



Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Universitat
de Girona

Pedagogia i Treball Social

REVISTA DE CIÈNCIES SOCIALS APLICADES



Pedagogia i Treball Social. Revista de ciències socials aplicades.
2025. Vol. 14. Núm. 1

Equip editorial, objectius de la revista i instruccions
per als autors i política editorial:

https://revistes.udg.edu/pedagogia_i_treball_social/

Contacte:

Facultat d'Educació i Psicologia
Universitat de Girona
Plaça Sant Domènec, 9. Office 229
17071 Girona
Tel. 972 418 300

ISSN: 2013-9063

DOI: [10.33115/udg_bib/pts.v14i1](https://doi.org/10.33115/udg_bib/pts.v14i1)





Índex

Estrategias para desmontar el adultocentrismo 7

Klaudio Duarte Quapper

Jóvenes y segunda oportunidad 17

Merino y Ros-Garrido

**«Gig Economy» y migración juvenil. Gig Economy and Youth Migration:
Reflections on the integration of young Latin American food delivery
couriers in Spain** 28

Jorge Jaramillo

Jóvenes en fuga de la sociedad del rendimiento 41

Gianluca Coeli

L'acompanyament al centre de les polítiques locals de joventut 56

Salvador Avià, Paz Viquer, Jonatan Ruiz

**Las escuelas comunitarias
del CUPS-BUAP, una experiencia que favorece la ciudadanía activa
en estudiantes universitarios** 69

Miriam Aurea, Marcial Manzola



Editorial

La joventut com a subjecte o actor social és un producte del capitalisme i la modernitat que s'ha configurat en els termes actuals sobretot als segles XIX i XX. Es percep com un concepte dinàmic i sociohistòric de manera que es pot pensar també com un constructe teòric. Un constructe que cada societat, context i període adapta i configura en funció dels interessos propis per explicar la transició i l'adaptació de cada generació a la societat adulta. Les persones «joves», per altra part, equivaldrien a un concepte que fa segles que existeix amb atribucions diverses i que defineix un moment o etapa de la vida arribant a concebre's com un grup social amb característiques singulars.

El llenguatge administratiu i jurídic vinculat a les polítiques públiques sovint acaba imposant la seva consideració de grup d'edat com a criteri majoritari a través del qual es defineix la joventut, deixant de banda altres possibles consideracions amb base biològica, psicològica o cultural. Així, la joventut es pot entendre com el període de transició de la dependència de la infància a la independència dels adults. A Europa la joventut difereix segons el context nacional. El que és comú a tots els països és que la transició de la infància a l'edat adulta està marcada per canvis importants en la vida: d'estar en el sistema educatiu a tenir una feina, de viure a la llar familiar a formar la pròpia llar, i de ser econòmicament dependent a administrar la seva pròpia economia.

En aquest número monogràfic es presenten sis articles que aborden aspectes i situacions pròpies de la joventut i de les persones joves. Una etapa que no rep tota l'atenció que es mereix. En alguns casos, per considerar que no requereix atenció específica i, en altres ocasions, per abordar l'atenció a aquest col·lectiu des de polítiques més pròpies de la infància o l'adolescència que de la joventut.

La major part dels informes, estudis i estadístiques europees consideren «joves», destinataris de les polítiques de joventut, aquelles persones compreses entre els 15 i els 29 anys. Aquest és el criteri que utilitzen les bases de dades estadístiques dels organismes de la Unió Europea i el Consell d'Europa. Tot i aquesta convenció, hi ha la consciència que ens trobem davant d'un concepte complex, no només perquè es refereix a un rang d'edat que s'ha anat redefinint al llarg dels anys i està influït per múltiples factors (contextuals, polítics, econòmics, etc.), sinó perquè agrupa una gran varietat de subjectes heterogenis. Sota aquesta etiqueta de «joves» s'hi inclouen diferents trams d'edat que pertanyen a classes socials diferents, amb interessos i reptes vitals molt desiguals. Determinats col·lectius juvenils que pertanyen a grups minoritaris (ex. joves amb diversitat funcional o minories ètniques, entre d'altres), o fins i tot majoritaris (com és el cas de les dones joves), s'enfronten a problemes

específics que els fan més vulnerables quan no se'ls reconeix la particularitat i resulta més difícil la seva igualtat d'oportunitats real. És, per tant, un repte tenir present i considerar sempre l'especificitat i la diversitat del col·lectiu de persones joves a l'hora de definir-lo, abordar les polítiques de joventut i dissenyar els programes i serveis destinats a elles i ells.

La societat adultocèntrica en la qual vivim massa sovint considera el col·lectiu juvenil com a poc rellevant. Les institucions i les administracions consideren poc les persones joves en la presa de decisions i, o bé les criminalitzen o bé les infantilitzen. Claudio Duarte en l'article que ens presenta en aquest número ens proposa estratègies per enfrontar-nos a aquesta interpretació adulta del món i buscar alternatives per construir noves epistemologies des del que anomena juvenil popular. Les institucions i els serveis públics, per norma general, estan pensats, dirigits i revisats per persones adultes. Aquesta mirada impregna tant la seva concepció, com els serveis i els productes que proporcionen. No sembla que aquest distanciament disminueixi, ans al contrari. Al mateix temps, la desafecció juvenil per allò institucional, per allò comú i per les institucions democràtiques, és la tendència dominant en molts països. El repte de la inclusió social en referir-nos a la joventut, més enllà dels requisits transversals i comuns per a totes les persones, comporta la necessitat d'incloure una nova generació (equitat generacional) en aquells espais físics i metafísics (espais de poder, de participació, de presa de decisions, de planificació, etc.) dels quals han estat privats per una qüestió únicament d'edat. Privar, prevenir o protegir excessivament la joventut -allargar forçosament més la joventut- no ens ajudarà a disposar d'una ciutadania plenament capacitada per a l'exercici dels seus drets ni a disposar d'una comunitat crítica, democràticament sana i culturalment diversa. Ara bé, en nom de la llibertat, abandonar la joventut a la seva sort en un sistema neoliberal i capitalista i, per tant, consumista, amb enormes desigualtats i poc amable amb els més necessitats o inexperts, tampoc no és l'opció més intel·ligent. Es fa necessari, doncs, trobar el rol que han d'exercir les administracions i polítiques públiques per tal de facilitar l'empoderament juvenil de totes les «joventuts».

En aquest número de la revista es presenten tres articles que aborden determinades especificitats d'aquest col·lectiu juvenil i alhora reptes als quals les polítiques de joventut han de donar resposta. En primer lloc, l'article de Merino i Ros-Garrido, tractant les escoles de segona oportunitat dirigides a joves en situació de risc d'exclusió amb l'objectiu d'aconseguir-ne el retorn educatiu i la inserció laboral. La seva aportació ens permet aprofundir en la important funció educativa que realitzen aquests projectes i ens ajuda a valorar la inserció laboral que aconsegueixen. Davant del mateix repte laboral de les persones joves, trobem l'article de Jorge Jaramillo. En aquest cas, centrat no únicament en la inserció laboral, sinó també en la inserció social que sovint se'n pot derivar. La seva aportació analitza la integració de joves llatinoamericans Riders a Espanya. L'article aborda com el «treball per demanda», tot i que proporciona oportunitats laborals inicials, també genera precarietat i exclusió arribant a proporcionar desavantatges davant de la població local i alhora perpetuant l'exclusió social. El seu treball ens permet veure la necessitat de revisar determinades ofertes laborals i, sobretot, la reforma de determinades polítiques migratòries si de veritat s'aspira a una inclusió de tota la joventut de manera

equitativa i efectiva. En cas contrari, el mateix sistema establert expulsa i margina joves, sense haver-los proporcionat l'oportunitat de trobar el seu espai.

L'exclusió social pot tenir formes diferents i ser alhora causa o conseqüència d'altres situacions. El següent article de Coeli, Soler i Planas ens dona a conèixer la situació d'algunes persones joves en aïllament social voluntari, conegut també com a *hikikomori*. Una realitat inicialment existent al Japó, però ja estesa a molts països capitalistes avançats, entre ells, Espanya. S'argumenta com aquest fenomen es pot considerar una reacció en forma de fugida o rebel·lió davant la situació d'exclusió que algunes persones joves senten per part d'una «societat del rendiment» a la qual no se senten vinculades i en la qual no volen participar. Una situació que ens interpel·la i que ens convida a pensar quines propostes formatives i quines oportunitats d'inclusió social oferim a la joventut en les nostres comunitats; oportunitats que no tinguin per finalitat el rendiment i la productivitat.

La capacitat que tinguin els professionals que estan en contacte amb les persones joves per graduar i modular la relació educativa serà clau per a l'èxit de bona part dels programes i serveis dirigits a aquest col·lectiu i també perquè la joventut pugui desenvolupar els seus projectes transformant la societat. En aquest sentit, Avià, Viguer i Ruiz en la seva aportació en aquest número ens conviden a repensar les polítiques locals de joventut des del que han anomenat el *paradigma de l'acompanyament*, en la mesura que allò primordial serà la relació i els vincles que els professionals de joventut estableixin amb la població jove, en lloc de l'oferta de serveis destinada a cobrir determinades necessitats. Es tracta d'un enfocament que reforça la relació educativa que es fa des de les actuals polítiques de joventut i que valora les persones joves i professionals, i deixa els serveis en un segon pla.

Tancant aquesta secció monogràfica trobem l'article de Marcial i Villaseñor amb una proposta duta a terme des de l'espai universitari a través del programa d'Escoles Comunitàries on es constata com la universitat pot contribuir a la formació de ciutadans amb compromís i consciència social. La universitat és, de fet, un dels espais (si no el principal) on es reuneix un nombre més gran de joves de manera continuada. Dèiem al principi que la desafecció juvenil per allò institucional, per allò comú i amb les institucions democràtiques, és una tendència dominant en molts països. La universitat hauria de reaccionar davant d'aquest escenari i, més enllà de la capacitació professional, proporcionar l'oportunitat d'una formació ciutadana compromesa amb el bé comú.

Els mitjans de comunicació social, tal com ens va assenyalar l'Escola de Birmingham, no es limiten a fotografiar la realitat social, sinó que la reinterpreten. Projecten imatges simplificades i interessades que pugnen per definir el sentit de ser jove, condicionen i determinen no sols el significat, sinó també el significat de la persona jove actual. Els articles d'aquest número monogràfic volen contribuir a desvetllar de manera més clara algunes d'aquestes imatges que ens han de permetre aproximar-nos a les persones joves i a la realitat on viuen. Es tracta d'entendre per comprendre més i actuar millor.

Pere Soler-Masó

Girona, abril del 2025



Estrategias para desmontar el adultocentrismo

Desafíos en comunidades educativas

Klaudio Duarte Quapper

<http://orcid.org/0000-0001-7855-4300>

Sociólogo y educador popular. Coordinador académico del Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes de la Universidad de Chile

claudioduarte@uchile.cl

Palabras claves

Adultocentrismo; poder; epistemología; diálogos generacionales

Keywords

Adultcentrism; power; epistemology; generational dialogues

Resumen

El presente texto es un ensayo de varias ideas que surgen a partir de investigaciones y trabajo de acción directa con juventudes y comunidades donde habitan jóvenes, sobre estrategias en desarrollo para enfrentar el adultocentrismo e intentar construir alternativas en pos de su superación. A esas dinámicas les llamo en este texto *desmontar el adultocentrismo*.

A partir de tres planos de acción, reflexiono sobre pistas: para su desmontaje como estructura de poder que ha consolidado un orden social; para construir nuevas epistemologías desde lo juvenil popular; para anticipar relaciones entre generaciones en pos de solidaridad y justicia generacional. El propósito de este ensayo es contribuir con claves para el análisis sobre el sistema de dominio adultocéntrico y profundizar en experiencias para su desmontaje. Asimismo, presento desafíos que desde las relaciones generacionales hemos experimentado en el esfuerzo por hacernos parte del desmontaje del adultocentrismo.

Abstract

This text is an essay of several ideas that arise from research and direct-action work with youth and communities where young people live, on strategies in development to confront adultcentrism and try to build alternatives in order to overcome it. In this text I call those dynamics dismantle adultcentrism.

Based on three plans of action he reflected on clues: for its dismantling as a power structure that has consolidated a social order; to build new epistemologies from popular youth; to anticipate relationships between generations in pursuit of solidarity and generational justice.

The purpose of this essay is to contribute keys to the analysis of the adult-centric dominance system and to delve into experiences for its dismantling. I also present challenges that we have experienced from generational relationships in the effort to become part of the dismantling of adultcentrism.

Introducción

El adultocentrismo constituye un orden social que legitima relaciones y prácticas de exclusión y discriminación imponiendo una mayoría por sobre una minoridad (Duarte, 2016), establecidas estas en función de los roles sociales que se juegan en las diversas instituciones en que se verifica la organización social, así como en una lectura artificiosa de las edades en cada contexto histórico.

Uno de los asuntos que permite la reproducción de este dominio es la divulgación de un discurso social que tiene al menos dos vectores: uno, que apela a la idea de que se trata de un orden natural que preexiste a las organizaciones construidas por agrupamientos humanos en la historia; otro, que sostiene la noción de estar ante una fuerza sobre humana —que está fuera del control de la sociedad—, por lo tanto, imposible de modificar. Esta naturalización y fatalismo político son parte de un mismo engranaje que consolida las bases para la reproducción acrítica de este sistema de dominio y de los otros con que intersecciona —patriarcado, capitalismo, racialización, capacitismo, segregación territorial—.

Este dominio se asienta sobre estructuras de poder, comprendido este como atributos que permiten a actores/as y grupos ejercer control y tomar decisiones en diversas situaciones (Hernández, 2018). En las ideas que ensayo en este texto, referidas a comunidades educativas, esta capacidad de ejercer control, se retroalimentan de las formas que adquiere la participación de personas y grupos. Comprendo participar como las capacidades que poseen las y los actores sociales de tomar parte en los procesos de vida que les involucran, en relación directa con la producción de las condiciones para que esas capacidades se desplieguen (Palma, 1999).

Diversas perspectivas teóricas de las ciencias sociales (De Beauvoir, 1987; Lerner, 1986; Meillassoux, 1982; Segato, 2003), han mostrado como, para el caso del patriarcado, se trata de una construcción histórica cuya emergencia se produce a partir de ciertas dinámicas y fuerzas sociales en el proceso largo de pasaje entre los modos de vida nómada y los de tipo sedentario hace miles de años. En los siglos posteriores dicho orden

de dominio se ha consolidado, aunque en el último siglo ha sido objeto de críticas radicales que pugnan por su transformación.

En este ensayo me sitúo desde la consideración de que el adultocentrismo también es un orden socialmente construido. He mostrado en trabajos anteriores algunas de las dinámicas que permiten mapear el proceso de su emergencia y reproducción en diversas épocas y tipos de formaciones sociales (Duarte, 2012; 2016). También he planteado cómo su construcción en la historia humana está muy vinculado a la emergencia del patriarcado en tanto ambos comparten de alguna manera, la cosificación de los cuerpos y sus capacidades productivas y reproductivas, como elemento que instaura las asimetrías y violencias que condensan su existencia como sistema de dominio. En el adultocentrismo son los cuerpos de niños, niñas y personas consideradas menores según cada cultura; en el patriarcado son principalmente los cuerpos de las mujeres y diversidades sexuales.

De esta manera, el fatalismo que rodea algunos análisis, que plantean el carácter robusto de los sistemas de dominio y una cierta condición natural en ellos, quedan desbordados al presentar el carácter histórico que poseen, pues esa argumentación permite verificar las posibilidades de transformación que quedan en directa dependencia de las capacidades políticas de actores que se desplieguen en pos de ese propósito. Se ha venido elaborando una confianza epistemológica de que sí es posible esa modificación radical, así en algunos planteamientos del feminismo comunitario latinoamericano se habla de «desmontar» los mecanismos que le permiten reproducirse al patriarcado (Galindo, 2015). En cuanto construcción histórica y por su condición de orden social, haciendo referencia a esos mecanismos y lógicas, se busca provocar la despatriarcalización que:

«representa esa nueva reinención del feminismo entero porque supone al mismo tiempo un horizonte de lucha no liberal y no de inclusión dentro, sino de desmontaje del patriarcado como estructura de poder, una metodología de práctica política que supone la capacidad de decodificar, desmontar, desmantelar los mandatos y estructuras patriarcales y el reconocimiento de un nuevo punto de partida,

que es el hecho de que desde el complejo universo de las mujeres ese proceso de despatriarcalización de facto se está dando» (Galindo, 2015; 626).

En coherencia con lo antes señalado y aprendiendo de este aporte feminista, planteo que el adultocentrismo también es posible y necesario de *desmontar*. En tanto sistema de dominio que se origina vinculado al patriarcado, que se constituyó a partir de una revolución de varones adultos que transformaron las condiciones políticas y culturales, con base en la apropiación económica, sexual y política de las mujeres y de las personas consideradas menores, imponiendo de forma violenta lógicas de competencia y subordinación.

En el marco de este texto concibo el adultocentrismo como un sistema de dominio de mayores sobre menores, provocando que las cuestiones referidas a la dependencia familiar, el momento del ciclo vital, la edad, las tareas para el desarrollo, las capacidades de actuación política, el control represivo sobre el deseo sexual y otros aspectos, fueran conformando una base material, simbólica, política y sexual de este dominio. En él, las personas socialmente significadas como mayores han ejercido control de superioridad y definido las características de cada orden social.

A partir de lo anterior, me planteo ensayar algunas ideas sobre al menos tres planos en que los procesos de desmontar el adultocentrismo se han venido verificando en las luchas juveniles y generacionales, y que plantean desafíos para la acción directa con jóvenes. Un primer plano se refiere al desmontaje del adultocentrismo como estructura de poder que ha consolidado un orden social; el segundo, se vincula con su condición de paradigma impuesto y la urgencia de seguir construyendo nuevas epistemologías desde lo juvenil popular; el tercer plano se ubica en las relaciones cotidianas entre generaciones y los desafíos para la transformación liberadora de los puentes de solidaridad y justicia generacional.

1. Desmontaje del adultocentrismo como estructura de poder

En lo que refiere al plano de la transformación del sistema de dominio adultocéntrico, sugiero considerar inicialmente que una dominación sistémica solo puede ser contrarrestada mediante transferencias de poder y más específicamente auto transferencias de poder. Si lo planteado sobre adultocentrismo refiere a condiciones de dominio, ello se enfrenta en la capacidad, como agencia de las y los actores, de constituirse en tanto tales por la vía de desplegar relaciones liberadoras que transformen las atribuciones y reproducciones de la mayoría/minoridad. El eje que propongo considerar apela a la colaboración entre las y los diversos actores como elemento fundacional de nuevas socialidades. Lo alternativo al adultocentrismo, no es de ninguna manera *jovencentrismo*, sino relaciones generacionales colaborativas que tiendan a promover relaciones sociales justas y solidarias.

Para ello se requieren acciones de resistencia de quienes se concientizan sobre la necesaria transformación social, en que el factor autonomía juega un rol catalizador vital para que las y los actores ganen en autoestima y dignidad. Ello implica provocar alternativas a la constelación de sistemas de dominio que ya mencioné y que se conjugan con adultocentrismo.

En específico, las y los jóvenes adquieren ahora una doble acepción: condensan en sus vidas las experiencias de dominio/poder adultocéntrico y, en el mismo movimiento, contienen las posibilidades de construir resistencia/transformación como oportunidad liberadora.

Lo que se requiere para ello, entonces, es la transformación de las formas de ejercicio de poder. Este, que se va reproduciendo de forma imbricada en relaciones cotidianas de orden micro y en procesos estructurales de orden macro, se concentra en la capacidad de tomar decisiones y de llevar adelante las acciones necesarias para que lo decidido acontezca.

Cuando analizamos con personas jóvenes y adultas las formas de decidir que ocurren en las familias,

instituciones educativas, organizaciones sociales territoriales, partidos políticos, iglesias y otras, se verifica que las personas ubicadas en las posiciones de minoridad son excluidas de esas posibilidades de resolver con autonomía. Y más bien, lo que está legitimado socialmente es que son otros/as los que deciden por ellos/as como una atribución naturalizada que no se permite discutir. Por ejemplo, suele ocurrirnos en la conversación con profesionales dedicados a la gestión de políticas públicas, que podrían involucrar activamente a las personas jóvenes en esos procesos, que no lo ven necesario, no se imaginan cómo hacerlo y tampoco ven a las y los jóvenes aportando.

De esta forma, las lógicas de participación en nuestras sociedades contemporáneas siguen reproduciendo lógicas de marginación hacia las personas jóvenes y niñas. Existen mecanismos consolidados que les niegan las posibilidades de actuación en los asuntos que les importan y afectan directamente: se les invisibiliza, se les posterga, se niegan sus aportes y se les coopta, como formas institucionalmente legitimadas por el adultocentrismo. Ejercer poder por la vía de la toma de decisiones desde lo personal a lo social colectivo es un aprendizaje al que todas las personas podemos acudir si la sociedad en que vivimos cuenta con las condiciones para que ello ocurra de forma cotidiana. Parto desde la noción de que las personas contamos con las capacidades para realizar ese ejercicio, que las y los jóvenes requieren contar con ambientes sociales e instituciones que les estimulen a desplegarse y hacerse parte de los procesos que les son relevantes.

Hemos desarrollado experiencias en escuelas secundarias y territorios barriales en que la consigna ha sido «a participar se aprende participando», buscando promover procesos en que las y los jóvenes experimenten esta capacidad (Mineduc, 2018). De forma simultánea, ello ha implicado desplegar procesos con las personas adultas con que se vinculan para provocar procesos de compartir el poder, creando mecanismos para sus transferencias, principalmente por medio de formas que incidan en la toma conjunta de decisiones. Esta radicalización de los modos de tomar parte en la sociedad es lo que comprendo como protagonismo juvenil.

Un aprendizaje fundacional es que la juvenalización de los procesos con jóvenes, entendida como únicamente

trabajar con las personas jóvenes, no produce cambios sostenibles, sino que se requiere, desde las experiencias juveniles, provocar vinculaciones con las personas de otras generaciones, especialmente adultas y adultas mayores, con las que conviven cotidianamente. Cómo plantearé más adelante, de alguna manera hemos de abordar la pregunta por cuál es la adultez que se requiere experimentar en procesos de desmontar el adultocentrismo.

2. Nuevas epistemologías desde lo juvenil popular

Como se ha señalado antes, el adultocentrismo constituye simultáneamente un orden de dominio y un paradigma que le otorga los argumentos pretendidamente científicos para su reproducción. Siguiendo la propuesta de Kuhn (1971), me parece que estamos ante una anomalía por la emergencia de un conjunto de perspectivas alternativas a ese paradigma y que se encuentran en coexistencia en esta época —construcción social de juventudes, trayectorias socio educativas, culturas juveniles, lo generacional para leer lo social— (Duarte, 2018).

A partir de investigaciones sobre los modos de producir conocimiento sobre juventudes en Chile, puedo proponer algunos asuntos a considerar en la construcción de nuevas epistemologías de lo juvenil, principalmente cruzadas con un componente de clase desde los sectores populares.

Esto implica un debate sobre las epistemologías en uso, superando epistemes de la distancia, la asimetría, el encantamiento y la fascinación, hacia epistemes de la cercanía (Reguillo, 2012) y la solidaridad entre quienes producen conocimientos y quienes han de ser considerados/as como sujetos/as de ese proceso (Duarte, 2018). El concepto alternativo radica en que las y los jóvenes poseen saberes potentes que en su época pueden constituir aperturas interesantes de considerar, para lo cual las epistemes de la acción investigativa han de modificarse.

Una modificación radical apela a los imaginarios que se requieren, lo que podrían quedar sostenidos en el reconocimiento de las potencialidades y capacidades que tienen las personas jóvenes y que ahora, en tiempo presente, pueden aportar en sus comunidades. Superar los imaginarios que les significan como problema, riesgo y amenaza social, o que les conciben como el chivo expiatorio de los males sociales en cada época —tráfico de drogas, SIDA, contagio pandémico, violencias, entre otros— resulta una condición vital para construir nuevos lentes de observación y conceptualización de las realidades juveniles y sociales. Para ello, hemos venido elaborando y sugiriendo un conjunto de mecanismos epistémicos que aportan a esta construcción de miradas alternativas. Por una parte, el reconocimiento a las singularidades juveniles que, a partir de su conocimiento y valoración social, puede producir diversidad y pluralidad de juventudes, como resultados políticos de respeto a esas singularidades. Por ello hablar de juventudes, en nuestra propuesta, insiste no en un asunto de moda lingüística, sino en hacernos cargo del efecto epistémico y, por lo tanto, político que implica la valoración de las diversidades juveniles en términos conceptuales y en los desafíos metodológicos que ello exige en los procesos de acciones formativas directas. Unas nociones de lo colectivo juvenil como un ámbito de experimentación fundamental para las identidades juveniles. La validez que estos sujetos y sujetas les otorgan a las experiencias con sus semejantes y la alta valoración que ellas tienen como parte de sus opciones han de ser conocidas y legitimadas por la investigación social, en especial la que aborda cuestiones juveniles. Una cuestión que juega con fuerza en estas nuevas epistemes es la reconceptualización de las temporalidades asociadas al ciclo vital. Ya no desde la linealidad que ubica el pasado como lo vivido y el futuro como inexistente y por venir, sino que recuperando las epistemes ancestrales, propongo considerar el pasado como lo que nos trajo hasta aquí y el futuro como el que estamos construyendo en tiempo presente. En ese sentido, es que podríamos acoger la consigna de que «los y las jóvenes son el futuro de...», si a la base de esa imagen está la noción de que son las personas que hoy están construyendo el futuro, por lo tanto, sus aportes son legítimos y válidos en este momento, en cada ámbito de sus vidas y en sus sociedades.

Estas exigencias epistemológicas abren la necesidad de cuestionar y reconsiderar las nociones clásicas con que se ha concebido a jóvenes, por ejemplo, en el ámbito de la acción política juvenil. Por una parte, la valoración de sus modos propios de acercarse a la acción política, de organizarse y de interrogar generacionalmente a su sociedad en cada época; por otra, la necesidad de contar con concepciones dinámicas y emergentes que permitan una mayor capacidad heurística y mejor pertinencia política del conocimiento producido.

Una valoración de la conflictividad como un componente de lo social y político que otorga posicionamiento político a la construcción de lo juvenil, en cuanto búsqueda de un cierto orden deseado (Lechner, 2006). Esta valoración permitiría asumir que el autoritarismo evidenciado por la investigación social sobre lo juvenil es un dispositivo propio del dominio adultocéntrico y como tal ha de ser conceptualizado y enfrentado políticamente.

La historización de lo juvenil es un mecanismo potente para contradecir los mecanismos que sostienen imaginarios que naturalizan y quitan posibilidades de transformación de las condiciones que experimentan las y los jóvenes. Este mecanismo aporta elementos para la comprensión crítica de la emergencia y procedencia del sistema de dominio adultocéntrico, así como facilita la comprensión sistémica de los imaginarios producidos sobre lo juvenil.

En continuidad con esta concepción de lo político alternativo, la cuestión de lo colaborativo como posibilidad para esa acción política, en especial con los mundos adultos, se constituye en un concepto a considerar. La colaboración intergeneracional es planteada como una alternativa, la que se consolida en una perspectiva del mismo tipo: lo generacional. Si bien es incipiente en América Latina un desarrollo sistemático de esta perspectiva como alternativa a lo adultocéntrico, abre espacios para interrogantes críticos sobre nuevas perspectivas para el análisis de lo juvenil. También es importante considerar la emergencia conceptual que plantean las experiencias juveniles contemporáneas, que tensionan las categorías y epistemes clásicas y abren nuevas posibilidades a la producción de conocimientos sobre lo juvenil, para recrear sus esquemas en uso y para permitirse reinventar sistemáticamente sus perspectivas y métodos de trabajo en la producción de conocimiento. Esta propuesta exige

la valoración de las personas jóvenes como productores de conocimientos en tiempo presente; por lo tanto, se pueden convertir en activos participantes de los procesos que desplegamos para producir conocimientos en cada sociedad sobre las realidades juveniles. Implica producir conocimiento con y desde ellos y ellas.

3. Desafíos en las relaciones generacionales

En articulación con lo señalado, existe un plano de acción directa que se puede denominar lo relacional-subjetivo, aunque lo anterior también aporta componentes en ese sentido. De alguna manera, se trata de los ámbitos de acción más cercana que las y los jóvenes y otras personas con las que se vinculan experimentan en su cotidianidad.

A partir de la observación en diversas experiencias juveniles de aquellos modos de hacer que adelantan la sociedad participativa que quisiéramos construir, puedo sugerir al menos tres desafíos en la búsqueda de alternativas al adultocentrismo. Uno que implica directamente a las personas jóvenes en sus vínculos intrageneracionales; otro que les articula con otras generaciones y, finalmente, preguntas críticas sobre la adultez que han venido emergiendo en los últimos años. **En lo intrageneracional** se requiere desplegar procesos educativos en este proceso de desmontar adultocentrismo, con las personas jóvenes para que desplieguen reflexiones sobre su posición subordinada en la sociedad, la nutran de contenidos y busquen alternativas a ello. Una de las tensiones que les afecta —aun sin ser siempre consciente de ello— es que se les prepara para obedecer y no ganar en autoestima y autonomía. Esas claves adultocéntricas las incorporan y muchas veces les escuchamos reiterarlas con sus discursos, e incluso con la naturalización de estos, como algo que «siempre ha sido así». Por ello, es muy importante desplegar procesos (auto) formativos de

concienciación de la condición adultocéntrica de la sociedad, de los efectos en sus vidas y de iniciativas para construir alternativas.

Junto a ello, es vital que observen las asimetrías que reproducen al interior de sus grupalidades y relaciones cotidianas: entre un curso de último nivel de secundaria y los que vienen llegando a ella, entre quienes ejercen roles directivos y quienes no en la organización juvenil, entre otras cuestiones.

Una experiencia concreta la hemos observado en establecimientos de enseñanza secundaria cuando se deben tomar decisiones de acciones cotidianas o cuestiones de tipo política y se tiende a valorar más la palabra de quienes son mayores en edad y en curso, deslegitimando las voces de quienes son considerados menores (Mineduc, 2018).

En algunas agrupaciones territoriales juveniles también hemos observado dinámicas similares, en que recurren a la edad o al rol que juegan en la organización para darle valor o negárselo a las propuestas que hacen y sobre todo en la toma de decisiones (Escobar, 2019).

De esta forma, el adultocentrismo también es una expresión de dominación que se verifica en las relaciones entre jóvenes, mostrando el aprendizaje que la socialización les va imponiendo. Por ello, es vital el énfasis en los procesos educativos con jóvenes, la apertura a esta observación crítica de las dinámicas «hacia dentro» de las relaciones con sus semejantes.

