

La ciudadanía en los nuevos escenarios digitales y escolares:

Relaciones e implicaciones
en el alumnado de la
Educación Secundaria Obligatoria



Universidad de Granada

Elisa Hernández Merayo

Tesis dirigida por:
Juan Bautista Martínez Rodríguez

*¿Qué les queda por probar a los jóvenes
en este mundo de paciencia y asco?
¿sólo grafitti? ¿rock? ¿escepticismo?
también les queda no decir amén
no dejar que les maten el amor
recuperar el habla y la utopía
ser jóvenes sin prisa y con memoria
situarse en una historia que es la suya
no convertirse en viejos prematuros*

Mario Benedetti

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autora: Elisa Hernández Merayo

ISBN: 978-84-9125-394-5

URI: <http://hdl.handle.net/10481/41670>

*A la vida y a todas las personas maravillosas que hacen que esta sea más feliz:
A Juan, sin cuyo apoyo personal y académico esta tesis no habría visto la luz
A Diego y a Lola, quienes me enseñaron a vivir de nuevo
A todas y todos los compañeros del centro de día, por tantos sufrimientos y alegrías
compartidas
A David, por estar a siempre a mi lado
A Conchi, por no perder nunca la ilusión de cambiar el mundo
A todas y todos mis amigos, en la cercanía y en la distancia
A mi familia, por todo su apoyo
A todas y todos los compañeros del 15M, por dar sentido personal a esta tesis
A Nacho, por mis inicios digitales con tantas y tantas horas de Messenger
A Toño y Begoña, por su increíble paciencia*

1. Introducción	7
2. Origen y contexto de la investigación.....	11
2.1 Miradas al mundo.....	12
2.2 Investigación situada.....	20
3 Cuestiones claves, antecedentes y contextos necesarios para abordar las experiencias de las y los estudiantes como ciudadanos	26
3.1. Cuestiones clave.....	27
3.1.1. Categorías que atraviesan la investigación de principio a fin: ciudadanía y participación.....	27
3.1.2. El foco de atención situado en el "ethos democrático" de jóvenes estudiantes.....	30
3.1.3. El contenido de la ciudadanía basado en "lo común" y "lo público"	32
3.2. Antecedentes	35
3.2.1. Investigaciones previas relacionadas con el objeto de estudio de la tesis	35
3.2.2. Consideraciones sobre teorías de la comunicación, tecnologías y ciudadanía digital.....	40
3.2.3. Las interacciones virtuales como sistemas de construcción de la mirada.....	43
3.3. Contextos	44
3.3.1. Características y microcontextos donde abordar una ciudadanía para las y los jóvenes.....	44
3.3.2. Dos condiciones del macrocontexto: los efectos de la globalización y la desactualización de las políticas institucionales.....	48
3.3.3. La brecha generacional que atraviesa los diferentes contextos.....	51
3.4. Políticas y modelos de democracia emergentes.....	53
3.4.1. Una nueva concepción del compromiso cívico y político	53
3.4.2. Compromiso cívico y político en red: nuevas iniciativas	57
3.4.3. Modelos de democracia digital: las TIC al servicio de la política/democracia	60
3.5. Desempeño ciudadano en construcción: La educación mediática	61
3.5.1. Alfabetización mediática, multialfabetización y transalfabetismos	61

3.5.2. Dilemas educativos y democráticos en las políticas mediáticas dirigidas a la ciudadanía.....	63
3.5.3. Censurar y proteger como roles adultos anacrónicos.....	67
3.5.4. Nuevos horizontes en torno al compromiso cívico.....	68
3.6 Representaciones sociales sobre la generación interactiva en los informes sobre nuevas tecnologías: lo que dicen y lo que ocultan.....	72
3.6.1. Qué nos dicen los informes.....	74
3.6.2. Qué ignoran los informes.....	84
4. Objetivos básicos, cuestiones y metodología de la investigación.....	95
4.1 Preguntas de investigación, objetivos e issues.....	95
4.2 Fundamentos para la selección de la metodología.....	97
4.3 Diseño emergente de la metodología empleada y valoración crítica de su uso.....	122
4.3.1 Estudios de caso:.....	124
4.3.2 Grupos de discusión.....	124
4.3.3 Entrevistas grupales.....	132
4.3.4 Valoración crítica del uso estas metodologías:.....	133
5 Análisis situados de los diferentes casos, grupos y relatos.....	136
5.1 Estudio de casos: una profundización en las nuevas políticas juveniles.....	136
5.1.1 Las prácticas de ciudadanía en el movimiento social del 15M.....	137
5.1.2 Ciudadanía en un cuarto conectado a través de tuenti.....	169
5.2 Grupos de discusión: discursos sociales en un mundo en continuo cambio...	174
5.2.1 GD2: De las macropolíticas a las micropolíticas.....	174
5.2.2 GD6: Momentos de crisis: la ruptura del Estado del Bienestar.....	192
5.2.3 GD7: ellas moralista y dialogantes, ellos rupturistas e impulsivos.....	203
5.2.3. GD9: La sociedad del ocio: “sálvese quien pueda”.....	247
5.3 Entrevistas grupales: sentidos colectivos desde la individualidad.....	256
5.3.1 Entrevista en un centro escolar: Salir, ligar, cotillear y frikear.....	256
5.3.2 Entrevista en Pindo, un instituto de entorno rural de Granada (1ºBACH).....	266
5.3.3 Entrevista en Pindo, un instituto de entorno rural de Granada (2ºBACH).....	272

6. Debate y discusión	279
6.1 la red como estilo de vida	282
6.2 jóvenes interactivos en la escuela	287
6.3 (Re)apropiación de lo público.....	290
6.4 Concepciones políticas:	293
6.5 jerarquías sociales, escolares, familiares y digitales	298
6.6 Micropolíticas: salir, cotillear, ligar.....	302
6. 7 relaciones entre colegas	304
6.8 Jóvenes y nuevas formas de información	307
6.9 Roles de género	309
7. A modo de continuación de la tesis... ..	309
8.Mi experiencia como investigadora	311
8. Referencias bibliográficas.....	326
9. Anexos	359
9.1 prácticas de ciudadanía en el movimiento social del 15	359
9.2 Grupos de discusión	359
9.3 Entrevistas grupales	359

1. Introducción

Esta tesis ha pretendido seguir las líneas de investigación del grupo de investigación “Investigación Curricular y Formación del profesorado” (ICUFOP-HUM 267); tratando de establecer sinergias, líneas y experiencias compartidas. Juntos nos planteamos indagar sobre el ethos democrático de las y los estudiantes de la ESO con la finalidad de comprender los cambios (o no) de estas ciudadanías jóvenes en esta sociedad posmoderna y mediatizada. Es por ello que mi tesis surge muy vinculada al proyecto I+D+I “la experiencia ciudadana del alumnado de Educación secundaria obligatoria (ESO) en los nuevos escenarios virtuales y escolares: relaciones e implicaciones”.

Las transformaciones que estamos viviendo recientemente en las sociedades occidentales (globalización mercantil, informativa y social, nuevos modelos de relación social, laboral y familiar, la revolución tecnológica de internet, etc) sumadas a la actual situación de crisis podrían estar cambiando las tendencias dominantes en la concepción y estudio de la política, haciendo emerger, de nuevo, una concepción de la política y ciudadanía basada en la cooperación (Parés 2014)

En este mundo líquido en continuo cambio, inmerso en una crisis económica, política, social, medioambiental y de valores surge la necesidad de comprender cómo estos factores están influyendo en la construcción de la ciudadanía, y en especial de la ciudadanía joven, entendiendo a los jóvenes como agentes que decidirán el futuro de nuestro país. Entendemos la ciudadanía en sentido amplio, como una forma de vivir el “ethos democrático”, incluso en los entornos más cercanos como son la escuela, las redes sociales, la familia, el grupo de amigos, etc. Una ciudadanía basada en las políticas incipientes de las pequeñas cosas, las políticas del estilo de vida (Bennet 1998) y en cómo se abordan la convivencia y los problemas colectivos, en cómo se viven los derechos humanos.

Estamos inmersos en un campo plural con tradiciones muy variadas, un campo de convergencia entre procesos sociales y políticos en continua transformación.

En esta transformación se entretienen redes de confluencia e interacción entre los campos de la comunicación, enriquecido por las nuevas teorías de la comunicación, la narratividades emergentes y los medios de comunicación de masas; la educación, abierta a los cambios producidos por las nuevas tecnologías y los aprendizajes derivados de estas; y la política (entendida como un concepto social y educativo), que intenta avanzar en busca de una regeneración con nuevas propuestas que dejen atrás la crisis en la que esta inmersa.

La irrupción de los nuevos paradigmas comunicativos y el avance tecnológico han atravesado todos estos procesos generando una nueva formas de construir(nos) y mediar(nos) en relación al desarrollo de la ciudadanía.

Como ciudadanas/os nos encontramos más allá de un espacio y lugar determinado para transformar y recuperar los escenarios de la política, la educación y la comunicación deteriorados por el huracán neoliberal. Las tecnicidades generadas por los nuevos espacios virtuales y el “boom” de las app para móviles propicia el desarrollo de nuevos conocimientos y aprendizajes de cara a reconstruir estos tres campos como terrenos de acción y activismo ciudadano.

Mis expectativas iniciales con respecto a la tesis eran aprender a investigar para intentar abrir la mirada, para tratar de comprender mejor la realidad social. En concreto sentía la necesidad de conocer en profundidad el status de los y las más jóvenes como ciudadanas intuyendo que entre ellas y ellos deberían existir patrones políticos ocultos desde una perspectiva adulta.

Inmersa en la tesis vi cómo mis expectativas se veían superadas con creces, no solo por los hallazgos encontrados en los distintos grupos y entrevistas grupales (aunque sin restarles importancia) sino porque me vi inmersa en mi propio proceso de socialización política como activista a través del estudio de caso del 15M; inmersión que me hizo sin duda comprender mejor las políticas incipientes al reconocermelo como mujer, joven, activista y al mismo tiempo investigadora que trataba de comprender las (nuevas) políticas y ciudadanías emergentes de las que yo misma formaba parte.

El proceso de la tesis se ha transformado no solo en proceso de aprendizaje sino también en un proceso vital que pese a las dificultades personales que he vivido durante la realización de la misma se ha convertido en una de mis señas de identidad: mi identidad como investigadora.

Respecto a los resultados esperados en el protocolo de investigación estos han sido modificados y ampliados con creces, convirtiéndose la tesis en un proceso emergente, en un proceso vivo que ha ido creciendo según avanzaba el proceso de investigación.

Mi implicación personal en el proceso ha sido a tiempo total gracias a una beca de Formación de Profesorado Universitario (del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), lo cual ha permitido una grata inmersión en el campo de estudio. En primer lugar he de mencionar que no solo he empezado a aprender a investigar sino que he estado inmersa en un proceso de crecimiento personal; creo que he aprendido a eliminar algunos prejuicios al observar la realidad desde múltiples perspectivas (en especial he tratado de eliminar mis prejuicios sobre los y las más jóvenes. Pero pienso que se puede convertir en un aprendizaje que va más allá del tema de la tesis, pienso que puede tratarse un cambio en la mirada social)

Mi iniciación en la investigación ha supuesto aprender a buscar información relevante y a leer comprendiendo sentidos, comprendiendo lo que se dice y lo que no se dice. Pero sobre todo ha sido (y sigue siendo) un proceso de aprendizaje sobre cómo acercarme al trabajo de campo, desde el acceso hasta la interacción con los participantes, empatizando (con atención a los múltiples lenguajes), estableciendo una cercanía con ellos y ellas, sin perder el papel de investigadora. No puedo tampoco olvidar el inicio del aprendizaje de la capacidad de análisis y síntesis necesaria para la

realización de una buena discusión y unas buenas conclusiones. Proceso que me parece aun más interesante cuando se hace en grupo y se puede debatir sobre los distintos sentidos encontrados.

La investigación me ha permitido la reflexividad y el autoconocimiento de mis posibilidades y puntos fuertes y de mis debilidades y puntos flacos; repensándome a mí misma.

Inmersos en un mundo donde “enfascados conversando sobre los secretos de los demás, uno no habla, el otro no oye y un tercero no ve” (Liao, 2010) para mí la investigación (y las circunstancias personales) han supuesto una forma de comprender a las personas y a la realidad social que las rodea.

Para mí la tesis significa un inicio, el inicio de un proyecto que sin duda continuaré; ha sido un inicio que me ha permitido acercarme al campo de la investigación en ciencias sociales, despertando en mí nuevas curiosidades y nuevas habilidades.

Para el grupo de investigación ICUFOP creo que he sido un apoyo en muchos sentidos, no solo en la realización cooperativa de tareas del proyecto I+D+I (búsqueda de información y fuentes bibliográficas, realización de casos y grupos de discusión, etc), sino en la generación de debates, apoyo a las y los compañeros (a la vez que yo he recibido mucho apoyo de ellas y ellos) y generación de sinergias.

Así mismo, realicé una estancia en Instituto de Educación de Londres, que pretendí que fuese en beneficio del grupo, discutiendo con el profesor David Buckingham los resultados hasta entonces hallados en la investigación del grupo; y tratando de establecer posibles conexiones de trabajo no solo con David y su equipo sino con más profesionales de dicho centro. Esta estancia supuso (para ICUFOP) la colaboración de David con el grupo de investigación en la coordinación del monográfico monográfico realizado en la revista “comunicar”: *Jóvenes interactivos: nueva ciudadanía entre redes sociales y escenarios escolares*. Así como el contacto con Michael Fielding y su experiencia en el campo de “estudiantes como investigadores”, que sigue la línea de investigación del grupo relativa a la participación del alumnado.

Cabe mencionar no solo lo que he aportado al grupo sino todo lo que el grupo me ha aportado a mí, acompañándome a lo largo de todo el proceso de aprendizaje investigador y personal.

Para la sociedad, creo que la tesis ha pretendido ser una pequeña llamada de atención (que esperemos que llegue a alguna parte) contra los estereotipos de las y los jóvenes como personas descomprometidas con la política, mostrando nuevas formas de política emergentes en un contexto de crisis y desterrando ideas como “la generación perdida” o los “ni ni”. A lo largo de la tesis se muestra cómo los problemas de la sociedad actual afectan tanto a los adultos como a los jóvenes y se está dando un proceso de (re)politización renovada que afecta a todos los grupos de edad y que va más allá del voto y las políticas institucionales. Estos procesos van en cierto sentido relacionados con la (re)apropiación de los espacios públicos, y la construcción activa

como agentes de su propia ciudadanía y ethos democrático.

Otro de los mitos sobre los que hemos pretendido llamar la atención ha sido el de “nativos digitales” o “netgeneration”, mostrando cómo los jóvenes no son tecnológicamente sabios de forma innata sino que aprenden sus destrezas a base de emplear estos medios digitales; no se trata tanto de una característica exclusivamente juvenil sino de una exposición determinada a los nuevos medios.

Así mismo hemos dado cuenta de que las brechas digitales (y presenciales) aun no están resueltas, existiendo brechas de género (no tanto en el acceso al red a la como en su uso, y en ocasiones el control micromachista de las cuentas de ellas), brechas de clase social (aunque cada vez se están naturalizando más los dispositivos digitales, su función y construcción social entorno (a) los mismos es diferente), brechas escolares (diferencia entre el uso que los y las jóvenes hacen de las redes sociales dentro y fuera de la escuela), brechas étnicas y brechas norte-sur. Sin embargo, estas brechas no son irrompibles, pudiéndose resquebrajar en algunos casos.

Por otra parte se ofrece una visión de los jóvenes interactivos, su estilo de vida en red y la influencia de las relaciones virtuales en las relaciones presenciales y viceversa. Así mismo, proponemos una forma de ver las interrelaciones entre los escenarios familiares, escolares, digitales y callejeros (entendiendo este último como el derecho a la ciudad)

Resumiendo creemos que esta tesis trata tímidamente de acercar a la sociedad a una concepción más realista de la forma de vivir el ethos democrático y de construir la ciudadanía de los y las jóvenes, comprendiendo su forma de entender desde sus espacios más cercanos a la democracia, la justicia, los derechos y deberes, la participación, la información, las relaciones jerárquicas, la meritocracia, la crisis, la corrupción, el neoliberalismo, el capitalismo, etc. Sin olvidar las micropolíticas (cotillear, ligar, salir, frikear, etc.) que entre ellos construyen día a día en su forma de relacionarse, de hablarse, de interactuar a través de distintos dispositivos, etc

Como mencionábamos anteriormente esta tesis ha sido puramente emergente, organizándose de forma natural, en momentos adecuándose a los ritmos del grupo y en ocasiones desvinculándose de ellos. El orden que hemos dado a la tesis no coincide con el orden de realización de los diferentes apartados y estudios, pero nos hemos visto en la necesidad de sistematizar la información para facilitar la comprensión al lector.

En primer lugar presentamos un acercamiento a la construcción de la ciudadanía joven, una especie de estado de la cuestión o si se prefiere de reflexiones iniciales, antecedentes, contextos y cuestiones. Esta revisión ha sido constante durante todo el proceso de la tesis dada la continua y vertiginosa evolución y emergencia de los temas abordados (ciudadanía relacionada con juventud, redes sociales, movimientos socioeducativos, etc) y, en consecuencia, de la literatura sobre los mismos.

En segundo lugar encontramos una discusión sobre las metodologías empleadas y su justificación; junto con el planteamiento emergente del diseño de la tesis, que ha

ido modificándose según el trabajo de campo iba avanzando (presentamos la última versión). Así mismo, junto con la justificación teórica hemos desarrollado una reflexión sobre la práctica de esas metodologías.

En tercer lugar encontramos el cuerpo empírico de estudio: Inicialmente por circunstancias contextuales realizamos el estudio de caso del 15M (y como estudio de mayor relevancia personal he decidido mantener su orden) y posteriormente un segundo estudio “ciudadanía desde un cuarto propio conectado”; estos dos estudios de caso formaron parte de los nueve planteados por el grupo, situándose en dos de los cuatro escenarios que se analizan en la investigación: calle, casa. El propósito de seleccionar los estudios de caso como primeras herramientas metodológicas fue el de encontrar los temas clave sobre los que poder realizar los grupos de discusión, a modo de profundización.

Realizamos cuatro grupos de discusión (GD2, GD6, GD7, GD9) con participantes de distintas edades y clases sociales (con diferentes rendimientos académicos, capitales políticos, dietas mediáticas...), empleando aperturas diversas. Estos grupos se incluyeron en los 12 grupos de discusión realizados por el grupo.

Para terminar el trabajo de campo, llevamos a cabo tres entrevistas grupales con la finalidad de abordar aquellos temas que intuíamos pero que no habían terminado de emerger (ni en la tesis ni en el trabajo del grupo)

Finalmente incluimos una discusión que dota de sentido al conjunto de la tesis, estableciendo varios bloques transversales a todos los pequeños estudios mencionados en los párrafos anteriores.

Todos estos procesos (en crisis dado el deterioro neoliberal) se ven atravesados por las tecnicidades; se está cambiando de paradigma de la comunicación con el cambio en la manera de mediarnos (redes sociales, apps...).

