el volcán a más de treinta kilómetros escupía aún cenizas, y nosotros allí solos sin amparo de nadie, sin la cobertura de institución alguna, con una máquina de potabilización de agua, y ganas de ayudar pero sin saber cómo.

Otra vez tuvimos suerte: una ONG holandesa nos proporcionó el cloro necesario para trabajar y logramos situarnos a las orillas del lago Kiwu, cerca de donde ellos estaban realizando tareas de potabilización, por supuesto con más medios que nosotros y seguramente más dinero. Todo el dinero que llevábamos para costear nuestra manutención había desaparecido pagando esas supuestas tasas a diestro y siniestro y por todos los lados. La corrupción es un mal endémico, y que se ceba precisamente en las personas más necesitadas.

Comenzamos por fin a trabajar y a extraer agua de aquel lago contaminado. Centenares de personas estaban falleciendo a causa de consumir agua en mal estado, los compañeros de la ONG holandesa tenían medios para probar la calidad del agua extraída del lago, y cuál fue nuestra sorpresa al dar nuestro producto una calidad muy superior a la que ellos lograban obtener. Nos comentaron que sería bueno que nuestra agua fuera transportada en camiones cisternas para los hospitales de campaña. Accedimos a su petición y en los siguientes días, sacamos agua para el suministro a hospitales y centros de huérfanos.

Tras todos estos primeros días empezamos a organizarnos en aquella devastación. Logramos pernoctar en un centro de misioneros de la orden de los “padres blancos” donde fuimos acogidos como si fuéramos miembros de su congregación, y sin los cuales creo que no hubiéramos sobrevivido mucho tiempo. En esta segunda etapa, ya con la planta de potabilización trabajando sin parar, contactamos con unas monjas misioneras que nos contaron cosas que recuerdo, y aún se me pone la piel de gallina. Algunas de esas monjas habían sido violadas sistemáticamente por “los rebeldes”, como allí los llaman; pero ellas seguían allí ayudando y componiendo una sonrisa en sus caras. Durante el conflicto armado fueron las únicas personas que no abandonaron a la población: una guerra terrible. En estos días pudimos encontrarnos con niños de unos cinco o seis años portando fusiles de asalto. Lo terrible es que los países con más responsabilidad en los asuntos mundiales apenas quisieron intervenir en la pacificación de la zona. Frente a las actuaciones para el control de sus recursos materiales, llámese petróleo, piedras preciosas, minerales súper-conductores, etc. Cuando regresas a tu lugar de residencia piensas que algo se podrá hacer para mejorar la vida de esas personas. Aunque tu labor como simple cooperante, acabe por limitarse a contar lo que allí ocurre; lo que significa un primer paso.

La experiencia no acabó con esta dura etapa. Seis meses después del viaje a Congo, otro compañero y yo decidimos regresar para comprobar si seguía sirviendo para potabilizar agua el equipo que trasladamos desde España, y que a nuestra vuelta habíamos cedido a una ONG. Cuál fue nuestra sorpresa al descubrir que se estaba comercializando con nuestra planta potabilizadora, por mediación de unos funcionarios que se hicieron dueños y señores de los equipamientos que nosotros ingenuamente pensamos que quedaban en manos seguras. Ese entramado corrupto lo descubrimos gracias de nuevo a los “padres blancos”, esos curas que nos salvaron en la primera intervención en este continente. A través de ellos pudimos reunirnos con otro personaje del que sería imposible olvidarse aun viviendo mil años: el “Padre” Mario.

Este mal llamado “padre”, ya que no había recibido el sacerdocio, es una de las personas que más han marcado mi vida por su implicación tan desinteresada con los más necesitados; este señor se dedicaba a sacar de las calles a niños huérfanos y chicos de la guerra, y enseñarles un oficio para que pudieran valerse por sí mismos en un futuro. Hablamos con él, y le propusimos instalar en su centro llamado “Don Bosco”, un sistema de recuperación y potabilización de aguas. Este hombre se ocupaba de atender a dos mil niños y niñas, ofreciéndoles comida y agua, que costeaba con sus propios recursos personales. El “Padre” Mario era italiano. Cuando llegó a África como turista y vio la situación de estas

personas se quedó a ayudar. Llevaba allí cerca de veinte años, una vez al año regresaba a Italia en busca de recursos económicos que empleaba íntegramente en atender a los demás. Cuando le conocimos llevaba con unas sandalias rotas e iba prácticamente descalzo. Este hombre era ayudado por gente de distintos lugares del mundo que empleaban sus vacaciones en ir a ayudarlo en las más variadas tareas.

Conocer a algunas de esas personas, como este italiano, los “padres blancos”, las monjas misioneras, etc. cambiaron para siempre mi sentido de ver la cooperación. Ellos son los verdaderamente indispensables. Sin esa fuerza el mundo no sería el mismo. Mi más sincera enhorabuena y respeto hacia los que dan todo a los demás.

5. Evaluación final y conclusiones de las experiencias

Las visiones de quienes actúan en cooperación son muy enriquecedoras y provechosas para quien participa en ellas. A pesar de esto es necesario valorar diferentes niveles de actuación. Desde la perspectiva de las variadas intervenciones realizadas por bomberos profesionales hay que destacar elementos como:

- Un elevado nivel técnico y profesional, desligado de cualquier actuación realizada a impulsos puramente voluntaristas carentes de base técnica.
- Una alta capacidad de motivación personal y sentido de la solidaridad.
- Un reconocimiento de que existen diferentes formas de cooperar según los perfiles y las actitudes personales, pero que en nuestro colectivo están mucho más desarrolladas que en otras profesiones.
- La importancia de adquirir un buen nivel de conocimiento sobre la sociedad en la que se ha decidido actuar, tanto en sus estructuras y usos como en sus circunstancias socio-económicas. Combinar la parte teórica con la parte práctica es esencial para el mejor aprovechamiento y repercusión en las actuaciones.
- Aunque nuestros trabajos, muchos de ellos puntuales y de respuesta ante emergencias que piden una movilización en tiempo-record, están dictados por la urgencia, hay una labor previa de prevención y de formación imprescindible para trabajar con los agentes locales.
- Es preciso desglosar y diferenciar el papel del “voluntario” y el del “técnico” para evitar confusiones que sean disfuncionales, y que puedan generar otros problemas añadidos al del propio supuesto de intervención. En este sentido, no se puede suplantar el papel del técnico por el del voluntario ante las emergencias; por ejemplo los incendios forestales. El incumplimiento de los protocolos de seguridad, o la actuación voluntaria pero incontrolada sin esa capacitación, genera un riesgo añadido muy grave. El voluntario no ha de suplantar al técnico: sus roles y funciones son estrictamente diferentes. Un voluntario puede actuar como apoyo puntual a una intervención en labores complementarias relacionadas con suministros o servicios, organización, ayuda a las víctimas, etc. Pero nunca intervenir directamente en labores que corresponden a un perfil técnico totalmente especializado.