En las relaciones con otras generaciones, en especial con los mundos adultos, una estrategia que hemos venido desplegando son los diálogos intergeneracionales (Duarte, 2022; Mineduc, 2018). Estos siguen siendo una posibilidad importante para abrir canales de vinculación y colaboración entre personas de distintas generaciones que conviven en nuestra sociedad: territorios, familias, instituciones educativas, programas sociales, organizaciones de la sociedad civil, entre otros. Tal como hemos señalado, dichos diálogos exigen a las personas adultas que nos dispongamos a compartir poder y potenciar el ejercicio de este en las personas jóvenes. Dialogar consiste en procesos de construcción conjunta y colaborativa de conocimientos, por medio del intercambio de las experiencias que cada cual aporta. Parto entonces del aprendizaje de que las personas jóvenes sí poseen experiencias, como conjunto de aprendizajes que producen a partir de la reflexión de lo que viven.

Así, todas las personas en sociedad pueden producir experiencias y ofrecerlas en procesos de intercambio respetuoso.

En estos intercambios, la palabra de cada cual es legítima y, como sujetos políticos, ganan en reconocimiento al ser valorados sus aportes en tiempo presente. De alguna manera, a través de estos diálogos se enfrenta la asimetría del valor de dichos aportes según los roles institucionales que se juegan, y se avanza en equivalencia social de dichos roles y en la igualación en valor de los aportes.

Por ejemplo, en comunidades educativas de enseñanza secundaria y superior, hemos acompañado procesos de diálogos entre actores/as de diversas generaciones —estudiantes, docentes, directivos/as, familias— y constatamos las dificultades para partir y para darle continuidad por las desconfianzas mutuas existentes. Sin embargo, a medida que se avanza en el intercambio de experiencias y en la modificación de la significación y valoración de la palabra de cada actor/a, se logran establecer unos diálogos como legitimación de los diversos aportes. Estos procesos requieren sistematicidad de parte de las comunidades educativas, para que aquello que se experimenta en este tipo de actividades diseñadas con los propósitos señalados, se vaya haciendo parte de la cotidianidad de los procesos educativos (Mineduc, 2018). Diálogos intergeneracionales promueve la oportunidad para que diversos/as actores/as produzcan de manera conjunta miradas sobre lo que están viviendo, análisis compartidos y propuestas de transformación de aquello que les produce malestar y profundizar en lo que reconocen como aportes a su comunidad.

En el contexto actual, estos diálogos constituyen una anticipación del tipo de sociedad en que queremos vivir, por ello están sujetos a tensiones, obstáculos —como bloqueos generacionales— y dificultades que cada colectivo o comunidad necesita autoobservar para buscar mecanismos de superación y seguir probando nuevas formas. Se trata de una propuesta a contracorriente de lo que las diversas instituciones en contexto capitalista, patriarcal y adultocéntrico imponen, por ello la invitación que realizo abre un conjunto de cautelas en las condiciones ambientales para implementar estos diálogos que hay que atender en el proceso.

Por último, una cuestión que ha venido emergiendo con fuerza en la última década, desde la acción directa

en establecimientos educacionales secundarios, es la pregunta: **¿qué adultez se está construyendo en contexto adultocéntrico y capitalista?** Surge principalmente como un aprendizaje que desde el trabajo educativo con jóvenes se plantea, a partir de que por más que estos sujetos/as fueran imaginando nuevas formas de relacionarse en sus diversos ámbitos de vida, se encontraban con «un muro adulto-adultocéntrico» que no quería cambiar y que, más radical aún, señalaban que «ya no podían cambiar». Acompañamos un proceso de formación de docentes de educación superior de un Instituto Profesional. Uno de los aspectos de intensa reflexión giró en torno a las formas de adultez que se experimentan cumpliendo el rol de profesor/a, así como las relaciones intrageneracionales adultas en el espacio educativo y las formas de reproducción de adultocentrismo entre personas adultas. Algunos de los desafíos que se plantearon apuntaban a la necesidad-urgencia de modificar las relaciones con estudiantes y entre docentes, desarrollando acciones concretas de transferencia de poder para avanzar hacia comunidades educativas respetuosas y en que cada uno de los actores pueda participar sustantivamente de los procesos en que están involucrados.

En otros trabajos he planteado primeros análisis sobre la construcción social de adultez en la contemporaneidad y tratamos de aportar preguntas críticas sobre una categoría acientífica, que además no es estudiada ni interrogada críticamente (Duarte, 2018). Menos aún sus formas de verificarse en las relaciones cotidianas. Por ello, para avanzar en este desmontar adultocentrismos, se vuelve de vital importancia incluir y profundizar en estos interrogantes críticos que nos permitan abrir posibilidades para que, quienes están en ese momento de su ciclo vital, o juegan roles socialmente construidos como de adultez, puedan plantearse alternativas anti adultocéntricas en esa experiencia. La consigna que hemos construido en este desafío plantea «cómo ser adulto/a y no reproducir adultocentrismo».

4. Conclusiones

El adultocentrismo es un sistema de dominio construido desde hace miles de años y reproducido en cada época histórica. El sistema educativo ha sido una de las instituciones en que se ha venido consolidando esta distribución asimétrica de poder, que afecta a las personas jóvenes que son minorizadas en la sociedad. En la complejación de sus formas de operar, este sistema también legitima la dominación al interior de cada generación a partir de las significaciones sociales, de las edades y de los roles sociales.

En cuanto construcción humana, he sostenido en este texto que se puede desmontar. Para ello resulta fundamental reconstruir las relaciones de poder, en vías de construir ambientes sociales y particularmente educativo, en que las dinámicas sociales se caractericen por procesos permanentes de transferencia de poder entre diversos/as actores/as, que se sostengan en la participación sustantiva, y que anticipen una sociedad de respeto y solidaridad generacional.

Esta opción política de transformación, exige construir nuevas epistemologías desde lo juvenil popular, sostenidas en la solidaridad, reconocer las capacidades y potencialidades juveniles en tiempo presente, la valoración de las singularidades de las juventudes, la valoración de lo colectivo juvenil y lo colaborativo generacional, la reconceptualización de las temporalidades y de las acciones políticas juveniles, la historización de lo juvenil en cada sociedad, y las posibilidades de las personas jóvenes como productores de conocimiento.

Finalmente, lo generacional como perspectiva para leer lo social, aporta a complejizar el análisis, en lo que refiere a las dinámicas entre jóvenes y personas adultas, así como a las relaciones al interior de cada generación.

Bibliografía

- De Beauvoir, S. (1987). *El Segundo Sexo*. Siglo XXI.
- Duarte, K. (2023). Juventudes y Movimiento estudiantil. En Manuel Antonio Garretón & Silvia Lamadrid (Coords.) *Política y Sociedad en Chile 2022-2023. Archivos del Laboratorio de Análisis de Coyuntura Social*. (pp. 87-96) Editorial Universidad de Chile.
- Duarte, K. (2022). *Educación para fracturar el Adultocentrismo*. Colección Cuadernos Pedagógicos. Editorial Aguaderramada. IP ARCOS.
- Duarte, K. (2018) Investigación social chilena en juventudes. El caso de la Revista Última Década. *Revista Última DÉCADA*, 50, 126–154. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/53849>
- Duarte, K. (2016). Genealogía del adultocentrismo. La constitución del patriarcado adultocéntrico. En Klaudio Duarte & Carolina Álvarez (eds.) *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan*. (Vol. 1, pp. 17-47). Social Ediciones. Universidad de Chile.
- Duarte, K. (2012). Sociedades Adultocéntricas : sobre sus orígenes y reproducción. *Revista Última DÉCADA*, 36, 99–125. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56108>
- Escobar, S. (2019). Jóvenes secundarios: una mirada actualizada de las dinámicas sociales que constituyen a las organizaciones juveniles. En Klaudio Duarte; Natalia Hernández & Yadira Palenzuela (eds.). *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan*. (Vol. 2, pp. 93-116). Social Ediciones. Universidad de Chile.
- Galindo, M. (2015). La revolución feminista se llama Despatriarcalización. En ACSUR, *Descolonización y despatriarcalización de y desde los feminismos de Abya Yala* (pp. 27-50). ACSUR-Las Segovias.
- Hernández, N. (2018). *Poder, una categoría de análisis en los procesos de intervención de jóvenes: Estrategias de intervención en lo político* [Tesis Doctoral]. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/72570>
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lechner, N. (2006). *Obras escogidas*. LOM Ediciones.
- Lerner, G. (1986). *La creación del Patriarcado*. Crítica.
- Meillassoux, C. (1982). *Mujeres, graneros y capitales*. Siglo XXI.
- Ministerio de Educación. (2018) *Caja de herramientas para la participación juvenil*. Mineduc
- Palma, D. (1999). *La participación y la construcción de ciudadanía* (No. 27). Universidad ARCIS.
- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Siglo XXI.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Universidad Nacional de Quilmes.



Jóvenes y segunda oportunidad

Las prácticas en empresa como vía
para mejorar la empleabilidad

Merino y Ros-Garrido

Palabras clave

empleabilidad; escuela de segunda oportunidad; prácticas en la empresa; transición escuela-trabajo.

Keywords

employability; second chance school; internships in the workplace; school-to-work transition.

Resumen

Las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) son una respuesta para jóvenes en situación de riesgo de exclusión por sus objetivos de retorno educativo y de inserción laboral. Incluyen en los itinerarios de formación prácticas en empresa con una finalidad formativa y laboral. Se ha llevado a cabo un estudio de carácter cualitativo y muestra el análisis de entrevistas realizadas a personal educativo de las E2O, a profesionales de institutos donde el alumnado retorna después de su paso por estas escuelas, y a empresarios que han contratado a jóvenes egresados de las E2O. Los resultados del estudio permiten concluir que las prácticas en empresa realizadas dentro de los itinerarios de las E2O son una política remedial educativa y especialmente efectiva para la inserción laboral de los jóvenes: conectan con las oportunidades del mercado laboral y la empresa está al servicio de la formación del joven.

Abstract

Second Chance Schools (E2O) are a response for young people at risk of exclusion because of their educational return and labour insertion objectives. They include in the training itineraries company internships for training and employment purposes. A qualitative study has been carried out and shows the analysis of interviews carried out with educational staff from the E2O, with teachers from secondary schools where the students return after their time at these schools, and with employers who have hired young graduates from the E2O. The results of the study lead to the conclusion that company internships carried out within the E2O itineraries are an educational and particularly effective remedial policy for the labour market insertion of young people: they connect with the opportunities of the labour market and the company is at the service of the young person's training.

Introducción

La lucha contra el abandono educativo temprano (AEP) se ha convertido en una prioridad a todos los niveles en los últimos años, desde las instituciones europeas hasta los municipios, que son los que tienen que dar respuesta a las personas jóvenes del territorio con trayectorias formativas desestructuradas (Casal, 1999). Hay dos políticas fundamentales para reducir el AEP, la preventiva y la remedial. La política preventiva es la que enfatiza la adquisición de competencias desde una perspectiva inclusiva. En este sentido, en España la reducción de la tasa de no graduación de la ESO¹ y el consecuente aumento de la continuidad formativa, ha sido efectiva, aunque todavía queda mucho camino por recorrer, sobre todo en comparación con el resto de los países europeos. Esta reducción de la tasa de no graduación tiene, no obstante, una consecuencia paradójica, porque aumenta la probabilidad de estigma social y de tener trayectorias laborales más desestructuradas (Casal et al., 1998). Por eso, las políticas remediales deben plantearse de forma más eficaz para evitar estas dos derivas, y reducir el AEP a partir de oportunidades educativas, formativas o laborales que enderecen las trayectorias de las personas jóvenes en situación de riesgo o vulnerabilidad social.

A nivel europeo, la política remedial más desarrollada en los últimos años ha sido el Programa de Garantía Juvenil (Gentile y Hernández Díez, 2015), pero una iniciativa anterior diseñó las llamadas escuelas de segunda oportunidad (Comisión Europea, 1995) escuelas pensadas justamente para formar de otra forma las personas jóvenes que habían abandonado los estudios o que estaban en un riesgo elevado de abandonarlos sin ninguna titulación o con un nivel muy bajo de competencias personales y profesionales. A partir de finales de los años 90 se ha ido constituyendo una red de estas escuelas en distintos países, y en España se agrupan en la Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad. Una de las estrategias más utilizadas en el diseño de aprendizajes alternativos a la escuela

convencional o *mainstream*, es la formación fuera de la escuela, en un contexto laboral en centros de trabajo, para que las personas jóvenes puedan adquirir competencias en un entorno no escolar, tanto competencias transversales (conocimiento del mundo laboral, puntualidad, responsabilidad...) como competencias profesionales (en función de la actividad laboral que se desarrolle).

Los beneficios de esta formación en entornos laborales, comúnmente llamadas «prácticas», son numerosos y han sido analizados por la literatura (Brooker y Butler, 1997; Hardy y Ménard, 2009), pero se ha investigado muy poco en colectivos de riesgo de exclusión laboral. La pregunta de investigación sería cómo se incorporan estos beneficios en los discursos de los agentes implicados en los dispositivos de segunda oportunidad. De esta forma, se pretende analizar las narrativas acerca de los procesos, las finalidades y el tipo de experiencias generadas en las prácticas en empresa en los programas formativos de las escuelas de segunda oportunidad, a partir de entrevistas a educadores de estas escuelas, así como de las instituciones de referencia, centros de secundaria y empresas donde se realizan las prácticas.² El primer apartado está dedicado a un breve repaso de la conceptualización sobre el papel de la formación en centros de trabajo en la formación profesional en general, y en la formación de dispositivos para jóvenes en situación de riesgo en particular. El segundo apartado concreta el modelo de análisis y la estrategia metodológica utilizada, de carácter cualitativo. El tercer apartado aporta los principales resultados obtenidos, y finalmente se aporta en el último apartado la discusión de los resultados y las conclusiones, con algunas derivadas para las políticas de juventud, educación y empleo.

1 Según la estadística oficial, el año 2022 la tasa de abandono escolar temprano era del 13,9 %, cuando en el 2004 la cifra era del 32,2 %.

2 Las entrevistas forman parte de un proyecto de investigación más amplio (título y referencia cuando se evalúe el artículo).

1. Marco teórico

La introducción de asignaturas aplicadas o prácticas en el currículum de la enseñanza secundaria ha generado un debate tan largo como inacabado (Casal et al., 2006). Una forma de incorporar asignaturas aplicadas ha sido la creación de itinerarios de formación profesional, de forma muy prematura en los sistemas de tradición germánica, o lo más tardío posible en los sistemas comprensivos como el desarrollado en los países nórdicos (García Garrido, 2004). De forma recurrente y persistente, estos itinerarios de formación profesional son escogidos por alumnado de bajo rendimiento y de origen social en general más humilde que los itinerarios académicos con destino en la enseñanza superior, por lo que la enseñanza aplicada o vocacional tiene un menor estatus precisamente por su dimensión cercana a las salidas profesionales (autor A, 2022).

Sin embargo, la formación profesional puede tener dos tipos de orientaciones: la de base escolar o la de base empresarial (Cedefop, 2023). La de base escolar se imparte fundamentalmente, cuando no exclusivamente, en centros escolares, y la de base empresarial está focalizada en sectores u ocupaciones definidas y con un papel activo de las empresas en la formación del alumnado. En España, la aplicación de la Ley General de Educación del año 1970, con la creación de la Formación Profesional de Grado I y de Grado II (la FP III no llegó a implementarse), fue muy criticada precisamente por el diseño exclusivamente escolar, y por lo tanto, alejada de las necesidades del tejido empresarial (Planas, 1986). Por otro lado, una formación profesional centrada en las demandas empresariales puede dejar de lado competencias transversales necesarias para el desarrollo a largo plazo de los itinerarios formativos y laborales de las personas jóvenes (Planas, 2014; Sánchez-Bolívar et al. 2023). Una opción intermedia es un modelo mixto, con una parte de la formación impartida en los centros de formación, y con la introducción de prácticas curriculares, la denominada Formación en Centros de Trabajo en España o formación en alternancia en Francia (De Simone et al., 2024). En los últimos años, esta opción intermedia se ha ido decantando hacia la opción de base empresarial, con la extensión de la Formación Profesional Dual, a imagen y semejanza

de la FP dual del modelo alemán, aunque a menudo se copia solo una parte del modelo, más horas de formación en los centros de trabajo, y no se copia el resto de las características, como el papel de las empresas, los gremios y los sindicatos, lo que la harían mucho más eficiente (Euler, 2013).

En general, hay dos objetivos asociados a la formación en centros de trabajo, o comúnmente denominadas «prácticas» (Vázquez-Cano et al., 2018). El primer objetivo es de tipo didáctico, es una experiencia que motiva al alumnado porque es aplicada, manipulativa y en principio «no teórica» (Brooker y Butler, 1997; Hardy y Ménard, 2009). El segundo objetivo es el incremento de la empleabilidad, es decir, de la adquisición de competencias clave de acceso al mercado de trabajo, y un acceso con mejores condiciones laborales (Ivzori et al., 2020). Existe un cierto bagaje de investigación que aporta datos sobre el impacto de las prácticas, tanto en términos de motivación y aprendizaje, como en términos de aumento de la empleabilidad (Pineda i Herrero et al., 2019; Pineda, 2005). En general, los efectos analizados han sido positivos, pero también hay efectos negativos, cuando las prácticas se convierten en actividades rutinarias y poco estimulantes que son la antesala del abandono de la formación (Kriesi et al., 2016), o cuando se convierten en mecanismos de sustitución de mano de obra, con el consiguiente ahorro de costes, lo que pervierte la finalidad formadora de las prácticas (CC. OO., 2019). En el desarrollo de la FP dual también se ha hallado una praxis selectiva, es decir, los centros seleccionan los mejores alumnos para asegurar una buena integración en la empresa y fidelizarla (Bentolila y Jansen, 2019).

Los estudios previamente citados hacen referencia fundamentalmente a la formación profesional integrada en el sistema educativo, como los Ciclos Formativos de Grado Medio y los Ciclos Formativos de Grado Superior. En el caso de los dispositivos de formación, profesional o pre-vocacional, para jóvenes en situación de vulnerabilidad, el impacto de las prácticas es mucho más complejo, porque generalmente es un perfil de jóvenes muy desmotivados para el aprendizaje y con pocas expectativas de obtener un empleo decente. La experiencia escolar negativa normalmente va asociada a factores de riesgo de exclusión social, factores familiares, sociales y territoriales que contribuyen a la

vulnerabilidad Además, hay muy poca investigación sobre la adaptación del currículum práctico para este perfil de jóvenes y las estrategias de cooperación con las empresas para que la estancia del alumnado sea mínimamente enriquecedora para las dos partes, empresas y jóvenes (Chisvert-Tarazona et al., 2024). En un estudio de hace algunos años, se hizo un metaanálisis de la literatura centrada en los dispositivos de formación e inserción laboral destinados a jóvenes «ni-ni» (ni estudian ni trabajan) (Alegre y Atilio, 2013a). Esta etiqueta se utilizó muy profusamente hasta que, felizmente, se ha ido eliminando del vocabulario del ámbito de la investigación (no en la política o en la vida cotidiana) por la estigmatización de todo un colectivo (Serracant, 2012). Aunque las categorías que se suelen utilizar, como jóvenes en riesgo o en situación de vulnerabilidad, no están exentas de contradicciones, por lo menos son conceptos que se pueden construir y discutir, y no una etiqueta vacía, definida en negativo. En dicho estudio, se hizo una tipología de dispositivos que ya se denominan de segunda oportunidad, en función de, entre otros parámetros, el papel otorgado a las prácticas. Según los autores, hay tres tipos de programas, «education first», «work first» o mixtos. El primero prioriza la formación y el retorno al sistema educativo. El segundo busca ofrecer oportunidades

laborales o de experiencia laboral, buscando fundamentalmente la inserción laboral. El tercero, mixto, contempla actuaciones tanto en el campo educativo como en el laboral. Las escuelas de segunda oportunidad estarían en este tercer tipo.

Respecto al tipo de experiencia laboral, apuntan cuatro modalidades (Alegre y Atilio, 2013, p. 253). La primera es una «cata» de oficios, una estancia corta en diversos centros de diversos sectores económicos para tener una toma de contacto y activar una primera motivación laboral (similar a prácticas prelaborales de duración breve). La segunda modalidad son las prácticas laborales, una estancia relativamente larga en una empresa o institución, como actividad formativa no remunerada. La tercera modalidad son los contratos laborales, es decir, la realización de una actividad de formación, pero con una cobertura legal de trabajador, normalmente con subsidios públicos. La cuarta modalidad sería el sistema de aprendizaje, con un papel clave de la empresa como agente formador y supervisor de la formación del alumnado, en la lógica de la FP dual. En la tabla 1 se presenta una síntesis de las cuatro modalidades.

Las escuelas de segunda oportunidad estarían entre la primera y la segunda modalidad, como veremos en el apartado de resultados. Especificar que algunas E2O cuentan con sus propios recursos, como las empresas

Tabla 1. Tipos de experiencia laboral

	Descripción	Ejemplos / experiencias
Cata de oficio	Toma de contacto con el mundo laboral.	Visitas o estancias breves en centros de trabajo, generalmente actividades gestionadas y desarrolladas desde el ámbito local.
Prácticas laborales	Incluye el perfil educativo como laboral. Actividades no remuneradas.	Prácticas incluidas en los PCPI y en los ciclos de formación profesional reglada.
Contratos laborales (subsidiados)	Actividades de práctica laboral remunerada. Cobertura legal de trabajador, normalmente con subsidios públicos.	Contratación en sector público (casas de oficios y planes de empleo); contratación en sector privado (Suma't).
Sistemas de aprendices	Formación dual que implica alternar formación y trabajo, y en el que la empresa se convierte en el principal agente educativo del joven.	Algunas experiencias en el marco de colaboraciones de centros de FP y empresas de diferentes sectores (petroquímica o industrias alimentarias).

Fuente: elaboración a partir de Alegre y Atilio (2013, p. 253)

de inserción, donde el alumnado puede realizar las prácticas que suelen tener una duración superior a 100 horas. Los objetivos y motivaciones formativas o laborales se incorporan en el itinerario formativo individualizado de cada joven.

Más allá de la modalidad, el estudio de Alegre y Atilio (2013) apunta seis aspectos clave para el éxito de estos programas: la conexión con las oportunidades que ofrece el mercado local de trabajo; la empresa (sea pública o privada, con contrato subsidiado o no) se pone al servicio del aprendiz, y no al contrario; la existencia de un/a tutor/a laboral que supervise la formación; la duración prolongada genera mayor impacto; los esquemas de experiencia laboral subsidiada son más efectivos en el perfil de jóvenes socioeconómicamente más vulnerables; y las prácticas o contratos subsidiados tienen mayor impacto en el sector privado que en el sector público o en el tercer sector (op. cit., p. 247). Respecto a este punto, una evaluación anterior de la primera experiencia piloto de escuelas de segunda oportunidad en el ámbito europeo encontró que, si las empresas privadas se implicaban sin necesidad de obtener bonificación o subsidios, el impacto era mayor (Commission of the European Communities, 2001).

A continuación, se muestra el modelo de análisis y la estrategia metodológica seguida en la investigación para dar respuesta a la pregunta de investigación a partir de las narrativas de los participantes en los programas formativos de las escuelas de segunda oportunidad que incluyen prácticas en empresa.

2. Método

En el estudio cualitativo se han triangulado la visión de diferentes agentes. A través de la Asociación Española de Escuelas de Segunda oportunidad se ofreció la posibilidad de participar en el estudio a las E2O acreditadas en ese momento. Se efectuaron 24 entrevistas a la dirección o jefatura de estudios de E2O,

en total estaban representadas 40 de las 43 acreditadas en España, pertenecientes a 9 comunidades autónomas. En las cuales se solicitó el contacto con tutores de los centros educativos y de empresas, por lo que la selección de estos últimos informantes fue facilitada por las propias E2O. Se efectuaron 10 entrevistas a supervisores o gerentes de empresas de diferente tamaño, que habían contratado recientemente a jóvenes procedentes de E2O. Y se llevaron a cabo 9 entrevistas a tutores de jóvenes que, en el curso 2020-2021, se habían reenganchado a la educación formal tras finalizar su itinerario en una E2O. Los segmentos de las entrevistas se han identificado con la letra E, F y T, respectivamente.

Se diseñaron y validaron los guiones de las entrevistas semiestructuradas por doctores de la Universitat de València y de la Universidad de Barcelona. Los guiones de las entrevistas pueden consultarse en Autor B (2022). Las entrevistas se realizaron por videoconferencia entre marzo y junio de 2021. En el presente artículo mostramos el análisis de lo referido a las prácticas en empresa, realizado mediante el MAXQDA Plus 2020® siguiendo el procedimiento de análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2006). Los resultados se contrastaron con la propia Asociación de Escuelas de Segunda Oportunidad y el informe completo de la investigación aparece publicado en su página web, si bien en el presente artículo tan solo se muestra y analiza los referidos a las prácticas en empresa.

3. Resultados

Prácticamente, todos los programas formativos que desarrollan las E2O con mayores de 16 años incluyen prácticas en empresa (así lo manifiestan en las entrevistas: E2; E7; E5; E16; E18; E27; E32; E30; E35; E36). Se considera que «la práctica engancha a que los chicos sigan» (E30).

La realización de prácticas generalmente no está ligada a programas formativos subvencionados, si bien en algunos casos es obligado (E5; E32; F_E13; F_E7): «porque el propio certificado de profesionalidad te

obliga, es un módulo formativo. En la FP también es obligado» (E5). Sin embargo, es una oportunidad que hay que aprovechar: «que ellos aprendan a manejarse en el contexto laboral, aprendan también o se capaciten en un puesto profesional, en un perfil profesional, pero también que la empresa los conozca, que pueda darles la oportunidad de demostrar su potencial» (E9); «que te tenemos que tener en cuenta para futuras contrataciones o que te tenemos que incorporar a plantilla» (T_E26). Por eso, a veces se pospone su realización:

[...] lanzarles a las prácticas cuando estamos casi seguras de que no va a ser una experiencia positiva nos parece contraproducente, porque al final va a generar un rechazo al joven, a ese sector del trabajo o incluso al propio mercado laboral (E27).

En la praxis selectiva también se busca fidelizar a las empresas: «el trabajo en fidelizar a empresas; en vincular a empresas a nuestra labor, a nuestro público, a nuestro trabajo y que entiendan, bueno, pues, que tenemos perfiles muy concretos, perfiles con ciertas problemáticas y que ellos empaticen con todo esto» (E18). Lo que a veces implica no enviar a determinados jóvenes a algunas empresas, se busca el encaje entre empresa y joven.

3.1. La finalidad formativa de las prácticas

Las prácticas tienen la doble finalidad: capacitación formativa e inserción laboral. Son un dispositivo mixto dentro de los programas de segunda oportunidad. En cuanto a la finalidad formativa, las E2O aluden a diferentes aspectos como el conocimiento del mercado laboral (E2; E9); sobre el desarrollo de las capacidades de los jóvenes (E9) o a la propia experiencia laboral (E8). Hay alusiones al desarrollo personal del joven: «el aprendizaje técnico, claro, pero del desarrollo personal, si no lo otro no vale para nada» (E34). Es una forma de «verse capaz, de mostrarse, de demostrarse y lo que aprenden allí en un mes, no hay otro sitio donde aprenderlo, con lo que tiene que ver con la vinculación social, aparte de lo profesional, laboral o económico» (E35).

Las empresas requieren una formación en los jóvenes donde priman las competencias transversales por encima de las técnico-profesionales. Valoran especialmente: iniciativa e interés (T_E25; T_E18); proactividad (T_E25; T_E36); trabajo en equipo (T_E25; T_E18); capacidad para adaptarse (T_E25); actitud (T_E5; T_E13; T_E18); responsabilidad (T_E24; T_E30; T_E13); puntualidad (T_E13); respeto (T_E13); comunicación con el cliente o habilidades sociales (T_E24; T_E30); aprender a improvisar en la cocina (T_E30). Las competencias técnico-profesionales las enseña la propia empresa (T_E25; T_E26; T_E13; T_E18). Destaca la actitud por encima de los conocimientos «sobre todo la actitud que para mí es mucho más válida que los conocimientos» (T_E13). Es decir, se detecta una mayor valoración del conocimiento del mundo laboral, la puntualidad o la responsabilidad en detrimento de la actividad laboral que se desarrolle, cuestiones relacionadas con la empleabilidad para que las personas jóvenes puedan adquirir competencias en un entorno no escolar, tanto competencias transversales (conocimiento del mundo laboral, puntualidad, responsabilidad...) como competencias profesionales (en función de la actividad laboral que se desarrolle).

En algunas E2O, vinculan la posibilidad de cursos con prácticas para la generación de empleo (E26; E36) o en los programas prelaborales (F_E24; E26;) y en la empresa de inserción (E26). De hecho, se prioriza la inserción de los jóvenes con más dificultades o en situación de vulnerabilidad porque se tiene en cuenta las necesidades económicas (E2), especialmente de las familias de los jóvenes como posibles candidatos a ofertas de trabajo porque «eso genera un beneficio al núcleo familiar» (E13).

3.2. La inserción laboral de las prácticas

Si bien, la finalidad que más resalta es la inserción laboral por encima de la formativa, especialmente en las E2O (E7; E9; E18; E13; E17; E24; E26; E27; E31) y en las empresas (T_E3; T_E25; T_E27; T_E36), tan solo un instituto hace referencia a la inserción (F_E13): «Una formación real en un entorno real de aprendizaje [...]

todo esto abre posibilidades de futuro, de inserción» (E24).

La posible inserción después de las prácticas se relaciona con la formación previa que da la E2O y, en ocasiones, es la propia empresa la que participa en la formación para transmitir conocimientos técnicos y actitudinales:

En muchos casos colaboramos en desarrollar la formación, que es muy importante porque ya de base transmitimos esos valores y competencias que nos gusta que las personas que trabajan con nosotros tengan y porque nos permite conocer a la gente durante un periodo de tiempo y vemos si se adaptan a nuestra forma de trabajar a la forma de ser del equipo, a la forma de desarrollar el trabajo [...] que veamos cuáles son las necesidades de uno y cuáles son las necesidades de otros (T_E25)

3.3. La experiencia en las prácticas

En cuanto al tipo de experiencia laboral que se genera en las prácticas en empresa, por un lado, se pretende «despertar el interés por alguno de estos oficios para poder hacer itinerarios» (E24). Los periodos breves de prácticas posibilitan el conocimiento de varias profesiones para despertar el interés del alumnado por alguna de ellas. Se incorpora en sus itinerarios formativos individualizados, sus motivaciones y objetivos formativos y laborales.