2. Origen y contexto de la investigación

No podemos ser ajenos a las continuas y grandes transformaciones de la sociedad actual, envueltas en una situación de crisis local y global; es por ello que a través de este epígrafe tratamos de dar cuenta de los contextos económicos, sociales, políticos, éticos, científicos, mediambientales, tecnológicos y escolares deteriorados por la ola neoliberal, así como las alternativas emergentes que están surgiendo como consecuencia de la erosión del Estado del Bienestar.

Además de estas tendencias globales hemos caracterizado la situación socio-política española e incluso granadina, como manera de dotar de sentido a nuestro contexto local.

Hemos puesto especial énfasis en el comentario más amplio de la nueva ley de educación, Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), al ser necesaria su comprensión para entender las realidades educativas que lleva implícitas nuestro

proyecto; y la evolución de la ya desaparecida educación para la ciudadanía por sus posibles (o no) implicaciones en la construcción del ethos democrático del estudiantado.

Del mismo modo creemos necesario situar también el contexto de producción de la tesis más cercano, vinculado a la experiencia personal y a la trayectoria del grupo de investigación ICUFOP, así como hacer referencia al desarrollo emergente de la propia investigación y los escenarios en los que se produce.

2.1 Miradas al mundo...

En nuestra actualidad la crisis del capitalismo se ha unido al auge de la globalización neoliberal que comenzó a extenderse en los 80, marcando el inicio del retroceso del Estado del Bienestar y dando paso a una crisis no sólo económica sino también democrática, política, social, ética y medioambiental.

En esta situación parte de la ciudadanía parece haberse dado cuenta de la inmoralidad de las decisiones y acciones de los poderes económicos y políticos; perdiendo de este modo su confianza en una política formal y en una clase política que parece gobernar en función de sus propios intereses y de los intereses de mercados y bancos en lugar de gobernar en beneficio de la ciudadanía. Para estos y estas ciudadanas votar únicamente cada cuatro años no parece ser una vía de participación suficiente.

Los medios de comunicación transmiten la idea neoliberal de despolitización, lenguaje vacío y “políticamente correcto”, basándose únicamente en discursos tecnócratas en lugar de iniciativas novedosas y radicales para transformar la realidad, estamos ante la era de la postpolítica, una estrategia que ayuda a hacer débil al Estado y dota de fuerza a los mercados a través de la negación y silenciamiento de otras políticas posibles preocupadas realmente por la justicia social y las políticas justas de reconocimiento, redistribución y participación. (Torres 2011)

A nivel social se ha pasado de un sentimiento nacionalista a un sentimiento local desde el cual mirar a la globalidad.

Se habla de la sociedad del riesgo (Livingstone 2009), amenazas que no hacen sino debilitar más al ya empobrecido estado del bienestar

Los valores se han transformado, según Bauman (2005), vivimos en una sociedad líquida en la que las relaciones son efímeras, tenemos miedo a comprometernos; la desconfianza está en auge, tememos a las personas que consideramos extrañas; no hay un compromiso social firme; nos dejamos guiar por la ética del consumo; hay una cultura del morbo donde todo vale para ser una persona famosa.

Sin embargo, como apunta Torres (2011) hay muchas personas y colectivos que constituyen una excepción a esta vida de amor líquido; en las últimas décadas se ha presenciado el auge de los movimientos de liberación en pro de la conquista de los derechos humanos (movimientos feministas, anticlasistas, antiimperialistas, antirracistas, anticolonialistas, etc). La lógica neoliberal se opone a estos

movimientos, basándose en la defensa de los intereses individuales por encima de los colectivos, olvidando de este modo los derechos de los colectivos minoritarios.

Según el mismo autor vivimos en una sociedad donde los rápidos desarrollos científicos, médicos y tecnológicos nos llevan a plantearnos cuestiones éticas que jamás pudiésemos haber imaginado: descubrimientos médicos como las células sintéticas de ADN, las células madre; los ensayos farmacéuticos en países del tercer mundo; los prejuicios sobre la homosexualidad y la transexualidad; la explotación y depredación indiscriminada de los recursos medioambientales; qué constituye la vida privada y la vida pública; dónde termina la propiedad intelectual, etc.

A nivel económico la globalización ha provocado la eliminación de las fronteras para las mercancías (libre circulación de capitales) pero no para las personas (blindaje de la Unión Europea frente a la inmigración). Se tienen en cuenta los valores de eficiencia y flexibilidad (flexiseguridad) donde el trabajador, sus condiciones laborales y el proceso no importan, solo es relevante el producir más con menos, el obtener mejores resultados con menores inversiones.

Como está pasando en estos momentos, el mercado dicta las actuaciones del gobierno en todos los asuntos públicos y por tanto elimina todas las decisiones que debiera realizar la ciudadanía erosionando su poder soberano.

Se construye una ciudadanía como consumidora- “consume hasta morir”- donde se privatizan todas las facetas de su vida desde el trabajo hasta el ocio y tiempo libre. Estamos ante compradores individualistas, egoístas y solitarios. Mientras, solo en España 2.267.000 niñas y niños están por debajo del umbral de la pobreza, representando esta cifra el 27,2 % de la población infantil española (Foro de Sevilla 2013:53)

Los modelos de mercado neoliberal se caracterizan por la débil intervención del Estado, la búsqueda de políticas de mayor desregulación, de privatización y el desmantelamiento de los servicios públicos.

A nivel científico hemos de tener en cuenta la complejidad de la cambiante sociedad actual, las múltiples crisis en las que está inmersa y en consecuencia las contestaciones sociales hacia las mismas.

Hemos de tratar la realidad en su globalidad sin establecer categorías estancas, ya que para comprender a las personas y los mundos en los que están inmersos se requiere una mirada transversal, multidimensional y transdisciplinar. Así mismo, hoy más que nunca, para esta comprensión es necesario tener en cuenta dimensiones como el género, la clase social o la etnia.

A nivel medioambiental, reinterpretando a Torres (2011), es evidente que el planteamiento actual entorno a la explotación de recursos y la emisión de gases contaminantes no es sostenible. Un rápido desarrollo de la industria de los países occidentales y una producción industrial preocupada únicamente por los beneficios económicos cortoplacistas no han tenido en cuenta los recursos limitados de un planeta finito, dañando el medio ambiente.

Para comprender nuestra huella ecológica son necesarios modelos educativos interdisciplinarios e integrados que nos hagan comprender la complejidad de un asunto con implicaciones ecológicas, éticas, sociales, políticas, laborales y empresariales. Una educación que tradicionalmente ha sido olvidada, siendo ajenos a las consecuencias de nuestras acciones sobre el medio ambiente.

Es necesario revisar nuestros actuales modelos de producción y consumo para hacer frente al cambio climático. A nivel local existen alternativas ecológicas que a pequeña escala tratan de regresar a una producción responsable con la finalidad de lograr un mundo ecológicamente sostenible. En Granada surgen cooperativas de autoconsumo, consumo como “ortigas” o cooperativas ecológicas de venta local como el “vergel de la Vega”

Las nuevas tecnologías se caracterizan por su inmediatez en las comunicaciones y su gran capacidad para transmitir mensajes a la multitud, pasando a la “autocomunicación de masas” (Castells 2009). Estamos ante la web 2.0 o web social, escenario donde cobran protagonismo las redes sociales (Facebook, WhatsApp, Instagram, Ask, etc), los blogs, las wikis, los foros, etc

La red es un espacio de encuentro sin horario de cierre, es decir, se puede consultar o producir información a cualquier hora del día y desde cualquier lugar del mundo; cobrando sentido lo que Castells (2009) denomina como “tiempo atemporal” y “espacio de flujos”. Al mismo tiempo, tampoco existe separación entre los consumidores y los productores de informaciones, convirtiéndose las personas en “prosumers”. Este espacio es dinámico, está en continuo cambio, por ello nos hemos encontrado a la hora de investigar con una continua obsolescencia (cuando acabábamos el estudio de una determinada red, esta dejaba de estar en auge entre las y los más jóvenes)

Sin embargo, no podemos olvidarnos de las diferentes brechas digitales: Brecha generacional, brecha étnica, brecha de género, brecha escolar, brecha norte-sur.

En este sentido, las nuevas tecnologías se convierten en un arma de doble filo, por un lado tienen un gran potencial como mecanismos de inclusión (estas permiten acceder a páginas de servicios, relacionarse con otras personas, expresarse aunque se tenga miedo a hablar en público...) por otro lado pueden convertirse en medios de exclusión de aquellas y aquellos que no se les han dado las posibilidades de aprender a manejarlas de forma crítica o que simplemente se encuentran fuera de la red, es decir, pueden convertirse en mecanismos de reproducción de las brechas sociales preexistentes. Para evitar esa exclusión no basta con asegurar el acceso a la red sino que es necesario facilitar un aprendizaje sobre los distintos usos de la red y sus dimensiones sociopolíticas.

Este escenario donde las nuevas tecnologías están en auge ha instado a los padres a adquirir los nuevos y mejores dispositivos para que sus hijos e hijas no se queden atrás, al mismo tiempo que han adquirido los software de control parental dada la campaña ampliamente extendida de los ciberpánicos.

En el sistema educativo se generan nuevas exigencias relacionadas con su tecnologización; no podemos olvidar los intereses económicos de las empresas de recursos digitales que presionan a las administraciones educativas para adquirir nuevos medios electrónicos con su correspondiente software y mantenimiento, como es el caso de las especialmente poco utilizadas pizarras digitales. Surgen así iniciativas (en algunos casos no muy exitosas) como “1x1” o “escuela 2.0”. Sin embargo, no se trata de estar mejor equipados sino de no reproducir los métodos de enseñanza tradicionales y autoritarios a través de ellas, de no convertirse en un cambio de formato de los textos pero con la misma filosofía educativa en el fondo de las tareas; ya que el cambio del mero canal de comunicación no es la solución de los problemas de la educación.

Por contra aparecen lógicas radicalmente transformadoras como la corriente edupunk y la edupop, basadas en la ética hacker del conocimiento común y compartido (Para educar sobre las nuevas tecnologías no basta con servirse de sus posibilidades, sino se ser conscientes de las dimensiones socio-políticas de estos nuevos escenarios).

Esto es posible ya que las tecnologías de la información y la comunicación abren las puertas a un mundo con muchísimas oportunidades; facilitando un mejor y más rápido acceso a la información, mejores posibilidades de conocer y divulgar aquel conocimiento que produce cualquier persona, de compartir y trabajar en equipo salvando las distancias espaciales y temporales (Torres 2011). Además las comunidades virtuales están contribuyendo a multiplicar las acciones de los nuevos movimientos sociales, a facilitar la expansión de sus propuestas alternativas y sus campañas de denuncia, pero sobre todo esta colaborando a que estos puedan organizarse y coordinarse, bien en los espacios online bien en las quedadas offline. Ejemplo de ello es el 15M que exploraremos a través de un estudio de caso más adelante.

En definitiva, las tecnologías de la información y la comunicación no son solo recursos para comunicar e informar sino que son recursos para transformar las relaciones humanas. En una sociedad clasista, sexista, etc las TICs (sin caer en el determinismo tecnológico) han de ayudar a transformar el statu quo a través de acciones, reflexiones e investigaciones críticas que hagan salir a la luz estas dimensiones opresivas. (Ibid)

Actualmente en una escuela diseñada y creada para las clases medias y la legitimación de las ideas y grupos socialmente dominantes, las funciones de la escuela se debaten entre la reproducción del statu quo y la salvación escolar (Martín 2010). Si las políticas educativas no están diseñadas para todas las clases sociales y los centros escolares no se están adecuando a los nuevos contextos, se puede caer en el olvido de las nuevas crisis y con ellas a muchas personas inmersas en esas situaciones.

Así mismo, los medios de comunicación más sensacionalistas insisten en propagar que los niveles educativos decrecen en la escuela pública y que los alumnos se esfuerzan menos, haciendo que la misma quede denostada y no se reconozca su

potencial para “capacitar a las generaciones más jóvenes para enfrentarse a un mundo en que la lucha por el control y la privatización de la información y del conocimiento tiende a ser cada vez mayor.” (Torres 2011:177)

Cabe contextualizar que la sociedad de la información se está reorientando hacia sociedades basadas en la economía del conocimiento, por ello en la economía actual solo tienen valor los conocimientos científicos (rentables para ser aplicados a nuevos negocios empresariales y sector productivo) denostando los valores de las ciencias sociales, la filosofía, las humanidades y las artes (que su contacto con el medio provoca un peligro para los aparatos políticos). (Ibid)

Esta crisis global impacta en España de una forma especialmente agresiva al unirse a sus circunstancias particulares: la gran burbuja inmobiliaria, el endeudamiento previo, la herencia del franquismo (caracterizada por la debilidad de las clases trabajadoras, la excesiva influencia de los grandes grupos políticos y empresariales, la imperfección de las instituciones, el déficit social, la débil vinculación con la economía exterior, la gran desigualdad); la insostenibilidad de un modelo productivo basado en una economía poco productiva y de escasa innovación vinculada al turismo y los servicios; y finalmente el estallido de la deuda soberana (Navarro, Torres y Garzón 2011). El resultado: más de 5 millones de personas sin empleo y una tasa de paro juvenil cercana al 50%¹; la disminución de los derechos sociales a través de los recortes en la sanidad y educación pública justificadas sobre la necesidad de reducción del gasto público, mientras se produce la nacionalización de la deuda de 10.000 millones de euros de Bankia (rescate del Estado a la banca); la precarización del empleo y la pérdida de los derechos laborales como medida para ajustarse a las demandas de reducción del déficit impuestas por la Unión Europea; el Pacto del Euro basado en la “moderación salarial, contención del gasto en pensiones y prestaciones sociales, flexiseguridad laboral para fomentar el empleo y coordinación de las políticas fiscales” (Martínez 2011) el rescate de 100.000 millones de euros de EU y el FMI para salvar las cuentas públicas con las consecuentes medidas de ajuste fiscal como la subida del IVA, el recorte a funcionarios, el recorte de las pensiones y el de las prestaciones por desempleo; la creciente presión hipotecaria sobre las familias como consecuencia de la explosión de la burbuja inmobiliaria y la crisis de las hipotecas basura; etc.

El descontento con el partido socialista obrero español (PSOE) que afrontó la crisis con las medidas de austeridad y políticas neoliberales citadas, mientras en su programa electoral proponía medidas muy distintas, provocó el descontento con la gestión del mismo perdiendo fuerza electoral y por una parte (a) abriendo camino a las políticas de la derecha (en especial del PP), y por la otra (b) a nuevos movimientos sociales y políticos.

(a) Ante la gran erosión del PSOE, en las elecciones generales de noviembre de 2011 el Partido Popular ganó las elecciones (autodenominado de centro derecha y

¹ según la encuesta de población activa del I trimestre de 2012

fuertemente defendido por los sectores neoconservadores de la iglesia católica) haciendo de las políticas de austeridad su bandera: una reforma laboral que abarata aun más el despido, la nacionalización parcial de Bankia, el rescate a la banca, el recurso del gobierno por la “ley antidesahucios” aprobada en el parlamento de Andalucía, la subida de tasas judiciales, la aprobación del decreto ley 12/2012 en el que se establecen medidas urgentes de recorte en el gasto en educación y sanidad, la reforma ideológica de la ley de educación hacia una más elitista, la denominada “ley mordaza”, la implantación de la prisión permanente revisable, etc.

(b) Estos nuevos movimientos sociales, surgen tanto en el ámbito local como nacional, bien de forma virtual - *#nolesvotes o risastencia-*, como presencial – *juventud sin futuro-*; cabe mencionar la concentración convocada por la plataforma Democracia Real Ya que bajo el lema “no somos mercancías en manos de políticos y banqueros” concentró a miles de personas en más de 50 ciudades y dio lugar al nacimiento del 15M. Los movimientos sociales emergentes acrecientan la crítica al bipartidismo posicionándose en contra del PSOE y del PP (PPSOE)

La gente descontenta mantiene las protestas en las calles continuamente: el auge del movimiento stop desahucios, huelgas generales, huelgas contra la reforma ideológica de la LOMCE, protestas contra las subidas de tasas y la reducción de becas, los recortes y la privatización en educación (Marea verde), en sanidad (Marea blanca) y en los servicios sociales (Marea naranja), etc. En este contexto de continua presencia en la calle es difícil llevar al enmudecimiento a los colectivos sociales, siendo imposible enterrar la política.

Estas protestas y nuevas plataformas de movilización y regeneración política surgidas en su mayoría del germen del 15M van tomando entidad en los años siguientes a 2011, construyendo nuevas opciones de participación. En este contexto las dinámicas y debates de los movimientos pasan por constituirse como nuevos partidos que den respuesta a las demandas planteadas o por seguir siendo el canal de transmisión de la ciudadanía al margen de las instituciones. Surgen así, en 2014, alternativas políticas más assemblearias, jóvenes y renovadas como por ejemplo Podemos a nivel nacional o posteriormente, en 2015, Vamos Granada a nivel local, que ante el desgaste de las políticas institucionales y del tradicional bipartidismo, cobran cada vez más fuerza electoral y son temidas por estos grandes partidos políticos que ven cuestionada su hegemonía.

En el contexto local de Granada ante las políticas derechistas del partido en el gobierno (PP, liderado por José Torres Hurtado) surgen grupos de presión que critican sus propuestas; entre las más polémicas está la aprobación de la “ordenanza cívica” que provocó la salida a la calle de todas las asociaciones defensoras de la justicia social y el uso público de los espacios de la ciudad (bibliotecas humanas, iniciativa *hart@s* de la ciudad *hurtad@*, etc). En este sentido cabe mencionar las numerosas movilizaciones en el barrio del Zaidín por el cierre de la biblioteca de las palomas – marea amarilla (<https://www.facebook.com/reaperturaibliotecadelaspalomas>). Actualmente, aún en 2015, existen varios colectivos que se oponen a las políticas del

gobierno municipal y tratan de buscar otras soluciones: Stop represión 15M, PAH Stop Desahucios, Asamblea interprofesional, Asamblea Feminista unitaria, CSO La Redonda (cabe mencionar el desaparecido CSO la Indiskreta por su desalojo durante el 15M), Casa del Aire, Mujeres del Zaidín, Plataforma de parados de casería del montijo, mercao social y cultural de Granada, Huertos urbanos en almanjayar y cartuja, etc. Aún así en las recientes elecciones locales y municipales de 2015 no se produjo ningún cambio de gobierno, José Torres Hurtado y el Partido Popular han seguido ganando las elecciones y manteniendo la alcaldía de la ciudad después de pactar el gobierno con Ciudadanos. En cualquier caso, el desgaste de sus políticas y la presión de los grupos mencionados anteriormente ha propiciado el descenso en el número de votos al PP.

Con cada cambio de gobierno aparece una ley de educación nueva ya que no se llega al consenso sobre cómo concebir el futuro de la sociedad venidera; no se consiguen aunar los criterios bajo los que se considera la construcción del “buen ciudadano/a”, los ideales de justicia social, las relaciones humanas, los modelos de convivencia, la participación, etc.