Al fin de cuentas, el cooperante o quien ayuda a los demás recibe mucho más de lo que ofrece. Como en mi caso, se ha convertido en uno de los cometidos más gratificantes que pueda hacer una persona. Es importante destacar que cuando un bombero acude a actuar fuera del servicio, ante una catástrofe, o a cualquier tipo de contingencia voluntaria, siempre lo hace en periodo de vacaciones o debiendo cambiar las guardias y días de libranza, sin recibir compensación alguna por días libres. El servicio de bomberos jamás ha sufrido un detrimento de personal o de atención al servicio porque sus profesionales especialistas puedan actuar en lugares quizás lejanos geográficamente. Hay una gran colaboración dentro del colectivo especialmente sensibilizado ante las causas solidarias, lo que permite la cobertura de las guardias aun en el caso de actuación exterior; guardias que al regreso hay que devolver a quienes las hicieron por los desplazados. Se trata de un reparto solidario de tareas frecuente en la forma de contemplar el trabajo del día a día. Hacemos lo que hacemos porque nos gusta, no porque seamos una especie de mercenarios a los que se envía aquí o allá para solucionar problemas cuando surge una catástrofe: nada más lejos de la realidad. Es un orgullo y un honor poder ayudar a los demás. Si no tuviéramos esta actitud posiblemente nos hubiéramos dedicado a otra profesión. Esto explica la identificación de jóvenes de hoy con esta profesión y sus perfiles contemporáneos; lo que implica un acercamiento a imágenes muy distantes de otras mucho más frívolas o superficiales con las que se enmarca de manera artificial al grupo.

MATERIALES

JUVENTUD GLOBAL: Identidades y escenarios de actuación en clave cosmopolita.

JUVENTUD GLOBAL: Identidades y escenarios de actuación en clave cosmopolita

Esta relación está formada tanto por libros, como por artículos de revista o documentos de distinta procedencia, ingresados recientemente 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.

Sarah-LF

¿Qué es la Generación M? / Sarah-LF

En: La Flecha.net, 30/01/2014.

Informe original: Are yo ready for #GenMobile: How a new group is changing the way we work, live and communicate.

Comentario al informe de Aruba Networks, que entrevistó a más de 5.000 personas en todo el mundo, y que explora los hábitos de la nueva generación de trabajadores que cambiará los lugares de trabajo tal como los conocemos. La #GenMobile está modelando sus vidas laborales alrededor de sus dispositivos móviles.

<http://laflecha.net/que-es-la-generacion-m/>

http://www.arubanetworks.com/pdf/solutions/GenMobile_Report.pdf

Acceso a informe original.

2014 Erasmus Generation Survey: What do young people think about Europe's future? / Burson Marsteller, ThinkYoung.--

Brussels: Burson Marsteller, ThinkYoung, 2014.

6 p.

Proyecto de investigación basado en una encuesta para conocer los valores de la "generación Erasmus", sus actitudes hacia la UE y sus perspectivas de futuro. El objetivo es presentar las opiniones de los jóvenes, entre 18 y 40 años de edad, con respecto a una variedad de temas que pueden contribuir a la dirección de la futura política europea y como llamamiento a aquellos con poder de actuación.

Burson-Marsteller.

<http://www.generationerasmus.com/#!/survey/cee5>

Bae Brandtzaeg, Petter

A Big Data: approach to measuring civic engagement, gender differences and usage in social media among young people /

Petter Bae Brandtzaeg.-- Logroño: Universidad Internacional de

la Rioja, 2013.

14 p.

En: Congreso Internacional Comunicación y Sociedad.

Analiza las implicaciones de las redes sociales en relación con el compromiso y las diferencias de género cívicas o brechas digitales entre los jóvenes. El objetivo es estimar en qué medida las diferencias de género tradicionales están presentes en los medios sociales, como Facebook, y si presentan características estructurales similares, así como observar las diferencias de género en relación con la participación ciudadana. Incluye comparaciones entre países.

https://dl.dropboxusercontent.com/u/79178534/Brandtzaeg_final%20paper.pdf

Jurado Torres, Ana Almudena

Adolescentes y las nuevas formas de relacionarse en la sociedad del conocimiento / Ana Almudena Jurado Torres, Juan José Sánchez Campos.

En: Textos. Revista Internacional de Aprendizaje y Cibersociedad vol. 18, n. 2 (2014); p. 1-14 ISSN 1577-3760

La sociedad actual tiene asociados, entre otros sellos distintivos, lo global y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como factores principales. Una de las transformaciones más profundas para las personas tiene que ver con las diferentes maneras de vivir, de relacionarse, de aprender, con nuevos conceptos de tiempo y espacio. Se analiza cuáles son las tendencias en torno a los adolescentes y sus relaciones en Internet, aproximándose a una realidad que cambia de forma acelerada.

http://www.cibersociedad.net/textos/textos/Revista_Internacional_de_Aprendizaje_y_Cibersociedad_18_2_2014.pdf

Alfabetización Mediática: Impacto en la infancia y adolescencia / Antonio García Gimenez... [et al.].

En: Anàlisi Monogràfic 2013 ISSN digital 2340-5236

Avances y novedades en el amplio campo de la alfabetización mediática de los jóvenes, señalando las cuestiones que parecen decisivas en estos momentos desde una perspectiva internacional en la que se combinan una mirada comparativa en algunos casos, con el estudio local, especialmente en cuestiones que afectan a Europa y España.

<http://journals.uoc.edu/ojs/index.php/analisi/index>

Big demands and high expectations: The Deloitte Millennial Survey.-- [s.l.]: Deloitte, 2014.

15 p.: gráf.

En port.: Executive summary.

La generación del milenio (en inglés *Millennials*) supondrá según las estimaciones el 75% de la mano de obra mundial en el año 2025. El reto de las organizaciones es por tanto adaptarse a las nuevas formas de trabajo que se demandan: han de fomentar el pensamiento innovador, el desarrollo de sus habilidades y hacer una contribución positiva a la sociedad.

<http://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/global/Documents/About-Deloitte/gx-dttl-2014-millennial-survey-report.pdf>

Bilingüismo y TIC: una receta creativa

En: Fundación Telefónica, Explorador de innovación educativa, 1 septiembre 2014. Contiene: vídeos

Con este proyecto, el Colegio San Gregorio de Aguilar de Campo en Palencia, da respuesta a cómo el alumno reorganiza su forma de pensar, comunicarse y aprender con los nuevos medios tecnológicos en una sociedad del conocimiento más compleja y globalizada. Sus creadores buscan desarrollar personas

autónomas, capaces de crecer con una iniciativa personal inculcando la competencia para aprender a aprender y un enfoque más creativo en todo el proceso.

<http://innovacioneducativa.fundaciontelefonica.com/blog/2014/09/01/bilinguismo-y-tic-una-receta-creativa/>

Facebook

Coming of Age on Screens: An in depth look at teens and young adults around the world / Facebook.-- [S.l.]: Facebook, 2014.

24 p.: gráf.

Estudio realizado a 1000 jóvenes de edades comprendidas entre los 13 y los 24 años en 13 países diferentes. El objetivo de este estudio es conocer cuál es el estilo de vida de los jóvenes, cuáles son sus preocupaciones, inquietudes, qué hacen en su tiempo libre, etc., en un mundo que se ha transformado por la tecnología.

https://fbinsights.files.wordpress.com/2014/12/comingofageonscreens_whitepaper_120814.pdf

Comprender las políticas de la Unión Europea: educación, formación, juventud y deporte.-- Luxemburgo: Comisión Europea, 2014.