Las empresas consideran las prácticas «indispensables para ver cómo es la persona e intuir lo que te puede ofrecer» (T_E36). Recurren al alumnado en prácticas «siempre que ha hecho falta personal» (T_E36); «esperas un momento más álgido de faena, pues normalmente solemos coger a las personas que hacen las prácticas» (T_E3). Y aunque, mayoritariamente, solo duran un mes «ves el posible potencial y que va a poder trabajar, sí, les conoces bien en ese tiempo» (T_E3). Por lo tanto, para las empresas, las prácticas les permiten valorar su nivel competencial. Y para el alumnado supone que «estoy en el mercado» (E7) y «a partir de ahí, se quedan» (T_E25). No son contratos laborales. Es cierto que «uno

de los requisitos principales está en ser una persona desempleada para participar según en qué programa, principalmente de empleo y acceso a prácticas» (E2), pero no se hacen contratos laborales. Si la empresa quiere contratar, entonces finaliza el itinerario formativo.

Algunas entrevistas resaltan la figura del aprendiz, pero el alumnado en prácticas no es un trabajador, no es formación dual:

[...] es una cláusula del convenio de colaboración, que estos chicos y chicas están en un proceso de aprendizaje, que las empresas no pueden pretender cubrir un puesto de trabajo, porque ni es el objetivo de unas prácticas ni es el momento de estos chicos y chicas que están en un proceso de aprendizaje (E27).

Por último, algunas empresas son conscientes de lo que supone su participación en las prácticas como parte de la formación de los jóvenes y no una manera de cubrir puestos en una empresa:

Yo la expectativa más que nada es, pues, que ellos aprendan. Y, pues, sobre todo que vean lo que es una empresa y un trabajo, que se sientan un poco útiles y con que aprendan, yo no necesito que me saquen la faena ni espero hacer negocio (T_E13).

4. Discusión y conclusiones

Las prácticas en empresa realizadas dentro de los itinerarios de las E2O se confirman como política remedial porque ofrecen oportunidades que enganchan de nuevo a lo educativo y a la formación, además de favorecer la inserción laboral. Incluyen rasgos didácticos (más manipulación y no teórica, Brooker y Butler, 1997; Hardy y Ménard, 2009) y las competencias transversales incrementan la empleabilidad (Ivzori et al., 2020), más que las técnico-profesionales. Los

objetivos y ámbitos estratégicos de las prácticas son proporcionar actuaciones mixtas, educativas y laborales; son un dispositivo mixto dentro de los programas de segunda oportunidad para jóvenes (Martínez y Albaigés, 2013). Si bien se prioriza la formación y desarrollo competencial antes y durante la experiencia de las prácticas y, sobre todo, la inserción en el mercado laboral. No hay mención explícita al retorno al sistema educativo, lo que no significa que no se produzca, pero las narrativas empresariales ponen el foco en la empleabilidad y en las competencias transversales, lo que expresa que el retorno al sistema educativo no es un objetivo muy presente. Este hecho puede generar una tensión entre los dos objetivos de las E2O, con unas empresas más preocupadas por utilizar las prácticas como dispositivo de selección que como herramienta de reconstrucción de los itinerarios formativos de las personas jóvenes.

El objetivo mixto de las prácticas sitúa la comprensibilidad de las actuaciones mucho más allá de las intervenciones escolares o laborales, porque atienden campos relevantes en la vida de los jóvenes, como sus familias. El hecho de tener en cuenta las necesidades económicas familiares seguramente es una diferencia sustancial con las prácticas realizadas en otros niveles de formación profesional (grado medio y grado superior) en los que el perfil de alumnado es de menor riesgo de exclusión.

Las prácticas suponen una experiencia laboral de cata de oficios, de ahí su corta duración para acercarlos a diferentes opciones competenciales y laborales. También son prácticas laborales no remuneradas. Esto puede tener un efecto negativo, ya que según la literatura, una mayor duración ofrece más oportunidades de inserción futura (Alegre y Atilio, 2013). Su finalidad está vinculada con la motivación de identificación de los objetivos laborales o profesionales del alumnado y son una fuente de conocimiento para las empresas y para contratar a su personal en un futuro. Aunque la utilización de las prácticas como mecanismo de selección no se ajusta a la finalidad formativa de las mismas, no se han detectado prácticas poco estimulantes, pues las E2O cuidan mucho este aspecto, la motivación y la adquisición de competencias (para la mejora de la empleabilidad) son los objetivos principales, destacando las transversales (Sánchez-Bolívar et al. 2023). Si bien, los resultados han

identificado la praxis selectiva del alumnado que va a algunas empresas a hacer las prácticas, fidelizando así a las empresas (Bentonila y Jansen, 2019).

Los resultados del estudio permiten concluir que las prácticas en empresa realizadas dentro de los itinerarios de las E2O son una política remedial educativa y especialmente efectiva para la inserción laboral de los jóvenes. De cara a las políticas de juventud, educación y empleo, unas prácticas de calidad deberían garantizar que conecten con las oportunidades del mercado laboral y que las empresas estén al servicio de la formación del joven, en particular con el perfil de jóvenes que atienden a estos programas de segunda oportunidad. Estos programas tienen dos limitaciones: la corta duración de las prácticas y la no subsidiación de las mismas, que son dos aspectos que mejorarían la eficacia, por lo que se convierten en retos a afrontar por los centros proveedores de esta formación.

Respecto a las limitaciones del estudio, cabe comentar un posible sesgo de muestra en los tutores y en las empresas que contratan jóvenes de las E2O. Respecto a los tutores, aunque puede haber elementos idiosincráticos, es cierto que el conjunto de E2O comparten un modelo educativo que reduce la posible heterogeneidad en este colectivo. Respecto a las empresas, no es fácil el acceso para hacer entrevistas, y como es un estudio que no pretende generalizar, la disponibilidad ha sido un criterio clave para la selección de las unidades a entrevistar. Para finalizar, es de destacar que ha faltado la narrativa de las propias personas jóvenes, que ha sido objeto de una investigación específica no contemplada en este artículo.

Bibliografía

- Alegre, M. A., y Atilio, F. (2013). Joves Ni-Ni: característiques i respostes efectives. En M. Martínez y B. Albaigés (Eds.), *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013* (pp. 233–255). Fundació Bofill.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bentolila, S., y Jansen, M. (2019). La implantación de la FP dual en España: la experiencia de Madrid. *ICE, Revista de Economía*, 910. <https://doi.org/10.32796/ice.2019.910.6923>
- Brooker, R., y Butler, J. (1997). The learning context within the workplace: as perceived by apprentices and their workplace trainers. *Journal of Vocational Education y Training*, 49(4), 487–510. <https://doi.org/10.1080/13636829700200028>
- Casal, J. (1999). Modalidades de transición profesional y precarización del empleo. En *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo* (pp. 151–180). 7 i Mig.
- Casal, J., García Gracia, M., y Merino, R. (2006). ¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate. *Revista de Educación*, 340, 1065–1083.
- Casal, J., García, M., y Planas, J. (1998). Les reformes dans les dispositifs de formation pour combattre l'échec scolaire et social en Europe. Paradoxes d'un succès. *Formation Emploi*, 62, 73–85.
- CC. OO. (2019). *Aprendices, becarios y trabajo precario. Una guía sobre prácticas en la empresa para representantes sindicales*. Confederación Sindical de CC. OO.
- Cedefop (2023). *The future of vocational education and training in Europe: synthesis report*. Cedefop Reference Series 125 <https://doi.org/10.2801/08824>
- Chisvert-Tarazona, M. J., Tárraga-Mínguez, R., Marhuenda-Fluixà, F., y Palomares-Montero, D. (2024). La orientación personal, vocacional y profesional en escuelas de segunda oportunidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 35(1), 82–100.
- Comisión Europea (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Commission of the European Communities (2001). *Second Chance Schools: The Results of a European Pilot Project. Report*. Directorate-General for Education and Culture.
- De Simone, S., Mauroux, L., y Balslev, K. (2024). Contenus, positionnements, régulations et apprentissages mobilisés dans des écrits réflexifs en formation en alternance. *Phronesis*, 13(2), 97. <https://doi.org/10.7202/1109899ar>
- Euler, D. (2013). *El sistema dual en Alemania. ¿Es posible transferir el modelo al extranjero?* Fundación Bertelsmann.
- García Garrido, J. L. (2004). Igualdad y libertad en la educación obligatoria: la experiencia comprensiva. *Persona y Derecho*, 411–432. <https://doi.org/10.15581/011.31874>
- Gentile, A., y Hernández Díez, E. (2015). Activar a los ni-ni. Contenidos, retos y controversias de la garantía juvenil. *Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 178, 207–224.
- Hardy, M., y Ménard, L. (2009). Alternance travail-études: les effets des stages dans la formation professionnelle des élèves. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 34(3), 689–709. <https://doi.org/10.7202/029514ar>
- Ivzori, Y., Sachs, D., Reiter, S., y Schreuer, N. (2020). Transition to Employment Program (SUPER) for Youth at Risk: A Conceptual and Practical Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 3904. <https://doi.org/10.3390/ijerph17113904>
- Kriesi, I., Neumann, J., Schweri, J., Griga, D., Kuhn, A., Schmid, E., y Baumeler, C. (2016). *Rester? S'en aller? Recommencer? Fréquence, causes et répercussions des résiliations de contrats d'apprentissage*. Observatoire suisse de la formation professionnelle.
- Martínez, M. y Albaigés, B. (2013). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Fundació Jaume Bofill.
- Marhuenda-Fluixà, F. y Chisvert-Tarazona, M.J. (2022). Resultados del modelo de las escuelas de segunda oportunidad (E2O) acreditadas en España en respuesta al abandono escolar temprano y al desempleo juvenil. Asociación Española de

- Escuelas de Segunda Oportunidad. https://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2022/04/Informe_Resultados_Modelo_E2O.pdf
- Pineda i Herrero, P., Quesada Pallarès, C., Espona Barcons, B., y Ciraso Calí, A. (2019). *Los factores de eficacia de la formación en centros de trabajo. Evaluación de la FCT en Barcelona*. UAB: Working paper. <https://ddd.uab.cat/record/266998>
- Pineda, P. (2005). Las prácticas en alternancia como motor de ocupación en la formación profesional: estudio de un caso. *Economía de Los Servicios*, 4, 617–629.
- Planas, J. (1986). La Formación Profesional en España: evolución y balance. *Educación y Sociedad*, 5, 71–112.
- Planas, J. (2014). *Adecuar la oferta de educación a la demanda de trabajo. ¿Es posible? Una crítica a los análisis «adecuacionistas» de relación entre formación y empleo*. Publicaciones ANUIES.
- Sánchez Bolívar, L., Martínez, A., Zurita Ortega, F., y Escalante González, S. (2023). Programa de mejora competencial y psicosocioemocional del alumnado de formación profesional básica. *Educar*, 59(2), 489-504. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1726>
- Serracant, P. (2012). «Generació Ni-Ni», estigmatització i exclusió social. Direcció General de Joventut. Col·lecció Aportacions, 48.
- Vázquez-Cano, E., García-Iglesias, A. M., y Holgueras González, A. I. (2018). La formación en centros de trabajo para los alumnos de formación profesional inicial. Análisis del funcionamiento y perspectivas de futuro. *Educar*, 54(2), 469–488. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.867>



«Gig Economy» y migración juvenil

Reflexiones sobre la integración de jóvenes latinoamericanos «Riders» en España

Gig Economy and Youth Migration: Reflections on the integration of young Latin American food delivery couriers in Spain

Jorge Jaramillo
jejaramillo40@gmail.com

Aspectos éticos

En concordancia con los deberes de la autoría, por tratarse de una investigación que involucró personas, se aclara que todas ellas conocieron y suscribieron un documento de consentimiento informado, en que quedaron expresas las condiciones de participación, las universidades y docentes involucrados, sus derechos como participantes, y el fin con que se tratarían los datos recogidos, entre otros aspectos formales.

Conflicto de intereses

El autor declara la ausencia de cualquier conflicto de interés.

Financiación

Ninguna.

Reconocimientos

Este estudio agradece a los trabajadores que participaron de la investigación, por su voluntad y generosidad. También al profesor Jaume Vallverdú de la Universitat Rovira i Virgili, tutor del Trabajo Final de Máster que dio origen a este artículo, por su acompañamiento siempre puntual, propositivo y cálido.

Palabras clave

Plataformas digitales; economía colaborativa; trabajo por demanda; juventud; trabajo migrante; precariedad laboral

Key Words

Platforms; Gig Economy; Platform Work; Youth; Migrant Labor

Resumen

Este estudio aborda cómo el «trabajo por demanda» en plataformas de *delivery* incide en las trayectorias migratorias y procesos de integración de jóvenes migrantes latinoamericanos que migran a España. El objetivo es analizar esta modalidad laboral como un fenómeno que, aunque ofrece oportunidades iniciales, también genera precariedad y exclusión. A través de entrevistas y observación participante, se recopiló información sobre la experiencia de personas repartidoras. Los hallazgos indican que los trabajadores consideran esta ocupación una solución temporal mientras regularizan su situación legal y acceden a oportunidades de empleo formal. Dicha precariedad, sin embargo, puede desestructurar sus trayectorias educativas y laborales, asentando desventajas frente a la población local, y perpetuando la exclusión social. En paralelo, el trabajo por demanda en plataformas de *delivery* fomenta el empoderamiento individual, a partir de la aceptación de la precariedad como rito de ingreso, que viene a su vez con la esperanza de un mejor futuro. Pero también, tal agencia personal se puede convertir en agencia y en solidaridad colectivas, fomentando tejido social, apoyo mutuo y resistencia. Esto subraya la necesidad de examinar cómo estos vínculos colectivos pueden incidir en la integración social entre los trabajadores «por demanda», aunque la integración con la sociedad local sigue siendo limitada. Se concluye que es urgente implementar reformas en las políticas migratorias y en la regulación de plataformas para promover una integración más equitativa y efectiva.

Abstract

This study examines how gig work on food delivery platforms impacts the migratory trajectories and integration processes of young Latin American who migrate to Spain. The objective is to analyze this work modality as a phenomenon that, while offering initial opportunities, also generates precariousness and exclusion. Information on the experiences of delivery couriers was collected through interviews and participant observation. The findings indicate that workers view this occupation as a temporary solution while they regularize their legal status and access formal employment opportunities. However, such precariousness can disrupt their educational and professional trajectories, compounding disadvantages compared to the local population and perpetuating social exclusion. Simultaneously, gig work on food delivery platforms fosters individual empowerment, rooted in the acceptance of precariousness as a rite of passage accompanied by the hope for a better future. Personal agency can also evolve into collective agency and solidarity, strengthening social bonds, mutual support, and resistance. This highlights the need to further explore how these collective ties influence social integration, even as integration with the local society remains limited. The study concludes by underscoring the urgency of implementing reforms in migration policies and platform regulations to foster a more equitable and effective integration process.

Introducción

Vivimos en la era de las plataformas digitales. En el contexto del capitalismo y la política neoliberal, experimentamos la coyuntura de la «plataformización de la economía», por la que, cada vez más, las relaciones dentro del mercado suceden por intermediación de plataformas digitales. Las plataformas surgen como infraestructuras virtuales que organizan las interacciones de la vida social y económica mediante procesamiento algorítmico, monetización y circulación de datos, conectando diversos grupos de usuarios (Scolari et al., 2024). Lo experimentamos desprevénidamente en el cotidiano, como cuando consumimos películas a través de Netflix o música a través de Spotify, contratamos un servicio de transporte a través de Uber, u ordenamos comida a través de Glovo, Rappi o Grubhub.

Algunas de las plataformas ofrecen la posibilidad de llevar a cabo trabajos temporales remunerados, como pasear mascotas, transportar personas en nuestro vehículo propio, o repartir pedidos de restaurantes. A estos oficios se les conoce como «trabajo por demanda» o «*gig work*», en inglés, y en este texto nos concentraremos en la modalidad específica del trabajo de repartidor en plataformas digitales de *delivery*. Los denominados «riders»¹ suplen la última milla en la cadena de las plataformas, recogiendo el pedido del restaurante, y llevándolo en tiempo récord al cliente invisible. En ciudades españolas, cientos y miles de *riders* recorren las calles con mochilas brandeadas según la empresa, muchos de ellos, migrantes de países latinoamericanos. De modo que a partir de la proliferación de esta forma de trabajo en ciudades contemporáneas españolas, y de la relación que ella denota con el fenómeno migratorio (Fairwork, 2024), este artículo presenta una investigación cualitativa que indaga de qué manera el «trabajo por demanda» en plataformas digitales de *delivery* incide sobre las trayectorias migratorias y la percepción de integración de jóvenes latinoamericanos en España.

Para abordar el concepto de juventud, este estudio retoma el enfoque «constructivista biográfico», que considera la transición entre la juventud y adultez como una cuestión elástica que se moldea según cada biografía y como resultado de las dinámicas cambiantes entre la educación y el trabajo (Wyn y Woodman, 2021; Casal et al., 2015). Lo «joven» es cada vez más incierto, no solo restringiéndose a una cuestión de edad, sino más ampliamente a la experiencia de etapas y transiciones vitales asociadas a la educación, el trabajo y las relaciones sociales. Esto es útil para entender la diversidad de experiencias juveniles, y cómo ellas pueden verse afectadas por variables como el itinerario migratorio y el trabajo por demanda. En cuanto a la «integración» de migrantes, desde el punto de vista sociológico, este estudio se respalda en los desarrollos de Solé (1981, 2002), Blanco (1993) y Delgado (1998), según los cuales la integración se efectúa cuando los distintos grupos que coexisten aceptan unos mínimos de organización social y acceden a las mismas posibilidades de participación en el sistema económico. Sin embargo, a la vez, conservan un derecho a diferenciarse en sus propias singularidades culturales. La integración también se analiza a la luz de la teoría de capitales de Bourdieu, que ofrece una óptica complementaria desde la posesión, transformación, devaluación o pérdida de capitales como el económico, social, cultural o simbólico. Estos capitales son fundamentales para entender el posicionamiento social de los individuos, así como las jerarquías y formas de dominación entre ellos, de manera que buena parte del itinerario migratorio consiste precisamente en transacciones entre los mismos (Páez de la Torre, 2020; Waechter et al., 2009).

El artículo sigue con cuatro apartados, comenzando por el estado de la cuestión sobre el trabajo por demanda en plataformas, donde se detallan las características esenciales de esta modalidad laboral, su relación con la llamada «economía colaborativa», y sus principales problemáticas, conforme a la literatura académica reciente. En la siguiente sección se presenta el diseño metodológico de la investigación, para dar paso, finalmente, a la presentación de los resultados y su análisis, en diferentes apartados y a propósito de los hallazgos relacionados con el objeto de investigación.

1 «Rider» es un vocablo en inglés, que traduce en algo como «ciclista» o «motorista».

1. Estado de la cuestión: trabajo por demanda en plataformas digitales

El trabajo por demanda se deriva de la llamada *Gig Economy*, también conocida como «economía colaborativa», pues se fundamenta en que diversos actores aporten y dispongan sus activos —colaboren— en una misma cadena de valor. Los «gigs» son pequeños encargos como el reparto de comida a domicilio, gestionados a través de plataformas digitales que conectan al trabajador independiente con el negocio. El caso del reparto a domicilio, del que se ocupan los *riders* —en su propio vehículo y bajo su propio riesgo—, constituye la «logística de última milla» de las plataformas de *delivery* (Alvarez-Palau et al., 2022; Marrone y Finotto, 2019).

En el proyecto de investigación PLATCOM de Scolari et al. (2024),² se identificó que las plataformas han densificado la cadena logística del sector *delivery*, integrando a consumidores, restaurantes, algoritmos no humanos, la empresa propietaria de la plataforma, y finalmente, los repartidores. En muchos casos, los repartidores alquilan sus cuentas en la plataforma de manera fraudulenta a otros —generalmente migrantes indocumentados—, para que desempeñen el oficio, creando una jerarquía adicional en el mismo segmento (Sanz de Miguel et al., 2023; Fairwork, 2024). En definitiva, la relación entre todos los actores que interactúan en la cadena del sector *delivery* dentro de las plataformas digitales, es altamente compleja, jerárquica y potencialmente conflictiva, y en ella, los trabajadores de reparto son el eslabón más débil.

En España, las empresas que mayoritariamente ocupan el mercado de las plataformas digitales para *delivery* son Glovo, Uber Eats y JustEat (Gispert, 2024). El modelo económico de estas empresas ha sido reiteradamente cuestionado por la institucionalidad, bajo el argumento de que se fundamenta en la vinculación precaria e

ilegítima de los trabajadores de reparto.³ Esta precariedad se refleja en jornadas extensas, ingresos bajos e inestables, transferencia de riesgos al trabajador y ausencia de protección social (Pires et al., 2024; van Doorn, 2023). Según la retórica de las empresas, los trabajadores se vinculan como independientes, a través de un contrato de arrendamiento de servicios, sin configurar ninguna suerte de subordinación o relación laboral.⁴ No obstante, a través de la «Ley Rider» expedida en España en 2021, se ha instaurado la presunción de laboralidad de los *riders* con las plataformas, por la que se presume que los *riders* son empleados de las empresas, y no autónomos, como suelen ellas declarar (Sanz de Miguel et al., 2023).⁵

El modelo económico de las plataformas prioriza ganar posición de mercado por encima de la rentabilidad, utilizando prácticas de expansión predatorias y generando rendimientos modestos a través de comisiones a restaurantes y consumidores (Sánchez, 2023). Esto las hace ser altamente dependientes de capitales de riesgo y altos volúmenes de pedidos, pero también de bajos costes en el eslabón de los repartidores. En efecto, el estudio de Alvarez-Palau et al. (2022) reveló que la formalización laboral de los repartidores y el subsecuente incremento de costes en salarios fijos, seguridad social y otras prestaciones, conllevaría una reducción aproximada del 30 % de rentabilidad, configurando una variación que podría inviabilizar el negocio del todo. Esto permite suponer que la insistencia de las empresas sobre la autonomía de los repartidores —sobre cómo es esta una modalidad de trabajo perfecta para jóvenes libres, viajeros y dueños de su tiempo—, no sería sino una estrategia discursiva orientada a preservar un modelo de negocio que depende, en buena medida, de no asumir los costes asociados a la contratación laboral de *riders*.

2 El proyecto PLATCOM fue conducido por el grupo de investigación Médiu de la Universidad Pompeu Fabra y coordinado por Carlos Scolari (Scolari et al., 2024). El proyecto se dedica al estudio del trabajo en plataformas digitales y sus resultados se pueden consultar aquí.

3 Para conocer un recuento de sentencias judiciales que instan a las plataformas de *delivery* a mejorar las condiciones laborales de los repartidores, antes de la expedición de la denominada Ley Rider en 2021, ver López de la Fuente (2019).

4 En el caso de España, las plataformas digitales sostienen que los trabajadores de reparto o *riders* se encuadran en el Régimen Especial de Trabajadores Autónomos.

5 Entre otras cosas, la presunción se sustenta en que los algoritmos que controlan los trabajos temporales en las plataformas, ejercen prácticas de coordinación sobre los trabajadores, que se asemejan a los de una relación laboral común y corriente (Pérez, 2021).

2. Diseño metodológico

El estudio ha utilizado un enfoque cualitativo con entrevistas abiertas y observación participante, con miras a profundizar en la experiencia laboral y la percepción de integración de los participantes en la sociedad de acogida española. Las entrevistas incluyen a trabajadores de *delivery* y sus allegados, provenientes de países como Venezuela y Colombia, así como a representantes de empresas y sindicatos. Los trabajadores han sido seleccionados por su experiencia en plataformas como Uber Eats y Glovo en ciudades como Barcelona y Valencia. Los temas explorados abarcan la experiencia migratoria, la percepción del trabajo por demanda y la relación con las plataformas. Sus nombres han sido modificados para cuidar su anonimato.

El diseño metodológico permitió obtener datos valiosos gracias a un guion flexible que facilitó entrevistas dinámicas y enriqueció la información recogida al explorar temas inesperados desde la naturalidad de la conversación. Aunque la muestra es reducida, es a la vez tomada como significativa para el análisis y arrojar luz sobre los objetivos de investigación, en complemento de los hallazgos de otros documentos académicos en el estado de la cuestión. La recolección de datos se complementó con observación de campo, incluyendo una jornada de reparto realizada junto a uno de los participantes. Esta experiencia permitió un acercamiento vivencial a la interacción entre los repartidores con las plataformas digitales, así como a los riesgos y pormenores del oficio.

3. Resultados y análisis

3.1. Gig work: un «mal necesario»

El proyecto PLATCOM identificó que los trabajadores de *delivery* en España perciben este empleo como una «fuente de ingresos provisional» mientras esperan un «trabajo real» (Scolari et al., 2024). En Pires et al. (2024) se identifica que la transitoriedad es central

en el discurso de comunidades digitales de *riders* latinoamericanos en YouTube, donde se califica al *gig work* como «puerta de entrada» y como «la manera más honesta de migrar», a pesar de su gran exigencia física. Como Hans (36), venezolano, quien fue repartidor por varios años atrás en Barcelona, que compartió: «Sabemos a lo que venimos y sabemos que es temporal [...] uno lo que busca es sobrevivir mientras tenga el permiso de trabajo y puedas buscarte algo mejor».

La entrada en este tipo de trabajo implica una negociación interna del migrante, que asume el reparto como un «mal necesario» mientras se concretan sus objetivos migratorios. Niels van Doorn (2023) lo conceptualiza como «precariedad liminal», donde el trabajador acepta la precariedad diaria con la esperanza de una transición hacia una vida mejor. La esperanza se convierte en agencia, entonces, para sobrellevar el rito de paso que configura el *gig work* y sus adversidades. Así lo muestra el caso de Lester (22), *rider* colombiano en Valencia, quien asumió la dura realidad de ser estafado al alquilar una cuenta de Glovo. «Nosotros estábamos literal en las malas porque no teníamos nada ya, nada de nada» comentó su esposa Mara (22). «Estábamos a punto de [des]fallecer, [...] de renunciar a la aventura», dijo Lester. Pero fue a través del trabajo como repartidor que consiguió mantenerse, para luego, con algunos golpes de suerte, establecerse en Portugal. «Es verdad que se ayuda mucha gente con este sistema, [...] no sabes de dónde trabajar y al menos sacas algo allí mientras te dan tus papeles [...] dos años ganándome lo que sea, da igual, aguanto», dijo también Hans, implicando en su narrativa que el esfuerzo y la humillación se premiarían en buen tiempo.

Los conceptos de transitoriedad, liminalidad, agencia y empoderamiento se entrelazan en la experiencia migratoria de jóvenes latinos repartidores de plataformas digitales: el *gig work* es una puerta de entrada para migrantes; es un tiempo de espera —es transitorio— mientras se obtiene el estatus legal de residencia y un «trabajo real»; y por su adversidad, es también una fuente de empoderamiento, al asumirse como un reto a superar. Sin embargo, tras el rito de ingreso, viene la integración.

3.2. Migración y transiciones: trayectorias desestructuradas

Lester, quien salió de Colombia a los 18 años, dijo a propósito de sus motivaciones para establecerse en Valencia, lejos de su natal Neiva: «¿Por qué vinimos? [Buscando] una aventura. Queríamos experimentar, [buscábamos] mejores oportunidades». Habla en plural, pues su relato se entreteje, como uno solo, con el de su esposa, Mara. En su prosa agitada sobresale su espíritu de aventura y curiosidad como motivaciones iniciales para migrar.

La juventud y la migración se relacionan de formas complejas. Según Rosas (2014), los jóvenes no solo migran por mejorar su situación económica, sino por el entusiasmo de explorar más allá de lo vernáculo y conocer mundos nuevos. Sin embargo, esa expectativa suele distar de la realidad a la que arriban. Lester, en busca de aventura, se encontró con la necesidad de asumir —en palabras de la autora citada— el penoso papel del «migrante pobre». Para él, migrar supuso «una pérdida de la inocencia, un desencanto que podría considerarse un punto de inflexión que [lo] acercó a la adultez» (Rosas, 2014). Configuró entonces una fractura al sueño de la aventura, así como una transición prematura y vertiginosa hacia la adultez, marcada por la precariedad laboral y la frustración.

La transición de Lester a adulto migrante y trabajador refleja una trayectoria desestructurada que produce exclusión. Entre otras cosas, la desestructuración se manifiesta en la imposibilidad de imaginar un itinerario educativo: «No, [en España] no conseguimos [estudiar], porque era sí o sí trabajar, era el día a día». El impedimento para acceder a estudios y su conformación con el trabajo temporal reducen su posibilidad de acceder a un mayor capital cultural, y por esa vía, a mejores medios de vida.⁶ En términos de Miranda et al. (2023), esto ejemplifica una «desventaja educativa», marcada por la ausencia de acreditaciones educativas que faciliten el acceso a empleos formales, dejando el trabajo en plataformas digitales como única opción y

salvavidas: es accesible, acepta indocumentados y paga. No obstante, no ayuda a enderezar la trayectoria vital o superar la desventaja educativa.

Los demás participantes en el estudio migraron en etapas más avanzadas de la juventud, por razones que pendulan entre la búsqueda de mejores oportunidades económicas y el escape a riesgos de seguridad en sus países. Aun contando con títulos profesionales, los obstáculos para convalidar sus estudios en España representan un tratamiento paradigmático que les impide continuar con sus carreras, obligándoles a elegir caminos como el *gig work*. Ello representa la degradación de sus itinerarios profesionales, lo que a su turno conduce a la desestructuración de sus trayectorias vitales, reproduciendo ciclos de pobreza y precariedad. Es, también para ellos, una experiencia que desdibuja los límites de las experiencias juvenil y adulta y que retrocede en procesos transicionales que antes ya habían consumado.

Así es como, para los más jóvenes, migrar supone sucumbir a una vida adulta de supervivencia y trabajo precario, sacrificando eventuales itinerarios educativos. Para otros, en cambio, la migración implica renunciar a trayectorias profesionales previas, incorporarse en trabajos de baja cualificación, o incluso reemprender estudios ya consumados en sus países de origen. La experiencia de ser *rider* migrante en España constituye un episodio de desestructuración en la trayectoria vital, que produce desventaja educativa o degradación profesional. Implica, por tanto, la dificultad de acceso a capital cultural institucional e incorporado y la exclusión social, lo que, a la postre, ralentiza el proceso de integración en el país de acogida.