El cambio del gobierno del PSOE al gobierno de PP en 2011 ha supuesto el cambio de la Ley Orgánica de Educación (LOE) por la Ley Organiza de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), una reforma más conservadora, ideológica e insuficiente que fue elaborada sin el debate, discusión y acuerdo de los profesionales del campo de la educación, ni de la ciudadanía (Foro de Sevilla 2013)

Se hace necesario aquí, de cara a nuestro trabajo, esbozar algunas de las novedades que ha supuesto la LOMCE en este contexto general: la educación se vuelve utilitarista y mercantilista, se segrega a los alumnos en distintos tipos de centros, se divide a los estudiantes en itinerarios desiguales excesivamente tempranos. Se produce una competencia desigual entre centros (establecimiento de rankings que se harán públicos para hacer clasificación de estudiantes y centros aumentando la competitividad entre instituciones escolares y docentes y por tanto condicionando de modo restrictivo la programación, la selección de recursos didácticos, las tareas a realizar y los medios de evaluación para preparar al alumnado para tener éxito); solo se valoran los conocimientos técnicos que son evaluados de forma externa (evaluaciones PISA) olvidando la formación más humanista; la rendición de cuentas hace acabar comprendiendo los centros como empresas con la consecuente adaptación del sistema educativo y en especial la Formación Profesional a las demandas del mercado; se da una progresiva privatización del sistema educativo; se produce una instauración de pruebas diagnóstico y revalidas al final de cada ciclo y se elimina la prueba de acceso a la universidad (PAU) dejando a las universidades que establezcan sus criterios de admisión; se establecen conciertos con centros privados que segregan por sexos; la formación profesional básica podrá ser concertada; el consejo escolar deja de ser un órgano de decisión; se introducen nuevas competencias que convierten al director en un gestor empresarial quebrándose la transparencia, el mérito y la igualdad (este podrá rechazar interinos); la “profesionalización” de la dirección

escolar como gerente experto en gestión económica, empresarial, y de recursos humanos; no se respetarán las especialidades de los profesores; se posibilita la libre elección de centro, etc. (colectivo “soy pública” 2012)

Los recortes previstos en las medidas urgentes de recorte en el gasto público en educación se han institucionalizado en la LOMCE de tal forma que pasan de ser medidas temporales a ser medidas permanentes.

Pronto comenzaremos a ver los efectos educativos de todos estos cambios como adelanta un análisis del foro de Sevilla:

1. La reducción de la inversión educativa afectará especialmente a la atención del estudiantado más desfavorecido al suprimirse los programas de atención a la diversidad y aumentar la ratio, junto con un endurecimiento de trabajo del profesorado.

2. La privatización de la educación fortalecerá la red de centros privado-concertados, equiparando el poder de las empresas al de las administraciones públicas, que junto a la libertad de elección de centro provocará que la red de centros se establezca de acuerdo a la “demanda social”, es decir, “se suprime la obligación de las Administraciones educativas de garantizar plazas públicas suficientes, gratuitas y de calidad”.

3. La introducción de pruebas de evaluación externas y el establecimiento de dos itinerarios no equivalentes al final de la ESO provocará por una parte el establecimiento de rankings que servirán para segregar centros y estudiantado y por otra la reducción de la comprensividad.

4. La recentralización y pérdida de autonomía para comunidades, municipios y centros.

La calidad se ha equiparado al rendimiento académico, medible, controlable, comparable para su clasificación en tiempos dominados por las estadísticas (rankings, PISA, agencias externas de acreditación...) cuando se debería recuperar el sentido de la calidad como algo “aplicable a todas las finalidades de la educación, al desarrollo global de la personalidad, de la sociabilidad, del comportamiento moral, del desarrollo físico, de la sensibilidad estética...” (Foro de Sevilla 2013)

Otros conceptos que además del de calidad han sido dotados de un sentido neoliberal son nociones como la de competencias, excelencia, rendición de cuentas, indicadores de rendimiento o estándares, buenas prácticas, eficiencia, transparencia, gestión del rendimiento, pago por resultados...

Ante esta alianza restauradora (alianza entre la tendencia neoliberal y la tendencia neoconservadora) (Apple 2002) que trata de desprestigiar a la escuela pública, sus defensores no se han quedado parados, son numerosas las huelgas, paros académicos, protestas, asambleas, manifiestos realizados por la marea verde cuyo lema es “escuela pública para todos y todas” (Movimiento que comenzó en Madrid por la gran presión y recortes de un gobierno local de la derecha más acérrima y que se fue extendiendo por todo el territorio nacional - <http://mareaverdegranada.blogspot.com.es>). Es un

movimiento que ha involucrado a toda la comunidad educativa: Madres y padres, profesorado y estudiantes. Se constituyen además otros colectivos, como la plataforma “soy pública” (<https://soypublica.wordpress.com/inicio/>) o “la educación que nos une”, colectivo constituido por el movimiento “yo estudie en la pública”, Juventud Sin Futuro, confederación estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica, attac España, colectivo Rosa Sensat, plataforma cero seis, europa laica, el foro mundial de educación, red Ires e Intermon Oxfam (<http://laeducacionquenosune.org>)

Desde el ámbito académico surge el Foro de Sevilla, constituido por profesionales de la educación, con la finalidad de hacer un análisis y diagnóstico de la situación actual de la educación, posicionarse ante la Ley de la mejora de la calidad educativa (LOMCE), y analizar las consecuencias que esta va a tener sobre la educación y su deterioro (<http://porotrapoliticaeducativa.org>).

En relación a la educación para la ciudadanía y los derechos humanos, reinterpretando a Torres (2011), como medida para la cohesión social y capacitación para la toma de decisiones y su participación en la vida pública trató de implementarse en la LOGSE (1990) como forma de currículum transversal; transversalidad que no funcionó debido al escaso interés y recursos dedicados por las Administraciones centrales y autonómicas.

Posteriormente la LOE (2006) estableció que en educación primaria se incluyesen los siguientes bloques temáticos: “Individuo y relaciones interpersonales, y sociales; la vida en comunidad; vivir en sociedad”. Y en secundaria se introdujesen dos materias: “educación para la ciudadanía y los derechos humanos” (en uno de los tres primeros cursos) y “educación ético-cívica” (en 4º curso). Y “Filosofía y ciudadanía” en bachillerato.

Ambas propuestas no resultaron del agrado de los sectores neoconservadores, quienes crearon una gran polémica de impacto mediático y boicotearon su puesta en práctica, alegando que los contenidos se inmiscuían en su vida privada, violando el derecho de los padres y madres a educar a sus hijas e hijos de acuerdo a sus propias creencias. Finalmente la educación para la ciudadanía es eliminada en la actual ley de educación (LOMCE) alegando que no caben en el currículum contenidos controvertidos.

2.2 Investigación situada

En este contexto donde la política institucional está cada vez más denostada y los medios de comunicación masiva no reconocen las nuevas formas políticas, donde surge una crisis ética, social, económica, medioambiental, etc, donde las nuevas tecnologías están en auge y donde la educación esta en serio riesgo surge nuestra inquietud hacia esas nuevas formas de ciudadanía aparentemente ocultas en esta compleja maraña de cambios. Las preguntas que nos hacíamos surgían especialmente en relación a los más jóvenes, no por seguir el discurso dominante sino por considerar que sus formas emergentes son y serán el futuro de la democracia; consideramos que

en ocasiones no nos paramos a ver, a escuchar, y por eso tachamos de banales ciertas conductas que conforman el ethos democrático de la sociedad y sobre todo el de los más jóvenes.

Con estas inquietudes ya en mente cursé el Máster en Estudios Migratorios, Desarrollo e Intervención Social (MEMDIS), me especialicé en Intervención social por el itinerario de investigación con la finalidad de proseguir con mis estudios de doctorado en Ciencias Sociales Aplicadas; escribí como proyecto de fin de máster lo que sería un primer esbozo de mi proyecto de tesis: “la experiencia ciudadana adolescente desde las redes sociales virtuales”. Este proyecto surge tanto del interés del grupo de investigación “Investigación Curricular y Formación del Profesorado” (ICUFOP-HUM 267) como de mi propio interés por la influencia de los nuevos y emergentes escenarios virtuales, planteándome el siguiente objetivo general: “comprender las experiencias relacionadas con la ciudadanía que los y las adolescentes adquieren a través de las redes sociales virtuales”

Durante este mismo año el grupo ICUFOP solicitó un proyecto I+D+I, mientras yo solicitaba una beca de Formación del Profesorado Universitario con un proyecto y estructura similar: “La experiencia ciudadana del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en los nuevos escenarios virtuales y escolares: relaciones e implicaciones”, ampliando mi propuesta inicial de escenarios virtuales a los nuevos y cambiantes escenarios escolares.

El grupo de investigación ICUFOP está compuesto por investigadoras e investigadores en educación de diferentes Universidades españolas (Alcalá de Henares, Almería, León y Valladolid) de diferentes ámbitos educativos desde la educación universitaria a la educación infantil, y de diferentes áreas desde la educación musical a la política curricular o la evaluación de proyectos.

A lo largo de la trayectoria del grupo se defiende una educación pública de calidad, orientando su investigación hacia los procesos educativos que estimulan y permiten la ciudadanía y el ethos democrático. Sus proyectos de investigación promueven la justicia social, apoyándose en principios éticos durante el proceso de investigación. Algunos de los proyectos relacionados con la participación democrática, la formación ciudadana, la negociación curricular y el rol del alumnado y el profesorado en los que los miembros (de ICUFOP han participado (siendo proyectos financiados cuyos resultados han sido publicados) son: “Evaluación de la reforma en Andalucía: Experiencias adquiridas en metodología cualitativa: Estudios de casos” (CIDE. DGICYT, Junta de Andalucía 1990), “Evaluación de prácticas de enseñanza en Universidades Andaluzas (1993-1997)”, “Evaluación de la participación en centros educativos (DGICYT 1996-1999), “Evaluación de la formación de profesorado en Centros de profesores”, entre muchos otros.

Comencé el Doctorado en Ciencias Sociales Aplicadas y una vez concedido el proyecto y la beca de investigación (AP2009-2243) empecé a trabajar con el grupo de investigación ICUFOP (HUM 267) en el marco del nuevo proyecto. El foco de nuestra investigación se dirigió a la experiencia de los estudiantes de la ESO en

aquellas vivencias relacionadas con la ciudadanía; con la finalidad de descubrir los sentimientos democráticos de los y las alumnas, el “ethos” existente tanto en las cambiantes instituciones escolares, sometidas a cambios y presiones, como en las experiencias mantenidas en el entorno virtual. Así mismo, pretendíamos también conocer las influencias e interacciones recíprocas relacionadas con la experiencia de la ciudadanía en los escenarios virtual y escolar; y profundizar en el sentido que atribuyen los estudiantes a sus relaciones de convivencia y al conocimiento de los asuntos o problemas colectivos. Por tanto el objetivo general que nos planteábamos fue el siguiente: “Identificar, caracterizar y analizar las experiencias relacionadas con la ciudadanía que desarrolla el alumnado de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en los escenarios escolares y virtuales”. Nos planteamos como metodología la revisión de datos cuantitativos, la realización de seis estudios de caso (tres en escenarios digitales y tres en escenarios escolares) y de doce grupos de discusión de perfiles variados. Algunos de los cuales se integrarían en mi tesis.

Escogimos dos escenarios de los múltiples que podíamos haber seleccionado: el escolar y el virtual, al considerar que son espacios en continuo cambio donde los y las jóvenes tienen acceso a la ciudadanía y a la colectividad más tempranamente. Nuestro propósito era contrastar ambos escenarios privilegiados para la construcción (o no) del ethos democráticos para observar similitudes y diferencias.

Seleccionamos el escenario virtual puesto que en la sociedad de la información y la comunicación este juega un papel esencial en el acceso a nuevas formas de conocimiento, nuevos saberes, y sobre todo nuevas formas de relacionarse, generando grandes cambios en la sociedad, en lo que algunos autores han denominado la “era digital” o incluso la “era hiperdigital” (Feixa 2014). Además las nuevas tecnologías de la información y la comunicación forman parte del ambiente natural y cotidiano de las y los jóvenes de los países tecnológicamente desarrollados lo que conlleva nuevas formas de socialización, comunicación, trabajo, estudio o pensamiento (que cuando empezamos con nuestra investigación no estaban suficientemente exploradas). Nos encontramos (previsiblemente) con una esfera que cambia a un ritmo vertiginoso, por lo que cada vez que terminábamos un estudio, este estaba ya obsoleto, surgiendo la continua duda de cuándo dejar de actualizar los nuevos cambios y la necesidad de ir cerrando partes de la investigación. Somos conscientes de que cuando comenzamos este trabajo, la red social por excelencia era tuenti, quedando casi totalmente desmantelada en el transcurso de este trabajo por la emergencia de WhatsApp e Instagram y el gran auge de Facebook y twitter.

Así mismo seleccionamos el escenario escolar como escenario cambiante que se reinventa constantemente (reproduciéndose o no). Al plantearnos el ethos democrático y la ciudadanía fuimos conscientes de que lo que sirvió desde otros planteamientos socioculturales otros tiempos y otros lugares puede no servir para la sociedad actual. Como nos advierten Cheadle y Prendergast (en Arthur, Hahn y Davis 2007) uno de los grandes problemas del mundo no es que las personas no sepan leer y escribir, es que las personas de distintas culturas, grupos étnicos, religiones y naciones sean

incapaces de trabajar juntas para eliminar los inextricables problemas del mundo como la pobreza, el racismo, el sexismo, el genocidio y la guerra. Se requiere por tanto, que la escuela renueve los planteamientos sobre los cuales se construye la ciudadanía, dentro y fuera del aula.

Inmersos en el estudio de la escuela y las redes sociales surgió el movimiento socioeducativo del 15M, al cual no podíamos ser ajenos por su gran influencia en la construcción de la ciudadanía. Este movimiento socioeducativo (re)politicizó a una parte de la juventud, ocupando un gran espacio del discurso social de aquel momento. Pese a que se escapaba de los límites de edad de la investigación éramos conscientes de la importancia del movimiento no solo en sí mismo sino en sus posibles proyecciones de futuro. Abordamos el caso por su importancia para los y las jóvenes más mayores, pero al mismo tiempo consideramos que de alguna forma estos discursos calarían en el imaginario y sentido común de los y las estudiantes de la ESO a través de los medios de comunicación (especialmente a través de la televisión y las redes sociales). Así mismo, consideramos que el movimiento social 15M provocaría cambios en la educación, la política y la sociedad que afectarían directamente a los estudiantes.

En cualquier caso prolongamos la etapa juvenil, al igual que ocurre en la sociedad, basándonos en una juventud condicionada por factores sociales y no biológicos en los que se incluyen las variables históricas, geográficas y sociales, marcadas en la sociedad occidental por la extensión del periodo de formación, las dificultades para acceder a una vivienda, el retraso en la incorporación al mercado laboral, etc.

Por ello para incluir este nuevo movimiento emergente decidimos incluir un nuevo espacio además de la escuela y las redes sociales: la calle, entendida como el derecho a la ciudad y los espacios públicos no reglados, dándonos cuenta de que los y las estudiantes de ESO también transitan en ellos de formas muy diversas (como espacio de ocio, de encuentro con los y las amigos, de práctica del deporte, el botellón...)

Al haber ampliado el límite de la etapa juvenil, decidimos incluir también a los estudiantes de bachillerato por dos motivos, el primero de ellos por establecer una continuidad entre los y las activistas del 15M y los estudiantes de ESO y en segundo lugar porque consideramos que su experiencia plasmaba de algún modo su experiencia de haber pasado por los años anteriores, por su adolescencia.

Durante el desarrollo de la investigación, tanto a través de la literatura científica como a través de nuestro trabajo de campo, nos dimos cuenta de que estábamos obviando una de las primeras instituciones (privadas pero con proyecciones a lo público) en las que transitan los y las más jóvenes: la familia, por lo que decidimos incluirla como un cuarto lugar.

Por tanto, pese al planteamiento inicial contemplamos cuatro esferas: la escuela, las redes sociales, la calle y la familia como espacios que, sin perder su propia identidad, se entremezclan con afinidades, singularidades, complementariedades y contradicciones. La presencia de estos escenarios múltiples nos llevó a un cambio

epistemológico, trasladándonos de una mirada exhaustiva dedicada a un contexto aislado y con una mirada concreta, a una panorámica general de todos los escenarios

Habiendo situado los escenarios de investigación regresemos al principio. Concedido el proyecto I+D+I comenzamos un trabajo colaborativo en el que el desarrollo de la tesis pretendía ser un apoyo del proyecto y viceversa, por tanto uno de los primeros aprendizajes que todos realizamos fue aprender a trabajar en grupo, aprendiendo a respetar los diferentes ritmos, tiempos y grados de implicación, de este trabajo en grupo interioricé las nociones de colectividad, las necesidades de comunicación, la comprensión de distintos puntos de vista, el sentido del diálogo, el sentido de lo público y lo compartido.

Dedicamos casi un curso completo exclusivamente (aunque ha seguido en el transcurso del resto de la tesis y del proyecto) a la revisión de la literatura bibliográfica española y anglosajona relacionada con el tema; fue una búsqueda amplia, en un principio desorganizada y un tanto caótica, pero que poco a poco fue tomando forma, identificando los autores más relevantes y los sitios donde encontraba mejores publicaciones. Los debates a través del SWAD (Sistema Web de Apoyo a la Docencia de la Universidad de Granada) que algunos miembros del grupo manteníamos nos planteaban nuevos retos y cuestiones, alentándonos a seguir la lectura, plantearnos nuevas cuestiones y aclarar otras. Los intercambios de información y lecturas a través de un grupo cerrado en el facebook se convirtieron en un abundante cúmulo de información difícil de digerir y la selección de información se convirtió en algo imprescindible; de algún modo plasmaba la situación real de una sociedad de redes hiperinformada, en la que lo difícil no es encontrar información sino seleccionarla adecuadamente y dotarla de orden y sentido.

El objeto de estudio fue tomando forma y las primeras ideas clave sobre el tema eran cada vez más nítidas. Las consideraciones y debates sobre el estado de la cuestión fueron publicadas en un monográfico de la Asociación Interuniversitaria de Formación del profesorado (AUFOP) *la educación democrática en los nuevos escenarios ciudadanos*, en artículos como “la educación democrática se resignifica hoy en los nuevos escenarios ciudadanos”, “evaluación, adolescentes y derechos”, “hacia una teoría política de la socialización cívica virtual de la adolescencia”, “el compromiso cívico y político de los jóvenes y el rol de las nuevas tecnologías de la información: modelos de e-democracia”, “¿Por qué amo las redes sociales? Vida social de jóvenes en red” entre otros muchos.

Además de la amplia revisión de la literatura sobre ciudadanía, escuela y redes sociales, inspeccionamos un considerable volumen de textos sobre la metodología cualitativa que pensábamos usar en una segunda fase, nos centramos en las entrevistas abiertas (grupales e individuales), los estudios de caso y los grupos de discusión, así como en el análisis de discurso. Completando las lecturas y las discusiones entre nosotros acudimos a distintos seminarios, sirvan de ejemplo los siguientes:

1. Robert Stake, director del Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation (CIRCE) y profesor de la Universidad de Illinois,

Urbana-Champaign, realizó el seminario sobre investigación con estudio de casos.