16 p.: fot.

Los sistemas de educación y formación son competencia de los países miembros, pero la UE los apoya para fijar objetivos comunes y compartir buenas prácticas. Su programa emblemático en este ámbito, Erasmus+, tiene como finalidad principal luchar contra el desempleo juvenil y fomentar las competencias y la empleabilidad. La Estrategia de la UE para la Juventud fomenta la igualdad de oportunidades de los jóvenes en la educación y el mercado laboral y los anima a participar activamente en la sociedad.

ISBN 978-92-79-24662-3.

http://bookshop.europa.eu/en/education-training-youth-and-sport-pbNA7012014/downloads/NA-70-12-014-ES-C/NA7012014ESC_002.pdf?FileName=NA7012014ESC_002.pdf&SKU=NA7012014ESC_PDF&CatalogueNumber=NA-70-12-014-ES-C

<http://bookshop.europa.eu/en/education-training-youth-and-sport-pbNA7012014/?CatalogCategoryID=ljAKABstfuoAAAEjQZEY4e5L>

Acceso a texto en todas las lenguas oficiales de la UE.

Consejo de la Juventud de España -CJE-

Consejos de Juventud y Marco Jurídico Internacional /

Consejo de la Juventud de España.-- Madrid: Consejo de la Juventud de España, 2014.

7 p.

Los Consejos de la Juventud independientes, democráticos y compuestos de organizaciones juveniles, son un modelo de participación juvenil avalado históricamente por todo tipo de instituciones europeas e internacionales. Este documento pretende recopilar las resoluciones de las instituciones más importantes sobre este tema.

<http://www.cje.org/descargas/cje4925.pdf>

Decoding Global Talent: 200,000 Survey Responses on Global Mobility and Employment Preferences / by Rainer Strack... [et.

al]; The Boston Consulting Group, The Network.

En: The Boston Consulting Group. Perspectives (6 october 2014).

Investigación realizada sobre la población activa global de hoy: desde lo que la gente de diferentes partes del mundo espera de sus trabajos, a lo que les impulsa a trasladarse a otros

países para trabajar. Más de 200.000 personas de 189 países participaron en la encuesta, llevándose a cabo entrevistas de seguimiento a 50 de los participantes del estudio.
<http://www.the-network.com/globaltalentsurvey/publications/loader.cfm?csModule=security/getfile&pageid=6650>

Bamber, John

Developing the creative and innovative potential of young people through non-formal learning in ways that are relevant to employability: Expert Group Report / John Bamber.-- [Bruselas]: European Commission, 2014.

48 p.: gráf., tab.

Informe sobre cómo el aprendizaje no formal y el trabajo con los jóvenes pueden mejorar su capacidad creativa e innovadora de forma relevante para la posibilidad de encontrar empleo. Va más allá de identificar las habilidades y competencias involucradas, para presentar ejemplos ilustrativos de la práctica y la cooperación intersectorial.

http://ec.europa.eu/youth/library/reports/creative-potential_en.pdf

Gómez Vega, Patricia

Empleo y prácticas en el extranjero: iniciando despegue / Patricia Gómez Vega.

En: Aprendemas (15 de enero 2015).

Proporciona una serie de recomendaciones a tener en cuenta antes de irse a vivir al extranjero, además de recursos para la búsqueda de empleo y cursos en los distintos países. Aporta también algunos datos concretos sobre el crecimiento de la movilidad internacional de los jóvenes en búsqueda de oportunidades laborales fuera de sus países de origen, comparándolos con las cifras de los años precedentes.

http://www.aprendemas.com/Reportajes/html/R2441_F15012015_1.html

Instituto Nacional de Estadística -INE-

Encuesta sobre movilidad internacional de los estudiantes: Año 2014.-- [Madrid]: INE, 2015.

8 p.: gráf., tabl.

Nota de prensa; 28 de abril de 2015.

Forma parte de un proyecto piloto de investigación de la Unión Europea cuyo objetivo es evaluar la movilidad internacional por motivos de estudio o formación de la juventud de cada país de 18 a 34 años. Se analiza la movilidad en las distintas etapas de la educación formal, desde la educación secundaria a los estudios de doctorado. También se estudia la movilidad en actividades como cursos de idiomas, voluntariado y otras actividades de formación.

<http://www.ine.es/prensa/np905.pdf>

<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft13%2Fp472&file=inebase&L=0>

Resultados detallados y metodológicos.

Erasmus+: guía informativa de las oportunidades que ofrece la Unión Europea en los ámbitos de la educación, la formación, la juventud y el deporte / Unión Europea.-- Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2014.

44 p.

En portada: "cambiando vidas, abriendo mentes"

Guía destinada a informar a los estudiantes de las prácticas, formación y actividades deportivas que oferta la Unión Europea a través de su programa Erasmus+ para 2014 - 2020. Se centran en conseguir los siguientes objetivos: facilitar la movilidad para aprender en otro país, coordinar instituciones educativas con otras organizaciones dedicadas a la juventud, poner en contacto

el sector educativo con el laboral y, por último, facilitar la mejora de las políticas de educación.

ISBN 978-92-79-30966-3.

http://bookshop.europa.eu/es/erasmus--pbNC0213222/downloads/NC-02-13-222-ES-C/NC0213222ESC_002.pdf?FileName=NC0213222ESC_002.pdf&SKU=NC0213222ESC_PDF&CatalogueNumber=NC-02-13-222-ES-C

Erasmus+: EU programme for Education, Training, Youth and Sport: 2014-2020.-- Bruselas: Comisión Europea, 2013.

La Comisión Europea quiere dar un nuevo enfoque integrando un único programa Erasmus+. Estas nuevas estrategias invierten en más movilidad, en las titulaciones conjuntas, en la creación de alianzas internacionales y en nuevas políticas para el fomento de actividades deportivas.

http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_en.htm

Erasmus+: Juventud en Acción / Agencia Nacional Española, Injuve.-- Madrid: [Injuve], D.L. 2014.

12 p.

El Programa Erasmus+, en vigor hasta el 31 de diciembre de 2020, pretende favorecer la movilidad de estudiantes y trabajadores en el ámbito de la educación, la formación y la juventud, con el fin de que éstos adquieran habilidades esenciales para su desarrollo personal y profesional. Los conocimientos adquiridos por los participantes durante el desarrollo de los proyectos serán reconocidos por la Comisión Europea mediante el certificado Youthpass. Se recoge toda la información sobre cómo, cuándo y dónde presentar un proyecto, además de un listado con los puntos de información en las distintas regiones.

<http://www.injuve.es/conocenos/folleto-erasmus-juventud-en-accion>

Albadalejo Vázquez, Jaime

Fomento del talento, según Ken Robinson: Inquietudes del adolescente y actividades de búsqueda de la vocación profesional

/ Ana María Poveda García Noblejas.-- Logroño: Universidad Internacional de la Rioja, 2013.

59 p.

Trabajo Fin de Master. Universidad Internacional de la Rioja. Facultad de Educación.