3.3. Soledad, segregación y agencia colectiva

Barcelona es la sede de Glovo, empresa icónica del modelo de plataformas. Recorrer sus calles a cualquier hora es hallarse inmerso en un flujo inagotable de ciclistas que llevan a sus espaldas la emblemática mochila amarilla de esta marca. Un paisaje de continuo movimiento al ojo incauto, pero que esconde prolongadas franjas de inactividad donde los *riders* son casi invisibles, esperando la asignación de un

6 El capital cultural de Bourdieu alude a recursos cognitivos internos, como conocimientos y saberes adquiridos —ya sea que se legitimen en titulaciones académicas (capital cultural institucionalizado) o no (capital cultural incorporado)— o a recursos objetivados, como libros u obras de arte (Páez de la Torre, 2020).

pedido a su nombre. En una banca, frente a un Five Guys, los ojos fijos en el móvil. La imprevisibilidad, así como la enigmática arbitrariedad del algoritmo en la asignación de pedidos, suele traducirse en un exceso de tiempo de espera y grandes dificultades para obtener pedidos (Pires et al., 2024).⁷ La incertidumbre sobre el flujo de carga laboral, sumada a la ausencia de interacciones fuera de la relación *rider*-algoritmo, hacen de esta modalidad de trabajo, una experiencia intrínsecamente solitaria.

Castro (34), repartidor oriundo de Bogotá, refiere que el trabajo de reparto «es terriblemente rutinario [...] está todo el tiempo uno fuera [...] si uno tiene su familia acá, no comparte con su familia». También rememora que lo que más extraña de Colombia es «el estatus social que tenía», lo que en términos de Bourdieu se denominaría «capital simbólico» —aquel reconocimiento que los capitales económicos y culturales le conceden al individuo en el entorno social (Páez de la Torre, 2020)—. «Eso sí lo extraño», remata. En efecto, para los repartidores migrantes, la soledad se amalgama con la sensación de segregación entre ellos y los consumidores finales, donde el intercambio meramente transaccional parece confundirse con una falsa relación de subordinación y servidumbre de los primeros hacia los últimos.

En el documental *Life is a Game* (2023), ante la inquietud sobre cómo se siente percibida en Barcelona, como joven, *rider* y venezolana, una mujer se muestra frustrada sobre la paradoja de ser vista e ignorada a la vez: «te ven como una trabajadora invisible, no vales nada porque eres un simple repartidor, y aparte eres un inmigrante. Ellos lo catalogan como el peor trabajo. Digo, los clientes. Porque son pocos los que son agradecidos» (Carrer y Quagliato, 2023). Es una generalización tan fuerte como subjetiva, naturalmente, pero que no dista mucho de lo narrado por Lester, cuando dice que «era como una humillación» el trato que recibía de los locales mientras iba disfrazado de *rider*.

Castro, por su parte, analizaba la interacción con más optimismo, como parte de un proceso de aprendizaje cultural: «cada vez me doy cuenta de que entendiendo un poco el argot popular, el cómo se comporta la gente, cómo se habla, facilita mucho adaptarse». Así, puede ser que la transacción entre *riders* y clientes aporte a la comprensión de la cultura de acogida, pero es probable que se reduzca meramente a normas que gobiernan una relación comercial. Menos es una interacción que derive en vínculos entre una parte y otra, tratándose solo de intercambios mínimos y efímeros. De cualquier manera, ya sea que en la experiencia de *rider* se experimente el rechazo de los locales, o se perciba como aprendizaje cultural, lo cierto es que este trabajo no es celebrado por promover una integración horizontal entre repartidores y autóctonos.

Sin embargo, los participantes también coinciden en que siendo *rider* es posible tejer redes con los pares. Mientras Castro observa la acumulación frecuente de pandillas de *riders*, en distintos sectores de Barcelona, agremiados por su proximidad cultural —los pakistaníes, los venezolanos—, Lester lo vivencia como latinoamericano: «Éramos amigos [...] éramos latinos, venezolanos, cubanos, puertorriqueños, colombianos». La amistad con sus colegas podía incluso llegar a la resistencia alegre contra el control algorítmico de las plataformas, según explica entre risas:

«A veces nos mandaban un pedido tan mal[o], tipo un pedido de 7 kilómetros y lo pagan en €1,50. Entonces comenzábamos a [sabotear] ese pedido. [Uno] lo cancelaba, pasaba por usted, lo cancelaba y le pasaba al otro [...] Y cuando un *rider* realmente quería ir, entonces le hacíamos el ‘bullying’, tipo, ‘ay, no sea tan regalado’, porque es que también abusan».

El caso de Hans añade una capa más de resistencia y compañerismo, pues a partir de su experiencia como *rider* consiguió vincularse al movimiento gremial. Actualmente, Hans hace parte del sindicato Comisiones Obreras (CC. OO.) de Cataluña, al cual llegó por su activismo en la defensa de los trabajadores

⁷ Sobre el funcionamiento de los algoritmos, investigaciones han identificado que las plataformas tratan, procesan y escrutan datos sobre el desempeño de los *riders* para continuamente reorganizar el trabajo, cayendo en eventuales sesgos —que pueden ser discriminatorios— a la hora de asignar encargos. Esto reduce la capacidad de decisión de los trabajadores y los pone en posición de debilidad frente a un sistema tecnológico que desconocen y que puede cambiar en cualquier momento (Marrone y Finotto, 2019; Pires et al., 2024).

de plataformas digitales.⁸ De manera que el sentido de comunidad entre *riders* —que va desde la rebeldía entre amigos, hasta el movimiento sindical—, puede asociarse a dinámicas de «agencia y solidaridad colectivas». La fuerza interior, primero individual, alimentada por la aceptación del trabajo precario como rito de paso en el camino migratorio, ahora llevada al colectivo. El trabajo en plataformas no es solo un mecanismo de entrada y tiempo de espera para la integración plena, a nivel individual, sino que es también una oportunidad de asocio de pares. Una juntanza para la construcción de red de apoyo y activismo ciudadano.

Así las cosas, este estudio conduce a la siguiente hipótesis: el trabajo de reparto tiene el potencial de fomentar el tejido social y comunitario entre los propios *riders*, llegando a generar «agencia y solidaridad colectivas». Sin embargo, no contribuye, e incluso desfavorece, a la creación de lazos horizontales e igualitarios entre *riders* y locales. En términos de los capitales de Bourdieu, esto se traduce en el fortalecimiento del capital social endógeno (redes entre iguales), más no el exógeno (redes con los locales), siendo este último fundamental para favorecer la integración y el ascenso sociales. Se puede argüir, incluso, que la solidaridad colectiva endógena entre trabajadores migrantes, aunque favorece su empoderamiento personal y espíritu de resistencia, consigue en simultáneo ampliar la brecha con los locales.⁹

3.4. Mercantilización de mano de obra migrante

El «trabajo por demanda» en plataformas digitales impone escasas barreras para ingresar al mercado: no requiere de entrevistas ni procesos de selección dificultosos y no exige calificaciones sofisticadas (Wray, 2024). Por su parte, las limitaciones de movilidad y necesidades económicas de muchos migrantes, hacen difícil que se resistan a trabajar en condiciones indignas y vulneradoras de sus derechos (van Doorn, 2023). Es además un sistema que, a causa del fenómeno del alquiler de cuentas, propicia el acelerado ingreso de personas indocumentadas, como ha sido reiteradamente detectado por la Inspección de Trabajo en España (Sánchez, 2023).

En las condiciones actuales, es razonable pensar que las plataformas digitales en países desarrollados necesitan del influjo de migrantes en urgente necesidad económica, para mantenerse a flote. Hemos sugerido que la laboralización de los *riders* (quiere decirse, en términos de regulación y dignificación laboral) provocaría una reducción de rentabilidad capaz de inviabilizar el negocio, de modo que su factibilidad se supedita a la vinculación de suficientes personas dispuestas a asumir las condiciones del trabajo de reparto. Esto deriva en lo que van Doorn, Ferrari y Graham (2023) denominan la «mercantilización digital del trabajo migrante mal pagado».

La postura de Ana (29), participante del estudio y antigua funcionaria de una plataforma de *delivery* que abandonó el mercado español, permite entrever la problemática interdependencia del modelo de negocio con el trabajo precario migrante. «Creo que tener un modelo de *riders* en plantilla no es nada rentable, nosotros quisimos acogernos a la Ley Rider, pero no es un modelo a día de hoy rentable». No en vano, hasta la fecha de realización de este estudio, Glovo y Uber Eats —dos de las empresas emblemáticas del segmento— se mantienen en incumplimiento de la Ley Rider, al rehusarse a regularizar la contratación de los miles de *riders* inscritos en sus plataformas.¹⁰

8 En la entrevista, Hans comentó sobre su participación activa en el diálogo social que condujo a la expedición de la Ley Rider, incluso figurando como firmante de la misma, en representación de uno de los sindicatos mayoritarios. La Ley Rider consagra la presunción de laboralidad de los repartidores de plataformas digitales de *delivery*, así como el derecho de los trabajadores a la información sobre la configuración de los algoritmos que gobiernan el trabajo de los *riders*.

9 En sentido contrario, cabe también el argumento de que el fortalecimiento del tejido social entre *riders*, aún sin integración con la población local, puede conducir a conquistas sociales, económicas o legales, que a la larga reduzcan progresivamente esa brecha y favorezcan la integración. En el caso de la Ley Rider, promulgada en parte gracias a la organización y movilización sindical entre repartidores, se cristalizaron beneficios tangibles para ellos. Esta posibilidad puede comulgar con la teoría del conflicto en los estudios de la integración. Desde una perspectiva antropológica y socioestructural, la teoría del conflicto tiene a dos autores fundamentales, como son Max Gluckman (1978) y su discípulo Victor Turner (1980, 1988, 1996). En este modelo se plantea, en síntesis, que la inevitable conflictividad social es funcional y finalmente integradora; es decir, que, en términos funcionalistas, es precisamente el conflicto y los mecanismos culturales dispuestos para su resolución, los que tienden a restaurar el equilibrio y el consenso en los sistemas sociales.

10 En cambio, la empresa JustEat ha sido la única que en el mercado español se ha acogido a las exigencias de la Ley Rider, integrando su flota de repartidores en plantilla.

Sin embargo, en el nivel estructural, el *status quo* se mantiene no solo por la artimaña empresarial, sino también porque las personas migrantes que llegan y siguen llegando de los Sures a los puertos europeos,¹¹ siguen encontrando el trabajo de reparto como una de las únicas alternativas para hacer dinero y sobrevivir. «Cuando íbamos a hablar con ellos nos decían, ‘estoy en una situación vulnerable’, ‘es la única forma que tengo de trabajar ahora mismo’», manifiesta Núria (26), encargada del trabajo juvenil en las Comisiones Obreras de Cataluña. Y añade que esa vulnerabilidad es hábilmente aprovechada por las empresas.

De manera que las empresas no tienen incentivos económicos (ni sentido ético) para cambiar su modelo, ni las personas migrantes tienen la opción de prescindir de estas modalidades de trabajo. A la luz del complejo y escurridizo concepto de la integración, la realidad, según interpretamos, es que en las condiciones actuales el *gig work* en plataformas digitales no va a favorecer la inclusión significativa de las masas de migrantes que arriban semana tras semana a Europa. Por ello compartimos la valoración de Núria, según la cual, a efectos de la integración, mejor revisar qué modelo de extranjería tener en España para incluir a todas las personas en la sociedad, con formas no precarias de trabajo y políticas efectivas de integración.

4. Conclusiones

A modo de conclusión, se identifica que el *gig work* en plataformas digitales de *delivery* facilita la llegada de jóvenes migrantes al país de acogida (España, en este caso), pero no porque tenga la vocación de integrarlos en la sociedad local. Se trata de un

mecanismo que les ofrece una forma de empezar, a la vez que fomenta y legitima la precariedad en sus trayectorias, desestructura sus itinerarios educativos y laborales, y asienta desventajas frente a la población local. Por ello, esta investigación se une al creciente llamado académico que exige la revisión y reforma del modelo de trabajo en plataformas digitales.

Coincido con van Doorn, Ferrari y Graham (2023) en que no basta con la reclasificación de los trabajadores de plataformas de autónomos a empleados, pues con ello no se garantizan medios de vida dignos para todos y así mismo se excluye a migrantes indocumentados. Estos autores proponen una reforma integral de políticas que incluya la reclasificación, protección de derechos laborales, políticas redistributivas y reformas migratorias orientadas a la inclusión social. Además, la representación de los trabajadores migrantes en sindicatos, la cooperación y regulación transnacional de las plataformas digitales, e incluso, el desarrollo de plataformas de economía colaborativa gestionadas por los repartidores mismos. En todos estos aspectos se visualiza, en efecto, un camino para que el trabajo en plataformas pueda hacer una contribución real a la integración de comunidades migrantes en las sociedades de acogida.

Finalmente, resultaría interesante continuar con la exploración de la «agencia y solidaridad colectivas» entre *riders*, como efecto de su trabajo en plataformas, para favorecer su integración en el país de acogida. Hemos visto que el tejido entre *riders* es uno que se construye a partir de la camaradería, la identificación cultural y la vivencia común, y desemboca en el apoyo mutuo para trascender el rito de paso del *gig work*, e incluso en el ejercicio de ciudadanía y resistencia colectivas. Esto genera un nuevo capital social, del tipo endógeno, entre los repartidores. No obstante, en vista de la aparente incapacidad de esta modalidad de trabajo de fomentar el capital social exógeno —entre forasteros y locales—, consideramos relevante profundizar el estudio sobre cómo la formación de un tejido social endógeno entre trabajadores, efectivamente favorece en el mediano o largo plazo, su integración a la sociedad de acogida.

Para terminar, se pone de presente que la investigación se enfrentó al reto de llegar a una muestra más amplia de *riders* latinoamericanos, de manera que es

11 Hago referencia a la distinción entre Sur y Norte Global, que diferencia entre los países del Sur, caracterizados, en general, por ser naciones en desarrollo con economías emergentes, a menudo enfrentando desafíos socioeconómicos significativos y buscando equilibrar crecimiento económico con equidad social; y países del Norte, por ser naciones industrializadas con economías avanzadas y altos estándares de vida.

importante seguir desarrollando ejercicios de consulta e investigación cualitativa con esta población en España, que enriquezcan su perspectiva respecto del «trabajo por demanda», la economía colaborativa y otros temas relacionados. En este caso, la revisión de textos adicionales, académicos o periodísticos, en el estado de la cuestión, consiguió complementar de manera pertinente la información recogida en la muestra de participantes de esta investigación.

Bibliografía

- Aliaga, F. (2008). Algunos aspectos de los imaginarios sociales en torno al inmigrante. *Aposta Revista de Ciencias Sociales*, No. 39 (1-40). <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/aliaga3.pdf>
- Alvarez-Palau, E., Calvet-Liñán, L., Viu-Roig, M., Gandouz, M. y Juan, A. (2022). Economic profitability of last-mile food delivery services: Lessons from Barcelona. *Elsevier: Research in Transportation Business y Management*. Volume 45, Part A. <https://doi.org/10.1016/j.rtbm.2021.100659>
- Blanco, C. (1993). «Modelo para el análisis de los procesos de incorporación inmigrante». La integración de los inmigrantes en las sociedades receptoras. Universidad de Deusto. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Tesis doctoral. Directora: Carlota Solé.
- Bourdieu, P. (1988/1996). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa
- Carcelén, S., López, B., Sebastián, A. y Villagra, N. (2009). El papel de las campañas de publicidad en el proceso de integración de la inmigración latinoamericana en España. *Revista de comunicación, Universidad de la Rioja*, N.º. 8, págs. 109-144.
- Carrer, L. y Quagliato L. (Directores). (2023). *Life is a game* [Película]. Irpi Media.
- Casal, J., García, M. y Merino, R. (2015). Pasado, presente y futuro de los estudios sobre las transiciones de los jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, volumen 110, pp. 69-81.
- Castles, S. (2014). Las fuerzas tras la migración global. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 59(220), 235-259. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(14\)70806-2](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(14)70806-2)
- Delgado, M. (1998). «Diversitat cultural i integració social». *Diversitat i integració. Lògica i Dinàmica de les Identitats a Catalunya*. Barcelona: Empúries, pp. 87-142.
- Durán Monfort, P., Muñoz Garcia, A., García Giráldez, M. T. ., Muriel Saiz, M., y Piola Simioli, M. E. (2023). Jóvenes con derecho a migrar. De la problematización al reconocimiento del sujeto. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (57). <https://doi.org/10.14422/mig.2023.007>
- Eseverri Mayer, C. (2015). Jóvenes sin vínculos. El papel de las estructuras intermedias en un espacio urbano desfavorecido. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 150, 23-40. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.150.23>
- Esser, H. (1993). «Ethnische Konflikte und Integration». In: Robertson-Wensauer, Caroline Y. (Hg): *Multikulturalität? Probleme und Perspektiven der multikulturellen Gesellschaft*. Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft (Schriften des Instituts für Angewandte Kulturwissenschaft der Universität Karlsruhe, TH, Band I), S. 31-61.
- Fairwork (2024). *Fairwork España. Puntuaciones 2024: un largo camino aún por recorrer para la protección del trabajo en la economía de plataforma*. Oxford, Reino Unido; Berlín, Alemania.
- García Borrego, I. (2010). Jóvenes de origen inmigrante: Desigualdades y discriminaciones. *Revista de Estudios de Juventud*, volumen 89, pp. 125-142.
- Garzón, L. (2006). *Trayectorias e integración de la inmigración Argentina y Ecuatoriana en Barcelona y Milano*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona) Disponible en <http://ddd.uab.cat/pub/tesis/2006/tdx-0216107-162125/lgg1de1.pdf>
- Giaglis, G., Klein, S y O'Keefe, R. (2002). The role of intermediaries in electronic marketplaces: developing a contingency model. *Info Systems J*, V. 12, 231-246.
- Gispert, B. (16 de junio de 2024). El 'delivery' consolida el crecimiento de la pandemia, pero sin lograr beneficios. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/economia/20240616/9735194/delivery-consolida-crecimiento-pandemia-lograr-beneficios.html>
- Gluckman, Max (1978) *Política, derecho y ritual en la sociedad tribal*. Madrid: Akal.
- Idescat. (2023). *Ampliación de resultados de la población extranjera. Población extranjera a 1 de enero. Por países. 2023 Cataluña*. <https://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?b=12ylang=es>
- Instituto Nacional de Estadística (2023). *Estadística Continua de Población (ECP) a 1 de octubre de 2023. Datos provisionales*. <https://ine.es/daco/daco42/ecp/ecp0323.pdf>
- López de la Fuente, G. (2019). El trabajador joven en la economía de las plataformas: ¿juventud, divino tesoro?. *International Journal of Information*

- Systems and Software Engineering for Big Companies (IJISEBC), 6(1), 133-141.
- Marrone, M., Finotto, V. (2019) «Challenging Goliath. Workers resistance in the food delivery sector in Italy: the case of riders union bologna». PACO – Partecipazione e Conflitto. Vol. 12, N.3., pp. 691-716. ISSN: 1972-7623
- Milanovic, B. (2015). Global inequality of opportunity: How much of our income is determined by where we live? The Review of Economics and Statistics. The World Bank. https://doi.org/10.1162/REST_a_00432
- Miranda, A., Carcar, F., Merino, R. (2023). Transiciones juveniles en desventaja al mercado laboral en América Latina y España. Ayuda en Acción. https://ayudaenaccion.b-cdn.net/uploads/2023/10/Transiciones-Juveniles_Estudio-Flacso.pdf
- Naciones Unidas (2022). Pacto Mundial para la Migración. <https://www.un.org/es/migration2022/global-compact-for-migration>
- Observatorio de las Ocupaciones (2022). Informe del Mercado de Trabajo de los Extranjeros Estatal. Datos 2021. <https://sepe.es/HomeSepe/que-es-el-sepe/comunicacion-institucional/publicaciones/publicaciones-oficiales/listado-pub-mercado-trabajo/informe-mercadotrabajo-estatal-extranjeros.html>
- Páez de la Torre, S. (2020). El proceso de empoderamiento en jóvenes originarios del Cono Sur Latinoamericano a partir de sus experiencias migratorias en Catalunya. (Tesis doctoral, Universidad de Girona). <http://hdl.handle.net/10803/671161>
- Pérez, G. (2021). El Consejo de Ministros aprueba la ley de 'riders': «El mundo nos está mirando». El País. <https://archive.ph/aeueo#selection-1897.0-1897.79>
- Pires, F., Tomasena, J. y Piña, M. (2024). Delivery riders' cultural production in Spain: A thematic analysis of their self-representation on YouTube. Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies 2024, Vol. 30(1) 588–604.
- Plaza, A. (2021). El cofundador de Glovo: «Tener tres trabajos a la vez empieza a ser una realidad». elDiario.es https://www.eldiario.es/economia/cofundador-glovo-dice-tres-trabajos-vez-empieza-realidad_1_7163947.html
- Retis, J., y García, P. (2011). Jóvenes inmigrantes latinoamericanos en la prensa española. Narrativas mediáticas de la alteridad: el caso de las violencias urbanas. Cuestiones contemporáneas, Rev. 209, 135-159.
- Rosas, C. (2014). «Yo pensaba que era como en las películas...» Reflexiones en torno a los jóvenes latinoamericanos y las migraciones internacionales.; RedEtis; Tendencias en foco; 27; 5-2014; pp. 1-20.
- Rosenblat, A. y Stark, L. (2016). Algorithmic Labor and Information Asymmetries: A Case Study of Uber's Drivers. International Journal of Communication, [S.l.], v. 10, p. 27, jul. 2016. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/4892/1739>
- Saldivia, C., Carmona, M. y Serrano, J. (2022). Aculturación psicológica entre autóctonos y migrantes latinoamericanos en un barrio de Barcelona: una aproximación situada. Revista Internacional de Estudios Migratorios. Vol 12(2), pp. 103-131. <https://doi.org/10.25115/riem.v12i2.7740%203>
- Sánchez, E. (2023). Dos años de la 'ley rider': rebeldía en el sector del 'delivery', que ignora las multas millonarias de Trabajo. El País. <https://archive.ph/tK32k#selection-381.0-381.110>
- Sanz de Miguel, P., Casas-Cortés, M. I., Prieto Arratibel, A., y Arasanz Díaz, J. (2023). El empleo irregular tras la Ley Rider: ¿nueva regulación, idénticas estrategias empresariales?. Revista Española De Sociología, 32(3), a177. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.177>
- Solé, C. (1981). *La integración Sociocultural de los Inmigrantes en Cataluña*. Madrid: CIS.
- Solé, C., Alcalde, R., Pont, J., Lurbe, K., y Parella, S. (2002). El concepto de integración desde la sociología de las migraciones. Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones, (12), 9–41.
- Scolari CA, Piña M, Guerrero-Pico M. (2024). Communication platforms, workforce and informal learning. White paper of the PLATCOM project. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra; 2024. 15 p.
- Servicio Jesuita de Migrantes (2023). La población de origen inmigrado en España. <https://sjme.org/wp-content/uploads/2024/02/Poblacion-de-origen-inmigrado-en-Espana-2023.pdf>
- Souto García, A. y Ambort, M. E. (2021). En busca de un marco teórico empíricamente fundado para el análisis comparado de la colonialidad en las

- trayectorias migratorias de mujeres del Sur. Notas de investigación. *Cuestiones de Sociología*, 24, e117. <https://doi.org/10.24215/23468904e117>
- Statista (2023). Extranjeros residentes en España originarios de América Central y del Sur 2023. <https://es.statista.com/estadisticas/509838/extranjeros-residentes-en-espana-originarios-de-america-central-y-del-sur/>
- Trincado Aznar, B., y López Madrid, D. (2023). Los extranjeros cubren ocho de cada 10 nuevos empleos hosteleros este verano. *Cinco Días*. <https://cincodias.elpais.com/economia/2023-08-25/los-extranjeros-cubren-ocho-de-cada-10-nuevos-empleos-hosteleros-este-verano.html>
- Turner, V. (1980). *La selva de los símbolos*. Madrid: Siglo XXI.
- Turner, V. (1988). *El proceso ritual: Estructura y antiestructura*. Madrid: Taurus.
- Turner, V. (1996). *Schism and Continuity in an African Society. A Study of Ndembu Village Life*. London: Routledge.
- van Doorn, N. (2023). Liminal Precarity and Compromised Agency: Migrant experiences of gig work in Amsterdam, Berlin, and New York City. En Ness (Ed.), *The Routledge Handbook of the Gig Economy* (pp. 158-179). DOI: [10.4324/9781003161875-13](https://doi.org/10.4324/9781003161875-13)
- van Doorn, N., Ferrari, F., y Graham, M. (2023). Migration and Migrant Labour in the Gig Economy: An Intervention. *Work, Employment and Society*, 37(4), 1099-1111. <https://doi.org/10.1177/09500170221096581>
- Vijay, D. (2021). Gig work as migrant work: The platformization of migration infrastructure. *Environment and Planning A: Economy and Space*. <https://doi.org/10.1177/0308518X211065049>
- Wendle, J. (2024, 8 de febrero). Betting on Migration for Impact. *Stanford Social Innovation Review*. <https://ssir.org/articles/entry/migration-for-impact>
- Wray, B. (2024). A stopgap and a trap: Migrants in the gig economy. *The Gig Economy Project*. <https://eocampaign1.com/web-version?p=e297d06a-ec31-11ee-b8f5-f5e2091f2442ypt=campaignyt=1711746707ys=6ee6a631af0640fa8059038566985fbf691653bc2a4a793d3be2bdd4f0bee0fa>
- Yoldi, M. (2023). Menos mesas y familiares que ayudan: así afronta la hostelería la falta de camareros. *Cinco Días*. <https://cincodias.elpais.com/extras/2023-07-12/menos-mesas-y-familiares-que-ayudan-asi-afronta-la-hosteleria-la-falta-de-camareros.html>
- Wyn, J., y Woodman, D. (2021). A New Adulthood: Conceptualizing Transition Using a Generational Framework. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190941512.003.0021>



Jóvenes en fuga de la sociedad del rendimiento

El caso del aislamiento social voluntario (hikikomori)

Gianluca Coeli

<http://orcid.org/0000-0003-3412-2754>

Facultat d'Educació i Psicologia - Universitat de Girona

gianlucoeli@gmail.com

+393498168075

Pere Soler-Masó

<http://orcid.org/0000-0002-8636-0925>

Institut de Recerca Educativa - Universitat de Girona

Anna Planas-Lladó

<http://orcid.org/0000-0001-6505-6222>

Institut de Recerca Educativa - Universitat de Girona

Aspectos éticos

Los autores abajo firmantes declaran que las actividades descritas en los artículos cumplen los criterios generalmente aceptados de ética profesional y de investigación.

Conflicto de intereses

Los autores declaran la ausencia de cualquier tipo de conflicto de intereses.

Financiación

Ninguna.

Reconocimientos

Los autores agradecen a los jóvenes su participación en la investigación.

Palabras claves

hikikomori, aislamiento social, educación neoliberal, empoderamiento juvenil.

Keywords

hikikomori, social withdrawal, neoliberal education, youth empowerment.

Resumen

Este artículo analiza la relación entre el capitalismo neoliberal y los trastornos juveniles, centrándose en el fenómeno del hikikomori. Considerado emblemático del sufrimiento psíquico contemporáneo, el hikikomori se aborda críticamente desde perspectivas socioculturales. A través de un análisis histórico y teórico, se examinan las limitaciones de los enfoques medicalizantes predominantes, que confinan este comportamiento a una dimensión patológica individual, obviando las dinámicas sociales subyacentes. Se argumenta que el hikikomori surge como una respuesta al capitalismo neoliberal, caracterizado por la precariedad laboral, la presión educativa y la transformación tecnológica.

El trabajo presenta narrativas cualitativas de jóvenes hikikomori, destacando su crítica implícita al sistema. Estas narraciones revelan tensiones entre la resistencia a las normas sociales y la interiorización de valores neoliberales, evidenciando una lucha por la autonomía. Se propone una metodología de empoderamiento radical basada en la autonarración para transformar la experiencia individual del aislamiento en una herramienta de cambio social. Finalmente, se aboga por un enfoque interdisciplinar que reconozca el hikikomori como una línea de fuga frente a la normatividad dominante, facilitando nuevas formas de subjetivación y existencia más allá de los marcos del neoliberalismo.

Abstract

This article examines the relationship between neoliberal capitalism and youth disorders, focusing on the hikikomori phenomenon. Regarded as emblematic of contemporary psychic suffering, hikikomori is critically analyzed from sociocultural perspectives. The study explores the limitations of dominant medicalizing approaches that reduce this behavior to an individual pathological dimension, overlooking the underlying social dynamics. It is argued that hikikomori emerges as a response to neoliberal capitalism, characterized by labor precariousness, educational pressure, and technological transformation.

The work presents qualitative narratives of hikikomori youths, highlighting their implicit critique of the system. These narratives reveal tensions between resistance to social norms and the internalization of neoliberal values, showcasing a struggle for autonomy. A methodology of radical empowerment based on self-narration is proposed to transform the individual experience of isolation into a tool for social change. Finally, an interdisciplinary approach is advocated to recognize hikikomori as a line of flight from dominant norms, facilitating new forms of subjectivity and existence beyond neoliberal frameworks.

Choisissant l'anonymat, combattant sur les points d'impossible afin de les rendre possibles, la/le Sans-Nom conjugue l'attente d'une autodésagrégation du système aux mobilisations qui précipitent la fin de l'état de choses et l'aurore d'un autre monde.

Véronique Bergen, *Invention et surrection de la Deleuziana*

Introducción

Preámbulo: la fluoxetina, el panóptico de la era neoliberal

La relación entre capitalismo y trastornos o enfermedades mentales es objeto de reflexión y estudio desde hace al menos 70 años. En 1961, Foucault (2011) abordó la locura a través de un método genealógico, destacando la estrecha conexión entre el comportamiento loco y la realidad económica, social y política de la modernidad. Tras él, se ha profundizado en el discurso social sobre los comportamientos calificados de locos, crítico con el medicalizador, con trayectorias muy diferentes pero con importantes puntos de convergencia.

Deleuze y Guattari redefinieron las fronteras entre normalidad y desviación, retomando la crítica de Foucault a las instituciones psiquiátricas y ampliándola con un análisis de los mecanismos de control. En *L'Anti-Edipo* (2002) y *Millepiani* (1997), propusieron, frente al uso represivo de la psiquiatría, el esquizoanálisis como enfoque crítico/clínico capaz de examinar las subjetividades a través de flujos y encuentros, no de identidades fijas, liberándolas así de la normopatía y el fundamentalismo. Su perspectiva se centraba en la producción del deseo y las dinámicas de poder y consideraba al sujeto como una entidad colectiva y procesual, más que individual y patológica.

Paralelamente, la antipsiquiatría británica, con figuras como Cooper (2013) y Laing (1975), abordó el problema de la locura negando su origen biológico e identificando en su lugar a la familia, la sociedad y las instituciones psiquiátricas como origen del sufrimiento mental. Estas estructuras sociales operan conjuntamente para reprimir el potencial del niño, las formas de rebelión del adolescente y, posteriormente, para impedir que el sujeto se libere de estas interiorizaciones. La antipsiquiatría no negaba el sufrimiento mental y los comportamientos aparentemente ilógicos, sino que los consideraba una respuesta a las contradicciones sociales.