2. Eduardo Fernández Rodríguez, profesor de la Universidad de Valladolid y miembro del grupo, realizó una serie de seminarios sobre análisis del discurso, en el marco del programa oficial de doctorado en educación

3. Saville Kushner, profesor de la universidad de Auckland, teórico y práctico de la evaluación de programas a través del estudio de casos. Realizó el seminario “Respuesta científica y educativa al actual régimen político de austeridad”

Tras la primera inmersión en el trabajo de campo con el caso 15M realicé una estancia en el Instituto de Educación, Londres, en la que aprendí de grandes referente sobre el tema como David Buckingham y su equipo, entre otras muchas conversaciones con profesores expertos en educación, participación y ciudadanía como Hugh Starkey, Robert Cowen, Michael Fielding, Neil Selwyn, Shakuntala Banaji, entre otros y otras muchas. Las charlas informales con doctorandos y doctorandas nos ayudaron mutuamente a ampliar el horizonte y visión de nuestra tesis, especialmente al intercambiar los procesos que íbamos siguiendo, las orientaciones por las que por los que nos guiábamos y las experiencias que íbamos encontrando y recogiendo (una suerte de resultados provisionales de nuestro proyecto y tesis). También aprendí de las numerosas conferencias como las de John Holloway, Manuel Castells, etc. Así mismo, pude emplear la inmensa cantidad de recursos bibliográficos para seguir ampliando mi visión del marco teórico.

En una primera fase se completaron los nueve estudios de casos previstos en el proyecto (dos de los cuales forman parte de mi tesis), publicando una pequeña parte de ellos en un monográfico de la revista *comunicar*: “Jóvenes interactivos. Nuevas ciudadanías entre redes sociales y escenarios escolares”, con artículos como “la ocupación del tiempo libre de jóvenes en el uso de videojuegos y redes” o “Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediático y político del 15M”. El resto de los estudios de caso fueron publicados en diversas revistas.

Igualmente publiqué parte de los resultados relativos al estudio de caso del 15M en el capítulo “El movimiento 15M en España: la democracia de las plazas”; en el libro: *Movimientos e instituciones y la calidad de la democracia. Análisis de casos en América Latina y la Unión Europea* coordinado por Giorgio Alberti y José Luis Villena y publicado en la editorial octaedro.

Tras esta primera fase Eduardo Fernández y Juan Bautista Martínez realizaron un informe multicaso en el que integraron y cruzaron los resultados de todos los estudios de caso.

Con un interés divulgativo sobre las investigaciones que veníamos realizando escribimos en el monográfico “jóvenes en red” en la revista *cuadernos de pedagogía*, incluimos artículos como “yo no puedo vivir sin WhatsApp”, “un profesor que provoca con las TIC”, “Alumnado y profesorado: amigos o enemigos de las redes

sociales”, “alumnado entre pancartas”, “salir, cotillear, ligar”, “cuando la tecnología integra” entre otros.

En una segunda fase se realizaron los doce grupos de discusión (Cuatro de los cuales forman parte de mi tesis), alguno reconvertidos en entrevistas grupales. E igualmente Eduardo y Juan Bautista realizaron un estudio multigrupo.

Para dar continuidad al proyecto I+D+I el grupo comenzó el proyecto de investigación de excelencia de la Junta de Andalucía titulado *La implicación cívica del alumnado de educación secundaria obligatoria en Andalucía en las redes sociales*, para el que se desarrollarán doce estudios de caso más.

3. Cuestiones claves, antecedentes y contextos necesarios para abordar las experiencias de las y los estudiantes como ciudadanos

Abordar la educación para la ciudadanía como conjunto de principios educativos, supuestos políticos, procedimientos para la participación social y política además de hacerlo para un contexto mediático y tecnológico que aporta cambios a las formas de comunicación y a los procesos de construcción y difusión del conocimiento, nos exige una mirada suficientemente abierta como para reconocer la constante modificación de las formas educativas y sociopolíticas a la vez que las constantes y persistentes recreaciones de los cambios que mantienen intactos la reproducción de los intereses y el estatus de sectores sociales y económicos dominantes en la sociedad mercado.

En este sentido, hay que comenzar abriendo los conceptos tan habituales como complejos y que se han utilizado para la socialización de la nueva ciudadanía. Así, nos valemos de constructos que han sido la referencia de categorías sociopolíticas y educativas determinantes como ciudadanía, democracia, educación, participación, tecnologías, a la vez que necesitamos los relacionados con el conocimiento, la comunicación, la cultura digital y las políticas públicas.

Este conjunto de categorías conceptuales suponen un cruce de dimensiones relacionadas con el aprendizaje, la práctica política, el uso de las tecnológicas que se aplican en el marco de una variada producción y reproducción de las diferentes culturas que interactúan en contextos tan variados como los centros escolares, los hogares, los espacios públicos o los entornos digitales. El carácter multidisciplinar de este estudio se corresponde al mismo tiempo con el reconocimiento de constantes cambios profundos en la vida de los ciudadanos y ciudadanas así como en la necesaria apertura hacia otras formas de repensar las experiencias cívicas de los estudiantes jóvenes.

Sistematizar un conjunto de teorías y la relación entre ellas nos parece una tarea realmente inalcanzable lo que no justifica el dejar de exponer y presentar los elementos teóricos claves y necesarios para los objetivos de este estudio. Por otro

lado, estaremos siempre rozando límites por tener que asumir debates epistemológicos profundos sobre los procesos educativos, culturales y políticos que van unidos a las discusiones importantes habidas hoy acerca de las metodologías de investigación.

Por estas razones, tratamos aquí de seleccionar y discutir algunas aportaciones significativas que coinciden y convergen en los ejes de nuestro proyecto y que se expresan en las referencias bibliográficas, reconociendo -eso sí- que son excesivos los frentes documentales abiertos pero que son imprescindibles para situar la perspectiva de esta investigación. A la hora de seleccionar los documentos reconocemos que nos valemos y asumimos ciertos presupuestos sociocríticos nada organizados que inspiran las principales reflexiones e interrogantes del trabajo.

Por otra parte y haciendo referencia a otras cuestiones diferentes del proceso de investigación, hemos de justificar que las decisiones metodológicas del estudio se basan en la localización de casos y grupos de jóvenes que constituyen lo que se ha denominado como "comunidades de práctica" (pues realizan actividades compartidas y mantienen sus relaciones y comunicación en territorios concretos a la vez que utilizan los soportes digitales. Las y los estudiantes del estudio pertenecen a diferentes comunidades de práctica, y se entiende que tanto en nuestras entrevistas grupales y estudios de casos seleccionados como en las comunidades experimentales y esporádicas de práctica (grupos de discusión) en ambos casos se entenderán las aportaciones en sus términos relacionales o comunitarios y de compromiso, como corresponde a toda acción participativa en la que se producen y negocian significados y además aprendizajes (Wenger, 2001). Cualquiera de los casos o grupos seleccionados en esta investigación no están limitados geográfica o situacionalmente, ni es totalmente autónoma o cerrada la participación de sus miembros antes bien están conectados a otras comunidades y prácticas de las que tiene interferencias, referencias y aportaciones. Como tales prácticas son sociales incluyen lo explícito y lo tácito, lo visible e invisible, así como los documentos y roles definidos, los procedimientos y relaciones, las nociones compartidas de la realidad, incluyendo las normas no escritas. Los actores que participan en una comunidad de prácticas mantienen un reconocimiento mutuo y en eso es fuente de identidad, permite mantener relaciones de participación las cuales conforman la comunidad a la vez que te dejas conformar por ella. Hay actuaciones en las que "participan" personas ausentes a través de lo material o inmaterial.

3.1. Cuestiones clave

3.1.1. Categorías que atraviesan la investigación de principio a fin: ciudadanía y participación

Aunque exista pluralidad de perspectivas epistemológicas y multidisciplinares en torno a lo que se entienda por la categoría social y política de ciudadanía o lo que signifique ser ciudadana o ciudadano, sin embargo, hemos consultado algunas referencias claves que nos ayuden a explorar su actual naturaleza a partir de los debates ideológicos, políticos y educativos que se han producido.

La relación entre los sujetos y la comunidad se ha abordado en debates tradicionales entre el comunitarismo, el liberalismo y la perspectiva republicana, lo que ha dado lugar a varias formaciones relacionadas con la educación cívica y que, posteriormente han sido rebasadas por un debate que se ha centrado, también de manera plural, en las demandas de los derechos de la ciudadanía, lo que ha significado un discurso más programático y cercano a los individuos y sus comunidades. En el sentido más estrictamente político resultan imprescindibles las aportaciones teórico experienciales acerca de los derechos humanos, derechos civiles, derechos políticos, derechos económicos, derechos sociales e incluso derechos culturales considerando las reivindicaciones asumidas y profundizadas en la última generación.

La unión de los derechos ciudadanos al estado nación ha permanecido como una razón práctica de múltiples y variadas aplicaciones en las que las responsabilidades de los estados con sus ciudadanos supone el establecimiento de algunos derechos y la asunción de ciertos deberes. Cuando los ciudadanos han exigido una profundización en los diferentes derechos o una interpretación más activa han acudido a movilizaciones para mantener la exigencia ante condiciones de desfavorecimiento o de exclusión, lo cual ha mejorado la pertenencia o reconocimiento de la ciudadanía y de sus derechos de justicia, libertad, igualdad, así como las condiciones de inclusión de sujetos o colectivos.

Pero, la ciudadanía concebida desde el estado nación ha sido revisada a la luz de las percepciones de los diferentes colectivos invisibilizados o desconsiderados: las cuestiones de igualdad y diferencia entre hombres y mujeres exigiendo el principio de igualdad, la incorporación de los derechos de emigrantes o sin papeles rebasando los límites de los estados, o los derechos a la participación en la esfera pública -presencial o virtualmente- suponen una constante construcción y reconstrucción de derechos y prácticas que entienden desde culturas diferentes y con procedimientos o experiencias variadas. Lo cual no presupone que la aceptación de procedimientos propios de una cultura o la aplicación de las prácticas de otra terminen asegurando el desarrollo de los derechos o principios democráticos básicos. Sólomente en la práctica y experiencias de los individuos en sus contextos se podrá asegurar el valor cívico de las mismas. La implicación o participación en lo público como espacio político y las condiciones educativas en que se ejerza lo privado -también político- serán indicadores significativos de la práctica ciudadana.

La participación, como categoría entendida en el sentido foucoltiano, se considera una tecnología de control del poder y es que las teorías postmodernas han dado un giro significativo a las propuestas de participación por cuanto se llega a entender esta como un conjunto de formas de control con procedimientos, instrumentos y técnicas de participación que suponen una comprensión concreta del poder. Así, podemos entender que se ha empobrecido el capital cultural de los ciudadanos a partir del triunfo de discursos neoconservadores del control de la libertad moral de las clases medias.

Supuestamente los procesos de participación en la toma de decisiones en los diferentes contextos deberían proporcionar a los grupos desfavorecidos más posibilidades de participar en la vida organizacional, sin embargo, en la práctica se puede comprobar generalmente lo contrario. Y es que la participación se convierte en una forma de manipulación en el sentido de que refuerza el poder de ciertos agentes con intereses similares. Los hijos de familias de mayor estatus económico y más activos se benefician con el uso de estrategias participativas frente a aquellos otros con menores recursos y posibilidades. Ese tipo de participación no produce efectos igualadores, al contrario, los resultados desiguales de la participación ocurren, en parte, por los numerosos modos en que la participación puede ser limitada a pesar de las buenas intenciones. Tendemos a ver a los administradores, educadores, padres, y con menos frecuencia, alumnos como los principales actores en la participación escolar, el uso común de estas categorías está distorsionado. Administradores escolares y profesores tienden a compartir una cultura profesional y a menudo se alían contra los padres, monopolizando generalmente las decisiones compartidas.

Desde la regulación política se termina dando el poder de decisión a los profesionales o expertos adultos favoreciendo así un “monólogo profesional” en vez de favorecer el entrenamiento para cooperar con la variedad de ciudadanos y organizaciones. La participación se puede convertir en una forma de manipulación cuando el hecho de dar más poder de decisión a unos nuevos agentes o colectivos sólo aumenta el poder de los de clase media y alta que tienen recursos para utilizar las instituciones y defender sus intereses dentro del sistema. En contextos con población socioeconómicamente diversa, los que tienen el tiempo, el interés y el capital cultural necesarios para participar suelen ser ciertos ciudadanos de clase media que actúan evitando temas polémicos y controversias.

A menudo el aumento del control profesional o democrático parece tener el efecto de aumentar la autorregulación más que el poder en la base. El aumento del control profesional puede ser un desarrollo positivo en la medida que eleva el sentido de autonomía de los colectivos y agentes implicados.

En el desarrollo social y político la participación puede ser entendida como mediación aunque, eso sí, generando tensiones y convergencias entre discurso y materialidad (Del Valle en Sierra, 2013: 57) ya que las élites políticas y económicas proponen modos concretos de participación para los diferentes actores y sus roles, lo que supone no sólo la propuesta de discursos sino también de "materialidades". Así se entiende en los dos niveles, en el simbólico-cognitivo-social y en el de la institucionalidad que da lugar a la materialidad constitutiva de la participación. Entendida esta como discurso sociocomunicativo se incorporan nuevas lógicas como la masificación y dependencia tecnológica, la privatización de las funciones del gobierno a través del modelo empresarial de calidad y la incorporación de la idea de gobierno digital (idem. 63). Todo ello avalado por la falta de transparencia del mercado massmediático que se concentra y se transnacionaliza unido a la dependencia de mercados externos (publicidad) que rompen las iniciativas sociales con este tipo de

tecnociudadanía que integra al ciudadano en redes, bases de datos y procesos de modernización (idem. 69). La toma de conciencia y resistencia de colectivos afectados supone un potencial definitivo para el desarrollo de una esfera pública que democratice realmente los mecanismos de participación socioeducativa.

3.1.2. El foco de atención situado en el "ethos democrático" de jóvenes estudiantes

Entendemos, pues, la ciudadanía como un concepto abierto, por llenar, por construir y deconstruir, en el que introducimos teorías y prácticas relacionadas con la manera de relacionarnos, de vivir, de mirar al otro, de defender sus derechos y los nuestros, relacionadas también con el valor que le damos a las acciones y con las relaciones (de poder) que mantenemos; es una responsabilidad social en/con nuestras acciones, lo que también lleva aparejado el derecho a la participación efectiva en los ámbitos de la esfera social, económica y política; es una experiencia abierta para construir con los demás, la vivencia de un *ethos democrático*.

Por otra parte, entendemos el *ethos democrático* como un producto social y, por lo tanto, es lo aprendido por las y los jóvenes vivencialmente en el aula, en la red, en la familia o en la calle a través de las condiciones que proporcionan la visión de mundo de cada uno de esos jóvenes como un auténtico capital moral que también señala deberes. El *ethos* igualitario se observa en el estilo con el que las y los jóvenes se reconocen los unos a los otros, por eso queremos comprobar cómo de iguales se miran, se tratan y se consideran estos miembros entre sí o cómo identifican a otros- en una sociedad en la que los sujetos deben verse y tratarse socialmente como iguales. Cualquier joven, cultural, social y moralmente autónomo, requiere que se le respete en su diferencia, conjunto de costumbres, normas, valores, virtudes, carácter o modo que lo configura como miembro en una cultura. En definitiva, el "ethos" democrático que circula entre las y los jóvenes de nuestros casos es un orden simbólico que facilita reglas para regular el comportamiento que es deseable o el que no es deseable.

El foco de atención seleccionado en este trabajo nos permite concentrarnos en un aspecto bastante novedoso, tal y como se ha comprobado en la revisión realizada. Nos valdremos para nuestra exploración del concepto "ethos democrático": referido al "sentir", a la manera de vivir la vida dentro o fuera de la institución, al resultado directo de la ética, algo que en una escuela democrática debería ser cuidadosamente cultivado. Radz (1984, 73) concreta los términos de este "clima", comentando que aquellos que pasan tiempo en las escuelas pueden dar fe de su impacto sobre cómo se sienten, cómo se desempeñan, y cómo crecen como individuos.

Con esta tesis continuamos una aproximación a las experiencias de los estudiantes, sus «sentimientos como ciudadanos», su manera de vivir el sentido cívico y la democracia: el «ethos democrático». Inman y Burke (2002, 48) lo describen como el espíritu democrático en el día a día de la vida: porque los estudiantes hablan con lenguajes diferentes y viven diferentes mundos respecto a sus prácticas. Para resolver el problema metodológico que este objeto de investigación ocasiona, Cook-Sather (2007); Thiessen y Cook-Sather, (2007) proponen «traducir» nuestra comprensión de

los términos que evocan los estudiantes: sus ideas, metáforas, identidades, roles y esquemas para comprender sus experiencias como ciudadanaos/as.

Coincidimos con Harber (1989, 55) en que el sentimiento democrático cotidiano se ve menos en las estructuras formales que en la democracia informal que caracteriza el contacto en las clases (la atmósfera relajada, amigable, no autoritaria, donde opinan los estudiantes). Inman and Burke (2002, 49, cit. en Arthur, 2008) descubren que el trato a los estudiantes con respeto es un elemento vital en el ethos democrático. Si son tratados como iguales serán capaces de desarrollar y cambiar sus ideas y responderán correctamente. Podríamos traducirlo como "el modo o forma de vida" en el sentido profundo de su significado.

Resulta ilustrativo el programa *Demokratie lernen & leben* (Aprender y vivir la democracia), que fue llevado a cabo en Alemania por 13 estados federales durante los años 2002 a 2007, siendo el objetivo principal fomentar la disposición de los jóvenes hacia la participación activa en la vida civil a través de procesos de democratización de la enseñanza y de la vida escolar, y como respuesta a la violencia, a la extrema derecha, al racismo y antisemitismo entre jóvenes, así como a la indiferencia y al distanciamiento político. El potencial innovador del programa radica en el uso de las posibilidades que la escuela ofrece en el ámbito de la pedagogía en democracia con el fin de fomentar la experiencia de actuación democrática del alumnado en cuyo seno se democratiza la cultura de cada centro escolar².

El debate sobre la concepción de la ciudadanía y del ethos democrático trasciende el mundo académico y se sostiene en el mediático y de filosofía del derecho donde se denuncian ciertas simplificaciones al reconocer dos modos de concebir la democracia, la ciudadanía o la política. Así lo expresa Felipe Schwember (2011) quien considera que, en una primera práctica democrática, el ethos democrático es el resultado del equilibrio de diferentes fuerzas antagónicas; una suerte de *statu quo* al que los diversos actores se resignan por la imposibilidad de obtener la satisfacción de sus demandas. Así, el ciudadano respetaría ciertas reglas y formas para resolver las diferentes luchas en que se enfrascan los agentes sociales para la consecución de los propios fines. En una segunda, en cambio, se entiende que, pese a que las diferentes visiones y demandas sociales queden enfrentadas en la discusión pública, la educación ciudadana mantiene una visión compartida en la que las personas son naturalmente iguales y titulares de ciertos derechos inalienables y en la necesidad de ofrecer una justificación pública de las propias pretensiones de acuerdo con los valores compartidos. Según este autor, sólo la segunda de las visiones es capaz de fundar un ethos ciudadano que dé sustentabilidad al orden político democrático. Si se aceptan las reglas democráticas de modo estratégico no habrá razón para atenerse a esas mismas reglas cuando éstas sean un obstáculo para la consecución directa de los propios fines. Pero dado que en una democracia esas reglas no están únicamente concebidas como medios para arbitrar la lucha, sino como cauces de expresión legítima de los derechos individuales, el respeto a esas reglas refleja también el

² Para más información puede consultarse el sitio www.blk-demokratie.de.

compromiso con dichos derechos y con los valores que sustentan un orden democrático. Por eso la democracia está en condiciones de amparar los derechos de las minorías frente a las mayorías. Así, los actores en un régimen democrático no sólo deben tolerar las opiniones que les resultan antipáticas, sino comprometerse en la defensa de las condiciones que hacen posible la libre expresión de las mismas.