Los adelantos tecnológicos, unidos a la globalización y la crisis económica, han provocado un cambio en las necesidades humanas que parece requerir una renovación del sistema educativo. Este trabajo tiene como objetivo investigar acerca de la visión de los jóvenes sobre sí mismos y sobre su entorno, con el fin de descubrir sus inquietudes, así como la creación de un marco de actuación para ayudar al alumno de cara a la elección de unos estudios y un itinerario profesional.

<http://reunir.unir.net/handle/123456789/1518>

Guidelines for successful e-participation by young people in decision-making at local, regional, national and European levels

/ Responsible: Marie-Luise Dreber.-- Bonn: IJAB-International Youth Service of the Federal Republic of Germany, 2014.

8 p.

Funded by Federal Ministry of Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth.

Guía práctica para orientar los procesos de e-participación entre los jóvenes, fruto de dos años de trabajo de un grupo internacional de expertos en políticas de juventud de España, Alemania, Finlandia, Austria, Reino Unido y la Comisión Europea, dentro del proyecto YOUTHPART. Se han analizado casos prácticos,

se han intercambiado experiencias y se ha consultado a los jóvenes, a expertos y a administraciones públicas.

http://www.injuve.es/sites/default/files/2014/30/noticias/Guidelines_eParticipation_engl_0.pdf

Higher education entrance qualifications and exams in Europe: a comparison / Cecile Hoareau McGrath... [et al.]-- Brussels: European Parliament, 2014.

138 p.: tabl.

Análisis comparativo de los sistemas de acceso a la enseñanza universitaria en países de la Unión Europea, Japón, EE.UU, Australia y Turquía. El estudio se realiza en torno a tres ejes: la igualdad de oportunidades, la calidad de los sistemas de admisión y la capacidad de favorecer la movilidad de los estudiantes. Finalmente, proporciona una serie de recomendaciones para mejorar el acceso a la educación superior en los estados miembros de la Unión Europea.

ISBN 978-92-823-5766-8.

[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2014/529057/IPOL-CULT_ET\(2014\)529057_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2014/529057/IPOL-CULT_ET(2014)529057_EN.pdf)

Ideas para una Europa mejor: informe EYE 2014: Parlamento Europeo, Estrasburgo 9-11 mayo / Informe elaborado por la European Youth Press (Prensa Juvenil Europea) con comentarios del Foro Europeo de la Juventud.-- Bruselas: European Youth Forum, 2014.

59 p.: fot.

Recoge las ideas de la actual generación de jóvenes sobre el futuro del proyecto común europeo en relación a distintos aspectos relacionados con el desempleo juvenil, la revolución digital y el futuro de Internet, el futuro de la Unión Europea, las políticas de sostenibilidad, los valores y la participación activa de los jóvenes europeos en la toma de decisiones.

http://www.epgencms.europarl.europa.eu/cmsdata/upload/d3a25009-d1ef-4a29-baab-7c73b972ddb1/21839-EYE_Report-ES-WEB.pdf

Implementation of the World Programme of Action for Youth Report of the Secretary-General /-- [S.l.]: Naciones Unidas, 2013.

22 p.-- (E/CN.5/2013/7)

Informe Ban Ki Moon sobre implementación del Programa de Juventud.

Aborda los problemas que afectan a los jóvenes y propone una serie de recomendaciones de los Estados Miembros, entidades de las Naciones Unidas y la juventud y organizaciones dirigidas por jóvenes: a) abordar con mayor eficacia los desafíos que obstaculizan el desarrollo y la participación de la juventud; b) mejorar las Naciones Unidas relacionadas con la juventud y la estructura de los programas, incluida su coherencia, y c) supervisar los progresos.

<http://www.cje.org/descargas/cje2968.pdf>

Learning mobility and non-formal learning in European contexts: policies, approaches and examples / Günter J. Friesenhahn... [et al.], editor.-- Strasbourg: Council of Europe, 2013.

213 p.

Panorámica sobre el aprendizaje no formal y las políticas actuales de fomento de la movilidad de los jóvenes en Europa, así como el marco legislativo en que se han venido desarrollando las distintas iniciativas de formación y desarrollo, y los proyectos que persiguen el intercambio de experiencias entre distintos países con el objetivo, entre otros, de aprender de

los demás y realizar transferencia de conocimientos.
ISBN 978-92-871-7636-3.

http://youth-partnership-eu.coe.int/export/sites/default/youth-partnership/publications/YNB/YKB17_Text.pdf

Making the money work for young people: a participation tool for the Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria: guideline 2014 / [developed in collaboration between the PACT, Joint United Nations Programme on HIV/AIDS (UNAIDS) and the Global Fund Secretariat].-- Geneva: UNAIDS, 2014.

24 p.
En portada: for Country Coordinating Mechanism members and other Global Fund actors.

Guía para fomentar la participación de los jóvenes en las actividades del Global Fund to Fight AIDS, como en el desarrollo o mejora de sus planes estratégicos, ayudar a la coordinación entre países o en programas para fomentar el apoyo a la institución.

http://www.unaids.org/sites/default/files/en/media/unaids/contentassets/documents/unaidspublication/2014/JC2661_part2_en.pdf

Manual de intercambios en Europa.-- [S.l.]: OIM, [2014].

9 p.

Proyecto "Participación y empoderamiento para la integración de los jóvenes inmigrantes".

Recoge información básica sobre participación y buenas prácticas europeas y en las CCAA de Madrid, Andalucía y País Vasco, en relación con los intercambios académicos de los jóvenes europeos, tanto a nivel internacional, a través del Programa Erasmus+, como a nivel nacional por medio del Programa SICUE.

<http://www.spain.iom.int/index.php/proyectos/422-participacion-y-empoderamiento-para-la-integracion-de-los-jovenes-inmigrantes>

Manual de Unión Europea.-- [S.l.]: OIM, [2014]

9 p.

Proyecto "Participación y empoderamiento para la integración de los jóvenes inmigrantes"

Recopila y describe brevemente las iniciativas europeas en materia de juventud y las principales instituciones comunitarias. Concluye con las oportunidades en la Unión Europea para ciudadanos de terceros países en relación con el derecho de voto.

<http://www.spain.iom.int/index.php/proyectos/422-participacion-y-empoderamiento-para-la-integracion-de-los-jovenes-inmigrantes>

Dumollard, Marie

Mobilités géographiques / Par Marie Dumollard.-- Paris:

L'Observatoire de la Jeunesse, 2013.

4 p.-- (Les fiches Repères).

Los viajes ahora son prácticas comunes entre los jóvenes. Ya sea en Francia, a Europa o en el resto del mundo, como parte de su educación, sus planes de carrera o con el único propósito de descubrir el mundo, los jóvenes multiplican experiencias de movilidad geográfica. Las distintas trayectorias y recursos individuales hacen de este fenómeno una realidad con muchas caras.

http://www.injep.fr/IMG/pdf/FR_Mobilites_geographiques.pdf

Opening up European education to the world.-- Bruselas:

Comisión Europea, 2013.

En: Culture, education and youth 19/07/2013.