En los mismos años se desarrolló, en Italia, la elaboración teórico-práctica de Basaglia y Basaglia Ongaro (2013), una experiencia de psiquiatría social que fue capaz de extender, parcialmente, una experiencia local de desmantelamiento del manicomio y de construcción de relaciones de atención al sufrimiento mental extendidas por todo el territorio, al ámbito nacional, a través de la Ley 130 de 13 de mayo de 1978.

Estos enfoques teórico-prácticos contribuyeron a limitar el recurso del poder psiquiátrico a la acción de las instancias disciplinarias (cierres de las estructuras asilares). Sin embargo, no consiguieron modificar el núcleo fundador de la psiquiatría, a saber, su función de defensa del discurso dominante sobre la normalidad (Chapman, 2023). Tras el exitoso periodo de los años setenta, la psiquiatría crítica, o la crítica a la psiquiatría, sigue estando presente, pero permanece al margen del discurso dominante sobre el sufrimiento mental. Este es el caso de las posiciones radicales de estudiosos como Fisher (2018) y Berardi (2021), pero también de los estudios más académicos de sociólogos como Ehrenberg (2010) o filósofos como Chapman.

Esta marginación del discurso que investiga las razones socioeconómicas de las conductas consideradas «locas» resulta paradójica, dado el auge de ciertos trastornos que afectan principalmente a los jóvenes (ansiedad social, depresión, fobia escolar) y la aparición de conductas problemáticas completamente nuevas, como el aislamiento social (hikikomori), que aparecieron por primera vez en Japón a finales de los años setenta y luego se extendieron a todas las zonas del mundo de capitalismo avanzado (Saito, 2013; Kato et al., 2012).

La transformación que ha acompañado al cierre del modelo panóptico no ha devuelto el sufrimiento mental a su dimensión social, la única que puede permitir la construcción de relaciones de cuidado, ayuda mutua y, también, la comprensión de los orígenes de la propia angustia/trastorno. En cierto modo, el asilo se ha desterritorializado, en el sentido, sin embargo, de su distribución molecular sobre el territorio, consistente en tratamientos sanitarios obligatorios, internamiento en hospitales psiquiátricos y administración masiva de fármacos. En particular, el fármaco asumió un papel terapéutico central (Cipriano, 2015), asegurando que los comportamientos «divergentes», fuera de la norma social, fueran químicamente reingresados y permitieran al individuo volver a ser productivo. El modelo biomédico, de hecho, considera que trastornos como la esquizofrenia, el trastorno depresivo mayor, el trastorno por déficit de atención/hiperactividad y otros trastornos/problemas de conducta son enfermedades cerebrales de origen biológico. Por lo tanto, el objetivo final es identificar moléculas que actúen sobre el proceso de la enfermedad sin dañar al organismo (Deacon, 2013). Hoy en día, entre los trastornos juveniles más extendidos se encuentra la depresión, para cuya «cura» una de las moléculas más publicitadas es el clorhidrato de fluoxetina. La posible relación entre el aumento de la depresión y el capitalismo no interesa a la medicina oficial: en este contexto, la fluoxetina se convierte en el panóptico de la psiquiatría neoliberal, entendiendo este como símbolo del control invisible que induce a la autodisciplina, según la metáfora foucaultiana basada en el diseño carcelario ideado por Bentham (Moncrieff, 2008).

En este estudio consideramos, entre los nuevos trastornos juveniles, el comportamiento hikikomori por considerarlo en cierto modo paradigmático del neoliberalismo contemporáneo. El hikikomori es un comportamiento de aislamiento social severo que afecta a los jóvenes y que comenzó a manifestarse en Japón a finales de los años setenta, cuando el país experimentaba una transformación tecno-productiva. Desde Japón, en los últimos años ha empezado a extenderse a todos los países capitalistas avanzados. Los jóvenes hikikomori abandonan los estudios o el trabajo, viven reclusos en sus habitaciones y mantienen contactos esporádicos con sus padres. Muy a menudo alteran sus ritmos

circadianos, durmiendo durante el día y permaneciendo despiertos por la noche. Emplean su tiempo leyendo manga o utilizando herramientas digitales para jugar a videojuegos o chatear con amigos virtuales. La red, por tanto, es a veces el único contacto con el mundo exterior que mantienen (Iwakabe, 2021).

Disciplinar a los hikikomori

Tamaki Saito (2013), uno de los psiquiatras japoneses más influyentes en relación con el estudio del fenómeno hikikomori, define este comportamiento de la siguiente manera: «A state that has become a problem by the late twenties, that involves cooping oneself up in one's own home and not participation in society for six months or longer, but that does not seem to have another psychological problem as its principal source» (p. 24). Esta definición adolece de la influencia de un enfoque dominante en la actualidad en el estudio del aislamiento social. La descripción detallada de las «características» que debe tener una persona para ser considerada «hikikomori» se corresponde en realidad con las que se señalan para los trastornos psiquiátricos. En este sentido, aunque Saito no excluye en su investigación los factores sociales del aislamiento, este discurso tiende a confinar el comportamiento hikikomori dentro de la dimensión individual y, por tanto, patológica o, a lo sumo, familiar.

Como señalan Coeli et al. (2023), la mayor parte de la literatura científica aborda este fenómeno con un enfoque medicalizante, en consonancia con el discurso dominante contemporáneo sobre la salud mental.

Reportamos, a modo de ejemplo, los estudios de algunos autores en los que se evidencian los siguientes objetivos, diferentes pero convergentes:

- a. Describir las «características hikikomori» con el fin de hacerlas encajar en una nueva definición del *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders/International Classification of Disease* (DSM/ICD).
- b. Clasificar a las personas en hikikomori como afectados por patologías ya clasificadas.
- c. Describir el comportamiento hikikomori en personas que, en realidad, padecen patologías diferentes.
- d. Destacar aspectos biológicos que pueden «explicar» el comportamiento.

Con respecto al caso (a), nos remitimos al artículo publicado por Kato, Kanba y Teo (2019). En este estudio, los autores concluyen presentando su sistema de evaluación del hikikomori, incluida su versión de los criterios diagnósticos propuestos para el hikikomori para futuros sistemas diagnósticos DSM/ICD.

El caso (b) está bien representado por la investigación de Tateno et al. (2012). Estos autores realizaron una encuesta entrevistando a médicos, psiquiatras y pediatras, enfermeros, psicólogos y estudiantes de medicina. A la pregunta de qué diagnóstico psiquiátrico era, en su opinión, más aplicable a los hikikomori, los médicos respondieron lo siguiente: el 30 % de los psiquiatras señalaron la esquizofrenia, el 50 % de los pediatras indicaron trastornos neuróticos (como el trastorno de ansiedad social o el trastorno de adaptación). Además, tanto los psiquiatras como los pediatras consideran que se puede diagnosticar que una quinta parte de los jóvenes en hikikomori padecen trastornos del desarrollo. Otro ejemplo es el ilustrado por Yasuma et al. (2021) en el que los autores, a través de un estudio transversal, se propusieron explorar la asociación entre las Experiencias Psicóticas (EP) y el hikikomori donde las EP se refieren a un amplio espectro de síntomas alucinatorios y delirantes.

Presentamos el caso (c) a través de la investigación de un grupo de investigadores encabezados por psiquiatras del servicio de Neuropsiquiatría del Hospital del Mar de Barcelona. El trabajo experimental (Malagón et al., 2018) de estos investigadores es significativo porque solo se refiere a personas en las que la conducta de aislamiento social puede considerarse consecuencia de otras patologías. Ya en la carta al editor de la revista *International Journal of Social Psychiatry*, publicada en 2015, algunos de los autores de la investigación anteriormente citada anticiparon su opinión sobre el fenómeno hikikomori. Partiendo de una muestra de más de 400 personas en aislamiento social, llegan a la conclusión de que la conducta hikikomori es, al menos en el contexto español, consecuencia de otras patologías. Por citar otra definición procedente de las ciencias psiquiátricas, todos los casos examinados por el grupo de Malagón, podrían considerarse hikikomori secundarios (Kato et al., 2012), es decir, personas en aislamiento social a las que considerar «un síndrome grave común a varios trastornos mentales y no una nueva categoría diagnóstica» (Malagón et al., 2015).

Por último, el caso (d) está bien representado por estudios como el de Hayakawa et al. (2018). En este artículo, los autores realizan una doble operación: en primer lugar, examinan a sujetos con trastorno de personalidad por evitación y recogen datos sobre determinados biomarcadores sanguíneos; a continuación, implican en la investigación a personas con hikikomori y demuestran que presentan rasgos de personalidad por evitación y las mismas características que las personas con este trastorno en relación con los biomarcadores sanguíneos. Investigaciones como esta, como es evidente, pretenden circunscribir el comportamiento de aislamiento social dentro de las líneas de la biopsiquiatría.

Muchos de estos estudios ponen de relieve la complejidad del fenómeno, pero optan por abordarlo de una forma que podría denominarse medicina neoliberal: es decir, se centran en los aspectos individuales y biológicos. Incluso cuando el hikikomori se interpreta como un «síndrome cultural», hay que tener en cuenta que siempre nos estamos refiriendo a un código DSM y, por tanto, a un síndrome que tiene un factor neurofisiológico determinante (Simons y Hughes, 2013).

En algunas investigaciones, para concluir, es difícil comprender hasta qué punto la psicopatología en «comorbilidad con el síndrome hikikomori» está presente desde el inicio del aislamiento social o es consecuencia de una autoexclusión prolongada (por ejemplo, Nonaka & Sakai, 2021).

Vidas enlazadas entre el bombardeo semiótico, las promesas de futuro y las exigencias de rendimiento

Las pocas voces fuera del coro medicalizante son, sin embargo, significativas. Nos referimos, por ejemplo, al trabajo de Furlong (2009) que, además de poner de relieve lo que permanece bajo el radar de los estudios psiquiátricos, es decir, el papel de un modelo educativo rígido y competitivo, analiza sobre todo el impacto de las transformaciones del mercado laboral en las estructuras mentales de los jóvenes japoneses. El análisis de Furlong tiene en cuenta las transformaciones globales que, desde los años setenta, han afectado al mundo de la producción, invadiendo,

sin embargo, casi sincrónicamente, la esfera social. Los modelos de producción fordistas, caracterizados por la utilización de una mano de obra estable y poco cualificada, concentrada en pocas grandes fábricas, debido también al fuerte antagonismo obrero producido en aquellos años (Negri, 2007), sufrieron transformaciones radicales, gracias a la introducción de la robótica y de las primeras máquinas digitales:

«¿Cómo se había desarrollado el intento capitalista de vencer a la clase obrera? A través de la automatización en la fábrica y la renovación de la “organización científica” del trabajo, mucho más allá de las enseñanzas y prácticas del taylorismo y el fordismo. Se estaba abriendo en la fábrica la era del posfordismo. En segundo lugar, el capital comenzaba a programar la inversión productiva de lo social.» (Negri, 2007, p. 8, nuestra traducción)

En los años siguientes, la innovación digital completó la revolución, marginando en cierto modo el trabajo físico en favor del trabajo cognitivo, comunicativo y relacional (Negri y Vercellone, 2007). La consecuencia social de lo ocurrido en el mundo de la producción ha sido la fortísima inestabilidad económica y de vida de un número creciente de personas, especialmente jóvenes, consecuencia de la desterritorialización, precariedad y flexibilización del trabajo. La empresa contemporánea, de hecho, no necesita una mano de obra empleada permanentemente, en parte porque necesita menos trabajo físico, en parte porque los procesos de valorización implican no únicamente el tiempo de trabajo de las personas, sino todo su tiempo de vida. En Japón, esta transformación ha provocado un shock (Klein, 2008), provocado por el entrelazamiento de diferentes contradicciones. Por un lado, se derrumbó la confianza que los jóvenes tenían en la posibilidad de continuar sus vidas con un buen trabajo, socialmente reconocido, después de años de duro estudio dentro de la estructura rígida y competitiva de la educación japonesa; por otro lado, se encontraron en una condición de incertidumbre laboral y, por lo tanto, económica, condición que, debido a la particularidad cultural del país, produjo (produce) sentimientos de vergüenza social. Además, esta crisis social se originó en ausencia de cualquier tipo de intervención pública capaz de mitigar los efectos negativos de la desregulación del

mercado laboral. Furlong considera que una situación como esta es un caso clásico, durkheimiano, de anomia, concepto que, según el propio sociólogo, designa una de las disfunciones derivadas de la división del trabajo. La anomia, en este sentido, surge del contacto insuficiente entre los roles sociales que deberían colaborar en una empresa común y se manifiesta, como señala Furlong, en la forma de aislamiento social al que algunos jóvenes, en un número preocupantemente creciente, responden. Tajan, uno de los pocos en considerar las narrativas de las personas en hikikomori, también relaciona la elección del aislamiento de los jóvenes japoneses con las transformaciones sociales neoliberales, cuando afirma que los «Japanese post-modern social renouncers are in the world (seken), but out of society (shakai)» (2015). El autor, en la conclusión de su investigación, sugiere la necesidad de un enfoque multi/interdisciplinar, que combine (a) la perspectiva antropológica, para la que el hikikomori no debería reducirse a un trastorno mental, sino que debería verse como un lenguaje de la angustia; (b) la sociológica, para la que la persona aislada podría representar una expresión socialmente regulada del agravio; (c) la psicoanalítica, para la que el hikikomori podría considerarse como un modo en el que uno se reconoce como sujeto. Tajan invita a la comunidad científica a considerar, como objeto/sujeto de investigación, la relación entre los nuevos contextos educativos y laborales y la elección del aislamiento social. Un hecho que nos parece especialmente relevante, en relación con la hipótesis central de nuestra investigación, es considerar los contextos sociales —con especial atención a los educativos— como factores no despreciables en la dinámica que lleva a muchos jóvenes, tanto del Este como del Oeste, a optar por el aislamiento social. En apoyo de esta perspectiva se encuentran una serie de estudios que, centrándose en la dimensión «rehabilitadora» (aunque empleando un lenguaje de carácter medicalizador), han analizado el funcionamiento de asociaciones específicas que tienen un carácter educativo. Es el caso de las «free schools» japonesas (Nakasato, 2016), como la Nihon Gakuin, que recurre a la educación musical, las actividades prácticas, los viajes locales y el estudio de lenguas extranjeras. Sin embargo, también es el caso de grupos de ayuda mutua, como el Grupo A de Tokyo (Kaneko, 2006) fundado por una persona comprometida con cuestiones educativas,

que estructura el tiempo y el espacio de forma flexible y en el que se excluyen las presiones de rendimiento. Otro elemento que podría relacionar la difusión del comportamiento hikikomori con la época contemporánea es el analizado por Franco Berardi. La idea desarrollada por el filósofo/activista es que el cambio en el paradigma de producción es causa/efecto del paso de los modos de comunicación conjuntivos a los conectivos. Según Berardi, la conjunción representa un intercambio basado en la empatía, definida como la capacidad de interpretar los signos procedentes del otro y extrapolar de ellos sentimientos, deseos y emociones, respondiendo adecuadamente. La conexión, por su parte, se basa en un intercambio anclado en el formato sintáctico de los signos y las interacciones. Berardi interpreta el fenómeno contemporáneo como una transformación antropológica centrada en el cambio tecno-cultural que implica el paso de los paradigmas de la conjunción a los de la conexión en los modos de intercambio entre organismos conscientes. Afirma que esta transformación ha sido posible gracias a la inserción de segmentos electrónicos en el continuo orgánico y a la proliferación de dispositivos técnicos digitales en el universo orgánico de la comunicación (Berardi, 2021, p. 27).

En relación con el sufrimiento mental, Berardi destaca cómo la era contemporánea se caracteriza por la aceleración técnica de la infoesfera, fenómeno que genera una explosión de la psicofera. Este cambio desplaza la actividad mental colectiva de un régimen neurótico, descrito por Freud, a un régimen psicótico, marcando una profunda alteración en la dinámica psíquica colectiva (Berardi, 2021, p. 167). A partir de estas reflexiones, Berardi sugiere que el comportamiento hikikomori no debe considerarse un síntoma de una patología, sino una forma de adaptación al cambio antropológico y social en curso, «como respuesta a la intolerable tensión competitiva, a la explotación de las energías mentales y relacionales y a la precariedad» (p. 101, nuestra traducción).

1. Método

1.1. Hipótesis, preguntas y objetivos de la investigación

El análisis que aquí se propone se basa en una investigación que tuvo su inicio en las narrativas de jóvenes en aislamiento social. La hipótesis de partida surge de un planteamiento teórico crítico con el discurso medicalizante que acabamos de esbozar en términos generales, en la creencia de que en la crisis psíquica global (Berardi, 2021) en la que nos ha sumido el tecno-capitalismo, las herramientas de las teorías críticas son mucho más útiles, a medio-largo plazo y en términos de liberación de singularidades, que los fármacos (u otros tratamientos de contención). Partiendo de este posicionamiento, nos planteamos, por tanto, las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Puede un determinado contexto social, concretamente la escuela, ser corresponsable de la elección del aislamiento por parte de los jóvenes?
- ¿Cómo interpretar entonces el hikikomori si consideramos que su medicalización es un problema?

A partir de estas preguntas de investigación, establecimos los siguientes objetivos:

1. Identificar las causas del aislamiento social.
2. Averiguar si existe una corresponsabilidad de los contextos educativos en la elección del aislamiento.
3. Averiguar si la persona concibe el hikikomori como una huida/rebelión contra la sociedad.

A continuación, este artículo ilustra las interpretaciones dominantes del hikikomori como síndrome y destaca los escasos estudios que abordan la cuestión en términos socioculturales. Se presenta la elección metodológica de los relatos de jóvenes hikikomori y se concluye analizando y debatiendo los relatos de personas en aislamiento social.

1.2. La construcción de la narrativa hikikomori

Para explorar la condición hikikomori, adoptamos un enfoque metodológico cualitativo que se centra en las narrativas de las personas en aislamiento social,

inspirándonos en la metodología crítica definida como *student voice* (Fielding, 2004) y en investigaciones como la de las narrativas de padres de jóvenes en aislamiento social de Rubinstein (2016), o las de las narrativas de jóvenes en hikikomori de Tajan (2015) y Zielenziger (2008). La elección de esta trayectoria metodológica parte de la convicción de que la persona que ha optado por el aislamiento social puede, a través de la narración, sustraerse al poder de los dispositivos psiquiátricos, recuperar la autonomía y la conciencia no únicamente de sus elecciones sino de la eficacia o no de las mismas. Obviamente, debido a la elección del aislamiento, la principal dificultad fue conocer a las personas en hikikomori y, posteriormente, construir un diálogo fluido que permitiera recoger sus relatos. Por estas razones, fue más difícil llevar a cabo plenamente la práctica *student voice* que implica reunirse con los sujetos para realizar un «hablar con» en lugar de un «hablar por» ellos. La acción transformadora directa dentro de la institución educativa tampoco pudo llevarse a cabo por la razón obvia de que la intervención de los estudiantes como coinvestigadores se vio perjudicada por el abandono escolar (Fielding, 2004). La acción transformadora, por tanto, se convierte necesariamente en indirecta (difusión de resultados, recepción de estos por las instituciones y las políticas sociales, etc.), pero puede ser considerado como un punto de partida.

También somos conscientes del uso que pueden hacer de esta práctica no solo la gubernamentalidad neoliberal, sino también, incluso inconscientemente, los sujetos que proponen la investigación. De hecho, la voz de los estudiantes, como sostiene Bragg (2007), es una tecnología del yo y como tal, en la era neoliberal, difícil de distinguir de las tecnologías del poder (Han, 2020). Como señala Foucault (2015), estas tecnologías implican prácticas mediante las cuales los sujetos se transforman a sí mismos según ideales éticos y estéticos. Sin embargo, en el contexto neoliberal, tal como advierte Han (2020), esta autoconstrucción se subsume en una lógica de poder que convierte la autonomía en un mecanismo de control, borrando los límites entre autogestión y dominación. Estamos de acuerdo con Bragg en que no basta con animar a los individuos a constituirse como sujetos de elección activos, responsables y capaces, porque esto es exactamente lo que necesita la gobernanza neoliberal. Este camino hacia la autonomía puede quedar confinado

a una dimensión individual, por lo que el fracaso, una vez más, no guarda relación con el contexto social. Por un lado, este riesgo con los sujetos hikikomori es aún mayor, ya que inicialmente la relación es necesariamente alumno-investigador. Por otro lado, como se subraya más adelante, la capacidad de crítica sistémica implícita en su comportamiento es una ventaja que facilita la acción transformadora.

En esta contribución se analizan los casos de dos hermanos, un chico y una chica de origen inmigrante, que manifestaron un progresivo abandono escolar en distintas fases de sus respectivas experiencias educativas y un paulatino proceso de aislamiento social. Los dos jóvenes, especialmente en una fase temprana de su aislamiento social, estuvieron implicados en intervenciones institucionales de salud mental, iniciadas en un caso por la escuela y en ambos casos posteriormente por los Servicios Sociales. Los profesionales que los siguieron, con discontinuidad, sin embargo, nunca llevaron a cabo un diagnóstico psiquiátrico.

Los participantes en la investigación dieron su consentimiento informado y participaron de manera voluntaria, sin recibir ninguna compensación económica. A lo largo de todo el proceso, se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los datos, cumpliendo con lo establecido en la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos y Garantía de los Derechos Digitales, así como en el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo. Asimismo, el estudio se llevó a cabo siguiendo las directrices y con la aprobación favorable del Comité Ético de la Universidad de Girona (Codi Projecte: CEBRU0002-23).

2. Resultados

2.1. Una sociedad sin futuro: la historia de Kamal

La narración de Kamal (nombre ficticio) ofrece una visión de su vida, analizando su dinámica familiar, sus experiencias escolares y laborales y su percepción del futuro. Toda la narración gira en torno a la elección de vivir en hikikomori. Emergen complejos aspectos personales y sociales, acompañados de una crítica sistémica que refleja su trayectoria de crecimiento en un contexto migratorio.

Kamal, un chico de 23 años, es originario de Nepal y vive en España desde 2015. Primero se instaló en Barcelona y después en un pueblo vecino con su madre y su hermana tras la separación de su padre en 2017. Cuando se le pregunta cuánto tiempo lleva su padre sin vivir con ellos, responde: «Desde 2017, entonces, seis años». La relación con su familia parece estar marcada por la dinámica económica y comunicativa, como señala: «Con mi madre depende, si tengo dinero está bien, si no, no».

Kamal cursó parte de la enseñanza secundaria en España tras terminar la primaria en Nepal. Aunque al principio encontró estímulo y apoyo en la escuela, su interés decayó, lo que le llevó a abandonar los estudios durante su segundo año: «No quería hacer nada porque no veía nada en el futuro». Sus palabras ponen de relieve cómo las expectativas escolares se percibían como presiones externas: «Siempre había expectativas de mí, y yo pensaba que era más que normal».

En cuanto a la formación laboral, Kamal describe positivamente los cursos prácticos como el de carnicería, que incluían experiencia en la empresa: «Podíamos hacer prácticas y nos ayudaban a buscar trabajo». Sin embargo, afirma que estas oportunidades no han cambiado su opinión sobre el mercado laboral, percibido como limitante: «Antes pensaba lo mismo, y ahora tengo experiencia, y ya lo sé que no puedo».

Un tema importante que se desprende de la entrevista es la interiorización de la lógica empresarial de la excelencia, presente tanto en sus experiencias escolares como en la percepción de la sociedad. Kamal afirma: «Por ejemplo, si tengo un examen y tengo 9, dicen sí, pero

te haces como así, ya lo sé que puedes hacer un 10». Esta presión constante contribuyó a su visión pesimista del futuro, alimentando una sensación de inadecuación incluso cuando lograba resultados significativos.

Otro aspecto relevante es el uso de Internet como herramienta de aprendizaje y creatividad. Kamal señala que aprendió por sí mismo a tocar la guitarra, cantar y crear música utilizando recursos digitales: «Todo lo que sé de las cosas, ¿lo sabes? Como ahora estoy haciendo música, como lo sabía cómo se canta o cómo se toca la guitarra, todo esto es del ordenador». Considera este enfoque como una ventaja significativa, al tiempo que reconoce los riesgos potenciales asociados al uso excesivo de la tecnología.

Kamal describe periodos de aislamiento que comenzaron con el abandono escolar, caracterizados por irregularidades en los ritmos diarios y falta de estímulos. «El día empieza y pasa y no sé qué ha pasado durante todo el día, es como si no hubiera ni idea de tiempo». A pesar de la dificultad para mantener un ritmo regular, ha encontrado consuelo en actividades solitarias como tocar la guitarra y jugar a videojuegos. Durante estos periodos, Kamal reflexiona sobre la pérdida de esperanza en el futuro: «No hay esperanza del futuro, y esa es la idea principal». El aislamiento, prolongado durante meses, también fue una oportunidad para la introspección, aunque no condujo a una resolución clara.

Kamal relata dificultades en las relaciones, tanto en el ámbito familiar como en el social. Aunque mantuvo relaciones cordiales con amigos y profesores durante la escuela, ahora describe sus relaciones como generalmente incómodas: «Incómodo con todos, pero en diferentes niveles». Esta tendencia también se refleja en su percepción del mundo laboral, que considera opresivo y carente de perspectivas realistas.

En su relato destaca una fuerte crítica al sistema social y capitalista. Kamal reconoce que muchas cuestiones son síntomas de un problema más profundo: «No podemos cambiar nada si solo miramos los síntomas, tenemos que cambiar el sistema». Aunque aprecia algunas iniciativas de cambio social, como la creciente aceptación de la diversidad, sigue siendo escéptico sobre una mejora significativa: «Los cambios que están pasando ahora creo que son buenos, pero no lo suficiente».

2.2. La escuela del rendimiento: la historia de Tara

La narración de Tara, una chica de 17 años que se identifica de género fluido, ofrece una profunda reflexión sobre las experiencias personales, escolares y sociales, destacando sus complejas relaciones con el mundo que la rodea y sus aspiraciones para el futuro. Tara vive con su madre y su hermano en un pueblo cercano a Barcelona, mientras que su padre vive cerca y mantiene con ella una relación cotidiana, limitada principalmente a las comidas compartidas. Recientemente, Tara consiguió una habitación propia, que representa para ella un espacio de refugio personal e íntimo: *«Hay más espacio para mí, es... como un lugar personal, solo hecho para mí»*. Sin embargo, este espacio coincide con un aumento de su aislamiento social, ya que tiende a pasar la mayor parte del tiempo encerrada en su habitación. Su familia, originaria de Nepal, emigró a España cuando Tara era niña. Ella atribuye parte de sus dificultades a una relación distante con los miembros de su familia, en particular con su padre, con quien dice sentirse menos cómoda.

La relación de Tara con la escuela estuvo marcada por experiencias difíciles y conflictivas. Después de asistir a la escuela primaria en Nepal durante ocho años, cursó los dos años restantes en España y todo el ciclo de la ESO. Sin embargo, este periodo estuvo marcado por el acoso escolar, inicialmente debido a la barrera del idioma: *«Creo que la razón por el acoso fue porque no entendía español y también porque era de un país como nuevo, ¿sabes? Era la única de Nepal»*. Incluso después de dominar el español, Tara siguió siendo objeto de exclusión y acoso, que se intensificaron en la ESO: *«Siempre buscaban alguna manera para molestarme... me tiraban comida y como empujarme por las escaleras»*. A pesar de estas dificultades, Tara recuerda positivamente a una profesora de tecnología y matemáticas, descrita como acogedora y comprensiva, capaz de crear un ambiente armonioso y de ofrecer apoyo emocional: *«Con ella yo... sí que me sentía como en familia un poco, ¿sabes? Me daba sensación de confort también»*. La institución educativa, sin embargo, fue incapaz de abordar adecuadamente ni el acoso ni los signos de angustia manifestados por Tara. No se llevó a cabo ninguna intervención para comprender o gestionar

su progresivo abandono escolar: *«Empecé a faltar a clases... y ningún profesor o directora intentó hablar conmigo o con mi madre»*. La competencia escolar y las altas expectativas acentuaron aún más su malestar. Tara describe la escuela como un lugar estresante y opresivo: *«La mayoría de las veces el problema viene de los alumnos, pero también de los profesores. Siempre hay competición, y las exigencias son muchas»*. En este contexto, Tara se sentía a menudo ansiosa y frustrada, hasta el punto de asociar la escuela con emociones negativas: *«En la escuela me sentía muy ansiosa y también poco rabiosa... pensar en la escuela me da como sensación de rabia ahora»*.

Tara percibe la sociedad como altamente competitiva y poco acogedora, un entorno en el que prevalecen las expectativas poco realistas y la presión constante. Esta percepción procede tanto de su experiencia escolar como de la dinámica familiar. Su madre ejerció una presión significativa sobre su rendimiento académico, con expectativas de excelencia que Tara interiorizó, volviéndose muy exigente consigo misma: *«Soy muy exigente a mí misma... me costaba aceptar menos de lo perfecto»*. Este enfoque, unido a las dificultades económicas familiares, contribuyó a su retirada de la escuela y a su aislamiento. Tara también critica el sistema laboral, en el que observa requisitos excesivos para desempeñar funciones básicas: *«He visto muchas cosas sobre, por ejemplo, para tener un cajero, necesitas como, no sé, algún tipo de estudio especial que normalmente es innecesario»*. Esta observación pone de manifiesto un atisbo de crítica más amplia al sistema socioeconómico, que dificulta el acceso a trabajos sencillos sin una educación avanzada.

Un aspecto central de la vida de Tara es su relación con la tecnología, que es a la vez una vía de escape y un medio para mantener relaciones. Pasa unas 10 horas al día con su teléfono, que utiliza para dibujar, escribir poesía e interactuar con amigos virtuales, principalmente en plataformas como Discord y X. Describe a estos amigos, en su mayoría ubicados en Estados Unidos, como un apoyo emocional crucial: *«Puedes conectarte con los amigos que están muy lejos por los lugares»*. Sin embargo, reconoce que el tiempo que se pasa en línea tiene límites y puede afectar negativamente a la socialidad fuera de línea: *«Hay un límite para utilizar y todo eso, nos puede afectar como vida social»*.

La idea de futuro de Tara está impregnada de incertidumbre y de una marcada crítica a las presiones sociales. De niña tenía una visión clara de sus objetivos, pero a medida que crecía esta claridad se desvaneció: «*Cuando era más pequeña yo tenía como una visión más o menos clara de lo que quería hacer... pero cuando estaba como subiendo de edad... las cosas se complican más y, bueno, te estás perdiendo*». Percibe la vida adulta como un ciclo continuo de trabajo y competencia, sin espacio para el bienestar personal: «*Cuando eres mayor y estás en... como... en la sociedad actual, no vas a estar feliz... tienes que estar trabajando... siempre hay una competición*».