Todo lo anterior supone que en un régimen democrático, los participantes no sólo se reconocen mutuamente el derecho a participar y promover sus ideas en el discurso público, sino que admiten la razonabilidad de aquello que el otro defiende. Si más allá del fragor de las discusiones, los actores sociales no admiten en el adversario un mínimo de racionalidad, si no le conceden si quiera el beneficio de la duda, entonces el diálogo democrático ni es posible, ni tiene sentido. En definitiva, la democracia descansa sobre un ethos compartido que supone la constante autocrítica por parte de todos los participantes del discurso público. Ese ethos sólo pueden producirlo los propios actores sociales y es de ellos la responsabilidad de preservarlo (Schwember, 2011)

Finalmente, resultan significativas las exigencias de Ernesto Laclau (2008, 361) que, en este sentido, tratan de apostar por una actitud reflexiva sobre qué es lo que hacemos cuando demandamos democráticamente, y qué se sugiere sobre nuestras identidades o sobre la de los demás y de la relación que nos sostiene. Se trata de una apuesta por un ethos democrático como punto de partida, no como un ideal sustantivo al que llegar (Laclau, 2008: 186 y 361). En este sentido, una vez que lo asumimos como un compromiso práctico se puede llegar a comprender del todo con una manera práctica fundamental de relacionarse con los demás.

3.1.3. El contenido de la ciudadanía basado en "lo común" y "lo público"

Planteamos esta cuestión entre las cuestiones claves con la intención de poder concentrarnos en los supuestos que nos facilitan focalizar de manera más precisa los contenidos relacionados con "lo común" y "lo público", como foco de atención de este trabajo sobre construcción de la ciudadanía entre jóvenes interactivos.

Por otra parte, el interés de abordar el papel de la juventud en diferentes escenarios y contextos así como su variada forma de agrupación nos permite seleccionar, debido al privilegio de contar con su actualidad y cercanía espacio temporal, los sucesos protagonizados por lo que ha venido en llamarse el 15M. Aunque los movimientos sociales son el resultado de una agrupación de individuos de diferentes generaciones o edades, hemos de considerar que un grupo importante está relacionado con lo que nosotros estamos llamando juventud. Categoría socialmente construida y a la que se le atribuyen y sobre la que se proyectan características e imaginarios. Al mismo tiempo, resulta especialmente de interés analizar cómo este crisol intergeneracional pueda afectar y expandir las convicciones y comprensiones de lo social y político a quienes están en procesos de formación inicial.

La oportunidad permitió que los sucesos relacionados con llamado 15M sucedieran al inicio de la investigación, lo que permitió decidir la elección de tales actuaciones

desde la perspectiva metodológica del estudio de casos y entendiendo este movimiento como compuesto por una comunidad heterogénea de agentes convergiendo en un conjunto de prácticas realizadas de manera cooperativa.

Es por ello por lo que parece oportuno explorar las experiencias de tales jóvenes como ciudadanos en un marco de "movilización social" lo que permite ampliar la óptica inicial y abrir las posibilidades epistemológicas, metodológicas y contextuales a una comprensión más plural y abierta del objetivo de la investigación.

Apropiarse de las nuevas tecnologías no es un hecho exclusivo del 15M aunque sí que lo ha hecho desde unas condiciones y materialidad diferente además de con un sentido representado en una mediación tecno-social muy particular debido al acceso a ordenadores, móviles y otros equipamientos conectados a internet y otras redes, las capacidades o habilidades propias de quienes los usaban, así como el significado en la apropiación de tales recursos.

El espacio de lo común que se aborda en esta tesis a través del 15M parte del hecho actual dotado de prácticas, materialidades y significados por los que se convierte en político la sanidad, educación economía, tecnología...Internet abre la posibilidad de compartir, de construir en común, colaborar para generar bienes y conocimientos basados en agregación y cooperación entre personas. En este sentido es en el que Subirats se plantea la posibilidad de otra política (Subirats, 2011) en tanto en cuanto los bienes comunes son el aire, el sol, el espacio, el agua o el lenguaje, la educación, el patrimonio cultural fruto de la donación universal de individuos o grupos pese, y justamente por, la ofensiva gestionada contra estos bienes comunes, y la privatización o sobreexplotación de los mismos:

"Lo común rompe con la visión individualista tal y como la ha concebido la tradición capitalista y que ha ido trasladando la idea de derechos a cada una de las personas en singular. Lo común parte de la idea de inclusión y el derecho de todos al acceso, mientras la propiedad y la idea de estado que la fundamenta se basa en la rivalidad de los bienes y, por tanto, en la exclusión y concentración de poder en unas instituciones que las aseguran y las protegen. Lo común no es mercantilizable y no puede ser objeto de posesión. No tenemos un bien común, formamos parte de un bien común, en la medida que formamos parte de un ecosistema, de un conjunto de relaciones en un entorno urbano o rural y por tanto el sujeto forma parte del objeto. Los bienes comunes están inseparablemente unidos y unen a las personas, las comunidades y al propio ecosistema (Subirats, 2011: 66)

En este sentido explica el sentido commons de lo común, refiriéndose a espacios, temas, iniciativas, que tienen sus propios límites y reglas de uso que disponen de normas para castigar a los polizones que sólo se quieren aprovechar individualmente de lo común. Explica que cuando habla de commons se refiere a lo común, y a la comunidad y a sus relaciones que lo sustentan y gestionan. No se trata de un recurso o una cosa, *es un recurso junto a una comunidad, unas relaciones, unos valores sociales, unas reglas y unas normas* que sirven para organizar y mantener ese recurso.

Internet ha renovado el potencial de lo común. Si se coopera todos ganan si se compite unos ganan y otros muchos pierden. Las versiones contemporáneas de conservadurismo-liberalismo y socialismo socialdemocracia están atrapadas en el debate estado-mercado y las nuevas dinámicas sociales que buscan el escenario de lo "común" y salir de ese dilema paralizante. La crisis del estado de bienestar y la reformulación del fundamento de la igualdad y la justicia ha de dar paso a la vía de "lo común" que busca apoyos en las necesidades y no en el consumo (Subirats, 2011: 81). El bienestar social es una demanda personal y comunitaria articulada alrededor de la vida cotidiana, soluciones concretas y de proximidad, un nuevo marco para el ejercicio de la ciudadanía.

Siendo conscientes de que se están produciendo cambios en las fronteras y sentidos entre lo común, lo público, lo íntimo y lo institucional en sus marcos organizativos diferentes Subirats insiste en que ahora somos conscientes de que *lo público no se agota en lo institucional pues sabemos que son decisivas en muchos casos la presencia y capacidad de agencia de personas, familias y colectivos* para asegurar que no se produzca la pobreza o la exclusión. Y las empresas tienden a evitar procesos de intervención en la esfera social donde su capacidad de rentabilidad se vea mermada. Desde la proximidad se puede intervenir con mayor capacidad de integración desde el espacio común. Y desde lejos, desde lo global y su potencialidad es posible superar localismos y dinámicas cerradas.

Por tanto, con ello se debe contribuir a la defensa de una nueva concepción de "lo público" acercándolo a la idea de lo común. Yendo más allá del poder institucional sobre los asuntos públicos, que no es el único que puede asegurar el "bien común".

Una nueva concepción de lo público como lo común, como lo que es asunto de todos, está vinculada a una idea dinámica de ciudadanía, articulada desde los valores de la igualdad de oportunidades, y de condiciones de partida, de la solidaridad, la democracia y la autonomía personal. Una ciudadanía que solamente puede crecer y consolidarse mediante el propio ejercicio. Dejar ser un simple receptáculo de derechos reconocidos para convertirse en un ejercicio permanente de corresponsabilidad y solidaridad social sobre los problemas comunes. (Subirats, 2011:86)

Defender un concepto de ciudadanía que introduzca una perspectiva de participación activa en las tres grandes esferas: la economía, mediante una presencia activa en la producción del valor social dentro y fuera del mercado; la política, mediante el ejercicio activo de ciudadanía de pleno derecho; y las redes sociales, personales y familiares como expresión de identidad y pertenencia comunitaria y como factores de prevención y protección ante la exclusión. Todo ello en un territorio común donde se conectan estas tres dimensiones a diferentes niveles, más global o local, micro o macro.

Revisar en esta línea el concepto de ciudadanía resulta imprescindible pues ha sufrido un proceso de vaciamiento y de restricción sumamente contradictorio con las

nuevas formas de desigualdad y exclusión social a partir de las que surgen nuevas necesidades y oportunidades.

Los actuales movimientos entre los que está el 15M apuestan por entenderla desde la acción, desde su ejercicio, desde el desarrollo pleno de su autonomía de cada persona en el marco de la comunidad de referencia, donde el espacio de lo común, más que desde la estática adquisición de unos derechos relativamente vaciados de contenido, relacionados con las dinámicas de inclusión y exclusión más elementales de los estados modernos. En las acampadas y las dinámicas posteriores se ha podido constatar que las personas pueden experimentar su verdadera capacidad de transformación social y del entorno en que se desarrollan cuando actúan desde la horizontalidad, la no intermediación y la agregación de intereses y objetivos.

En cuanto a los derechos asociados a la ciudadanía (civiles, políticos y sociales) hay que añadir los nuevos derechos sociales, el derecho al propio cuerpo, a la ciudad, a la gestión de los tiempos, al acceso a la cultura libre y las nuevas tecnologías; el derecho a la seguridad alimentaria propios de la diversidad social y cultural, que incorporan la complejidad de los llamados derechos colectivos muy conectados con la defensa del ecosistema y de los bienes comunes básicos, evitando esa desconexión ya denunciada entre sujetos y naturaleza.

3.2. Antecedentes

3.2.1. Investigaciones previas relacionadas con el objeto de estudio de la tesis

Desde nuestro contexto europeo, algunos hitos significativos relativamente recientes representan la preocupación por la problemática aquí estudiada, en concreto, los trabajos de la red *Eurydice* aportan una información bastante actualizada sobre la temática en los 30 países que forman la red (*Citizenship Education at School in Europe*) como consecuencia de que el Consejo de Europa había decidido seguir e intensificar los trabajos relativos a la Formación ciudadana democrática y la Educación en derechos humanos, para lo que propuso un nuevo programa para el periodo 2006-2009 bajo el título *Learning and living democracy for all* (Consejo de Europa, 2006), en el que se abordaron tres líneas de acción: “Desarrollo y aplicación de políticas de Educación para la Ciudadanía y la inclusión social”, “Nuevas funciones y competencias de los profesores y otros profesionales de la Educación para la Ciudadanía democrática y educación en derechos humanos” y “El gobierno democrático de las instituciones educativas”.

El origen político se inició en Estrategia de Lisboa, acordada en el Consejo Europeo de marzo de 2000, que apostó por la inclusión social como una ciudadanía activa; el sistema educativo es concebido como una de las vías más importantes a través de las cuales enseñar y dar ejemplo en principios como equidad, inclusión y cohesión. Pero, hoy no es el único. El Programa *Europa con los ciudadanos*, funcionó entre 2007 y 2013. Su objetivo era “mejorar la comprensión mutua entre ciudadanos europeos y la apreciación de la diversidad cultural y del multilingüismo, a la par que

contribuir al diálogo intercultural, en especial mediante la lucha contra el racismo, la xenofobia y la intolerancia y todas las formas de discriminación” (Martín, 2006, 23).

Estos dos relevantes hitos políticos europeos se corresponden con preocupaciones desde el campo estrictamente académico y universitario a través de iniciativas de mayor profundidad centrada en revisiones amplias sobre la naturaleza de la educación para la ciudadanía y que desarrolla su principal aportación en la obra de Arthur, Davies y Hahn (2008) titulada *Handbook Education for Citizenship and Democracy*, donde se entiende la ciudadanía como el conocimiento, entendimiento, habilidades y disposiciones conectadas con la vida pública; considerando que estas disposiciones hacen referencia a aquellas que pueden ser exploradas y promovidas como parte de una sociedad democrática. En las investigaciones presentadas se evidencia un creciente consenso en torno a la educación para la ciudadanía si bien se perciben diferentes tradiciones políticas y culturales existentes y movimientos o grupos que se relacionan con la etnicidad, el género, la clase social o las perspectivas diferentes de enseñanza y aprendizaje de contenidos diferentes para la educación ciudadana. Las cuestiones claves se relacionan con los diferentes significados de ciudadanía, el estatus político y legal, la identidad como ciudadano, las cuestiones de compromisos prácticos, las exclusiones de individuos o colectivos, aunque reconociendo de hecho la inmadurez de la educación para la ciudadanía como campo académico. Como tal tiene como objeto las prácticas locales, regionales, nacionales o globales y no se restringe a la educación formal e institucional siendo la participación el camino de aprendizajes para colaborar, negociar, liderar a través de la escucha y el aprovechamiento de las variadas oportunidades de aprendizajes.

Las temáticas sobre educación para la ciudadanía que se incorporan en la obra reseñada se relacionan con la democracia, la justicia social y la educación cívica, la igualdad y la diversidad, la globalización. Las perspectivas claves incorporan e identifican las matrices ideológicas y perspectivas de tradiciones disciplinares más relevantes así como las aportaciones del feminismo, antiracismo, desarrollo sostenible y alfabetización. Se aportan formas relacionadas con la alfabetización política, el compromiso cívico y el aprendizaje servicio, las propuestas en torno a la educación del carácter, las bases y prácticas de las escuelas democráticas, los supuestos compartidos para la educación multicultural, la educación para la paz y los derechos humanos y la educación global. Se abordan temas propiamente curriculares que se organizan en torno a propuestas de contenido para una educación para la ciudadanía activa, se justifica el uso de las controversias como estrategia pedagógica de éxito y se teoriza sobre la finalidad de la educación democrática, la educación en contextos escolares, describiendo los éxitos de las experiencias de las comunidades de aprendizaje y el asesoramiento del profesorado.

Hay que hacer constar que este conjunto de revisiones de la obra mencionada tiene su base en el proceso originado desde las Universidades de Toronto y Oxford (2006) intercambiando trabajos en la red citizED y con los trabajos de evaluación la International Association Achievement (IEA Civic Education Study liderados por

Arthur and Davies (2008) que editan previamente cuatro volúmenes de *Citizenship Education*. Se plantan las bases de la educación ciudadana democrática rescatando las obras de Paulo Freire y John Dewey y abordando las posibilidades de la educación política (Oakershott) y la necesidad de educación para la ciudadanía en las escuelas o fuera de ellas centrándose en la autonomía personal, identidad nacional (Kymlicka). Al mismo tiempo se describen los principios y supuestos básicos del modelo moral de democracia y el modelo de mercado, como bases diferenciadas para la educación para la ciudadanía (Wilfred Carr). Se produce igualmente un reconocimiento de la importancia de la formación del ciudadano en las actividades no formales e informales así como en los aprendizajes propios del curriculum oculto (Apple). Se recogen debates relevantes como el mantenido sobre la educación democrática entre Martha C. Nussbaun y Amy Guttman debatiendo los límites del patriotismo y las propuestas del cosmopolitismo. Se incorporan las aportaciones de Lance Bennet sobre nuevos planteamientos para un aprendizaje cívico y nuevas perspectivas de género para la educación (Madeleine Arnot)

Junto a estos trabajos destacan otros como el de Osler and Starkey (2006) *Education for Democratic Citizenship: A Review of Research, Policy and Practice 1995-2005*. Y no menos documentado es el trabajo de Isin and Turner (2002) en el *Handbook of Citizenship Studies*. O el de Kerr (1999) *Citizenship Education: An International Comparison*. En todos ellos se advierte la urgente necesidad de abordar en profundidad y con metodologías interpretativas las experiencias ciudadanas de los estudiantes.

Al poner el foco de atención en la juventud estudiante, una de las obras de la AERA editada por Sykes, G.; Schneider, B.; y Plak, D.N. *Handbook of Education Policy Research*, Mitra (2009) recorre la evolución internacional reciente de la voz del alumno (VA) a través de las siguientes fases: 1ª) Críticas que (Arnot y Reay, 2007) consideran que la VA propuesta por los gobiernos de Europa es una falsa pretensión en un tiempo de crecimiento de la desigualdad. 2ª) Otros describen estos esfuerzos como propios de la ideología neoliberal como formas neoliberales de cooptación (Bragg, 2007) Algunos autores se esfuerzan críticamente en la necesidad de desarrollar una perspectiva auténtica dando nuevas obligaciones a las escuelas para el desarrollo de todas las voces y valorando cómo la clase social y la etnicidad pueden ayudar a silenciar o fortalecer las voces. Todas las iniciativas de la voz se distinguen de aquellas otras de los gobiernos conservadores que raramente se han metido en comprender los significados de las escuelas. En la revisión de investigaciones de “la voz” nos encontramos que desde el ámbito anglosajón se investiga desde varias perspectivas (Mitra, 2009, p.823).

Algunos estudios internacionales sirven de guía para nuestra investigación analizando procesos o problemas importantes y en profundidad. Pueden resultar significativos trabajos como el de Dubet (1999) que aborda los sentimientos y las valoraciones sobre la justicia que realizan los estudiantes en la experiencia escolar. O los más difundidos de de Homana, Barber y Torney-Purta (2006) que se interesan por

el clima convivencial de las aulas y centros desde el *National Center for Learning and Citizenship*. Otros también pertinentes al caso como los que investigan el uso que hacen los docentes en la realización de debates entre los estudiantes sobre las cuestiones públicas y sociales (Evans and Saxe, 1996; Hahn, 1996; Ochoa-Becker, 2007; Parker, 1996b, 2006). Sin desdeñar trabajos o investigaciones que parten de las escuelas democráticas como escuelas en las que profesores y estudiantes han podido disfrutar de un aumento de la dignidad que se deriva de su sentido de determinar, en gran medida, las condiciones en las que trabajan y crecen (Trafford y Bernard 2008, pp. 411).

Martínez (en Gimeno 2010) se refiere a la actual inundación del discurso de la ciudadanía, procedente de diversas teorías políticas y grupos sociales y de poder, se puede entender como un movimiento político, social, humanista, laico, basado en principios de la modernidad, con diferentes matrices ideológicas. Y valora que tales perspectivas en parte responden a diversas demandas coyunturales tales como: a) la propuesta de Instrucción Cívica como resultado de la desafección política actual de estudiantes y ciudadanos en general; b) la necesaria pedagogía de la democracia; c) la respuesta a la exigencia de desarrollo de los Derechos Humanos (civiles, políticos, sociales y económicos); d) el crecimiento de movimientos insurgentes y antiglobalización; e) la solución oportuna ante la existencia de conflictos (convivencia, pacifismo); e) el necesario desarrollo de la igualdad entre hombre y mujeres; f) la búsqueda de integración de grupos o identidades emergentes; g) el requisito imprescindible para la relación intercultural en una comunidad diversa; y h) el desarrollo del pluralismo ideológico y moral.