Una de las nuevas estrategias sobre educación superior de la Comisión Europea es atraer estudiantes internacionales. Para ello han creado Erasmus+ para incrementar el número de estudiantes no

comunitarios en las universidades europeas. Estas nuevas estrategias invierten en más movilidad, en las titulaciones conjuntas y en la creación de alianzas internacionales.
http://ec.europa.eu/news/culture/130719_en.htm

Operational strategy on youth 2014-2021 / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.-- [Paris?]: UNESCO, [2013?].
9 p.

La Secretaría de la UNESCO ha elaborado esta estrategia operacional de manera participativa, con la adopción de sectores de la organización, oficinas y centros de coordinación de juventud. El compromiso con la juventud ha tomado un nuevo impulso con el reconocimiento de este grupo de edad como prioritario para la acción. El trabajo de la Organización debe promover metodologías y mecanismos eficaces para que los Estados miembros involucren a los jóvenes en la política y en el diseño y aplicación de programas a medio plazo, sobre todo a través de las organizaciones juveniles, con el fin de promover una cultura de paz, un desarrollo sostenible y erradicar la pobreza.
<http://en.unesco.org/sites/default/files/Operational%20Strategy%20on%20Youth%202014-2021.pdf>

Orientación profesional y transiciones en un mundo global: innovaciones en orientación sistémica y en gestión personal de la carrera / Pilar Figuera Gazo (coord.)-- Madrid: Laertes, 2013.

209 p.: tab.; 20 cm.-- (Laertes ; 134. Educación).
Incluye referencias bibliográficas.

Recoge las conferencias del Seminario Permanente de Orientación Profesional con las aportaciones de orientadores de ámbito nacional e internacional en el desarrollo y promoción de la orientación profesional y sus derivados (inserción socio profesional, exploración del mundo laboral, diagnóstico psicopedagógico, desarrollo de competencias genéricas...), proponiendo estrategias de gestión de la carrera profesional, para personas jóvenes y adultas.
ISBN 978-84-7584-925-6.

Preparing for life in a digital age: the IEA international computer and information literacy study international report / Julian Fraillon... [et al.]-- [Berlín]: Springer, 2014.

305 p.: gráf. tabl.

Contiene anexo con datos y tablas.

Primer estudio comparativo internacional realizado a 60.000 jóvenes de 21 países, con datos de 35.000 profesores y centros de investigación sobre alfabetización digital, entendida como la capacidad de usar el ordenador para investigar, crear y comunicarse con los demás en el hogar, la escuela, el trabajo y la sociedad. Se investigaron sistemáticamente las grandes diferencias entre países, el grado de confianza de los maestros en el uso de las TIC, así como las características socioeconómicas de los estudiantes y los contextos escolares, concluyendo que es ingenuo esperar que los jóvenes desarrollen estas competencias en ausencia de programas de aprendizaje coherentes.

ISBN 978-3-319-14222-7.

<http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-319-14222-7>

PwC's NextGen: A global generational study evolving talent strategy to match the new workforce reality Summary and compendium of findings.-- [S.l.]: Price Waterhouse Coopers, 2013.

16 p.

Los cambios en torno a la cultura del lugar de trabajo, las aspiraciones laborales o el uso de las tecnologías son determinantes para el entendimiento de la denominada generación Y de trabajadores (también llamados *Millennials*). El presente informe estudia las dinámicas de trabajo y su transformación, así como la búsqueda de un equilibrio adecuado entre trabajo y vida, con el objetivo de conseguir un mayor compromiso por parte de esos trabajadores con la empresa.

http://www.pwc.com/en_GX/gx/hr-management-services/pdf/pwc-nextgen-study-2013.pdf

Blázquez, Susana

Se busca currículo global / Susana Blázquez.

En: El País. Sociedad 23 mayo 2014.

El río de profesionales españoles con titulaciones técnicas dirigido a los mercados de Alemania, Bélgica o Reino Unido no siempre culmina en un trabajo acorde a su formación. Informes y estudios concluyen la necesidad de formarse para trabajar, pero de una forma distinta a la realizada hasta ahora. Las multinacionales piden experiencia en otros países y saber idiomas. También es importante reciclarse en el mundo digital, donde crecen las nuevas profesiones.

http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/04/04/actualidad/1396638618_990658.html

Silió, Elisa

Suspenseo en la vida real / Elisa Silió, Elsa García de Blas.

En: El País. Sociedad 1 abril 2014.

El informe PISA ha puesto de manifiesto que los alumnos españoles están aún peor preparados para enfrentarse a la vida diaria de lo que revelan sus resultados en matemáticas, ciencias o capacidad lectora. Y los tiempos requieren otras destrezas. La escuela debe enseñar a discriminar entre la ingente cantidad de información disponible y a desenvolverse en nuevos escenarios. La economía mundial no se centra en lo que se sabe, sino en lo que se puede hacer con lo que se sabe.

http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/03/31/actualidad/1396296378_749672.html

Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad / J.

Ignacio Aguaded, Julio Cabero, coords.-- Madrid: Alianza Editorial, 2013.

323 p.: il. n.; 24 cm.

Las aulas educativas se han transformado debido en gran parte a la presencia de tecnologías cada vez más omnipresentes en una sociedad fuertemente digitalizada e intercomunicada. Se presentan temas mediáticos y tecnológicos de actualidad para el mundo de la educación y la formación (web 2.0, computación en nube, etc.), y cómo estas tecnologías han ayudado a transformar la educación en el uso didáctico, la captación y generación de conocimientos y la producción de contenidos.

ISBN 978-84-206-7857-3.

Telefónica Global Millennial Survey: Global Results / Penn

Schoen Berland, dir.-- [Madrid]: Telefónica, [2013]

32 p.: principalmente gráf.

Informe de la encuesta más exhaustiva y de mayor tamaño realizada a los miembros de la generación del milenio, por medio de 12.171 entrevistas a jóvenes de entre 18 y 30 años, de 27 países en seis regiones del mundo. Los resultados revelan que se trata de una generación constantemente conectada, experta en tecnología, optimista y que cree firmemente que la tecnología

crea oportunidades para todos. Sin embargo, también expresan su preocupación por la economía, la entrada en el mercado laboral, las libertades personales y su planeta.

<http://survey.telefonica.com/globalreports/>

<http://survey.telefonica.com/es/>

The Erasmus Impact Study: Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalization of higher education institutions / European Commission.-- Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014.

227 p.: gráf., tab.

Estudio sobre el impacto del programa de intercambio de estudiantes de la Unión Europea Erasmus, elaborado por expertos independientes, que combina la investigación tanto cuantitativa como cualitativa. Las encuestas a través de Internet abarcaron treinta y cuatro países y recibió observaciones de casi 80.000 personas, entre las que había estudiantes, centros de enseñanza superior y empresas.

ISBN 978-92-79-38380-9.

http://ec.europa.eu/education/library/study/2014/erasmus-impact_en.pdf

http://europa.eu/rapid/press-release_IP-14-1025_es.pdf

Acceso a comunicado de prensa en español.

http://ec.europa.eu/spain/actualidad-y-prensa/noticias/educacion-formacion-y-juventud/impacto-erasmus_es.htm

Acceso a noticia.

Goldin, Nicole

The Global Youth Wellbeing Index / Principal author, Nicole Goldin; Contributing authors, Payal Patel and Katherine Perry.-- [s.l.]: Center for Strategic & International Studies, Rowman & Littlefield, 2014.