En su lugar, Tara desea un futuro diferente, en el que no se impongan normas rígidas sobre la vida personal, como tener una familia o seguir un camino establecido: «*Una sociedad donde no... el estándar de vida normal no es tener, no sé, no es tener una pareja, una familia, todo eso y simplemente vivir*». Sus críticas se extienden al sistema educativo y laboral, destacando la excesiva presión para obtener cualificaciones y alcanzar metas que ella considera innecesarias. Tara aspira a una sociedad más flexible que deje espacio a la espontaneidad y permita a las personas definir su propio camino.

3. Discusión y conclusiones

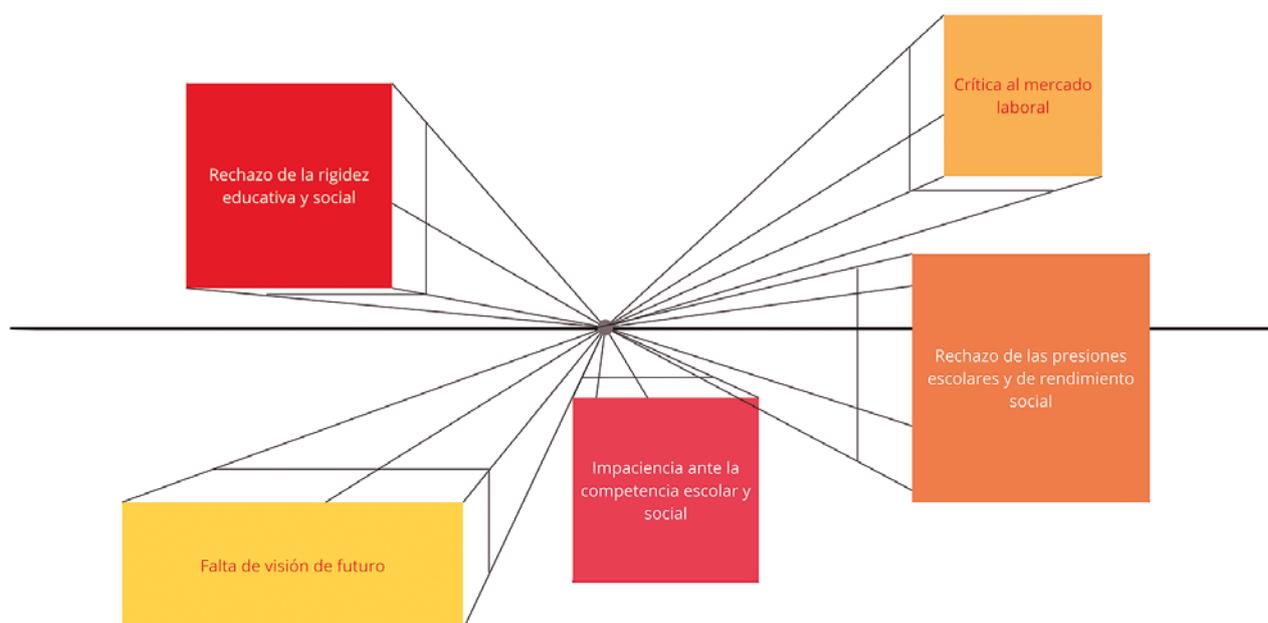
3.1. La *ligne de fuite* hikikomori

Las narraciones de Kamal y Tara, partiendo de la centralidad de su elección de la vida hikikomori, ponen de relieve algunas cuestiones que pueden considerarse paradigmáticas de los contextos escolares y los procesos educativos contemporáneos y que necesitarían una investigación en profundidad:

- a. Formación de una subjetividad de alto rendimiento.
- b. Rigidez del sistema escolar.
- c. Difusión del acoso escolar.
- d. Adaptación acrítica del contexto escolar a las necesidades del mercado laboral.
- e. Incapacidad de los procesos educativos para producir una crítica transformadora.

Al mismo tiempo, los dos jóvenes indican, también como consecuencia de sus trayectorias educativas formales e informales, una conciencia inconsciente de las razones por las que eligieron el estilo de vida hikikomori. De hecho, ambos indican claramente lo que les resulta insoportable de su vida estudiantil y social: la rigidez y la competitividad del entorno escolar, la falta de

Figura 1. *Ligne de fuite* hikikomori



atención a la diversidad individual (¿podría ser también consecuencia de ello el aumento registrado de episodios de acoso escolar?), la competitividad del mercado laboral y el consiguiente desajuste entre rendimiento laboral y salario, y la ausencia de toda idea de futuro. Por lo tanto, consideramos, de acuerdo con la interpretación de Deleuze y Guattari (2002) de Treppiedi (2020), que podemos interpretar Hikikomori como una *ligne de fuite* de los impulsos territorializadores del capital (figura 1). Los dos jóvenes expresan con su comportamiento una subjetividad que, no siempre de forma plenamente consciente, rehúye la subjetividad neoliberal.

Su retirada de la sociedad es un rechazo de la normalidad capacitista (Campbell, 2009), donde la normalidad se entiende como la del individuo autónomo, flexible, productivo y consumidor.

Junto a los elementos de la narrativa que pueden considerarse cofactores en la elección del aislamiento social anteriormente considerados, en las narrativas de los dos jóvenes aparecen diferentes aspectos que señalan criticidades en relación con la formación de subjetividades (Houghton, 2019; Coeli et al., 2024). Como destacan Dardot y Laval (2019), los contextos educativos transformados por las políticas globales basadas en el paradigma neoliberal tienen, entre sus principales objetivos, la producción de una nueva subjetividad. Ambos expresan tensiones contradictorias: por un lado, optan por el aislamiento como rechazo de la escuela y la sociedad contemporáneas y, por otro, se presentan como sujetos performantes y solamente mencionan críticamente algunos aspectos negativos del mercado laboral. En otras palabras, el rechazo de la escuela no permitió a los dos jóvenes rechazar completamente la idea neoliberal de optimización permanente de sí mismos (Han, 2020). De hecho, sus vidas encerradas son altamente productivas, teniendo en cuenta el elevado número de horas que pasan en el ordenador o en el smartphone. Estamos de acuerdo con Han (2020) cuando afirma que la era contemporánea ha comprometido por completo la tecnología del yo, transformándola de una herramienta opuesta a las tecnologías del poder (Foucault, 1992) en una herramienta que complementa las formas de dominación y explotación.

3.2. En busca de un empoderamiento radical

Por eso consideramos útil reflexionar sobre cómo el modo de vida hikikomori puede transformarse de una elección individual en una forma activa y colectiva de éxodo del neoliberalismo. Coincidimos parcialmente con Berardi (2021) cuando sostiene que el hikikomori es una elección saludable en el contexto de la violencia psíquica ejercida por la precariedad y el semiocapitalismo, pero existen hallazgos en la literatura científica (Dong et al., 2022) que ponen de relieve el posible desarrollo patológico del aislamiento prolongado.

Por estas razones, consideramos útil transformar la acción de autonarración de las personas en hikikomori en una forma de concienciación que lleve a cuestionar las estructuras y el sistema establecidos (Freire, 2009). Un tipo de empoderamiento que implica inicialmente al sujeto en hikikomori y a la persona que coparticipa en la narración (investigador), capaz de ampliar gradualmente la participación a más sujetos, transformando así a los individuos aislados en singularidades. A este respecto, nos parece útil desambiguar el término empoderamiento que hemos utilizado. Este concepto goza hoy de gran popularidad y difusión tanto en contextos informales como académicos (Úcar-Martínez et al., 2017; Soler-Masó et al., 2017). Como sostienen Planas-Lladó et al. (2022), la difusión de la palabra ha tenido el efecto de despolitizarla e individualizarla, haciendo prevalecer lo que los autores denominan el «enfoque neoliberal» del concepto de empoderamiento. Por lo tanto, parece útil referirse aquí a otro enfoque propuesto por Planas-Lladó et al., a saber, el enfoque radical: a través de la autonarración creemos que es posible que el sujeto, de forma autónoma, pero en relación con los demás, tome conciencia de lo que le llevó a elegir el estilo de vida hikikomori. Al reclamar su voz a través de la narración, los individuos que experimentan el hikikomori pueden desafiar las normas sociales, redefinir su identidad y, en última instancia, adquirir «poder». Esta metodología/acción de empoderamiento radical que proponemos hace uso no únicamente de la experiencia directa de construcción de la auto-narración que aquí presentamos, sino también de desarrollos poco conocidos en Occidente de la cuestión social de las hikikomori japonesas. De hecho, en el país del

sol naciente, donde se originó el fenómeno, se viene desarrollando desde hace algunos años un movimiento social denominado «tojisha» hikikomori, es decir, de «los directamente afectados» (Itoh, 2020). Lo que este movimiento empezó a cuestionar fue la acción de las estructuras institucionales de ayuda que tenían (tienen) como principal objetivo la transformación personal de las personas aisladas. De acuerdo con la ideología neoliberal de la autorresponsabilidad, estas instituciones operaban (operan) principalmente para la reintegración laboral de los hikikomori. Esta acción, según los «tojisha» hikikomori, reduce la complejidad de la experiencia hikikomori a un problema económico y empuja a las personas en aislamiento social a ajustarse a estas expectativas. En Japón, los «tojisha» han creado redes de hikikomori a lo largo de los años y han creado herramientas para difundir sus voces. Este proceso ha desplazado el control de la narrativa de las instituciones y los medios de comunicación dominantes a las propias hikikomori. Siguiendo el modelo de lo que está ocurriendo en Japón, proponemos la autonarración como una práctica que apoya al sujeto en su esfuerzo por liberarse de los dispositivos del poder psiquiátrico e iniciar un camino de control sobre su identidad pública. En este caso, el empoderamiento radical, a través de la autonarración, parte de la superación del conflicto, que también se dio en nuestro estudio, entre la asimilación a los valores dominantes y la búsqueda de un sentido personal de la vida. El segundo paso consiste en remodelar la imagen de los objetos como «receptores de apoyo», para convertirse finalmente en sujetos que actúan un cambio sistémico. La línea de fuga inicial, en lugar de reterritorializar al individuo en la psicosis provocada por el aislamiento social prolongado, podría ofrecer «*des modes de subjectivation inédits, des nouvelles manières d'être, d'exister et de penser qui ne soient pas prises dans les rets du néo-capitalisme*» (Bergen, 2015).

Bibliografía

- Basaglia, F., y Basaglia Ongaro, F. (2013). *La maggioranza deviante. L'ideologia del controllo sociale totale*. Baldini & Castoldi.
- Berardi, F. (2021). *La congiunzione*. Nero.
- Bergen, V. (2015). Invention et surrection de la Deleuziana. *La Deleuziana*, 2. http://www.ladeleuziana.org/wp-content/uploads/2015/12/Bergen_f.pdf
- Bragg, S. (2007). «Student Voice» and Governmentality: The production of enterprising subjects? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 343-358. <https://doi.org/10.1080/01596300701458905>
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of Ableism*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9780230245181>
- Chapman, R. (2023). *Empire of Normality. Neurodiversity and capitalism*. Pluto Press.
- Cipriano, P. (2015). *Il manicomio chimico*. Elèuthera.
- Coeli, G., Planas-Lladó, A., y Soler-Masó, P. (2023). The relevance of educational contexts in the emergence of Social Withdrawal (hikikomori). A review and directions for future research. *International Journal of Educational Development*, 99. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102756>
- Coeli, G., Soler-Masó, P., y Planas-Lladó, A. (2024). Tracing neoliberal discourse in school documentation. The analysis of educational projects in Barcelona state schools. *Policy Futures in Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/14782103241280569>
- Cooper, D. (2013). *Psychiatry and Anti-Psychiatry*. Routledge.
- Dardot, P., y Laval, C. (2019). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberalista* (R. Antonucci & M. Lapenna, Trad.). DeriveApprodi.
- Deacon, B. J. (2013). The biomedical model of mental disorder: A critical analysis of its validity, utility, and effects on psychotherapy research. *Clinical Psychology Review*, 33(7), 846-861. <https://doi.org/10.1016/J.CPR.2012.09.007>
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1997). *Millepiani. Capitalismo e schizofrenia* (G. Passerone, Trad.). Castelvecchi.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2002). *L'anti-Edipo. Capitalismo e schizofrenia*. Einaudi.
- Dong, B., Li, D., y Baker, G. B. (2022). Hikikomori: A Society-Bound Syndrome of Severe Social Withdrawal. *Psychiatry and clinical psychopharmacology*, 32(2), 167-173. <https://doi.org/10.5152/pcp.2022.22429>
- Ehrenberg, A. (2010). *La società del disagio* (V. Zini, Trad.). Einaudi.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>
- Fisher, M. (2018). *Realismo capitalista* (V. Mattioli, Trad.). Nero Editions.
- Foucault, M. (1992). *Le tecnologie del sé* (S. Marchignoli, Trad.). Bollati Boringhieri.
- Foucault, M. (2011). *La storia della follia nell'età classica* (F. Ferrucci, E. Renzi, y V. Vezzoli, Trad.). BUR.
- Foucault, M. (2015). *Storia della sessualità. Vol. 2: L'uso dei piaceri* (L. Guarino, Trad.). Feltrinelli.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad* (L. Ronzoni, Trad.). Siglo XXI de España Editores.
- Furlong, A. (2008). The Japanese Hikikomori Phenomenon: Acute Social Withdrawal among Young People. *The Sociological Review*, 56(2), 309-325. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2008.00790.x>
- Han, B.-C. (2020). *Psicopolitica* (A. Bergés, Trad.). Herder.
- Hayakawa, K., Kato, T. A., Watabe, M., Teo, A. R., Horikawa, H., Kuwano, N., Shimokawa, N., Sato-Kasai, M., Kubo, H., Ohgidani, M., Sagata, N., Toda, H., Tateno, M., Shinfuku, N., Kishimoto, J., y Kanba, S. (2018). Blood biomarkers of Hikikomori, a severe social withdrawal syndrome. *Scientific reports*, 8(1), 2884. <https://doi.org/10.1038/s41598-018-21260-w>
- Houghton, E. (2019). Becoming a neoliberal subject. *Ephemera: Theory and Politics in Organization*, 19(3). <https://ephemerajournal.org/contribution/becoming-neoliberal-subject>
- Itoh, K. (2020). Tojisha Activities of Hikikomori Perceived as a Social Movement (ChatGPT, Trad.). *Japanese Sociological Review*, 71(2), 281-296. <https://doi.org/10.4057/jsr.71.281>
- Iwakabe, S. (2021). Working with social withdrawal, or hikikomori, in Japan: From shame to pride. *Journal of Clinical Psychology*, 77(5), 1205-1218. <https://doi.org/10.1002/jclp.23151>

- Kaneko, S. (2006). Japan's 'Socially Withdrawn Youths' and Time Constraints in Japanese Society. *Time & Society*, 15(2-3), 233-249. <https://doi.org/10.1177/0961463X06067034>
- Kato, T. A., Kanba, S., y Teo, A. R. (2019). Hikikomori : Multidimensional understanding, assessment, and future international perspectives. *Psichiatry and Clinical Neurosciences*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/pcn.12895>
- Kato, T. A., Tateno, M., Shinfuku, N., Fujisawa, D., Teo, A. R., Sartorius, N., Akiyama, T., Ishida, T., Choi, T. Y., Balhara, Y. P. S., Matsumoto, R., Umene-Nakano, W., Fujimura, Y., Wand, A., Chang, J. P.-C., Chang, R. Y.-F., Shadloo, B., Ahmed, H. U., Lerthattasilp, T., y Kanba, S. (2012). Does the 'hikikomori' syndrome of social withdrawal exist outside Japan? A preliminary international investigation. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 47(7), 1061-1075. <https://doi.org/10.1007/s00127-011-0411-7>
- Klein, N. (2008). *Shock economy. L'ascesa del capitalismo dei disastri* (I. Katerinov, Trad.). BUR.
- Laing, R. D., y Esterson, A. (1975). *Normalità e follia nella famiglia* (D. Mezzacapa, Trad.). Giulio Einaudi Editore.
- Moncrieff, J. (2008). Neoliberalism and biopsychiatry: A marriage of convenience. In *Liberatory Psychiatry: Philosophy, Politics, and Mental Health* (pp. 235-256). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511543678.013>
- Nakasato, A. D. (2016). Contemporary Developments in Japanese Alternative education and integration of hikikomori children. *European Journal of Alternative Education Studies*, 1(1), 49-55. <https://oapub.org/edu/index.php/ejae/article/view/27>
- Negri, A. (2007). *Dall'operaio massa all'operaio sociale. Intervista sull'operaismo*. Ombre Corte.
- Negri, A. y Vercellone, C. (2007). Il rapporto capitale/lavoro nel capitalismo cognitivo. *Posse*, pp.46-56 <https://core.ac.uk/download/pdf/52832754.pdf>
- Nonaka, S., y Sakai, M. (2021). Psychological Factors Associated with Social Withdrawal (Hikikomori). *Psychiatry Investigation*, 18(5), 463-470. <https://doi.org/10.30773/pi.2021.0050>
- Planas-Lladó, A., Bertran-Noguer, C., Borneis-Albalade, S., Carbonell-Camós, E., Casademont-Falguerra, X., Juvinyà-Canal, D., Malo-Cerrato, S., Serra-Salamé, C., y Soler-Masó, P. (2022). *El empoderamiento de los jóvenes en las acciones sociales, educativas y de salud*. Universitat de Girona.
- Rubinstein, E. (2016). Emplotting Hikikomori: Japanese Parents' Narratives of Social Withdrawal. *Culture, Medicine, and Psychiatry*, 40(4), 641-663. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11013-016-9495-6>
- Saito, T. (2013). *Hikikomori: adolescence without end* (J. Angles, Trad.). University of Minnesota Press.
- Simons, R. S., y Hughes, C. C. (Eds.). (2013). *The Culture-Bound Syndromes Folk Illnesses of Psychiatric and Anthropological Interest*. Springer.
- Soler-Masó, P., Trilla-Bernet, J., Jiménez-Morales, M., y Úcar-Martínez, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 19-34. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.02
- Tajan, N. (2015). Japanese post-modern social renouncers: An exploratory study of the narratives of Hikikomori subjects. *Subjectivity*, 8(3), 283-304. <https://doi.org/10.1057/sub.2015.11>
- Treppiedi, F. (2020). La linea hikikomori. *La Deleuziana*, 12, 198-204. http://www.ladeleuziana.org/wp-content/uploads/2021/05/Treppiedi_12.pdf
- Úcar-Martínez, X., Jiménez-Morales, M., Soler-Masó, P., y Trilla-Bernet, J. (2017). Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 405-418. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1209120>
- Yasuma, N., Watanabe, K., Nishi, D., Ishikawa, H., Tachimori, H., Takeshima, T., Umeda, M., y Kawakami, N. (2021). Psychotic Experiences and Hikikomori in a Nationally Representative Sample of Adult Community Residents in Japan: A Cross-Sectional Study. *Frontiers in Psychiatry*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.602678>
- Zielenziger, M. (2008). *Non voglio più vivere alla luce del sole Il disgusto per il mondo esterno di una nuova generazione perduta* (F. Bernabei, Trad.). Elliot.



L'acompanyament al centre de les polítiques locals de joventut

Salvador Avià, Paz Viquer, Jonatan Ruiz
Càtedra de Joventut de la Universitat de València
aviafaus@gmail.com

Conflicte d'interessos

Els autors signants declaren l'absència de qualsevol mena de conflicte d'interessos.

Aspectes ètics

No aplica (no hi ha recerca).

Finançament

Cap.

Contribució dels autors (segons la taxonomia CRediT):

Conceptualització: Salvador Avià, Paz Viquer, Jonatan Ruiz

Metodologia: Paz Viquer

Investigació: Paz Viquer, Salvador Avià

Administració del projecte: Salvador Avià

Supervisió: Paz Viquer

Redacció – esborrany original: Salvador Avià, Paz Viquer

Redacció – revisió i edició: Salvador Avià, Paz Viquer, Jonatan Ruiz

Paraules clau

Acompanyament socioeducatiu; polítiques locals de joventut; desenvolupament òptim.

Resum

Es proposa una nova aproximació a les polítiques locals de joventut a partir del coneixement generat al voltant del desenvolupament òptim i els seus factors contextuals, tenint en compte la dimensió de drets, empoderament i comunitat. Aquesta aproximació ha de substituir el model actual basat en el dia de necessitats detectades-oferta de serveis. Des d'aquesta base es poden construir polítiques locals de joventut sòlides i eficaces, a partir de la implantació de figures professionals d'acompanyament al territori, que a través de la relació socioeducativa estableixen vincle amb adolescents i joves i poden fer intervencions d'impacte a diversos nivells i amb diferent intensitat. Es proposen estratègies pel canvi de paradigma i per a la migració esglaonada cap al paradigma d'acompanyament.

Introducció

L'acompanyament socioeducatiu és un paradigma que permet traduir eficaçment a la pràctica de la intervenció amb adolescents i joves la perspectiva de desenvolupament personal i d'empoderament des d'una mirada de drets, contextual, comunitària i d'inclusió social. Pot, per tant, estructurar i guiar la construcció de polítiques de joventut de nivell local sòlides i d'alt impacte.

Parlem de l'acompanyament socioeducatiu com a paradigma. Un paradigma és un marc teòric i conceptual ampli, constituït pels supòsits teòrics generals, conceptes, vocabulari específic i tècniques concretes per a la seva aplicació (Kuhn, 1962). L'assumpció d'un determinat paradigma posa en crisi el paradigma anterior. Per exemple, l'assumpció del paradigma heliocèntric copernicà va suposar l'abandonament del paradigma geocèntric de Ptolemeu. L'assumpció del paradigma de l'acompanyament és un *gir copernicà* (concepte creat per Kant) pel que fa al treball amb joventut, ja que implica reordenar les peces del treball amb adolescents i joves, la seva posició i prioritats en les polítiques de joventut, posant al centre la persona jove i fent gravitar al seu voltant activitats i serveis.

1. Anàlisi crítica dels programes de joventut centrats en serveis

L'enfocament per defecte dels departaments de joventut, i l'habitual en les administracions de l'estat del benestar és el que anomenarem *paradigma necessitats-serveis*. Correspon a un model polític en el qual l'Estat busca millorar les condicions de vida de la població mitjançant la garantia d'uns drets fonamentals, la redistribució de la riquesa i la provisió de serveis. A nivell territorial,

això es reflecteix en una concepció dels ens locals com a prestadors de serveis.

1.1. El paradigma de necessitats-serveis

En aquest paradigma, es parteix d'una definició de necessitats a partir de la qüestió «què necessita la població?» En cada organització hi ha unes persones (*decision-makers*) (Downs, 1967) que responen a aquesta pregunta i decideixen, a través d'un procés de presa de decisions, quines necessitats seran ateses i quines no, amb quina prioritats i en quin grau. El rerefons d'aquestes decisions no és neutre i respon a una barreja d'elements polítics (ideològics, estratègics, tàctics, de resposta a pressió política o social) i tecnocràtics (tècnics i ideològics) (Fischer, 1990; Foucault, 1996; Habermas, 1984; Železnik i Fink-Hafner, 2023).

En el cas dels departaments de Joventut, per respondre correctament la pregunta «què necessita la població jove?» cal disposar d'un plantejament ordenat de necessitats basat en alguna mena de diagnòstic o estudis (com un Pla Jove o un Pla Local de Joventut). Ara bé, un diagnòstic és un procés complex que necessita una permanent actualització, i per al que calen uns recursos que, en general, els departaments de joventut no solen tenir (Montes, 2022).

La resposta a aquesta pregunta s'articula a partir d'una oferta de serveis. Amb la paraula «servei» ens referim a una dinàmica entre l'administració i la persona usuària marcada per la diada *oferta/ús* i que defineix qualsevol acció regular oferta des de l'administració a un públic potencialment (i estrictament) usuari i que respon a la pregunta inicial sobre les necessitats de la població. Així, els serveis programats pels departaments de joventut són els elements d'una oferta, dissenyada a partir de l'anàlisi diagnòstica i les prioritacions definides en els processos de presa de decisions, tenint en compte els recursos disponibles. En general, els i les adolescents i joves en són usuaris/àries i no participen en el seu disseny, implementació i avaluació, ni en la decisió que ha dut a oferir el servei.

1.2. Les limitacions del paradigma de necessitats-serveis

Aquest paradigma, a causa de la seva pròpia natura, planteja diversos problemes. Els més importants són:

1. L'espectre de necessitats que s'aborden és limitat. Per exemple, els plans joves valencians prioritzen els eixos de *lleure* (i educació en el lleure), *educació en valors* i *participació* (Piñana, 2022). Poden recollir accions en salut mental, atur, gènere, o emancipació, però a un nivell de baixa intensitat (en nombre d'usuaris o en impacte) i baixa eficàcia transversal. Això és habitual a la resta de l'estat (REDR, 2022; Departament de Treball, Afers Socials i Famílies, 2018). Quant a formació, emancipació, ocupació, habitatge, aquests àmbits seran gestionats per altres departaments sobre els quals, de manera general, joventut té poca o gens d'influència i amb els que molt poc sovint aconsegueix treballar transversalment de manera real (Montes, 2022).

2. El paradigma de necessitats-serveis du implícita una concepció carencial de la necessitat, contradictòria a la mateixa naturalesa dels departaments de joventut (que és la de promoure les potencialitats individuals i col·lectives d'adolescents i joves). Aquesta concepció ha acabat consagrant un model en el qual adolescents i joves són subjectes de carències, i necessiten una sèrie de recursos materials i un marc de valors que els hem de facilitar. El resultat és que hem acabat assumint una mirada sobre els i les adolescents i joves adultocèntrica (Bell, 2010; Soler, 2005), assistencialista i que dificulta el seu empoderament real. S'ha generat una distorsió de perspectiva que naturalitza el dèficit i segons la qual l'adolescència i la joventut serien etapes de carència, risc (Oliva, 2015) (i crisi de valors i política), a les que cal respondre amb serveis focalitzats en prevenir riscos, compensar carències i corregir antivalors. Aquesta mirada no és compatible amb una consideració de la persona adolescent i jove com a ésser en construcció, naturalment resilient i en procés d'adquisició de competències i eines vitals com la que aporta la mirada del desenvolupament òptim (Lerner, 2006; Viquer, 2004), sobre la que es basa el paradigma de l'acompanyament socioeducatiu (Avià et al., 2017).

3. El model de governança (Prats et al., 2007) en aquest paradigma és molt limitat, ja que la persona adolescent

i jove és considerada bàsicament una potencial usuària d'unes prestacions triades i ofertes per algú que ha decidit que li seran útils, i sobre les quals té poc control i incidència. Tot i que en alguns espais alguns adolescents i joves puguin tenir una certa influència, la pràctica majoritària no és aquesta i si hi ha participació, és simbòlica: els joves tenen veu, però els adults tenen el control (Wong et al., 2010). Per exemple, a nivell valencià, cap pla jove està passant del nivell 5 (en una escala de l'1 al 10) en l'avaluació de la participació proposada a l'Estratègia Valenciana de la Joventut (Piñana, 2022).

4. Aquest model de governança no facilita el ple empoderament de les persones joves ni individualment ni col·lectivament, ja que els considera més persones usuàries de serveis que subjectes de drets amb capacitat per exercir-los, és a dir, subjectes actius que autodeterminen efectivament la seva pròpia relació amb la societat (Muñoz, 2008).

5. Les característiques del procés polític i tècnic de presa de decisions pot dur a crear una oferta de serveis poc fonamentada en una anàlisi diagnòstica i científica rigorosa, i facilita l'opacitat sobre les decisions preses, el que dificulta el debat públic i professional i afavoreix la inèrcia i l'arbitrarietat. Més encara quan les polítiques de joventut es troben relegades a la perifèria de l'acció municipal (Montes, 2022), tant des de la perspectiva del govern municipal com de l'oposició. D'altra banda, donats els pocs recursos dels serveis de joventut, és fàcil que no comptem amb diagnòstics amb prou amplitud i amb les actualitzacions necessàries per adquirir una perspectiva prou àmplia i objectiva de la realitat.

6. La dinàmica centrada en l'oferta de serveis dificulta posar al centre al jove, ja que arrossega els i les professionals cap a una programació contínua de serveis i activitats que poden, fins i tot, no tenir cap contingut educatiu (Montes, 2008). Les activitats consumeixen moltes hores d'organització i gestió (i, per tant, molts recursos) en detriment d'hores de relació educativa, d'un nivell d'eficiència molt més alt a mig i llarg termini, però amb menys visibilitat.

Aquests problemes són de difícil solució, ja que provenen de la mateixa naturalesa del paradigma, en el que la relació amb les persones adolescents i joves queda mediatitzada pels serveis.

7. El paradigma d'acompanyament com a alternativa

La majoria dels problemes que trobem al paradigma de necessitats-serveis queden resolts en el paradigma d'acompanyament, a partir de les seves bases i d'una proposta de noves orientacions.

7.1. La relació educativa, al centre

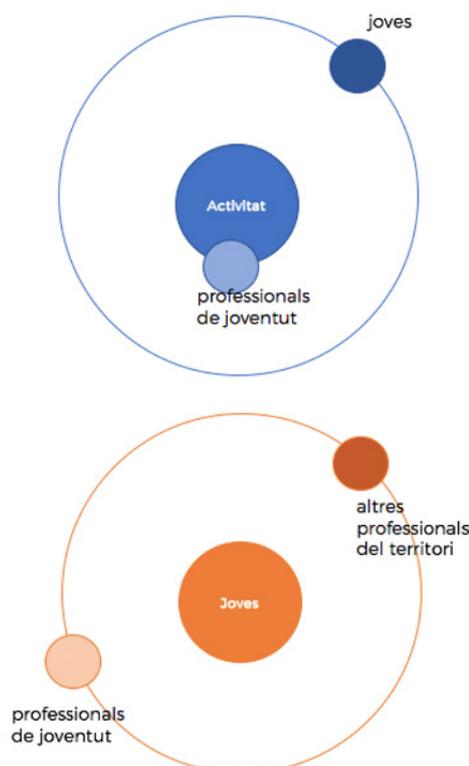
El paradigma d'acompanyament té una intencionalitat inequívocament educativa, centrada en l'afavoriment del desenvolupament personal i de l'empoderament (Soler et al., 2017) des d'una perspectiva de drets (Llena i Vila, 2022), contextual (Bronfenbrenner, 1979) i comunitària (Longàs i Civís, 2019; Marchioni et al., 2016). En aquest paradigma, el nucli d'un programa local de joventut és la relació socioeducativa (Llena i Vila, 2022), entre professionals i adolescents i joves a partir de l'establiment de vincle educatiu (Viquer et al., 2013). Les activitats i serveis passen a ser eines a disposició d'aquesta relació i l'acció socioeducativa que genera i, per tant, tenen sentit únicament en la mesura que la sostenen, però no per si mateixes.