En el campo de la educación mediática hemos manejado referencias internacionales como las del profesor de la Universidad de Nottingham (Reino Unido) y consultor de la UNESCO Len Masterman (1993), de referencia obligada en el campo de la enseñanza para los medios y la educación audiovisual. También los trabajos en educomunicación de Mario Kaplún (1998) y su apuesta por la utilización de los procesos de comunicación en ecosistemas participativos que muevan a la acción ciudadana. Investigadores como Joan Ferrés Prats (2011), de la Universidad Pompeu Fabra, y Alejandro Piscitelli (2009) de la Universidad de Buenos Aires/Argentina, proporcionan indicaciones sobre los parámetros desde los que se ha de impartir la educación mediática, ofreciendo algunos indicadores para definir la nueva competencia mediática en el marco de culturas participativas en torno a dimensiones como la de los lenguajes.

Respecto de la alfabetización mediática en contextos múltiples, destacan trabajos como los de los profesores Kathleen Tyner (2010, 2012), de la Universidad de Austin, Texas, y Alfonso Gutiérrez (2010, 2011) de la Universidad de Valladolid, que abordan el papel de la educación formal en el desarrollo de la educación mediática y la competencia digital, apostando por la necesidad de enfoques de educación mediática que incluyan el análisis de los usos sociales, las actitudes y los valores asociados a los nuevos medios. Autores como Roberto Aparici (2010, 2012) de la

Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED, España, y Marco Silva (2012) de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil, analizan cómo los nuevos medios ponen en práctica modelos comunicativos que permiten que cada ciudadano pueda ser un medio de comunicación, con capacidad para recibir y distribuir información.

Según los autores mencionados, este nuevo ecosistema comunicativo nos permite pensar en una sociedad de comunicadores, donde cada uno aporta o «alimenta» el sistema compartiendo sus producciones y contribuyendo a crear el conocimiento colectivo. Manuel Area (2012) de la Universidad de La Laguna o María Teresa Ribeiro Pessoa (2012) de la Universidad de Coimbra, Portugal, han concentrado sus esfuerzos en ofrecer modelos de alfabetización de la ciudadanía para la cultura digital a partir del desarrollo de una serie de competencias de aprendizaje (instrumentales, cognitivo-intelectuales, emocionales, socio-comunicacionales y axiológicas).

Por otro lado, es de justicia reconocer las aportaciones de grupos, universidades e institutos de investigación o fundaciones que han apoyado investigaciones relacionadas con nuestra temática. Así, son destacables las aportaciones del *Center for Communication and Civic Engagement* de la Universidad de Washington, dirigido por Lance Bennet que trabaja, con la colaboración de Jessica Albano, Gerald Baldasty, Karine Nahon, Alan Borning, David Domke, Kim England, Kirsten Foot, John Gastil, Phil Howard entre otros, para la comprensión de cómo los nuevos procesos comunicativos y las TIC facilitan la participación y el compromiso en la vida cívica y social; destacando sus conocidos proyectos *Engaged Youth: Civic Learning Online* en Washington; y especialmente las investigaciones de David Buckingham en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres y posteriormente en la universidad de Loughborough.

Así mismo, son de interés los trabajos del *Center for future civic media* con investigaciones como *n-generation*, *department of play o hero reports*, financiadas por la Fundación Knigh. Este equipo de investigación mantiene relación con otros centros reconocidos en la temática como son la iniciativa de The John D. and Catherine T. de la *MacArthur Foundation*, de la que destacan trabajos como la serie *Digital Media and Learning*, que está explorando cómo los medios digitales están influyendo en la vida de los jóvenes, en sus identidades, su formas de participación y de compromiso y en sus vidas (Bennett 2008; Buckingham 2008; Everet 2008; Ito et al 2010; McPherson 2008; Metzger y Flanagan 2008; Salen 2008).

Igualmente son de interés las aportaciones del *Berkman Center for Internet and Society* de la Universidad de Harvard dedicado a comprender los nuevos espacios digitales. En su marco se desarrolla el proyecto *Youth and Media*, dirigido por John Palfrey y Urs Gasser, que engloba el proyecto *Digital Natives* en el seno del cual se desarrolló la conocida obra *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives* (Palfrey y Gasser 2008).

Los primeros antecedentes en el origen de la investigación se producen en la participación en el proyecto de Excelencia en el que participamos "Escenarios,

tecnología digitales y juventud en Andalucía", dirigido por Angulo Rasco (2008), que desarrollan parte de los investigadores de los cuatro equipos firmantes y donde se parte de las investigaciones de Livingsgton, Livinstong & Bovill, y Furlong, Holloway y Valentine sobre otros escenarios igualmente importantes, como las bibliotecas o espacios de ocio como los cibercafés. La implicación con otros investigadores en la red REUNID+D ha permitido intercambiar y conocer aportaciones acerca del uso educativo de la Tecnología, investigadores como Juana María Sancho (Universitat de Barcelona), Juan de Pablos (Universidad de Sevilla), Manuel Area (Universidad de la Laguna) y otros. La edición del número cuarenta de la revista Comunicar (2013) *Interactive Youth. News Forms of Citizenship between Social Networks*, editado por Juan Bautista Martínez y David Buckingham, con quien realicé la estancia, muestran el conocimiento de la dimensión internacional de las aportaciones del proyecto original de tesis. Un año antes, el monográfico 71 (25,21) de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* y el igualmente monográfico de su edición electrónica supone toda una revisión del estado de la cuestión relacionada con la temática presente y cuyos antecedentes son valiosos. Del mismo modo, la totalidad de los artículos del monográfico en prensa de la Revista Cuadernos de Pedagogía del número de diciembre de 2013 aluden a las aportaciones recientes sobre el objeto de investigación así como los resultados Proyecto I+D+i "La ciudadanía en los nuevos escenarios escolares y digitales: relaciones e implicaciones en el alumnado de la ESO" y con referencia EDU-2010-18585, en cuyo equipo he participado y que representa una base amplia que ha facilitado los elementos y contenidos base para este estado de la cuestión.

3.2.2. Consideraciones sobre teorías de la comunicación, tecnologías y ciudadanía digital

El inicio de una aproximación temática habitual a la comunicación se traduce en una descripción de sus teorizaciones más significativas y autores o investigadores en el campo. Sin embargo, coincidimos con Miquel Rodrigo (2014) cuando plantea en *Las Teorías de la Comunicación ante el reto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)* en *Portal comunicación.com* que al hablar de Teorías de la Comunicación se suele olvidar que el objetivo fundamental del conocimiento científico no son dichas teorías si no el hecho comunicativo, la realidad comunicativa. Las teorías intentan básicamente explicar dicha realidad, pero sólo secundariamente su objetivo es dotar de coherencia y orden al conocimiento en la misma práctica que estudia. En ese sentido considera que este segundo objetivo puede facilitar de manera más certera una primera aproximación al objeto de estudio. *Por ello, las Teorías de la Comunicación irán allí donde les lleve la investigación en comunicación.* Esta propuesta tiene que ver con la necesidad de proceder a investigaciones que surjan del contacto con la compleja acción comunicativa y sus incertidumbres más determinantes. A todo ello se ha de añadir que los individuos se relacionan y consumen diferentes medios de comunicación en diferentes contextos por lo que las interpretaciones que se construyen en los contextos son transmediáticas.

En la era de la información en que vivimos a través de escenarios digitales las tecnologías juegan un papel esencial puesto que ofrecen nuevas formas de acceso y de trabajo con la información, generando grandes cambios en la sociedad y constituyendo lo que algunos autores han denominado revolución “tecno-cultural”. Además, las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) forman parte del ambiente natural y cotidiano de los adolescentes y jóvenes de los países tecnológicamente desarrollados, lo que conlleva nuevas formas de socialización, comunicación, trabajo, estudio o pensamiento que aun no han sido suficientemente exploradas en las redes sociales (aunque compartimos los trabajos del *Center for Information & Research on civic Learning & Engagement* que muestran el gran valor cultural de las TICs para las nuevas generaciones).

Desde las teorías de la comunicación se proyecta como teorización la necesaria apropiación de los medios por la ciudadanía en contra de cierta lógica del capital que avala o genera las desigualdades de acceso, apropiación y participación de la ciudadanía en las tecnologías de la información y comunicación. El espacio público o la participación ciudadana están hoy atravesadas por las tecnologías digitales (Sierra, 2013, 19) con el agravante de que dejan de lado aspectos significativos como las emociones, la participación en la industria cultural o las representaciones más claras de la cultura pública. La revisión realizada por este autor detecta la:

"recomposición de las esferas públicas y privadas y que tienen como consecuencia la crisis del concepto de servicio público y la progresiva individualización y vaciamiento de los vínculos comunitarios, al tiempo que, contradictoriamente, se observa: a) La multiplicación de foros de discusión y el desarrollo de espacios de expresión y visibilidad social de grupos de población tradicionalmente excluidos de los medios convencionales de información; b) la proliferación de grupos y colectivos sociales de movilización e intervención política. c) El desarrollo de experiencias participativas de creatividad social en el uso y la apropiación de las nuevas tecnologías para el desarrollo comunitario". (Idem. p.24)

En este marco, el caso del 15M es especialmente adecuado para comprobar que papel juegan las tecnologías para ciudadanos con una visión social alternativa entrando otros agentes en la deliberación política y social.

Habitualmente cuando hablamos de ciudadanía digital nos referimos a aquellas actuaciones relacionadas con las normas aplicables en la red, el respeto a los derechos puestos en juego, la alfabetización necesaria para acceder y desenvolverse por el escenario digital con seguridad en la comunicación con los demás o en la práctica del comercio electrónico; la participación social y política en la gobernanza de las instituciones y en la sociedad civil y familiar. Se aspira a la identificación y la eliminación del acoso así como de las exclusiones o brechas mediadas por los dispositivos tecnológicos. Y se apuesta por el acceso y uso ético de la información y de la comunicación con los otros. En definitiva, se refiere a las actividades que se realizan a través de las tecnologías de la información y la comunicación.

No obstante, el sentido instrumental de los nuevos dispositivos es progresivamente desbordado por la aparición de una cultura digital y de una perspectiva educativa más compleja que parte de nuevas formas de implicación, participación y compromiso que redefinen las convicciones clásicas de lo que significa ser ciudadano en un contextos múltiples donde los aprendizajes se suceden en la cotidianidad de manera formal, informal o no formal. Aprendizajes invisibles, ocultos, serentípicos, ubicuos facilitados por internet como un espacio público o territorio multidimensional por el que se transita. Desde la perspectiva educativa es necesario seguir pensando en el contenido que circula por las redes, en las nuevas formas de implicarse y en el sentido democrático de los valores que se manifiestan. Hay pues que identificar que conocimiento se construye y circula así como entre quienes lo producen y lo hacen circular, qué posibilidades tiene internet como espacio o esfera pública o qué identidades múltiples se generan en estudiantes y qué políticas públicas educativas se ponen en circulación.

Así, pues, constatamos en la variedad de exploraciones la necesidad de acoger una nueva mirada, perspectiva o paradigma que permita explorar nuevos papeles y formas de trabajo de agentes educativos así como las formas y contenidos novedosos que se promueven identificando las claves del desarrollo de la cultura digital y sus formas cívicas correspondientes. Nada mejor para ello que recoger exploraciones, metodologías y experiencias relacionadas con las oportunidades democráticas de la sociedad red:

Para la comprensión y mejora de la sociedad y la educación: Experiencias nuevas sobre los aprendizajes digitales, mecanismos de información y contenidos de los debates en la red, expresión de los agentes educativos, denuncias y movilizaciones ciudadanas, experiencias de cambios socioeducativos.

Para la relación de los sectores educativos con lo sociopolítico y gobernantes: mecanismos de toma de decisiones y condiciones para la participación, institucionalización digital de la gestión ciudadana, evaluación de lo sociopolítico en la red, experimentación de las decisiones políticas.

Para la gobernanza y administración de la educación: formas de transparencia y criterios de justicia social, construcción de actitudes ante la corrupción, sentido de lo público (gastos, presupuestos, inversiones, actividades) y participación en ese espacio digital.

Pensar hoy la ciudadanía digital presupone discutir, en sus fundamentos, las nociones convencionales y aceptadas asépticamente, de comunicación, participación, ciudadanía y desarrollo, incorporando una reflexión crítica sobre: a) las visiones neoliberales de la información, comunicación y el periodismo, b) las corrientes de la gestión o gerencia instrumental de la información en los servicios públicos, los cuales apoyan la lógica de privatización de lo público y de las funciones del gobierno; y c) la lógica del clientelismo y dependencia tecnológica como síntomas de la transición del modelo nación al modelo de estado

transnacional, como lo demuestran una revisión crítica de las nociones de regulación y gobernanza hegemónicas. (Valle Rojas en Sierra, 2013 pp75)

Desde la cultura digital se van construyendo tipos de relaciones y comunicación entre los estudiantes, los procesos de búsqueda e intercambio de conocimientos, el uso compartido y formas de tratamiento de la información, se identifican los agentes y sus procedimientos y formas de relación así como las mediaciones que se suceden en las comunicaciones en la red. Al mismo tiempo resulta de interés explorar qué posicionamientos mantienen el profesorado y las familias en este nuevo espacio social.

3.2.3. Las interacciones virtuales como sistemas de construcción de la mirada

Sin ánimo de caer en un determinismo tecnológico que considere a los nuevos medios como instrumentos “revolucionarios” en sí mismos independientemente del uso que se les dé en los contextos socio-históricos determinados, es preciso pararse a reflexionar sobre la influencia que estos están teniendo en la construcción de las sociedades post-industriales actuales y, en las formas de participación y compromiso ciudadano y las miradas que se producen entorno a ello. Miradas que no son objetivas, construyéndose en ellas diversas ilusiones según Alba (2004):

La ilusión de invulnerabilidad: la experiencia virtual no es invisible, tampoco inviolable (privativa de la persona desde su cuarto conectado), y ni mucho menos inmóvil. Internet transforma en fortaleza el ámbito de lo doméstico, pues generaliza las ventanas – reconfortándonos en la idea de un adentro y un afuera, de una separación clara entre lo propio y lo ajeno.

La ilusión de familiaridad: el ciberespacio rompe con la idea tradicional de responsabilidad, y nuestras incursiones en la red – a veces de tipo comercial, otras denigrando al otro, etc. – pareciera que nunca tienen efectos sobre la vida real. En una sociedad donde más difícil se nos hace intervenir, dado el agotamiento de la democracia representativa y la dificultad para ejercer una ciudadanía activa, la realidad virtual ocupa el lugar moral de la narración y herramienta ejemplarizante a nivel del orden social.

La ilusión de comunidad (y de espacio público): Internet y las redes sociales o las comunidades virtuales, son lo único que compartimos hoy, el único espacio en el que todavía hay deseo (y derecho) de reunión. Sin embargo, la red es sin duda una de las materializaciones más elaboradas de lo que se ha denominado como sociedad de control. Sí, es verdad que hay intercambios e interconexiones, pero también es cierto que lo que nos une quizás no sea precisamente eso sino que tales cosas las hacemos por separado, por tanto una nueva forma de economizar el ejercicio del poder: millones de personas aisladas entre sí, convergen en torno a un mismo objeto o acontecimiento. Ilusión de comunidad basada en una economía de la atención que compite por conseguir la mayor colección de “amigos”, a través de una promoción mercantilizada del yo que comparte micro-detalles a cambio de popularidad haciendo coincidir los intereses de los usuarios con los intereses comerciales de las propias redes sociales virtuales (Selwyn 2011)

La ilusión de totalidad: La experiencia del internauta coincide, casi milímetro a milímetro, con la del espectador ora panóptico ora panorámico, pues su mirada no admite residuos, “ver es lo mismo que existir”. Y esta sujeción panóptica provoca una doble ilusión hologramática, fantasmática. De un lado, implica una forma de construir el deseo de mirar o, dicho de otra forma, la incapacidad de dejar nunca de ver, pues Internet nos obliga a ver (y a leer) con impunidad. De otro lado, el ojo-Red siempre está allí donde ocurra algo, convirtiendo a la realidad virtual en un semblante del mundo, la experiencia no existe si no aparece a través del ciberespacio.

La ilusión de acontecimiento: la experiencia visual, lectora, auditiva, corporal y afectiva que proporciona el ciberespacio ha sufrido irremediablemente el mismo destino que todas las otras criaturas del orbe, pues lo que prima en la red es la renovación acelerada e ininterrumpida de las mercancías. A través de las interacciones virtuales se suceden, de forma vertiginosa: momentos de clímax, situaciones-cumbre, tiempos excepcionales...

La ilusión de horizontalidad: Es verdad que la red posibilita un intercambio de igual a igual convirtiéndose en un medio de autocomunicación de masas en la que los consumidores de información son a su vez productores, sin embargo las diferencias de poder perduran en la red, las brechas digitales en acceso y uso siguen sembrando diferencias en los diferentes contextos. La web 2.0 ha dificultado el control de la información, haciendo casi imposible la censura, sin embargo, el control del poder lejos de desaparecer se ha trasladado desde la producción hasta la difusión: cualquiera puede producir, pero no cualquiera puede conseguir la misma atracción de la audiencia (filtrada por los mecanismos de búsqueda) Hyndman (año)

Los procesos e ilusiones hasta aquí esbozados reflejan cambios socio-históricos que afectan a la sociedad en su conjunto, provocando cambios en el compromiso cívico y político de todos los y las ciudadanas.

3.3. Contextos

3.3.1. Características y microcontextos donde abordar una ciudadanía para las y los jóvenes

En este trabajo nos centramos en esta ciudadanía más joven, no por tratarse de un sector más “des-comprometido” que los demás como muchas veces ha señalado la literatura, sino por la relevancia que estos y estas tienen como actores y actrices que decidirán sobre el futuro de la democracia. Actores y actrices que, por otra parte, no son un colectivo homogéneo, siendo necesario reconocer las diferencias dentro de este grupo, y entre otras, es necesario reconocer los diferentes modos en los que ellos y ellas usan los medios digitales para acercarse a la política y ejercer su ciudadanía.

Ha de reconocerse, previamente por una parte, la perspectiva paternalista y jerárquicas que se ha reiterado a lo largo de la historia, percibiendo en inferioridad a las generaciones más jóvenes. Y por otra, la infrarrepresentación y criminalización de la juventud desde los medios de comunicación ya que, aunque no sea el contenido de nuestro trabajo, hay evidencias suficientes para el reconocimiento de tales hechos.

De la misma manera, aun sigue estando presente una concepción de la juventud como una preparación de la ciudadanía, y no como forma de ser ciudadano o ciudadana., y esto debido a varios factores: (i) en general, una visión lineal y evolutiva propia de la modernidad que equipara adulto a ciudadano, y donde la emancipación supone la culminación de la transición a la vida adulta, el reconocimiento social como individuo liberado de dependencias, capaz de gestionar sus proyectos vitales y de asumir sus responsabilidades como miembro de la comunidad; (ii) una concepción de la política de tintes individualistas, donde el desinterés y la apatía juvenil es correlativa a su situación periférica en el entramado social; (iii) un olvido de que el contexto de transformación de las actitudes ciudadanas en la «modernidad líquida» afecta a todas las generaciones, no solo la pasividad es patrimonio exclusivo de la condición adolescente; (iv) un cambio en las formas de politización, lo que se ejemplifica en la crisis del modelo de activismo militante de base partidista, siendo éste sustituido por formas muy diversas de implicación.