44 p.: gráf.

Informe que detalla los resultados de la iniciativa, recomendaciones y metodología utilizada para construir el Índice Global de Bienestar de la Juventud, desarrollado por el Center for Strategic and International Studies (CSIS), en colaboración con la International Youth Foundation (IYF). Este índice, que comprende 40 indicadores representativos de los seis ámbitos de bienestar (participación ciudadana, educación, oportunidades económicas, salud, seguridad y protección, y tecnología de información y las comunicaciones), hace una comparativa tanto nacional como internacional.

ISBN 978-1-4422-2833-7.

<http://www.youthindex.org/full-report/>

http://www.youthpolicy.org/wp-content/uploads/library/2014_YWI_Country_Report_Spain.pdf

Acceso a resultados en España.

The International Computer and Information Literacy Study (ICILS): main findings and implications for education policies in Europe-- Bruselas: European Commission, 2015.

22 p.: tabl., gráf.

Aborda las competencias digitales de los jóvenes y la integración de la tecnología en la enseñanza y en el aprendizaje a partir de los datos obtenidos de una encuesta realizada en 300 escuelas de 21 sistemas educativos. Evalúa el efecto que el uso de las TICs por el profesorado tiene en el desarrollo de competencias tecnológicas de los estudiantes aportando datos cuantitativos de diferentes países.

http://ec.europa.eu/education/library/study/2014/ec-icils_en.pdf

Trends in International Student Mobility: a comparative study of international student choices, motivations and expectations 2009-2013.

En: TopUniversities, 2014 24 p., gráf.

Análisis comparativo acerca de las elecciones, motivaciones y expectativas de aquellos estudiantes que pretenden realizar estudios de postgrado en el extranjero. Los datos recogidos incluyen información acerca de su objeto de estudio; destino de estudios preferido; factores importantes en el momento de elegir un país, curso e institución, así como su situación laboral actual.

http://www.topuniversities.com/sites/default/files/qs.topuni/files/QS_World_Grad_School_International_Student_Mobility_2014.pdf

UNV Youth Volunteering Strategy 2014-2017: Empowering Youth through Volunteerism / United Nations Volunteers.-- Bonn:

United Nations Volunteers, 2013.

13 p.: fot.

Proporciona una visión general de la situación actual de los jóvenes en el contexto internacional y su relación con el voluntariado. El objetivo es apoyar el empoderamiento de los jóvenes, mediante el desarrollo de acciones en colaboración con instituciones internacionales, como un medio para que atiendan sus propias necesidades y contribuyan mediante el ejercicio del voluntariado a la paz mundial y al desarrollo sostenible.

http://www.unv.org/fileadmin/docdb/pdf/2013/corporate/UNV_Youth_Volunteering_Strategy-FINAL_23Aug_web.pdf

World Internet Project Spain 2013 / Grupo de Investigación Communication & New Media (IN3-UOC); Daniel Aranda, Jordi Sánchez-Navarro, Imma Tubella.-- [S.l.]: Universitat Oberta de Catalunya, 2014.

94 p.: principalmente tabl., gráf.

Proyecto internacional que tiene como objetivo el estudio del impacto social, político y económico de Internet y otras tecnologías digitales como videojuegos o teléfonos móviles. Actualmente el número de usuarios de Internet en España alcanzó el 84% en 2013 (15 puntos más que hace dos años); entre los jóvenes con edades de 16 a 18 años la penetración llega al 100%. El uso del teléfono móvil ha sido un factor clave para el incremento de la movilidad en la conexión y acceso a Internet.

http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/31701/1/Aranda_WP2013_informe.pdf

Ruddock, Andy

Youth and Media / Andy Ruddock.-- London [etc.]: SAGE Publications, 2013.

220 p.; 24 cm.

Bibliogr.: 195-215.

La relación entre la juventud y los medios de comunicación es una de las vertientes más aplicada en los estudios culturales. El autor ofrece, en este caso, una introducción a como los medios definen las identidades y la imaginación social de los jóvenes. Contiene una amplia diversidad de estudios de casos internacionales y la inclusión de un modelo que enmarca la investigación en cada capítulo.

ISBN 978-1-84860-091-1.

COLABORACIÓN

JUVENTUD GLOBAL: Identidades y escenarios de actuación en clave cosmopolita.

Colaboran en este número

Erika Patricia ÁLVAREZ FLORES

Posee el grado de Doctor en Tecnologías Multimedia por la Universidad de Granada (España). Actualmente es Profesora titular de la Universidad Estatal de Sonora (UES), México. Pertenece al Grupo de Investigación, Innovación y Desarrollo Educativo de la misma institución. Trabaja en las distintas líneas de “Desarrollo de habilidades informativas a través de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje para el fortalecimiento de la educación en ambientes presenciales y/o semipresenciales”.

Gregorio ARANDA BRICIO

Madrid, 1970. Es licenciado en Geografía e Historia por la Universidad Complutense de Madrid donde también cursó un Máster en Relaciones Internacionales y Comunicación. Desde 2006 es técnico de políticas de infancia en UNICEF-Comité Español, y coordinador del programa “Ciudades amigas de la infancia”. Cuenta con experiencia en animación socio-cultural y en el trabajo con menores en sistemas de protección y justicia juvenil en las administraciones central, autonómica y local. Ha participado en diversos programas de ayuda al desarrollo, y en procesos democráticos y de emergencia en varios países. Colaborando en Máster de formación y educación social. Cuenta con varias publicaciones relacionadas con los derechos de la infancia.

Manuel AREA MOREIRA

Catedrático de la Universidad de La Laguna en el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Facultad de Educación. Su campo de especialización es la Tecnología y la Educación. Doctor en Pedagogía (1987) por la Universidad de La Laguna, y Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela (1982). Dirige el grupo de investigación Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías (Edullab). Es director académico del Máster oficial en Educación y TIC (MediaTIC) y Coordinador del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de La Laguna. Fue presidente (2006-12) de la Asociación Científica “Red Universitaria de Tecnología Educativa” formada por investigadores y docentes de las universidades españolas. Colabora en actividades formativas y de investigación con distintas universidades latinoamericanas. Es miembro de REUNI+D (Red Universitaria de Investigación e Invocación Educativa) así como de distintos consejos editoriales y congresos académicos nacionales e internacionales. Desde hace treinta años ha centrado su especialización en el campo de las tecnologías educativas (cultura digital, educación y enseñanza con medios y tecnologías, eLearning, alfabetización y TIC, políticas educativas y ciudadanía digital). Ha publicado más de un centenar de libros, artículos, ensayos, materiales didácticos e informes de investigación sobre esta temática.

Noemi BISCIONE

Florenca (Italia), 1987. Graduada en Trabajo Social por la Universidad de Florenca, y Máster en Trabajo Social Comunitario, Gestión y Evaluación de Servicios Sociales por la Universidad Complutense de Madrid. Trabaja en el ámbito de la intervención social socio-educativa para distintas ONG y entidades, de España, Italia y Perú. Además ha trabajado en Cruz Roja, en concreto en la sección española de Servicios Sociales e Internacionales ocupándose de la protección y la promoción de los derechos de los niños y las niñas. Actualmente colabora con el programa "Ciudades Amigas de la Infancia" de UNICEF-Comité Español.