Per tant, la relació socioeducativa desplaça l'oferta de serveis del centre de la política de joventut. Respon dialògicament a les necessitats i els desigs de cada persona jove vinculada en particular (necessitats universals) i a les necessitats col·lectives de determinats sectors d'adolescents i joves de la comunitat (necessitats específiques). El coneixement i accés a aquestes necessitats i desigs individuals i col·lectius prové de la relació socioeducativa i del treball conjunt amb la resta d'agents de la comunitat.

Des del moment en què els i les adolescents i joves passen a estar al centre, els i les professionals d'acompanyament passen a ser el recurs principal de la política de joventut. La seva eina de treball principal és la creació de vincle a través de la relació socioeducativa (Avià et al., 2017), a partir de la qual poden promoure el desenvolupament positiu de cada adolescent i jove, l'accés efectiu als drets i el seu empoderament personal, social i comunitari. La

seva segona eina de treball és el territori: professionals, agents, associacions, espais, que a més, poden ser un recurs per la relació socioeducativa i generar activitats i serveis. La tercera eina són els serveis i activitats, com a recursos per a la relació educativa.

Figura 1. El centre de la política local de joventut segons el paradigma



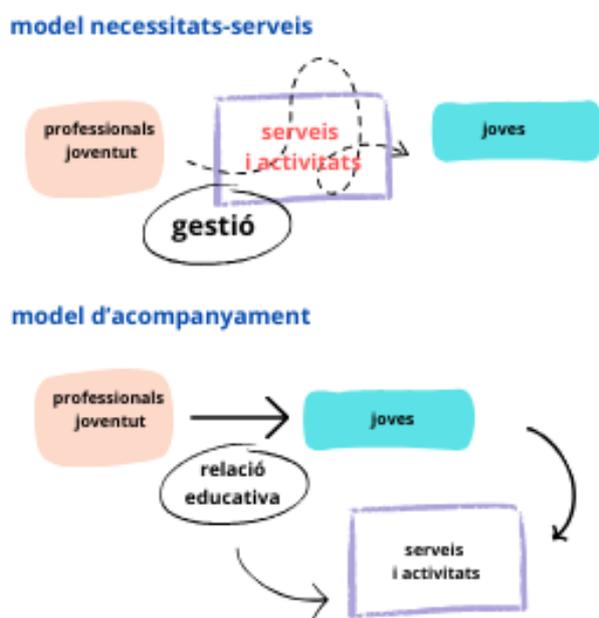
7.2. Dels «serveis al centre» a «la persona adolescent i jove al centre». La diferència clau entre servei i recurs

Com eina per a la relació educativa, activitats i serveis passen a ser, per tant, un recurs per als i les professionals que estan treballant amb els i les adolescents i joves. Deixen de tenir sentit per ells mateixos i poden desaparèixer si, com eina, ja no són útils o prou útils a les necessitats dels i les professionals.

La mateixa naturalesa i estructura del paradigma de necessitats-servei, que posa al centre una oferta de serveis,

fa que la relació amb les persones adolescents i joves quedi mediatitzada pel servei. Una gran part dels pocs recursos que té el departament de Joventut se'ls endú la gestió d'aquesta oferta, que acaba deixant poc espai a la relació socioeducativa directa. En el paradigma d'acompanyament això és radicalment diferent, ja que la intervenció es construeix a partir de la relació educativa directa professionals-joves.

Figura 2. La relació entre joves i serveis segons els paradigmes



En un model de necessitats/serveis, es creen i es posen al territori serveis als quals les persones joves es poden dirigir i on rebre les prestacions que des de l'administració s'ha decidit que necessiten i s'han volgut oferir. L'oferta de serveis és la resposta a la pregunta «què oferirem a les persones joves per donar resposta a les necessitats que (nosaltres) hem detectat?». La preocupació bàsica i una part important de la feina del departament de joventut serà atreure els i les adolescents i joves cap a aquests serveis.

En un model d'acompanyament, en canvi, es posen al territori no serveis sinó professionals d'acompanyament, amb la intencionalitat que entrin en relació educativa amb un màxim d'adolescents i joves del territori. El centre no és el servei sinó la persona jove. La pregunta ja no es refereix a accions o serveis (què farem?) sinó a «com aprofitarem de

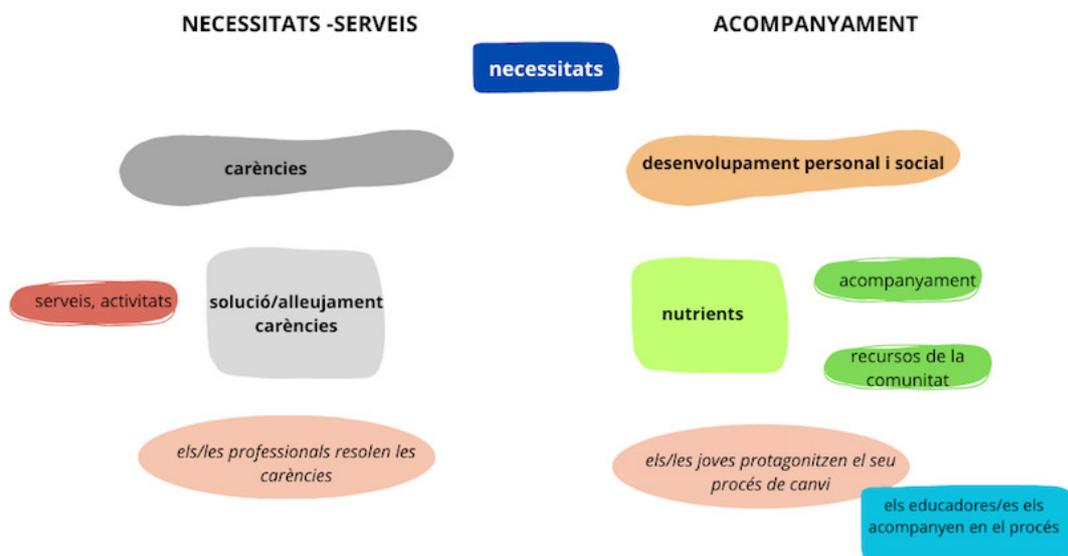
manera eficaç i eficient la relació socioeducativa?» La resposta no passa per la creació de serveis sinó per l'establiment de relació socioeducativa eficaç amb un màxim d'adolescents i joves, una relació a través de la qual els i les professionals es posen al servei directe dels i les adolescents i joves. No intenten atreure'ls, sinó que van directament a buscar-los. El seu coordinador/a no es dedica tant a la gestió de serveis, com a proporcionar suport, infraestructura, aliances i xarxa als i les professionals que intervenen amb els i les joves.

7.3. De la compensació de carències als nutrients

La naturalesa del paradigma necessitats-serveis, focalitzat a respondre a necessitats, tendeix a escorar els programes cap a l'afrontament de carències, dificultats o riscos, que se solen prioritzar reactivament quan es manifesta algun problema concret o quan hi ha una pressió social o mediàtica en algun àmbit. Situats en l'acompanyament, partim d'unes necessitats universals comunes a tots i totes les adolescents i a tots i totes les joves. Aquestes necessitats no sorgeixen de la carència o el risc ni la pressió mediàtica: són *elements necessaris per al desenvolupament personal*, de la mateixa manera que l'alimentació o l'aire hi indiquen objectius a assolir. En el paradigma de l'acompanyament no es tracta tant de respondre necessitats (com carències) sinó d'aportar nutrients (Bowlby, 1969) i assegurar que tothom en té els suficients per al seu desenvolupament personal i social. Això no vol dir que no es puguin treballar situacions de dificultat o de drets, però no es farà des de la carència, sinó com a extensió o complement especialitzat del treball general de promoció, desenvolupament i empoderament.

Es pressuposa, de manera general, que tots i totes les adolescents i joves poden avançar positivament en la resolució de les seves necessitats si compten amb una bona vinculació educativa amb figures d'acompanyament (Funes, 2009). Des de l'acompanyament, ho afavorim a través de l'empoderament de cada adolescent i jove en el seu procés de desenvolupament i creació de projecte de vida.

Figura 3. De carències a nutrients



7.4. Una revolució en l'abordatge de les necessitats

La reflexió sobre les necessitats dels i les adolescents i joves és una de les aportacions fonamentals del paradigma de l'acompanyament i que implica canvis profunds, com la focalització en el treball individual amb cada persona (des d'un enfocament de desenvolupament òptim i no de risc), sense oblidar els grups, col·lectius i la comunitat.

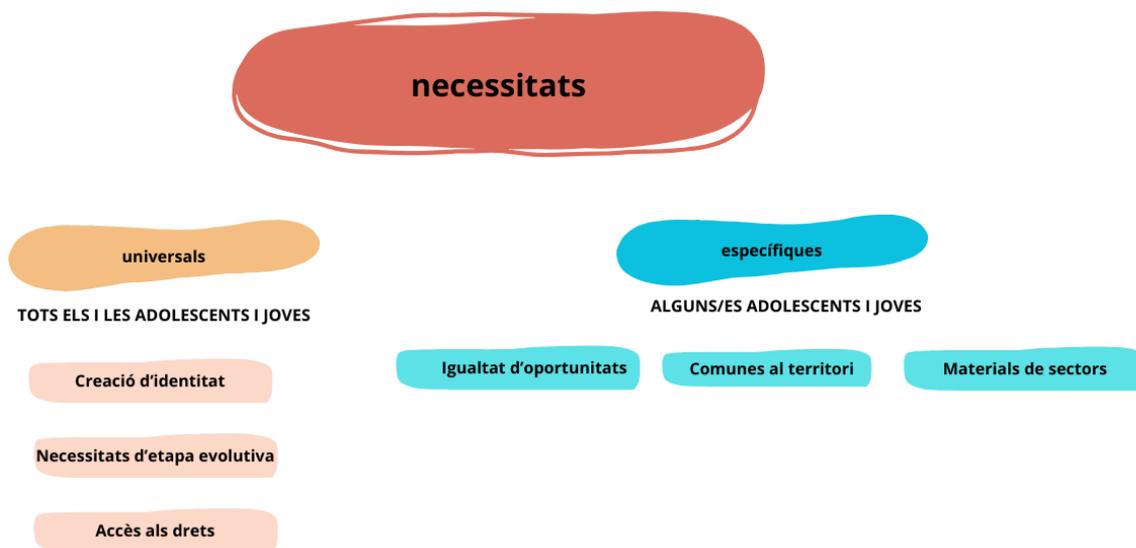
Redefinim les necessitats en dos grans grups:

- Necessitats universals, comunes a tots els adolescents i joves: (1) assoliment de les tasques d'etapa evolutiva (construcció d'identitat i projecte de vida) (Erikson, 1968; Kroger y Marcia, 2011; Zacarés y Ibañez, 2006) i necessitats d'etapa (Pourtois y Desmet, 1997); (2) exercici dels drets fonamentals (poder exercir en igualtat d'oportunitats els drets fonamentals, inclusió social) (Subirats, 2017). Ens trobarem amb diversos col·lectius que necessiten intervencions específiques per poder accedir als drets en virtut de la desigualtat social que pateixen.
- Necessitats materials específiques, lligades al territori, a la classe social, a la cultura d'origen, al sector juvenil, a les subcultures juvenils, al gènere...: (1) comunes a totes les joves del territori; (2) particulars a sectors determinats amb necessitats

diverses. Per exemple, tots els joves d'un territori poden necessitar solucions de transport públic (necessitat comuna), però sols un sector necessita una sala d'estudi o uns bucs d'assaig.

Aquesta mirada sobre les necessitats reorienta dràsticament el rol dels departaments de joventut. La seva funció bàsica passa a ser: 1) afavorir i nodrir els processos de desenvolupament personal i social dels i les adolescents i joves (a partir de l'agenda definida per les necessitats universals) i 2) crear dinàmiques grupals, territorials i comunitàries que afavoreixin la resposta col·lectiva (grupals, territorial, comunitària), a les necessitats materials específiques o la situació de desigualtat de drets de determinats sectors joves. Això afecta els processos de decisió: les decisions sobre quines necessitats cal treballar canvien. Ja coneixem quines són les necessitats universals i que són les bàsiques, i també que hem de treballar-les com més a fons millor i amb el màxim de joves que puguem. Pel que fa a les necessitats específiques, caldrà definir-les a partir del treball en xarxa amb professionals, comunitat i els mateixos adolescents i joves.

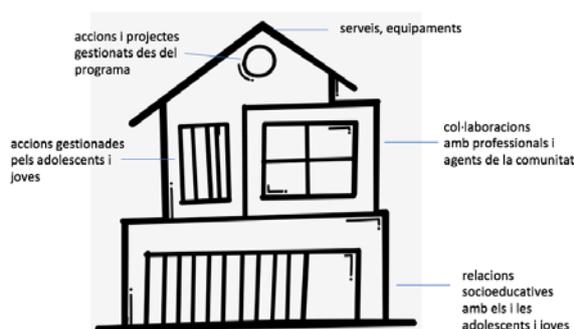
Figura 4. Classificació de les necessitats



7.5. Reordenació de les peces dels programes locals

El paradigma de l'acompanyament crea una estructura sòlida per al treball amb persones adolescents i joves, tant a partir del departament de joventut com a partir de les accions d'altres departaments o institucions. En primer lloc, es construirà una base sòlida (un primer pis) a partir de la creació d'un nombre significatiu de relacions socioeducatives i, per tant, d'adolescents i joves vinculats als i les educadores del departament o a altres figures del territori, la qual cosa suposa la creació d'estructures àmplies i eficients de treball transversal i comunitari (Longàs i Civís, 2019).

Figura 5. L'edifici d'un programa local de joventut sòlid



A partir d'aquesta base, tot funciona amb molta més facilitat: projectes, serveis específics, programes (municipals o no), equipaments, processos participatius, accions dels mateixos adolescents i joves... (fig. 5). Per exemple, el projecte de Noves Oportunitats Educatives de la Diputació de Barcelona ha funcionat especialment bé al Prat de Llobregat perquè molts joves ja estaven vinculats a educadors/es. Per tant, si és necessari, podem anar afegint pisos i annexos de manera segura. Un dels errors del paradigma tradicional ha estat establir serveis i activitats sense una base de relacions socioeducatives establertes, el que du a programes forçosament febles, no sols en joventut sinó en altres àmbits (inserció, educació, salut, participació...).

7.6. Un canvi en el model de governança

Una aplicació rigorosa del paradigma porta a canvis en les dinàmiques de governança, ja que implica dos fets clau que modifiquen els processos clàssics i piramidals de presa de decisions: els i les joves, individualment i col·lectivament; i altres professionals i agents de la comunitat, tenen coses a dir sobre necessitats identificades i prioritzacions. L'ens local ha de tenir en compte la veu d'adolescents i joves (Giroux, 2009), altres professionals del territori, i

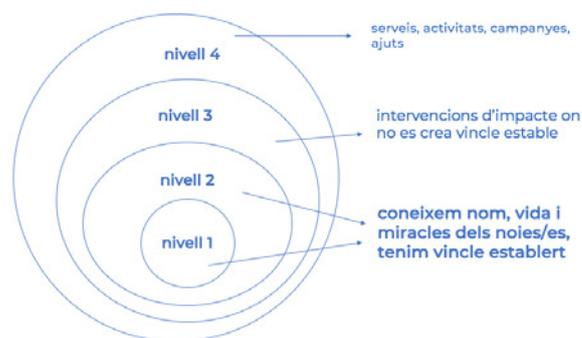
agents de la comunitat a partir d'una relació dialògica amb ells que afavoreixi una presa de decisions com més compartida millor, i en tot cas, sempre ben fonamentada, i amb mecanismes clars de seguiment, retorn o avaluació compartida. Queda poc espai per a l'arbitrarietat, la inèrcia i l'opacitat. La presa de decisions en el paradigma de l'acompanyament està altament condicionada. S'han de prendre menys decisions, es disposa de molta més fonamentació teòrica per prendre-les i de més informació contrastada gràcies a les xarxes territorials i a la suma de les relacions socioeducatives creades. El regidor/a s'ha de reinventar com a lobbista per trencar la situació perifèrica de les polítiques de joventut i aconseguir més recursos, com a dinamitzador del debat polític o comunitari al territori, com a reforçador de xarxes territorials.

8. La migració a una política local de joventut centrada en l'acompanyament

Un canvi de paradigma no sempre és fàcil. El treball que estem fent actualment en la preparació de la *Guia per a la incorporació del paradigma d'acompanyament socioeducatiu en el treball amb adolescents i joves. Manual d'ús per als departaments municipals i supramunicipals de joventut* té com a objectiu acompanyar els ens locals en la transició d'un paradigma a l'altre.

Cada territori té els seus condicionaments, equilibris i recursos. No hi ha una única manera d'incorporar l'acompanyament i cada cas necessitarà adaptacions particulars. Però sempre és possible anar guanyant terreny per a l'acompanyament i anar avançant cap a una transició eficaç. La clau d'aquest avenç rau en l'anàlisi de la intensitat de la intervenció educativa. Proposem considerar quatre tipus d'intervenció classificada per intensitat de la relació educativa i per la seva eficàcia educadora:

Figura 6. Nivells d'intensitat en les intervencions



Als nivells 1 i 2 hi ha una relació socioeducativa intensa de l'adolescent/jove amb un o diversos educadors/es i s'hi ha establert vincle. Idealment, hi ha un pla de treball establert amb objectius individuals com a mínim al nivell 1. A 1 hi ha més presència (més hores) de l'educador/a que a 2 (la diferència pot dependre de moments de la intervenció socioeducativa). Un bon indicador paraigua (Harvey, 1973) d'aquests nivells és que no sols coneixem el nom dels adolescents i joves, sinó que també la seva vida i miracles: són joves vinculats. Ara bé, el nostre objectiu no és que es vinculin al programa, sinó que a partir del vincle amb les figures educadores, puguin avançar en el seu procés personal i integrar-se en processos socials i comunitaris. Podem trobar en el nivell 2 també alguns professionals i agents de la comunitat que creen vincle estable amb nois i noies: orientació, salut, pràctica esportiva, art, mentoria, suport a l'estudi.

Al nivell 3 trobem intervencions amb impacte educatiu avaluable on no es crea un vincle la intervenció és puntual o bé les persones que la duen a terme són externes. Poden servir com eina per generar nous vincles o per implementar dinàmiques comunitàries (per exemple, col·laboració amb IES o centres de salut). Al nivell 4 trobem serveis generalistes: campanyes, informació, assessories... En aquests serveis no es treballa a partir del vincle, tot i que en alguns casos, els seus treballadors/es puguin acabar creant vincles amb alguns adolescents i joves, més enllà de la funció pròpia del servei. També hi trobem activitats de consum (lleure, espais, tallers, festes) on no es genera cap relació educativa o contingut educatiu. Aquests espais, però

poden ser un escenari en el qual els educadors/es poden anar a «pescar» adolescents i joves (Avià i al., 2017). Els municipis que treballen des del paradigma de necessitats-servis situen la majoria de les seves intervencions als nivells 3 i 4. En alguns casos (usuari/àries fixos d'equipaments, grups estables), hi ha una petita part d'adolescents i joves amb qui es treballa a nivell 2 i, molt rarament a nivell 1 (amb pla de treball individual).

Figura 7. Relació entre accions, públics i intensitats



Les accions dels nivells 3 i 4 donen un output llamener: un nombre alt de persones usuàries. Podem arribar a molts adolescents i joves, comptar-los, i registrar dades numèriques satisfactòries a les memòries, acontentant els caps tècnics i polítics. Ara bé, des d'una perspectiva educativa, de suport al desenvolupament òptim, tenim algun impacte real sòlid amb aquestes accions? Preferim fer intervencions de poc impacte per a molts joves (però que podrien ser totalment supèrflues i prescindibles) o bé intervencions de molt impacte per a menys joves?

Podem combinar de manera intel·ligent accions dels quatre nivells? Aquesta pregunta és clau en l'orientació del procés de migració de paradigma.

Figura 8. A més importància de les accions als nivells 3 i 4, més usuaris, però menys impacte



Una migració progressiva del paradigma de necessitats-servis al d'acompanyament és possible a partir de les següents estratègies:

1. L'increment gradual de les accions d'intensitat 1 i 2:
 - a. augmentant els recursos globals de joventut.
 - b. reprioritzant a la baixa les accions del nivell 3 i 4 traspasant recursos d'aquest nivell a accions d'acompanyament.
 - c. creant projectes específics d'acompanyament per a col·lectius determinats, en àrees temàtiques específiques.
 - d. adaptant projectes o serveis ja existents a una mirada d'acompanyament.
2. L'ús de les accions de nivell 3 i 4 per reforçar les dinàmiques 1 i 2.
3. Una clara segmentació i priorització dels sectors de joves als quals ens dirigim i en quins nivells volem intervenir amb ells.
4. Una avaluació eficaç de l'impacte de les accions 3 i 4 que permeti conèixer el seu impacte real a mig termini i facilitar una reflexió sobre la priorització d'accions.
5. Un reequilibri intel·ligent de les accions dels 4 nivells.

6. Conclusió

Des d'una aproximació teòrica i pràctica, el paradigma d'acompanyament permet la creació de polítiques locals de joventut basades en el coneixement del qual disposem sobre el desenvolupament òptim d'adolescents i joves, de les seves necessitats i tasques d'etapa, de la importància de tenir en compte el seu context i l'estructura social, comunitària i de desigualtat. Permet la implementació d'intervencions socioeducatives eficaces i eficients amb un fort impacte avaluable en un nombre considerable d'adolescents i joves amb noms i cognoms. Treballa l'empoderament des de la mateixa estructura del programa i amplia el rang del treball de joventut a la totalitat del territori, buscant aliances amb professionals, agents i estructures de la comunitat que poden ser un bon recurs per als adolescents i joves. Democratitza els processos de presa de decisions i facilita el debat interdisciplinari.

La migració al paradigma d'acompanyament és factible a partir de la reordenació de les prioritats dels programes locals, la reflexió realista sobre l'impacte reals de les intervencions de diversos nivells d'intensitat i una estratègia gradual d'implantació.

Bibliografia

- Avià Faure, S., Viguer Seguí, P., y Pescador Fernández de Larrea, R. (2017). *El model de l'acompanyament extensiu dels adolescents: més enllà de l'educació en medi obert*. Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, (66), 106-122.
- Bell J. (2010). Understanding adultism: A key to developing positive youth-adult relationships. In Adams M., Blumenfeld W. J., Castañeda C., Hackman H. W., Peters M. L., Zúñiga X. (Eds.), *Readings for diversity and social justice* (2nd ed., pp. 540-546). New York, NY: Routledge.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Volume 1. Attachment*. Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Departament de Treball, Afers Socials i Famílies. (2018). *La situació de les polítiques municipals de joventut a Catalunya: Anàlisi del desplegament del PNJCat a través de les dades de l'Enquesta a municipis i comarques 2016-2017*. Generalitat de Catalunya.
- Downs, A. (1967). *Inside bureaucracy*. Little, Brown and Company
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton y Company.
- Fischer, F. (1990). *Technocracy and the Politics of Expertise*. Newbury Park: Sage.
- Foucault, M. (1996a). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Funes, J. (2009). *L'acompanyament dels nois i noies adolescents en les seves transicions quan s'acaba l'escola obligatòria*. Diputació de Barcelona.
- Giroux, H. A. (2009). *Youth in a suspect society: Democracy or disposability*. Palgrave Macmillan.
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y Técnica como "ideología"*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Harvey, D. (1973). *Social justice and the city*. University of Georgia Press.
- Kroger, J., y Marcia, J. E. (2011). The identity statuses: Origins, meanings, and interpretations. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, y V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 31-53). Springer Science + Business Media.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.
- Lerner, R. M. (2006). Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., Vol. 1, pp. 1-17). Wiley.
- Llena, A., y Vila, C. (2022). *La relació socioeducativa amb les persones joves*. Generalitat de Catalunya, Departament de Drets Socials.
- Longás, J., y Civís, M. (2019). *Xarxes de corresponsabilitat socioeducativa: un nou repte per a la governança del sistema educatiu*. Jaume Bofill.
- Llena, A., y Vila, C. (2022). *La relació socioeducativa amb les persones joves*. Generalitat de Catalunya, Departament de Drets Socials.
- Marchioni, M. y Pastor, E. (Coords). (2016). Trabajo Social en barrios. *Revista Servicios Sociales y Política Social*, 112
- Montes, P. (2008). *Polítiques locals de joventut. Criteris, eines, i recursos*. Col·lecció Estudis. Sèrie Igualtat i Ciutadania n4. Diputació de Barcelona.
- Montes, P. (2022). Bases 2030 Polítiques de joventut en l'àmbit local Bases per a una estratègia de suport a les polítiques locals de joventut Col·lecció Eines 9 Sèrie Benestar i Ciutadania 29. Diputació de Barcelona.
- Muñoz, C. (2008). *Desde la seducción, el amor y la pasión*. Centro de Investigación Pedagógico de la Infancia, la Adolescencia y la Juventud.
- Oliva, A. (2015). Los activos para la promoción del desarrollo positivo adolescente. *Revista Metamorfosis: Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, (3), 32-47.
- Piñana, J. (2022) *La intervenció educativa amb joves als Plans de Joventut de la xarxa jove valenciana*. (TFM)
- Prats Català, J., Ponce, J., Zalbidea, J. L., Pascual Esteve, J. M., Curbet, J., Centelles i Portella, J., ... y Godàs, X. (2007). *Governança i bona administració a Catalunya*. Escola d'Administració Pública de Catalunya.
- Pourtois, J. P., y Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne*. PUF.
- REDR (2022) *La juventud es más que una palabra: diagnóstico, políticas y oportunidades para la*

- juventud rural en España*. Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- Soler Masó, P. (2005). Les polítiques de joventut a Catalunya durant el període democràtic. *Educació i història: revista d'història de l'educació*, (8), 283-307.
- Soler Masó, P., Trilla Bernet, J., Jiménez Morales, M., y Úcar Martínez, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 19-34
- Subirats, J. (2017). La ciutat com a espai d'identitat, d'exclusió i inclusió. *Revista d'Anàlisi del Territori*, 1, 15-30
- Viquer, P. (2004). *Optimización evolutiva. Fundamentos del desarrollo óptimo*. Madrid: Pirámide.
- Viquer, P., Avia, S., y Rossell, À. (2013). *L'abordatge integral de les violències que afecten les persones joves: Un model d'intervenció local de promoció de la convivència i prevenció de les violències*. Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social i Família, Direcció General de Joventut.
- Wong, N. T., Zimmerman, M. A., y Parker, E. A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 100-114
- Zacarés, J. J., y Ibañez, M. I. (2006). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente. *Anales de Psicología*, 22(2), 316-324.
- Železnik, A., y Fink-Hafner, D. (2023). Theoretical Perspectives on Bureaucrats: A Quest for Democratic Agents. *Administration y Society*, 55(7), 1432-1456.



Las escuelas comunitarias del CUPS-BUAP, una experiencia que favorece la ciudadanía activa en estudiantes universitarios

Miriam Aurea Marcial Manzola

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0516-7385>

Universidad Autónoma de Barcelona

Karla Villaseñor Palma

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9282-4941>

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Autor de correspondencia

Miriam Aurea Marcial Manzola

Plaza Cívica, Bellaterra, Cerdanyola del Vallés, Barcelona. España. CP 08193

Av. Juan de Palafox y Mendoza 219, Centro, Puebla. México. CP 72000

aureamanzola123@gmail.com

Teléfono: +52 2221766822

Aspectos éticos

Este estudio se llevó a cabo siguiendo los principios éticos fundamentales de respeto, confidencialidad y transparencia.

Conflicto de intereses

Las autoras firmantes declaran la ausencia de cualquier tipo de conflicto de intereses.

Declaración financiación

Ninguna.

Reconocimientos

Al Centro Universitario de Participación Social por su compromiso con los procesos de conscientización de las y los estudiantes de la BUAP y de las comunidades.

Palabras clave

Ciudadanía activa; pedagogía social; estudiantes universitarios; formación; vinculación social.

Resumen

La universidad, como espacio de formación, tiene la capacidad de fomentar modos de vida más sostenibles y formar ciudadanos activos que contribuyan a resolver problemas sociales. En este contexto, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla creó el Centro Universitario de Participación Social (CUPS-BUAP) para contribuir a la mejora de las condiciones de vida de núcleos sociales marginados y promover procesos formativos para los universitarios. Esta investigación tuvo como objetivo conocer el impacto del programa Escuelas Comunitarias (EC) del CUPS-BUAP en la vida personal y profesional de los estudiantes. La metodología fue de corte cualitativo, llevando a cabo entrevistas semiestructuradas. Los resultados mostraron que la participación en el proyecto de las EC aumentó el compromiso social de los estudiantes, desarrollando valores como la solidaridad y la igualdad, y competencias ciudadanas como el diálogo y la participación. La formación de los universitarios como ciudadanos comprometidos y conscientes socialmente estuvo marcada por los siguientes elementos: la relación socioeducativa con los niños, niñas y jóvenes de las EC, la empatía y el reconocimiento de la desigualdad.

Introducción

Vivimos momentos en los que el desarrollo sostenible afronta enormes desafíos (Armando, 2021). La pobreza, el hambre, la falta de acceso a la educación o la desigualdad son algunos de los retos que como humanidad debemos atender urgentemente si pretendemos tener un futuro común (FAO, FIDA, OMS, PMA y Unicef, 2024). Estos retos, se han convertido en los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015) la cual «pretende hacer realidad los derechos humanos de todas las personas y alcanzar la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas» (p. 1) y en el que podamos convivir de manera pacífica y en armonía con la naturaleza. En el marco de la Agenda 2030, «Las universidades, debido a su labor de generación y difusión del conocimiento y su preeminente situación dentro de la sociedad, están llamadas a desempeñar un papel fundamental en el logro de los ODS» (SDSN Australia/Pacific, 2017, p. 2). Las áreas en las que las universidades pueden contribuir de manera estratégica son: aprendizaje y enseñanza; investigación; gobernanza institucional, políticas de gestión y extensión universitaria; y liderazgo social (Leal Filho et al., 2019). Concretamente, en el área de aprendizaje y enseñanza, la SDSN Australia/Pacific (2017) considera que las universidades pueden:

Dotar al estudiantado del conocimiento, las habilidades y la motivación suficiente para comprender y abordar los ODS (de manera general, «Educación para el Desarrollo Sostenible», EDS); proporcionar experiencia académica o profesional en profundidad para implementar soluciones a los ODS; proporcionar una educación asequible e inclusiva para todos; fomentar el desarrollo de las capacidades de estudiantes y profesionales de países en desarrollo; y empoderando y movilizándolo a la juventud. (p. 4)

Esta perspectiva guarda una estrecha relación con lo que se conoce como educación para la ciudadanía. Para autores como Adela Cortina (2009), «ayudar a cultivar las facultades (intelectuales y sintientes)

necesarias para degustar los valores ciudadanos es educar en la ciudadanía local y universal» (p. 185). El primer paso para cultivar dichas facultades es que las personas se sientan parte de la comunidad, que se sepan y se sientan ciudadanos, lo que se denomina *identidad con la comunidad* (Álvarez Enríquez, 2018). El sentido de pertenencia puede impulsar a las personas a contribuir activamente en su comunidad. Sin embargo, para que esto sea posible es esencial que posean la capacidad de involucrarse en la creación de una sociedad más equitativa, donde puedan desarrollar sus habilidades y cultivar sus virtudes, es decir, hablamos de *socialidad* (Cortina, 2017). El siguiente nivel es la *participación*, la cual sitúa a las personas en un espacio donde se combinan la creación y la tradición, la soberanía y la interdependencia, la acción y la conexión, así como los derechos y las responsabilidades (Putnam, 2020).