Por otra parte y desde la perspectiva opuesta un enfoque basado en los derechos las niñas y jóvenes, estos y estas son cada vez más consideradas como ciudadanas completas con capacidad de agencia política que influyen de forma real en el devenir de la democracia actual (aunque sean privadas del voto), en lugar de cómo proyecciones incompletas de personas adultas, de ciudadanas en proceso de formación, en espera a alcanzar la mayoría de edad para poder formar parte del sistema. En este sentido la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (y de la niña) adoptada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes y de las jóvenes) adoptada el 11 de octubre de 2005, incluso el artículo 48 de la propia Constitución Española de 1978, reconocen la necesidad de promover las condiciones para la participación social y política de las jóvenes.

Asumir el protagonismo de las nuevas generaciones en el desarrollo de la democracia, centrar la atención en el estudio del cambio de significado de la política para esta ciudadanía más joven no debe llevarnos a pensar que se trata de un cambio conceptual que les afecta exclusivamente a ellos y a ellas. Se trata en todos los sentidos de un cambio que trasciende a toda la ciudadanía como consecuencia de una transformación del contexto socio-histórico: jóvenes y mayores parecen haberse alejado de las urnas en la misma medida, acercándose a otras formas de participación cívico-política.

Dos cuestiones han sido claves en el distanciamiento de los y la jóvenes respecto al sistema político institucional y sus responsables: por un lado, su preocupación por la calidad de vida democrática, por otro sus propias circunstancias vitales en el seno de nuestras sociedades desarrolladas. Desde una perspectiva liberal se podría adoptar una actitud y posición de culpabilización de los jóvenes si bien desde lo social se señala la política institucional y los escasos espacios de participación como culpables.

Frente a las insuficiencias del modelo clásico de ciudadanía (institucionalizado en la concepción del ciudadano como cliente de servicios sociales proporcionados por el

Estado, y continuo demandante de derechos), la(s) identidad(es) juvenil(es) se han erigido sobre la base de la defensa de la comunidad, en el que una frase se ha alzado, no en pocas ocasiones, como reflejo de los tiempos actuales: “*se tú mismo y no toques a mi amigo*”. Una defensa del vínculo primario, el parentesco, el paisanaje y la amistad.

Pero al mismo tiempo, nuestros y nuestras jóvenes han planteado propuestas antagónicas donde la interactividad reflexiva parece que emerge como forma de dar respuesta simbiótica tanto de las culturas clásicas de la modernización (política, trabajo...) como de las nuevas culturas ligadas al posmodernismo y al capitalismo neoliberal (ecología, pacifismo, defensa de los derechos humanos, conquista de la ciudadanía supra e internacional).

Sin embargo, las dinámicas juveniles requieren no sólo de procesos integradores, pues todo proyecto vital a gestionar por los y las adolescentes debe ir de la mano de una conquista de la autonomía, de la capacidad y competencias necesarias para producirse tan ansiada integración aunque en sociedades cada vez más complejas los eufemismos dominan un lenguaje no transparente lo que supone un obstáculo para adquirir las habilidades necesarias para participar en el terreno político.

La transición a la vida adulta se ejerce ahora vía navegación, y en el contexto de la modernidad líquida y el capitalismo flexible, los y las jóvenes no les queda más remedio que valorar los riesgos y las oportunidades existentes para negociar su propio camino en un mar lleno de incertidumbre, y donde fenómenos como el alargamiento del periodo de dependencia familiar, la relativa ausencia de responsabilidades y, sobre todo, la pluralidad de situaciones vitales que observan a su alrededor, hace que la condición juvenil se torne una etapa de experimentación donde poder ensayar nuevas formas de relación social.

Por otro lado, estos sujetos jóvenes se desenvuelven en contextos y territorios en los que desempeñan unos roles distintos a la hora de comunicarse y desenvolverse en ellos (escuela, hogar, la calle e internet). Las distintas posibilidades que ofrecen tales contextos y el modo diferente de comportarse en ellos nos permite abordar el sentido de sus relaciones con los otros y el diferente grado de compromiso e implicación que desarrollan en dichos escenarios. En esta tesis para desarrollar los objetivos se contextualiza, en un primer lugar en el *escenario escolar*, influenciado, determinado y comprendido, según Martín Criado (2001), desde narrativas funcionalistas, es decir, a la escuela se le asigna la función de adaptarse a los cambios, reformar la educación, cooperar en el desarrollo económico, integrar socialmente al alumnado, educar para la ciudadanía, etc. frente a la narrativa crítica del papel de la escuela como instrumento de dominación, mecanismo de reproducción y favorecedora del sometimiento a lo establecido. En contraposición a ambas debemos entender el centro escolar como un campo de luchas en el que se asignan funciones (acreditación y meritocracia, integración, alfabetización, reproducción, socialización cívica...) contradictorias y difíciles de cumplir en ese escenario de enfrentamiento y luchas simbólicas entre la acreditación y la “salvación” escolar. Por otra parte, la transformación provocada en

el sistema educativo como consecuencia de la paulatina incorporación de las tecnologías de la información y comunicación está generando nuevos escenarios educativos que exigen una rápida transformación de los modelos tradicionales pues cambian las fuentes de información, la difusión jerárquica del conocimiento, la producción compartida del mismo y emergen nuevas formas de comunicación y se reconocen otras estrategias de aprendizaje y de acceso y gestión de la información. Las nuevas propuestas formativas, a juicio de Alcoceba (en Sierra, 2013, 195) deberán incorporar un cambio en la forma de organizar la enseñanza y el aprendizaje, lo que incidirá tanto en las instituciones educativas como en el profesorado y alumnado. En todo caso, la cuestión no se puede simplificar en el hecho de introducir las tecnologías en las aulas pues el alumnado ya se ha socializado fuera de ellas.

El *escenario de la calle* aparece como un nuevo espacio re-politizado en contraposición al discurso dominante de la desafección política. Las calles llenas de marcas y anuncios de todo tipo se convierten en espacio consumista y capitalista que se opone a la posibilidad de esfera pública, el ágora de las plazas como espacios de encuentro, reunión, debate y deliberación. Según Alcoceba (en Sierra, 2012, 189) aquí se desenvuelve el grupo de pares mayoritariamente sustituyendo los tradicionales modelos de las relaciones mantenidas presencialmente con el grupo de amigos, la pandilla o gente desconocida.

También podemos entender el *escenario virtual* como campo de conflictos de grupos e intereses en el que se cultivan narrativas lúdicas y de ocio, de comunicación y contacto abierto a varios tipos de contenidos con unas tecnologías cambiantes en donde las narrativas de la modernización y el consumo separan ingenuamente lo social y lo técnico llegando a cierta privatización del espacio público y emergiendo, a la vez y paradójicamente, nuevas formas de entender e implicarse en lo político. Los medios de comunicación de masas han jugado un papel tradicional unidireccional y han cambiado las nuevas condiciones multi-mediáticas permitiendo nuevas formas de comunicación a través de internet y las redes sociales utilizadas abundantemente a través del dispositivo móvil (idem.) que se convierte en medio insustituible dada la multitud de aplicaciones que van apareciendo y consumiéndose en el marco de un nuevo paradigma multimedia e interactivo de producción, distribución y consumo de la información (Espín, en idem. pp199). El escenario virtual termina con invadir los demás escenarios en los que se desenvuelve el mundo joven en donde proliferan los colectivos sociales, se establece una relación de tipo horizontal, flexibilidad en las comunicaciones, universalismo y particularismo de las causas, estrategias deslocalizadas de ideología, multiplicidad de identidades e identidad difusa (Alcobeda, 2013, 203) por lo que, según este autor, las nuevas características de la participación requieren transformaciones cognitivas de los agentes implicados jóvenes quienes ocupan un rol protagonista en la participación social por su destrezas digitales y su potencialidad para el cambio social, lo que se constata en el abundante uso de las redes sociales. Estas relaciones mediadas tecnológicamente facilitan el pasar desapercibidos, ver sin ser vistos, lo que permite otras relaciones mas o menos auténticas en función de las habilidades que se van entrenando en los contextos

concretos. La sensación de ser más libres en este espacio de invisibilidad para los adultos y en la tranquilidad de las relaciones horizontales da pie a una socialización nueva en la que se conforman identidades en una negociación de imaginarios y discursos sociopolíticos e ideológicos que suponen una mezcla original que afectará a implicación de los sujetos en el resto de espacios y territorios compartidos con los adultos de la familia o de otras instituciones. La realidad pone en evidencia una transformación de las relaciones sociales entre iguales en la calle y espacios públicos modificados ahora por el escenario virtual donde los estudiantes juegan, se relacionan, se informan o aprenden

Las diferentes condiciones y contextos hacen que en estos escenarios -virtual, hogar, de calle y del aula- se configure un diferente y característico “ethos” democrático. Las luchas internas en cada uno de estos escenarios se comunican en el aula, en las plazas, en la red y todo ello anclado en un contexto *familiar* desde el que se combinan las relaciones mediadas tecnológicamente a través del salón en el que aparece la televisión como escaparate permanente colectivizado con los miembros de la familia y en el “cuarto conectado” que permite una variada y constante relación social. Las interacciones entre lo aprendido en estos escenarios condicionan y convergen sobre los efectos formativos de los sujetos. A lo que se añade que las tecnologías, utilizadas en constante innovación, suponen una opción social y política que puede promover relaciones de dependencia o independencia respecto a otros. En los estos escenarios y en su interacción queremos identificar el tipo de “ethos” democrático como resultado de esas tensiones y condiciones diferentes que facilitan/obstaculizan el desarrollo del nivel de autonomía y capacidad de intervención de los sujetos en el espacio de lo común, de lo público especialmente desarrollados desde la perspectiva de las relaciones educativas y sociopolíticas .

3.3.2. Dos condiciones del macrocontexto: los efectos de la globalización y la desactualización de las políticas institucionales

Vivimos en un mundo aceleradamente cambiante, en un mundo postmoderno marcado por un capitalismo global en el que el estilo de vida consumista ha inundado la sociedad: los intereses económicos, la rentabilidad, las políticas de mercado, la última moda, la cultura de usar y tirar, la primacía de apariencia parecen ser valores en auge. Vivimos en una paradoja marcada por dos tendencias de signo contrario: avanzamos hacia la globalización al mismo tiempo que florece el individualismo; en un mundo *líquido* de fronteras difusas y frágiles vínculos (Bauman, 2005); en un mundo en el que las culturas públicas compartidas comunes se fragmentan y la vida diaria se mediatiza (Dahlgren, 2007). La flexibilización de los mercados, el liberalismo económico, las preocupaciones por asuntos globales como la ecología o los derechos humanos, la personalización de la política parecen ser algunas de las señas de identidad de la sociedad actual.

La globalización ha supuesto la consolidación estructural-sistémica del orden capitalista , un auténtico “desplazamiento” del mundo en varias dimensiones según Molina y Villena (2015):

A nivel ideológico: supone un proceso de destrucción generalizada, una «guerra permanente» contra las cosas, una ideología del hambre instalada en una sociedad pre-neolítica donde no hay estabilidad. Mujeres y hombres, máquinas y utensilios, obras de arte, la propia naturaleza etc. todo es considerado únicamente como medio para la reproducción del sistema. Vivimos, entonces, en una especie de ‚gula colectiva’, todas las cosas se convierten en mercancía, el mundo convertido en un plato. ¿Qué son nuestras sociedades? Pues espacios que se engalanan todas las mañanas sobre las basuras de ayer, que son expulsadas lejos, en las afueras de la ciudad.

A nivel geopolítico: vivimos dentro de un sistema caracterizado por la constitución de centros y periferias, una geografía de «centralidad y marginalidad» donde se fomenta la movilidad a la par que la limita, fronteras “porosas” para el capital especulativo, la tecnología y la información, y en ocasiones para la mano de obra requerida coyunturalmente en el norte, pero infranqueables (“Europa fortaleza”) para quienes emigran al centro y no son útiles según criterios de mercado, delimitando flujos “buenos” y flujos “malos”

A nivel cultural: vivimos una dialéctica permanente entre la heterogeneidad y la homogeneidad cultural y del mundo. La mundialización ha minado los cimientos del concepto de civilización (asociado a una cultura, un espacio y una religión). Es tiempo de “modernidades mestizas”, fruto de una serie de revoluciones: económica, digital y cibernética (la red como sexto continente), genética (crisis de la idea de vida, de humanidad), ecológica (crisis de la idea del desarrollo y modo de vida). Lo que a veces se denomina como “choque de civilizaciones” es, por el contrario, el síntoma y la consecuencia de la desconexión entre lo cultural y lo religioso. Y, así, surge el fenómeno de la conversión, apareciendo un gran mercado competitivo de lo religioso, fruto de la crisis cultural y civilizatoria promovido por la globalización. Se reproduce el mito de la “Teoría de la Modernización”, esto es, a mayor desarrollo económico y mayor calidad de vida, se impone el valor de la “expresión de uno mismo” frente a los valores tradicionales y de supervivencia.

A nivel sociológico: emergen discursos, prácticas que, en nombre de una cierta idea de “tolerancia”, “pluralismo” e “integración”, generan control y represión («fascismo social»): (i) se configuran geografías urbanas, divididas en zonas de exclusión y de inclusión (el fenómeno de la “gentrificación”, esto es, los centros de las ciudades para las clases altas y media-altas...); (ii) se violan los derechos individuales y colectivos (la “flexpotación”, la criminalización de movimientos sociales, la judicialización de la vida social...); (iii) surge poderosos actores sociales que usurpan las “prerrogativas” estatales en materia de coerción y regulación social (ETT’s, lobbys empresariales y mediáticos, agencias de seguridad...); (iii) se hace imposible democratizar aquello que no puede ser democratizado, el consumo...que aparece como nueva expresión identitaria (“consume hasta morir”). Y en este sentido, pasamos de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control; (iv) se establece una Economía-casino, cuyos efectos vemos ahora con la fecha de caducidad de lo que

(apenas) había sido el Estado de Bienestar, fruto del capitalismo financiero especulativo; (v) se desarrolla exponencialmente lo que podemos denominar como “fascismo de la inseguridad”, pues ante la huida del Estado de toda protección social, ahora ésta se gestiona desde lo penal (p.e. Leyes del Menor) y en un giro regresivo hacia la tutela, confirmando lo que algunos han denominado como “psiquiatrización o psicologización de la vida social (“Del piquete al diván”) profundizando en muchos casos la dimensión “ególatra” y no solidaria en los individuos.

A nivel subjetivo: el modo de producción capitalista ha generado toda una serie de riesgos para las personas: (i) en un contexto de biografías rotas y fragmentadas...la obligación de la movilidad permanente; (ii) ciertos colectivos (mujeres, jóvenes, parados de larga duración, personas con algún tipo de discapacidad...) sufren el fantasma de la exclusión, convirtiéndose en parias sociales, en toda una «cultura de residuos», de lo superfluo y desechable; (iii) vivimos la fase terminal de instituciones básicas en la integración social y la estabilidad en nuestras sociedades: el trabajo deja de ser fundamento de identidad dada su escasez, el territorio pierde su fundamento en plena expansión real y virtual...¿dónde quedan ahora la ciudad, la nación, la región?; (iv) florece como status quo la autorresponsabilidad por la propia vida, una condena (¿o virtud?) para la ciudadanía activa, dentro de un esquema de emprendimiento y de gestión racional de la vida (para elegir colegio, dar con la dieta adecuada, buscar un empleo, tener pareja o un buen fondo de pensiones); (v) cambio de plano: de la ciudadanía social (fordista) se pasa a una ciudadanía activa (posfordista), lo cual queda bien ejemplificado en el impacto que está teniendo en la arquitectura educativa las «competencias profesionales» como cartera personal (individual) de aprendizaje en un marco laboral determinado por la idea de “empleabilidad diferencial”; (vi) en definitiva, asistimos a una crisis del proceso identificador, donde de la autonomía hemos pasado a la heteronomía, todo ello en el contexto de una Economía Psíquica cuyo modelo es el del Goce (el de la «desublimación represiva») en un tiempo de ausencia de ideologías, de referencias de autoridad, de espacios que señalen fronteras.

El estado nación es demasiado pequeño para dar solución a los problemas globales y demasiado grande para atender los problemas locales. Ahora más que nunca la política de los partidos es considerada generalizadamente como un “negocio corrupto” (Giddens, 2005). Esta pérdida de confianza en las políticas nacionales y en los líderes políticos no ha supuesto una pérdida de confianza en la democracia (Castells 2009) pero sí ha modificado las formas de implicación en ella. Las características de la sociedad posmoderna y el desprestigio de la política institucional como consecuencia de la política del escándalo han transformado las formas de compromiso cívico y político de la ciudadanía: las y los ciudadanos parecen haberse alejado de las urnas y los mítines mientras se embarcan en nuevas formas de compromiso emergente. Innegablemente los nuevos medios de comunicación que forman parte de la textura de la sociedad, considerados siempre dentro del contexto de los procesos sociales y culturales que hemos descrito anteriormente, parecen haber influido en esta transformación: “En este escenario alternativo, la televisión y los correspondientes medios de comunicación política están implicados en varios crímenes y delitos

políticos, pero el asesinato de la cultura cívica no es uno de ellos (...). La cultura cívica no está muerta, está simplemente tomando nuevas identidades y puede ser encontrada en otras comunidades” (Bennet, 1998, 744).

Asumir que los medios electrónicos son la solución para el creciente descenso en las tasas de voto, es como asumir que lo único que no está funcionando en nuestras democracias liberales es la comunicación (Buckingham 2005) mientras que los movimientos que están surgiendo en todo el mundo – Stop desahucios, Movimiento 15M, Democracia Real Ya, *Occupy Wall Street*, *Occupy London Stock Exchange*, etc - demuestran que hay algo más que no está funcionando en el sistema democrático representativo (y con escaso margen participativo) establecido.

3.3.3. La brecha generacional que atraviesa los diferentes contextos

Uno de los principales problemas a la hora de estudiar el compromiso cívico-político de la juventud proviene de la dificultad de los y las académicas para desprenderse de su perspectiva adulto-céntrica (con la consecuente brecha generacional). Una perspectiva que puede derivar en una doble tendencia (opciones sin duda no homogéneas, cerradas, ni exclusivas; opciones dispuestas a supeditarse a intereses económicos como los que han reconocido a las y los niños como consumidoras y consumidores): Por un lado algunos y algunas investigadoras tienden a centrarse en los déficits de la juventud, en aquello que estas y estos ciudadanos no hacen, en aquello de lo que carecen en base a unos estándares fijados por las y los adultos (otra cuestión, generalmente olvidada en este tipo de estudios es sí las y los mismos adultos cumplen, o no, esos estándares) - los y las jóvenes son aun pre-ciudadanos que no han llegado a alcanzar el verdadero compromiso cívico-político adulto. Por otro lado, otros y otras investigadoras, que aspiran a centrarse en lo que se supone que las y los jóvenes sí hacen, tienden a relegar a la juventud a las formas de política diferentes (frecuentemente atribuidas exclusivamente a ellos y menos valoradas), reconocen su implicación exclusivamente en esas nuevas formas emergentes olvidando su importante papel en las formas más institucionales de la democracia, reduciendo su capacidad de agencia a ese sistema imaginado paralelo a menudo carente de unos mínimos de ciudadanía en el que todo tipo de participación juvenil es positiva en sí misma (por ejemplo, participar entre los iguales en la elaboración de una sistema de normas racistas para organizar la sociedad del aula que establezca que los compañeros y compañeras inmigrantes son ciudadanos y ciudadanas escolares de segunda, con menos derechos, dista bastante de ser una participación política positiva) - los y las jóvenes son los y las otras y, por tanto, tienen un modo diferente (¿inferior?) de comprometerse y no se les puede exigir tanto como a las y los adultos.