José Francisco BORRÁS MACHADO

Licenciado en Pedagogía por la Universidad de La Laguna. Apasionado de las TIC como un juguete con el que facilitar el aprendizaje dentro y fuera de las aulas. Becario investigador para el proyecto "Tecnología al Servicio de las Personas" (TSP) de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias. Técnico investigador del laboratorio Educación y Nuevas Tecnologías de la Universidad de La Laguna.

Concepción CAMPILLO ALHAMA

PDI del Departamento de Comunicación y Psicología Social de la Universidad de Alicante. Licenciada en CC. de la Información por la Universidad Complutense de Madrid y Doctora por la Universidad de Alicante. Premio "Blas Infante" 2010 de Estudio e Investigación sobre Administraciones y Gestión Pública, concedido por el Instituto Andaluz de Administración Pública. Ha desarrollado líneas de investigación sobre comunicación pública de las entidades municipales, estrategia de la comunicación y eventos creativos e innovadores. Asumiendo la dirección de comunicación en varias organizaciones públicas y privadas.

Inés DOMINGUEZ LLORENS

Málaga, 1972. Licenciada en Ciencias de la Información (Periodismo) por la Universidad Complutense de Madrid. Máster experto en Atención Socioeducativa a la Infancia y Adolescencia en Dificultad social por la Universidad Camilo José de Cela. Codirectora y fundadora de la empresa especializada en infancia "En Babia" Comunicación Social, y de "Minus is Better". Desde 1997 viene coordinando proyectos editoriales, actuaciones de sensibilización y programas educativos dirigidos hacia la infancia por distintas entidades y fundaciones tanto como por instituciones públicas.

Manuel ESPÍN

Se licencia en Derecho, Ciencias Políticas, Sociología y CC. de la Información por la Universidad Complutense de Madrid, y completa Doctorado por UNED en "Análisis sobre Problemas Sociales Contemporáneos". Ha impartido cursos y asignaturas para diferentes centros universitarios superiores y asesorado a gobiernos latinoamericanos, por encargo de administraciones españolas, en materias de "Juventud", "Promoción de la Salud y de Estilos de Vida Saludables", "Prevención de la Drogadicción" y "Cultura y Calidad de Vida". Profesionalmente ha intervenido como director/guionista en decenas de programas para televisión en su mayoría vinculados a contenidos sobre jóvenes, además de autor de más de 300 capítulos de series documentales. Director de "TV Educativa" (TVE-MECD) entre 2002-07, con nuevas producciones en el campo del guión y la imagen emitidas hasta 2014. Ha participado en más de una decena de largometrajes como autor de texto, música original, etc. en su mayor parte presentados en festivales internacionales de primer nivel. Desde 2007 ha publicado una decena de libros, tanto en "ficción" como "no ficción"; en este último apartado, sobre análisis de historia contemporánea, imagen y creación artística, comunicación, economía y sociedad, etc. En la actualidad desarrolla contenidos tanto para cine y

pequeña pantalla como para libro y teatro. Es vicepresidente de Fundación Atenea, entidad del “tercer sector” dedicada a proyectos de promoción social y de mejora de calidad de vida, de ámbito estatal y proyección internacional, en la que participan cerca de 150 trabajadores en distintos proyectos, así como colabora en la junta directiva de Forum Intercultural.

Esther FREIRE DE DIOS

El Bierzo, 1973. Licenciada en Ciencias de la Información (Periodismo) por la Universidad Complutense de Madrid. Co-directora y fundadora de la empresa especializada en infancia “En Babia” Comunicación Social y de “Minus is Better”, empresa de desarrollo y contenidos tecnológicos para pre-escolares. Editora en 1995 de la primera revista infantil de distribución gratuita en España: “Tu pataleta”. Desde 1997 ha coordinado proyectos editoriales, campañas de sensibilización y programas educativos dirigidos al público infantil para destacadas ONG y fundaciones, así como con instituciones públicas de carácter local, nacional e internacional. Su labor desde “En Babia” junto a su socia (Inés Domínguez) ha sido merecedora de numerosos premios y reconocimientos.

Jaime HERNÁNDEZ DE LA TORRE

Se licencia en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid (UCM) a la vez que estudia Filosofía e Historia, iniciando su trabajo como docente en la especialidad de arte a nivel europeo. En 2009 se traslada a vivir a Berlín para desarrollar el proyecto cultural “Ciudad Soledad” integrándose en la entidad de artistas “Berlín Reflector Eu”. Fundamentalmente interesado en los procedimientos pictóricos de las escuelas flamencas del siglo XV y en los esquemas formales del Renacimiento desarrolla distintas tareas de investigación en varios países europeos. Ha participado en doce exposiciones individuales. En la actualidad reside en Budapest, trabajando tanto en su obra plástica como literaria.

Marcel HIGUERA BRUNNER

Licenciado en Ciencias de la Imagen Visual y Auditiva por la Universidad Complutense de Madrid. Experto en Comunicación y Periodismo Audiovisual, y Máster en Comunicación Televisiva. Diplomado en Narrativa Audiovisual por la Universidad Menéndez y Pelayo. Realizador de televisión, y coordinador de proyectos audiovisuales en TVE y Telemadrid. Profesor Asociado del Departamento de Periodismo y Comunicación Audiovisual de la Universidad Carlos III de Madrid. Profesor asesor independiente en TIC, coordinador de programas educativos e investigador en Innovación y Metodologías Docentes en varios centros. Diplomado en Nuevas Tendencias Educativas y herramientas TIC, Game Learning y Mobile Learning por la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Investigador y doctorando sobre TIC, Social Media, niños y adolescentes para la Universidad Complutense de Madrid.

Jesús LUNA TORRES

Nacido en Ceuta. Licenciado en Educación Física y Deportes por el INEF de Madrid (1992) y Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad Politécnica de Madrid (2004). Licenciado en Antropología Social y Cultural por la UNED (2011). Estudió además Psicología. Especialista en actividades en la naturaleza, ha venido desarrollando actividades y pruebas para televisión, empresas e instituciones. Fue profesor-tutor del módulo de prácticas en el Curso de Aptitud Pedagógica para licenciados en CC. de la Actividad Física, mientras que en el INEF ejerció como profesor-auxiliar de prácticas en la asignatura “Actividades en la naturaleza” (1991-2002). Entre los años 2013-2015 ha participado como experto en habilidades sociales y humanísticas en el Programa de Enriquecimiento Cultural del IES “Joan

Miró” y “Juan de la Cierva” de Madrid. Actualmente es coordinador de “Ruta Quetzal”, declarada de “interés universal” por la UNESCO, y profesor del IES “Ciudad de Los Ángeles” de Madrid, tras una larga carrera como docente en las enseñanzas medias.