En definitiva, una ciudadanía activa pretende «lograr que las comunidades y las personas concretas que las componen abandonen posiciones o posturas de aceptación acrítica o de resignación respecto a su situación vital, individual y comunitaria» (Úcar, 2016, p. 5).

Formar seres humanos críticos, creativos y comprometidos con la solución de los principales problemas de su región y que contribuyan a la construcción de sociedades más justas y equilibradas, es uno de los propósitos del Modelo Universitario Minerva (MUM) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En el MUM, la función social de la universidad se compone de tres ejes: 1) Fomento de la educación superior y de la universidad pública como espacio para el desarrollo social; 2) Formación de una nueva ciudadanía; y, 3) Contribución a un desarrollo humano, social, equitativo, equilibrado, endógeno y sostenible (BUAP, 2007). Una de las estrategias que lleva a cabo la universidad para materializar esta función es el Centro Universitario de Participación Social (CUPS), un espacio desde el cual se desarrollan proyectos sociales con un doble propósito: (1) mejorar la calidad de vida de núcleos sociales marginados del estado de Puebla y, (2) promover procesos formativos dentro del ámbito social para los jóvenes universitarios. Uno de los proyectos desarrollados por el CUPS son las Escuelas Comunitarias.

Las Escuelas Comunitarias del CUPS nacieron en 2007 con el propósito de atender a niñas, niños y adolescentes (NNA) que se encuentran fuera del sistema educativo, es decir, que no están escolarizados. El objetivo del proyecto es:

Potenciar y fortalecer el desarrollo integral de los niños y jóvenes no escolarizados de colonias marginadas del municipio de Puebla a través de un programa educativo que impacte en su calidad de vida, es decir, que les permita vivir con dignidad, participar plenamente en el desarrollo social y continuar aprendiendo. (CUPS, 2015)

Las NNA son atendidas por los *educadores sociales*,¹ nombre que reciben las y los estudiantes de la universidad que realizan su servicio social o sus prácticas profesionales en el proyecto, muchos de los cuales permanecen como voluntarios

El mundo actual está fuertemente ligado a los intereses del mercado, creando un ambiente social, político y educativo que poco responde al mejoramiento y enriquecimiento del ser humano (Ball, 2012). Es necesario, por lo tanto, repensar en el aporte que la educación y, específicamente, la Educación Superior, tiene a la cohesión social, en un mundo que privilegia la homogeneización y tiende a poner mayor atención a lo que es redituable (Zajda y Rust, 2016). Por lo anterior, es de suma importancia dar cuenta de los programas con los que cuenta la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla para forjar una nueva ciudadanía, consciente de los problemas locales y globales que existen actualmente para incidir en su resolución y, a su vez, desarrollar en ellos las capacidades de convivencia, solidaridad, igualdad, por mencionar algunos, fundamentales para el bienestar común.

Esta investigación se enfocó en el programa de Escuelas Comunitarias, del Centro Universitario de Participación Social (CUPS), que busca desarrollar una educación de calidad para los sectores desfavorecidos de la sociedad. Las y los estudiantes que realizan su servicio social (SS) o sus prácticas profesionales (PP) en las escuelas, desarrollan un sentido de responsabilidad social y conciencia crítica, pues estos educadores no únicamente

imparten diariamente clases, sino que su relación y vínculo con los niños y niñas de la Escuela Comunitaria va más allá, la relación educador/niño o niña se ve fortalecida por la convivencia diaria, que además trasciende el aula. En diversos casos, los educadores conviven más estrechamente con las familias, o tienen un mayor conocimiento de los sentimientos, emociones e intereses de los niños y niñas.

Algunos educadores crean una estrecha relación con la comunidad, conocen los problemas que tiene la colonia, las dificultades que atraviesan las familias de los niños y niñas o vecinos, y los problemas personales que los mismos chicos tienen, todo esto provoca en los educadores un interés y una relación más profunda con la Escuela Comunitaria en general cambiando, en su mayoría, la perspectiva que tienen de ellos mismos como educadores y del entorno, generando un aprendizaje significativo, profundo y concienciador.

A través de programas con el de las Escuelas Comunitarias, la universidad cumple con los ODS, pues son las universidades las que «atraen y nutren el talento y la creatividad y son actores clave en los sistemas de innovación regional y nacional. Estas funciones son fundamentales para ayudar a la comunidad global a comprender los desafíos, oportunidades e interacciones entre los ODS» (SDNS, 2017, p. 17), además de formar a nuevos ciudadanos que puedan resolver, a través de su quehacer laboral, los problemas que se tienen mundialmente en pro de un mundo más justo, libre y sostenible.

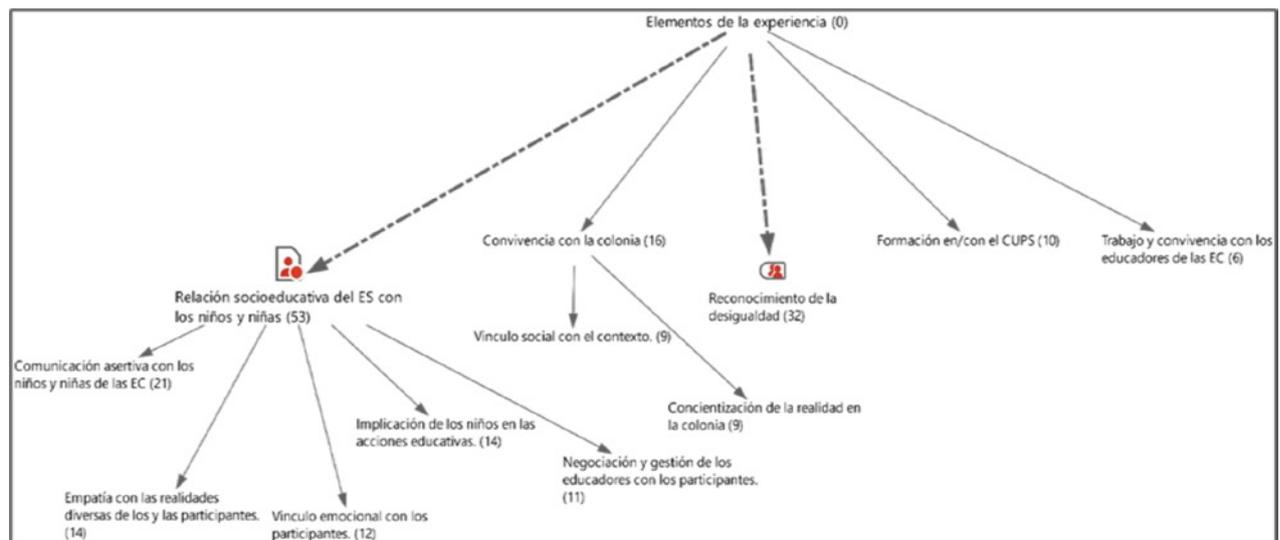
1. Objetivo

El objetivo de esta investigación fue describir cómo el CUPS-BUAP contribuye a la construcción de una ciudadanía activa a través de la participación de los estudiantes en las Escuelas Comunitarias.

Identificar aquellos elementos de la experiencia de estos estudiantes de la BUAP en las Escuelas Comunitarias que generaron el desarrollo de la conciencia social y el compromiso social.

1 Por economía de lenguaje se va a hacer referencia sólo a los *educadores*.

Figura 1. Elementos de la experiencia



Fuente: Elaboración propia.

Conocer cuáles son los impactos en la vida personal, académica y profesional de quienes realizaron servicio social o práctica profesional en las Escuelas Comunitarias del CUPS.

2. Metodología

La investigación fue cualitativa, un diseño de investigación que permite examinar la manera en la que los sujetos perciben o experimentan una experiencia. En este caso nos enfocamos en la experiencia de estudiantes de licenciatura que participaron en las Escuelas Comunitarias (EC) del CUPS como educadores y en cómo esa experiencia tuvo impactos en su vida personal y profesional.

Para recoger los datos utilizamos dos técnicas: la observación no participante y la entrevista semiestructurada.

En el marco de esta investigación la observación no participante se llevó a cabo durante la primera semana de capacitación de los educadores sociales en el CUPS, cuando estos aún no conocían los espacios en los que iban a trabajar, lo cual nos permitió tomar en cuenta las perspectivas y posturas que tenían en torno a la educación de niños y niñas sin escolaridad y el contexto

comunitario en el que se encontraban las escuelas para compararlas posteriormente, tras haber sido educadores en las EC, y analizar qué elementos fomentaron la conciencia crítica y una ciudadanía activa.

La técnica de la observación no participante consistió en identificar los elementos a observar en las capacitaciones y documentar la respuesta de los educadores sociales (ES) respecto a diferentes temas. Para ello se utilizaron las siguientes categorías: Relación socioeducativa de los educadores sociales con los NN, convivencia con la colonia, formación en el CUPS, reconocimiento de la desigualdad, trabajo y convivencia con los educadores de las EC, actitudes personales y acercamientos previos a la experiencia.

La técnica de la entrevista semiestructurada se utilizó en dos momentos clave, al inicio de la experiencia, es decir, durante el proceso de capacitación en el CUPS y al término de esta, seis meses después. Las entrevistas se realizaron de manera privada, y cada sesión duró aproximadamente 60 minutos. Las cuales se grabaron con el consentimiento informado de los participantes. El primer bloque de entrevistas se llevó a cabo con el fin de obtener una comprensión de las percepciones iniciales de los educadores, quienes no tenían experiencia previa en la enseñanza en las EC e identificar el perfil de estudiantes que se capacitaban, tomando en cuenta su edad y el programa educativo al que pertenecían. Este primer contacto fue esencial para conocer sus expectativas y actitudes en ese contexto.

La segunda ronda de entrevistas, seis meses después, permitió analizar los cambios en las perspectivas, pensamientos y emociones de los educadores, como resultado de su interacción y convivencia con las NNA de las escuelas comunitarias, lo que sirvió para identificar los elementos que fomentaron una conciencia crítica y una ciudadanía activa, los cuales fueron principalmente: comunicación asertiva con las NNA de las EC, empatía con las realidades diversas de las NNA, el vínculo emocional con las NNA, implicación de las NNA en las acciones educativas, y la negociación y gestión de los educadores con los participantes.

Entrevistamos a todos los estudiantes que participaron por primera vez como educadores sociales en las EC durante el periodo otoño 2019. En total fueron 10 personas (8 mujeres y 2 hombres) que realizaron su servicio social o su práctica profesional, los cuales procedían de diferentes licenciaturas y que en su mayoría pertenecían al Área

de Ciencias Sociales y Humanidades, otros pocos fueron del Área de Ingenierías.

En el siguiente cuadro se presentan las características de los Prestadores de Servicio Social o Prácticas Sociales del CUPS, las cuales son: edad, programa educativo, área del conocimiento, modalidad, periodo participación y el nombre de los códigos que tuvieron en el trabajo de análisis de resultados que se realizó mediante MxQdea2018.

El trabajo de campo lo llevamos a cabo de agosto de 2019 a enero de 2020 iniciando con la observación no participante en las instalaciones del CUPS durante las dos semanas de capacitación a las y los estudiantes que iban a realizar su Servicio Social o Prácticas Sociales en las Escuelas Comunitarias del CUPS ubicadas en colonias de la ciudad de Puebla durante el período otoño 2019. Además de aplicar la primera parte de la entrevista semiestructurada a los 10 estudiantes, y con esta información, también comenzamos a identificar las primeras categorías.

Tabla 1. Perfil de los participantes

Código	Edad	Programa educativo	Área del Conocimiento	Modalidad
Educadora 1	22 años	Licenciatura en Filosofía	Ciencias Sociales y Humanidades	Servicio Social
Educadora 2	22 años	Ingeniería en Ciencias de la Computación	Ingenierías y ciencias exactas	Servicio Social
Educador 3	27 años	Licenciatura en Ciencias Políticas	Ciencias sociales y humanidades	Servicio Social
Educadora 4	26 años	Licenciatura en Psicología	Ciencias sociales y humanidades	Servicio Social
Educadora 5	23 años	Licenciatura en Relaciones Internacionales	Ciencias sociales y humanidades	Servicio Social
Educadora 6	20 años	Licenciatura en Física	Ingenierías y ciencias exactas	Voluntariado
Educadora 7	22 años	Licenciatura en Historia	Ciencias sociales y humanidades	Servicio Social
Educadora 8	26 años	Licenciatura en Danza	Ciencias sociales y humanidades	Voluntariado
Educador 9	22 años	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	Ciencias sociales y humanidades	Servicio Social
Educadora 10	21 años	Licenciatura en Criminología	Ciencias sociales y humanidades	Servicio Social

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Categorías de análisis

Categoría	Definición operacional	Unidades de análisis
Relación socioeducativa del ES con los niños y niñas	Todo el proceso centrado en la relación entre el (la) educador (a) y el sujeto —colectivo o individual— que aprende, se educa y vive.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación asertiva con los niños y niñas de las EC. • Vínculo emocional con los participantes. • Empatía con las realidades diversas de los y las participantes. • Negociación y gestión de los educadores con los participantes. • Implicación de los niños en las acciones educativas.
Convivencia con la colonia	Proximidad, a través de la participación social, con las personas de la colonia (padres y madres de familia o vecinos).	<ul style="list-style-type: none"> • Concientización de la realidad en la colonia. • Vínculo social con el contexto.
Formación en/con el CUPS	Proceso mediante el cual la institución forma metodológicamente al educador, además de la propia ideología.	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de las herramientas metodológicas durante la experiencia.
Reconocimiento de la desigualdad	Frente al anonimato y la indiferencia, el reconocimiento de otras realidades de exclusión y sufrimiento social es la raíz de una sensibilidad social.	<ul style="list-style-type: none"> • Concientización de la situación de los niños y las niñas de la EC.
Trabajo y convivencia con los educadores de las EC	Enriquecimiento mutuo entre las y los educadores que participan en las acciones comunitarias, a través del diálogo y la colaboración participativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación asertiva con los educadores de la EC.
Actitudes personales	Características personales que van a definir de manera determinante la forma como los educadores integran y desarrollan su ideología, sus intereses (personales y profesionales), la teoría y la práctica.	<ul style="list-style-type: none"> • Interés por la educación. • Motivación por apoyar a otros. • Interés por prestar un servicio a la sociedad. • Interés por ampliar la formación profesional. • Interés por los problemas sociales.
Acercamientos previos a la experiencia		<ul style="list-style-type: none"> • Expectativa de las EC • Impacto e influencia de la alfabetización del CUPS. • Experiencia previa, personal y comunitaria

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, procedimos a la transcripción de las entrevistas y de las observaciones al Word, para luego procesar la información utilizando el programa MxQDA 2018. Este programa nos permitió hacer un análisis minucioso y profundo de las entrevistas mediante la codificación y subcodificación de los datos, los cuales se organizaron en tablas y esquemas. Este proceso nos facilitó el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos.

3. Resultados

Con el propósito de describir cómo la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) a través del Centro Universitario de Participación Social (CUPS), contribuye a la construcción de una ciudadanía activa, con conciencia y compromiso social, a través de la participación de los estudiantes que prestan su Servicio Social (SS) o sus Prácticas Profesionales (PP) en el

programa educativo Escuelas Comunitarias (EC) esta investigación analizó las respuestas que dieron los 10 educadores al inicio de las capacitaciones como al final de la experiencia en las EC para comparar las respuestas según las categorías de análisis.

A continuación, se presentan los resultados organizados según los elementos identificados como cruciales en la formación de los educadores para detonar una consciencia crítica y una participación ciudadana activa.

3.1. Elementos previos a la experiencia

Se identificaron varios factores previos en los estudiantes que aspiraban a ser educadores, los cuales enriquecieron significativamente la relación socioeducativa con los niños, niñas y jóvenes durante los seis meses de trabajo. Entre estos factores se destacan la motivación, el interés por los problemas sociales y la pasión por la educación. Sin embargo, durante la experiencia en las EC la formación de los universitarios estuvo marcada por cuatro elementos principales: la comunicación con los niños de las EC, empatía, negociación y gestión, y reconocimiento de la desigualdad.

3.2. Comunicación con los niños de las EC

La comunicación fue una de las habilidades que desarrollaron los educadores. Conocieron los intereses de los niños, reflexionaron en conjunto y llegaron a acuerdos a través del diálogo, como lo comenta la Educadora 10:

Luego vienen con mucha energía y hacen y deshacen, pero no sé, puedo solucionar las cosas sin necesidad de gritarles. Sin necesidad de regañarlos. Sin embargo, solo hablándoles se pueden hacer mucho con ellos (Educadora 10).

Para esta educadora fue necesario encontrar la manera de generar acuerdos con los niños para una mejor convivencia en la EC.

En el caso de la Educadora 7 la comunicación fue necesaria para vincularse con los niños:

Lo que se aprendió en las capacitaciones fue que también les diésemos un tiempo a los niños para que expresaran cómo venían con sus problemas de la casa, no tenían que venir a nada más que estar estresados estudiando. Así que les daba un tiempo para escucharlos, para que comentaran. Ellos ya sabían que los primeros minutos de la clase eran para escucharnos, para ver qué podíamos hacer, para estar con mejor humor antes de empezar la clase» (Educadora 7).

Como lo menciona esta educadora, el brindar un espacio para que los niños expresaran sus pensamientos y emociones benefició al aprendizaje.

Por otro lado, tenemos el caso de la Educadora 8, quien narra cómo les explicó a las jóvenes situaciones con las cuales podrían reflexionar sobre la violencia:

Les gusta mucho jugar con pistolas, pero es el contexto en el que vienen que todo el día se la pasan viendo novelas, la narco-cultura; y un día llegó este niño medio agresivo y dijo «la voy a asaltar, deme todo lo que tenga», hasta me estaba enterrando la pistola. Yo, en lugar de enojarme, le dije «qué estás haciendo», «dónde ves esto» y me dijo «es que lo vi en la película de Chucky». ¿Yo le pregunté si sabía lo que les pasaba a los niños que van a los reformatorios y todo eso y qué tal si eso le pasara a su familia, le dije «te gustaría que alguien le hiciera eso a tu hermana o a tu mamá?» y le intenté hacer reflexionar y se empezó a calmar. Ya no siguió ese juego (Educadora 8).

Las experiencias anteriores muestran cómo la comunicación fue fundamental para que la relación entre los educadores y los niños fuera positiva. Sirvió para que la relación entre ambos fuera de intercambio, de escucha mutua, de colaboración y cooperación.

3.3. Empatía

La empatía que desarrollaron los educadores les permitió planear y ejecutar sus clases tomando en cuenta las

necesidades de los niños, su situación familiar y social. Tal es el caso del Educador 3 cuando menciona lo siguiente:

Me parece que los primeros meses me sirvieron mucho (las capacitaciones) para generar esa empatía que se requiere para transmitir un conocimiento. No de llegar y aplicar una actividad y que aprendan a través del método que nosotros aprendimos, sino más bien ver cuáles son sus necesidades, entender cómo ellos comprenden el mundo y cómo ellos entienden las cosas y a partir de eso ser una herramienta dentro del conocimiento (Educador 3).

Para este educador, estar al tanto de las necesidades de los niños le sirvió para adecuar sus sesiones, y principalmente empatizar con el contexto de los niños. De manera similar está el caso de la Educadora 6, la cual escuchaba a sus alumnos, comprendiendo el contexto en el que vivían los niños, y así adaptando las sesiones:

Creo que he tratado de estar siempre disponible por si necesitaban algo, comprender cuando no están con el mejor humor para tomar clase, etc. He entendido todas estas cuestiones que surgen en la educación, con ellos, que realmente el contexto y nuestra situación afectan a cómo estamos para tomar clase y para aprender (Educadora 6).

Las citas anteriores dan cuenta cómo la empatía que desarrollaron los educadores de las EC les permitió comprender el sentir, pensamiento y, en algunos casos, los problemas de los niños despertando, como dice García Roca (2013), las fibras más hondas de cada uno y avivar así la necesidad de escuchar las experiencias del otro y darles valor.

3.4. Negociación y gestión

En la relación de los educadores con los niños fue necesaria la negociación para llegar a acuerdos. Porque, en palabras de Úcar «esta es una de las pocas maneras de garantizar la motivación y la implicación de los participantes en las prácticas de educación social (Úcar, 2013, p. 11), como lo menciona la Educadora 2:

He tenido que aprender a negociar con ellos porque a veces me dicen «vamos a jugar, no sé qué», y yo les digo «sí, pero si hacemos tal cosa». Lo que se hizo fue hacer un reglamento, yo les pedí que dijeran las cosas que les gustaban y las cosas que no les gustaban que hiciesen los compañeros (Educadora 2).

La gestión de los intereses y la habilidad de negociar con los participantes permitió que muchos de los educadores pudieran tener una mejor relación con los niños, y esto generó que las actividades fueran exitosas, como lo menciona la Educadora 10:

Luego que, por ejemplo, se están peleando, me ha tocado ser la mediadora y darles opciones de respuesta, de pensar cómo le puedes hacer y cosas así (Educadora 10).

O la experiencia de la Educadora 2, al narrar cómo mediar una situación con uno de los niños:

Hubo un momento en el que ya no supe qué decirle, porque estaba muy enojado, aventando cosas, etc. (un niño de la EC). No sé cómo lo hice, pero lo senté en una silla y estaba frente a él. Ya no supe qué decirle y me quedé callada y me dijo «¿tú por qué no me estás regañando?» y le digo «¿es que tú no quieres que te regañe o sí?», me dijo que no y le pregunté si eso le hacían siempre, me dice «sí, es que siempre me regañan y me pegan» y le dije que eso yo no lo iba a hacer (Educadora 2).

Como se puede ver en las citas anteriores, la negociación, a través del diálogo y la generación de acuerdos, tuvo como resultado un mejor desempeño por parte de los educadores.

3.5. Reconocimiento de la desigualdad

La condición de vulnerabilidad en la que viven los niños de las EC fue uno de los elementos que más impactó a los educadores de las EC. La experiencia les permitió reconocer la desigualdad y las condiciones de vida

que existen en diferentes comunidades, así como lo menciona la Educadora 2:

De las zonas desconocía por completo el ambiente, solo sabía que eran zonas marginales en las que quizá los niños no tenían acceso a muchas cosas como internet, luz... Me las imaginaba marginales en cuestión económica, pero no me imaginaba que estaban tan, tan... marginadas (Educadora 2).

Por otro lado, el conocer la historia de vida de estos niños y el contexto del que provienen, permitió a los educadores visibilizar las realidades adversas que se pueden vivir en el Estado, como refiere la Educadora 2:

Sí, creo que aprendí mucho. No sé cómo explicarlo, pero más que nada vi muchos contrastes. Por ejemplo, había niños cuyos papás estaban súper al pendiente de los niños y había otros que nos decían «es que no puedo porque estoy enfermo». Más que nada, tratas de analizar la situación en la que ellos viven, en la que tú vives y tratas de ayudarlos, de hacer un ambiente más ameno para ellos (Educadora 2).

Las citas anteriores muestran cómo los educadores reflexionaron sobre algunos problemas sociales y la manera de abordarlos. El reconocimiento de la desigualdad se trata del reconocimiento del otro, así como los educadores comenzaron a relacionarse con los niños y reconocer el contexto en el que vivían.

4. Discusión

Los resultados de esta investigación muestran cómo la universidad, particularmente, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) a través del Centro Universitario de Participación Social (CUPS), contribuye a la construcción de una ciudadanía activa, con conciencia y compromiso social, a través de la participación de los estudiantes

que prestan su Servicio Social (SS) o sus Prácticas Profesionales (PP) en el programa educativo Escuelas Comunitarias (EC).

Sin embargo, estas conclusiones también plantean varias cuestiones importantes. Por ejemplo, es necesario evaluar el impacto a largo plazo de las experiencias de los estudiantes para conocer la manera como situaciones como estas influyen en sus futuras decisiones profesionales y su compromiso continuo con la participación social y comunitaria, para que verdaderamente se amplíen las posibilidades de construir una sociedad basada en la justicia social y la lucha contra la desigualdad (Ytarte, R. M., 2017).

Por otro lado, se hace necesario plantear los desafíos a los que se encuentra la BUAP para vincular estudiantes de manera prolongada para medir el impacto que se genera tanto en los individuos como en las comunidades con las que trabajan las Escuelas Comunitarias, así como la colaboración con otras instituciones y organizaciones.

5. Conclusiones

Los resultados de la investigación mostraron que algunos estudiantes, previo a la experiencia como educadores y debido a su andar personal o académico, contaban ya con actitudes personales inclinadas al interés por los problemas sociales, interesados por la educación, o contaban con una motivación por apoyar a otro. Lo anterior fueron motivos suficientes para decidir realizar lo que ellos llamaron un verdadero servicio social, además de ampliar su formación como profesionistas. En estos casos, si bien ya contaban con aquel interés al ser educadores de las Escuelas Comunitarias les permitió consolidar dicha conciencia. Tal como lo contó la Educadora 10:

La escuela me ayudó a abrir ese panorama, pero ya al llegar aquí (EC) como que reforzó lo que había visto a lo largo de esos 6 semestres, y se hizo aún más grande

esa intención de querer hacer algo. Buscar algunas estrategias de solución (Educatora 10).

Para el caso de los educadores que no habían hecho estas reflexiones el pasar por la experiencia fue más relevante, como el caso de la Educatora 2, que estudió Ciencias de la Computación:

Me interesé por transmitir lo que yo sabía, tal vez no es de gran cosa, pero digamos en ese aspecto ayudar o aportar algo [...] Sí, creo que aprendí mucho. No sé cómo explicarlo, pero más que nada vi muchos contrastes. Por ejemplo, había niños cuyos papás estaban súper al pendiente de los niños y había otros que nos decían «es que no puedo porque estoy enfermo». Más que nada, tratas de analizar la situación en la que ellos viven, en la que tú vives y tratas de ayudarlos, de hacer un ambiente más ameno para ellos (Educatora 2).

Este tipo de experiencias despertó en los educadores algo a lo que García Roca denomina la estrategia de los ojos abiertos, lo cual significa que «frente al anonimato y a la indiferencia la estrategia de los ojos abiertos mira detrás y más lejos: los ojos abiertos es el imperativo contra la exclusión y el sufrimiento social» (García Roca, 2008, p. 216), es decir, mirar al otro, sensibilizarse con lo que se ve y, sobre todo, a quien se ve, hablamos, pues, de la conciencia social. Esta conciencia permite que los estudiantes conozcan las historias personales, y muchas veces adversas, de los niños y familias con quienes han trabajado. Personas que viven, o sobreviven, en muchos casos, de la mano de la pobreza, la desigualdad, el hambre y, muchas veces, el rechazo social. Al conocer cada historia, al mirar al otro de frente, los problemas dejan de ser ajenos, comienzan a tener nombre y rostro. Esto permite que los jóvenes comiencen a reflexionar sobre las áreas de oportunidad que tienen para mejorar la situación de los niños y niñas, pero también sobre otros tantos problemas sociales, que se problematizan, como dice Freire y puedan transformar su realidad, hablamos de un compromiso social.

Bibliografía

- Álvarez- Gayou, J. (2003). *Cómo hacer una investigación cualitativa*. D.F, México: Paidós
- Álvarez Enríquez, L. (2018). La Ciudadanía en el siglo XXI. Una reflexión a partir de la expansión de la informalidad. *INTER DISCIPLINA*, 7(17), 199. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2019.17.67773>
- Armando, S. (2021). Alfaro, M., Arias, S., y Gamba, A. (2019). Agenda 2030. Claves para la transformación sostenible. Madrid: Catarata. 318 pp. *Relaciones Internacionales*, 46, Article 46.
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.
- Leal Filho, W., Shiel, C., Paço, A., Mifsud, M., Ávila, L. V., Brandli, L. L., Molthan-Hill, P., Pace, P., Azeiteiro, U. M., Vargas, V. R., y Caeiro, S. (2019). Sustainable Development Goals and sustainability teaching at universities: Falling behind or getting ahead of the pack? *Journal of Cleaner Production*, 232, 285-294. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.05.309>
- Zajda, J., y Rust, V. (Eds.). (2016). *Globalisation and Higher Education Reforms*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-28191-9>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2007). *Documento de integración*. México: BUAP.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: Un desafío para la democracia*. Barcelona: Paidós.
- CUPS-BUAP, (2015). *Modelo socioeducativo y socioformativo de las Escuelas Comunitarias: Aprendiendo para la Vida*. Centro Universitario de Participación Social Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- FAO, FIDA, OMS, PMA y UNICEF. (2024). *El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2024: Financiación para acabar con el hambre, la inseguridad alimentaria y la malnutrición en todas sus formas*. FAO. 5
- García, J. (2004). *Políticas y programas de participación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Hernández- Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y Mixta*. Ciudad de México, México: Mcgraw-Hill Interamericana Editores.
- Ytarte, R. M. (2017). La identidad de la educación social como profesión: Compromiso y competencia del trabajo educativo para la ciudadanía. En *VII Congreso Estatal de Educación Social* (pp. 71-80). RES Revista de Educación Social, Número 24. Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES).
- Putnam, R. D. (2020). *The Upswing: How America Came Together a Century Ago and How We Can Do It Again*. Simon y Schuster.
- Sustainable Development Solutions. (2017). *Cómo empezar con los ODS en las universidades*. Australia: SDSN.
- Úcar, X. (2016). *Pedagogía de la elección*. Barcelona: Editorial UOC.
- SDSN Australia/Pacific (2017): Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector. Australia, New Zealand and Pacific Edition. Sustainable Development Solutions Network – Australia/Pacific, Melbourne.