Carolina LORENZO ÁLVAREZ

Docente colaboradora del IMEP, técnico de investigación de mercados y participante en el desarrollo de un proyecto local para la promoción sociolaboral de grupos en riesgo de exclusión social. Licenciada en Sociología por la Universidad de Alicante, habiendo desarrollado el programa de Doctorado en Ciencias Sociales y Mundo Mediterráneo del citado centro superior, así como postgrado en Investigación Comercial en la Universidad de Valencia. Profesora Asociada en el Departamento de ADE de la Universidad Cardenal Herrera CEU en Elche. Durante veinte años ha ejercido carrera profesional realizando estudios sociales y comerciales para entidades públicas y privadas. Entre ellas, la participación en la misión internacional como consultor auxiliar de UNFRA (United Nations Population Found) para el apoyo al Instituto Nacional de Estadística de Guatemala.

Daniel MADRID FERNÁNDEZ

Catedrático de Universidad de Didáctica de la Lengua Inglesa en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Fue vicedecano de Relaciones Internacionales de dicha universidad de 1998 a 2000. Ha impartido docencia en las universidades de Florida del Sur y en la Universidad de California. Dentro del programa Erasmus de movilidad del profesorado fue docente en las universidades de Chester, Tsolónica y Varsovia. Ha coordinado varios grupos de trabajo y seminarios de profesores y llevado a cabo diversos proyectos de investigación, publicando varios trabajos sobre la enseñanza del inglés en todos los niveles educativos, la formación del profesorado de idiomas, el uso de internet como recurso didáctico en la enseñanza primaria, enfoque lúdico basado en la “suggestedpedia” para la enseñanza y el aprendizaje activo del inglés en los primeros años de la escolaridad a efectos de la educación bilingüe en la Educación Primaria, Secundaria y Universidad.

Patricia NUÑEZ GÓMEZ

Profesora Titular de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. Doctora en Publicidad y Máster en Filosofía. Miembro de diferentes grupos de investigación nacional e internacional, y directora del grupo de investigación relacionado con jóvenes y comunicación “Teens, Communities and Digital Literacy”. Sus publicaciones tienen como líneas de investigación principales las Nuevas Tecnologías y las competencias digitales enfocadas al emprendimiento del siglo XXI, marcas y “tercer sector”, así como todo lo relacionado con metodologías educativas innovadoras.

Miembro integrante de diferentes organizaciones internacionales: “Chair” de la Sección de “Advertising Temporacy Working Group” de ECREA (European Communication Research and Education Association).

Consejera del Consejo de protección a la infancia. Miembro del consejo editorial y comité científico de diferentes revistas de prestigio, y del grupo de investigación SOC MEDIA (Grupo para el Estudio de Nativos Digitales) de la Universidad Complutense. Directora del Laboratorio de Investigación Juvenil “Youth Thinking”

Alberto PIÑERA PIÑERA

Licenciado en Educación Física por el INEF de Madrid y diplomado en Magisterio en E. Física. Ha desarrollado distintos programas de educación bilingüe en las Comunidades de Asturias y Madrid. Formación específica en Canadá (Ontario, 2008) y Alberta (2010). Mención de honor en el XXV Concurso de Proyectos de Innovación Didáctica. En la

actualidad es Jefe de Estudios Adjunto y Coordinador del Programa de Educación Bilingüe del IES Velázquez de Móstoles (Madrid).

Jaime REPOLLÉS LLAURADÓ

Pintor y Doctor en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), profesor y coordinador académico acreditado (ANECA) en el Grado en Diseño Visual de Contenidos Digitales del Centro Universitario de Tecnología y Arte Digital (U-tad) adscrito a la Universidad Camilo José de Cella, donde imparte las asignaturas de “Teoría del Color”, “Fundamentos de Estética y Análisis de la Imagen” y “Trabajo Fin de Grado”. Experto en teoría del arte moderno y contemporáneo, es autor del libro sobre imaginario material “Genealogías del arte contemporáneo” (Ed. Akal). Ha impartido diversos cursos de Estudios Visuales de la Escuela Contemporánea de Humanidades de Madrid (ECH), y en U-tad ha desarrollado proyectos de investigación e innovación docente en el ámbito de la creación digital (APP de color para Animación) y de trabajos colaborativos entre alumnos de programación y diseño de videojuegos.

Charles RODRIGUEZ DOS SANTOS

Nacido en Marsella (Francia) de padres y nacionalidad española, es bombero especialista en el Ayuntamiento de Leganés (Madrid) por oposición en 1997 y 2013, además de haber prestado idénticos servicios en Santiago de Compostela y Tenerife. Con la ONG Bomberos Unidos Sin Fronteras (BUSH), ha actuado de cooperante en países como Bolivia, Congo, Perú o Nicaragua, además de otras actuaciones solidarias voluntarias en el ámbito español y europeo. Ha estudiado Filosofía y Ciencias de la Actividad Física y Deporte. Durante cuatro años fue bailarín por oposición del Ballet Nacional de España, desarrollando en paralelo una carrera deportiva en distintas disciplinas, incluso como jugador de rugby con la selección española, y en distintos deportes de aventura. En la actualidad participa en diversas labores de creación y actividad artística y solidaria.

María Belén SAN NICOLÁS SANTOS

Licenciada en Pedagogía, con diferentes líneas de trabajo e investigación: “eLearning y universidad”, “Diseño, desarrollo y evaluación de materiales educativos multimedia”, “La integración pedagógica de las TIC en los centros educativos”, “Educación mediática”, etc. Técnico de asesoramiento y formación del profesorado en la Fundación General de la Universidad de La Laguna. Pertenece al grupo de investigación “Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías” del citado centro educativo.

Rosa María TORRES VALDÉS

Profesora e investigadora del Departamento de Comunicación y Psicología Social de la Universidad de Alicante. Al igual que del Instituto Mediterráneo de Estudios de Protocolo, adscrito a la Universidad Miguel Hernández. Profesora colaboradora de la Escuela Superior de Relaciones Públicas, adscrita a la Universidad de Barcelona. Licenciada en Comunicación Social especializada en Publicidad y Relaciones Públicas por la Universidad San Martín de Porres de Lima (Perú) y Doctora por la Universidad de Alicante. Máster oficial en Biotecnología y Biomedicina de la Universidad de Alicante. Desarrolla líneas de investigación sobre Comunicación para el Desarrollo Local, Empleo, Cuarta Cultura, Divulgación Científica de Proximidad, Comunicación y Salud, Responsabilidad Social, Innovación Social, Relaciones Públicas y Mejora de la Sensibilización, Gobierno de Proximidad, y Discapacidad y Políticas de Género. Dirige la red interuniversitaria PRP Emprender 2015 para el desarrollo de competencias emprendedoras en estudiantes de grado en Publicidad y Relaciones Públicas. Creadora y directora del Gabinete Iniciativas Públicas para el Empleo de la Universidad de Alicante de

1994-2011, fecha en la que crea y dirige la Unidad de Responsabilidad Social y Relaciones Públicas de la Fundación General de la Universidad de Alicante hasta finales de 2012. Cuenta con numerosas publicaciones científicas y profesionales. Desarrolla proyectos internacionales relacionados con el desarrollo sostenible, emprendimiento e innovación social, comunicación para el desarrollo, recibiendo el nombramiento en 2011 de “huésped de honor” y “visitante ilustre” de la ciudad de Pisco (Colombia) en reconocimiento por el proyecto Labormusic. Ha sido empresaria del sector de la comunicación. Es delegada de la presidencia del Instituto Mediterráneo de Protocolo adscrito a la Universidad Miguel Hernández.