Tan reduccionista es juzgar a los y las jóvenes en base a los rígidos criterios (válidos en momentos socio-históricos diferentes) habitualmente empleados para estimar el grado de compromiso en los procesos democráticos tradicionales; como asumir que el modo de compromiso cívico-político de los y las jóvenes es totalmente independiente, e incluso opuesto a la democracia más institucional. No obstante, la

cultura de los medios nos ofrece materiales para crear identidades con las que las personas se socialicen en las sociedades tecnocapitalistas contemporáneas y en las que se está produciendo una nueva forma de cultura global (Kellner 2011)

Bennet (1998) define dos tipos de ciudadanía o estilos cívicos: Actualizing Citizenship (AC), abierta a muchas formas de expresión cívica creativa, y Dutiful Citizenship (DC), orientada a la aportación de las y los ciudadanos al gobierno o las organizaciones públicas formales e instituciones (modelos que ampliaremos más adelante)

En ocasiones Internet y los nuevos medios digitales son asociados automáticamente con una concepción de la ciudadanía AC pese a que en la red se reflejen tanto el modelo sumiso como el realista; este supuesto binomio nuevas TIC-ciudadanía AC es entendido como propio de los y las jóvenes. Sin embargo, es preciso aclarar que: a) la juventud también participa en los procesos democráticos más tradicionales al igual que las y los adultos, y no son los y las únicas actrices de las formas de compromiso relacionadas con modelos AC, b) Ni son sólo los ciudadanos y ciudadanas más jóvenes quienes emplean Internet para canalizar su compromiso cívico-político; ni la red es el medio prioritario de comunicación ni de expresión del compromiso cívico y político para todas y todos los jóvenes.

Y es que existe un gran eco mediático sobre la participación cívico-política juvenil a través de las redes sociales, en iniciativas políticas *online*, en manifestaciones y en boicots a determinados productos comerciales – entre otras formas políticas emergentes-, y efectivamente estas son manifestaciones políticas importantes (aunque no sólo para las y los jóvenes como expondremos más adelante). Sin embargo, estas formas emergentes no deben eclipsar el interés de la juventud hacia aquellas políticas institucionales que les mueven a la participación en procesos democráticos básicos como el ejercicio del derecho al voto. Por ejemplo, según un estudio realizado por el CIS³ el 76.3% de los y las jóvenes de entre 18 y 24 años manifestaron su intención de votar en las elecciones generales de 2008. Otro estudio del mismo centro⁴ mostró que un 44.3 % de los y las mismas manifestaron haber seguido con interés los procesos electorales de 2008 – un porcentaje que no parece demasiado alejado del 49.4% de la población general que mostró el mismo interés. En definitiva, el poder de la participación política de la juventud en los procesos más institucionales (como ejemplo los procesos de elección del presidente del gobierno) es evidente y así lo constatan los expertos en marketing que diseñaron la campaña electoral de Barack Obama.

En cualquier caso, es necesario reconocer que las y los jóvenes no son las y los únicos y exclusivos protagonistas de las formas de política emergentes. Sólo un ejemplo: el 28, 7 % de las personas de entre 35 y 44 años reconocen haber dejado de

3 Estudio del CIS 2750| Preelectoral elecciones generales y autonómicas de Andalucía 2008. Panel (1ª fase)

4 Estudio del CIS 2757| Postelectoral elecciones generales y autonómicas de Andalucía 2008. Panel (2ª fase)

comprar ciertos productos por razones políticas, éticas o para favorecer el medio ambiente, mientras que este porcentaje se reduce al 16.8 en las personas de entre 18 y 24 años.⁵

Si miramos la otra cara de la moneda representada en otro tipo de efectos, desde ciertas explicaciones -también prejuiciosas- se plantea que vivimos un peligroso abandono de procesos cognoscitivos como la adquisición de conocimiento, la creatividad, el pensamiento crítico, la originalidad, el análisis y la reflexión. Y se critica que la red construye una nueva forma de estar un mundo por la que ya sólo nos gustan los la novedad de las cosas, la satisfacción inmediata de lo fresco o el “subidón” de lo nuevo.

3.4. Políticas y modelos de democracia emergentes

3.4.1. Una nueva concepción del compromiso cívico y político

A partir de los años 60 surge, en las sociedades democráticas occidentales, una creciente preocupación acerca del declive en el compromiso de la ciudadanía con las formas de participación política tradicionales ¿De dónde viene esta preocupación?, ¿estamos las y los ciudadanos de hoy desafectados política y cívicamente?, ¿Estamos, entonces, ante una democracia en crisis? Las respuestas a estos interrogantes son múltiples y variadas: nos encontramos frente un debate abierto entre modernistas y posmodernistas (Stolle y Hoogh, 2004), entre aquellos que hablan de desafección ciudadana y aquellos que lo hacen de desplazamiento cultural (Loader 2007), entre aquellos que consideran que la democracia está en peligro y decae en el transcurso de cada generación y aquellos que consideran esa afirmación como una falacia (Funes Rivas, 2006), entre aquellos que hablan de ciudadanía “enganchada” y quienes lo hacen de ciudadanía “desenganchada” (Bennett, 2008).

Este aparente descenso de la tasa voto, la asistencia a mítines y la participación en las campañas electorales ha sido interpretado de diversas formas en este debate: desde la hipótesis de la erosión del capital social, que plantea que este descenso es debido a una pérdida de la comunidad que debilita la cultura cívica democrática y pone en riesgo la democracia en sí misma (Putnam, 2002); hasta el planteamiento de que este declive es debido a una madurez y un elevado nivel educativo de la ciudadanía, caracterizada por la desconfianza y el continuo cuestionamiento crítico de las políticas realizadas desde la élite y de las organizaciones e instituciones jerárquicas (Inglehart, 1999).

Si bien es cierto, que independientemente de las diferentes interpretaciones posibles, las formas de participación política institucional han descendido (¿Lo es? Esta cuestión es demasiado compleja y extensa y sería motivo de una reflexión completa al respecto. (Morales, 2005; y Benedicto, 2006)), es muy probable que detrás de este descenso se escondan cambios en los significados del concepto de *política*:

⁵ Estudio del CIS 2736| Internet y participación política

“No podemos descartar que lo que los jóvenes entienden hoy por política sea muy distinto de lo que esa misma palabra significaba para los jóvenes de generaciones anteriores. Que los jóvenes de hoy rechacen la “política”, según su antiguo significado, no quiere decir que no tengan una idea sobre cómo se debe organizar y, en su caso, hacia dónde debe dirigirse la sociedad” (Martín Cortés, 2006:62).

Si reconocemos la necesidad de redefinición del concepto de política no podemos vendarnos los ojos ante las nuevas formas de compromiso cívico y político emergentes como el consumo político, las protestas y ciberprotestas, el *jamming* cultural⁶, el blogueo político, etc.

Estas formas alternativas de compromiso cívico y político se adaptan a la estructura líquida de un mundo posmoderno. Se caracterizan por: estar organizadas en estructuras organizacionales más horizontales y flexibles, abordar asuntos en los que la frontera entre lo público y lo privado ha quedado difuminado, responder a manifestaciones espontáneas e irregulares y a estilos de implicación menos colectivos (Stolle y Hooghe 2004), e incorporar e interactuar con los nuevos medios de información y comunicación. de EEUU de 2004 y 2008 o las recientes revueltas árabes son otros de los ejemplos que podrían mencionarse.

Estas nuevas formas de hacer política a través de los medios digitales, plantean una serie de implícitos: por un lado, que el llamado «déficit democrático» de las sociedades tardomodernas se relaciona con la capacidad de circular y procesar la información; de otro lado, la construcción de un nuevo espacio público-político ajena a los intereses dominantes, despertando mayor confianza en los colectivos y grupos de individuos; y, por último, la posibilidad de ofrecer soluciones tecnológicas a la crisis de la democracia

No podemos comprender las posibilidades ofrecidas por las TICs desde un punto de vista esencialista como desarrollos neutrales puesto que sus diseños y posibilidades surgen de unos intereses de los grupos sociales implicados en su diseño, producción y marketing (etnocentrismo tecnológico). En otras palabras, debemos tener en cuenta las cuestiones relacionadas con el control político de la comunicación: la idea de quién hegemoniza el proceso de producción, selección y distribución de mensajes en y a través de la red, las conexiones políticas y comerciales de organismos y corporaciones que intentan determinar los significados, construir consenso, fabricar estados de opinión y de deseo.

No obstante, no debe caerse tampoco en el determinismo tecnológico: las tecnologías son textos abiertos, desarrollos condicionados pero no unívocamente

6 Movimiento de resistencia ante la cultura dominante, marcada por el consumismo, las grandes corporaciones y los medios de comunicación hegemónicos, que incluye: la transformación de los logos, los anuncios y las imágenes de los productos de las grandes marcas comerciales con la intención de destapar la cultura comercial subyacente; y la sátira de las noticias publicadas por esos medios hegemónicos.

determinados, estando sus usos vinculados de forma compleja al contexto socio histórico en el que se encuentran inmersos.

No sólo el contexto socio-histórico influye en la utilización y (re) interpretación de las TIC, sino que además estas son capaces de contribuir al cambio (o a la reproducción) del status quo de la sociedad en la que están inmersos.

En un complejo entramado entre la utopía y los peores temores los modelos (actualmente) presentes en Internet (como medio de representación de la realidad) la red refleja aspectos de las más diversas perspectivas del resto de comprensiones de la ciudadanía, ofreciendo posibilidades desde ellas - el liberalismo y neoliberalismo que inundan las sociedades occidentales se extienden también a través de la red, del mismo modo que también surgen espacios contrahegemónicos en búsqueda de una deliberación pública.

Desde un punto de vista (neo) liberal podemos percibir el énfasis en las libertades individuales y la supremacía del mercado, como espacio donde ejercer la libertad individual: las empresas de internet, como minoría a proteger por un estado liberal, hacen que los intereses comerciales se antepongan a los de las personas: el acceso a la red está determinado por un tipo de contrato con compañías que restringen las velocidades en función de los precios; la libertad de generar beneficios se antepone a la libertad de acceso a la cultura (y claro ejemplo de ello en nuestro país es la reciente aprobación de la ley Sinde); Microsoft Corporation mediatiza la mayoría de las relaciones tecnológicas gracias al libre mercado; etc.

En contraposición, la red aparece también como un espacio de proliferación de la cultura libre a través de la ética del hacker, un espacio de construcción del conocimiento colectivo a través de las wikis y plataformas no comerciales, un espacio de resistencia contrahegemónica a la mercantilización del saber y de la vida a través de los espacios compartidos de software libre y open source, etc.

En la red como espacio de encuentro de ideologías múltiple se difuminan aun más las nociones de lo público y lo privado: espacios virtuales privados con funciones públicas - espacios comerciales como Facebook nacidos de una ética puramente neoliberalista convertidos en ágora, en esfera pública de debate político.

Estas nuevas prácticas políticas y ciudadanas en ocasiones son difíciles de identificar puesto que los límites clásicos de la política se difuminan y la frontera entre la vida institucional y la vida cotidiana se desdibuja (Funes Rivas, 2006). En palabras de Dahlgren (2007, 6): “asuntos como la globalización y la justicia económica, el medio ambiente, los derechos humanos, el género, la orientación sexual, lo que comemos, etc. frecuentemente mezclan las perspectivas políticas con la implicación personal normativa. (...) Por tanto el dominio privado puede convertirse en un trampolín para las inquietudes y el compromiso político, y asuntos de identidad son frecuentemente entremezclados con compromiso social: políticas de vida, políticas de estilo de vida, nuevas políticas o políticas alternativas”. De este modo, el cuidado de los niños y niñas, el crimen y el orden público, la vigilancia y la

privacidad, la seguridad y la organización en el trabajo, las condiciones de jubilación, los derechos civiles, la responsabilidad social de las corporaciones (Bennet 1998) se convierten, entre otros, en los focos de estas políticas *lifestlye*.

Excluir estas formas alternativas de política del proceso democrático sería profundamente antidemocrático (Coleman, 2007). Apostar por una democracia para todas y todos supone, entre otras cosas, reconocer las diversas formas de compromiso cívico y político empleadas por toda la ciudadanía.

Además a través de las redes, se señala la posibilidad de aprender reglas democráticas, la capacidad que tenemos de poder decir algo, de comunicar, de aprender procesos de persuasión e influencia sobre los y las demás, incluso el interiorizar hábitos pro-sociales como el no imponer ideas, conversar, etc.

Sin embargo, debemos tomar precauciones ya que las nuevas formas de compromiso cívico y político no deben convertirse en un cajón de sastre en el que introduzcamos todo tipo de actividades; no todo tipo de participación es cívica y/o política. No debemos olvidar que lo cívico, lo político implica cierta noción de lo público, del bien común; por tanto cabe cuestionarse, como plantea Levine en *MacArthur online discussions on civic engagement* (Bennett, 2006) si acciones individuales que conciernen a asuntos igualmente individuales como la protesta por la provisión de un mal servicio por parte de una determinada compañía o del gobierno son realmente expresión de un compromiso cívico o político.

Así mismo, debemos ser críticos con determinadas formas de participación cívica y política desarrolladas a través de la red a medio camino entre el consumismo y la participación social: ¿hasta qué punto el individualismo en red responde a intereses públicos? ¿Es la suma de múltiples acciones independientes e individuales suficiente para construir algo colectivo?, ¿hasta qué punto el click-activismo / slacktivismo de iniciativas como *Avaz* ó *Actuable* constituye un compromiso político y ciudadano? ¿Es suficiente para construir ciudadanía apretar un botón desde la comodidad desde nuestra butaca? ¿Qué tipo de compromiso cívico-político conlleva convertirse en un *Armchair Revolutionary*⁷ a través de las redes sociales virtuales? (Diéz Gutiérrez, Fernández Rodríguez, y Anguita Martínez, 2011)

Por otro lado, no debemos entender estas nuevas formas de compromiso emergentes como contradictorias o sustitutas de las bases más institucionales de la democracia sino más bien cómo complementarias y necesarias, cada una para su distinto cometido. Aceptar las formas alternativas de compromiso cívico y político no debería significar descuidar la importancia de la participación en los procesos democráticos más formales, puesto que es a través de ellos como se siguen tomando muchas de las decisiones clave que dan forma a la sociedad (Dahlgren, 2007; Bennett 2007).

⁷ Persona que crítica la ideología o las acciones de los movimientos sociales pero exclusivamente desde una posición teórica y sin ser activa en la práctica.

3.4.2. Compromiso cívico y político en red: nuevas iniciativas

Las nuevas tecnologías aportan algunas promesas democratizadoras (i) el uso del ciberespacio como igualador y corrector de los desequilibrios sociales.;(ii) la capacidad que tienen las tecnologías digitales de convertirse en instrumentos para la transformación y reivindicación democrática de los movimientos sociales; (iii) el rol que juega la interacción virtual en la sustitución de la acción social por la conectividad, y la capacidad de generar oportunidades de participación política y de gestión de lo social a través de las interconexiones; (iv) la posibilidad de desarrollar otros usos contra-hegemónicos del ciberespacio. Usos que van desde el desarrollo del software libre a la creación de foros de debate, pasando por la búsqueda y creación de espacios tecnológicos de interacción que orienten al consumidor en el (ya) saturado espacio mercantil

La finalidad política del trabajo en y con las redes es la de entretejer, coger los fragmentos locales y hacer otras cosas, esto es, dotar de sentidos, de pensar en que no sólo somos activistas y narradores, sino también en agentes que promovemos coaliciones para el cambio. En esta línea pueden ir aquellas propuestas y protestas que han usado las redes para tal fin, enumero unas pocas: protestas sociales y defensa de causas vía ciberespacio, también el empoderamiento de jóvenes a través del mundo digital, la construcción de espacios de participación pública y de colaboración ciudadana con las redes, campañas contra empresas y organizaciones que maltratan el medioambiente, o corporaciones de comunicación que denigran la condición del inmigrante, incluso el uso de estas plataformas digitales por organizaciones sindicales y partidos políticos que las usan de forma consultiva.

En un intento de sistematización, Bennett recoge tanto las tendencias más institucionales como las nuevas iniciativas en el compromiso cívico y político, distinguiendo dos formas de entender y ejercer la ciudadanía: una sumisa, *Dutiful Citizenship* (DC), que corresponde a un modelo de ciudadanía más tradicional; y una realista, *Actualizing Citizenship* (AC), que corresponden a un modelo de ciudadanía emergente. Cada modelo aborda la ciudadanía desde un estilo cívico y una lógica de comunicación diferentes:

	Dutiful citizenship	Actualizing citizenship
Estilo cívico	<p>Orientado a la aportación de los ciudadanos al gobierno o las organizaciones públicas formales, instituciones y campañas</p> <p>Basado en la responsabilidad y el deber</p> <p>Canalizado a través de la</p>	<p>Abierta a muchas formas de expresión cívica creativa, desde el gobierno hasta las políticas de consumo y el activismo global</p> <p>Basado en la auto-actualización a través de la expresión social</p> <p>Intereses personales canalizados a través de redes flexibles</p>

	pertenencia a grupos sociales definidos	
Lógica de la comunicación	<p>Principalmente consumo unidireccional de información cívica dirigida (desde noticias, organizaciones partidarias, y anuncios políticos)</p> <p>Expresiones individuales que frecuentemente apuntan a objetivos institucionales específicos (contacto con candidatos, cartas a periódicos)</p>	<p>Líneas difusas entre consumo y producción de contenido</p> <p>Las fuentes de información de los iguales o multitudinarias (v.gr. wikipedia) son fidedignas</p> <p>Contenidos interactivos compartidos entre redes de iguales que personalizan la identidad y el compromiso ciudadano.</p>

TABLA 1. Modelos de ciudadanía (Bennet, 2010: 398)

Al analizar el panorama de la red podemos ver que en ella se reflejan ambos modelos ya que estos medios digitales no son sino medios de representación de la realidad. Estas diferentes concepciones de la ciudadanía se muestran en webs que van desde los sitios más horizontales diseñados y dirigidos por activistas, (V.gr. youthnoise.com o rockthevote.com), hasta los sitios institucionales y gubernamentales, que ofrecen unas posibilidades de acción limitadas encajadas en un modelo jerárquico tradicional.

En definitiva, los nuevos medios no son otra cosa que medios de representación de la realidad, por lo que las diferentes concepciones de ciudadanía que se reflejan en ellos son las mismas que se encuentran en el resto de las esferas *offline*. Consecuentemente, si antes hemos reclamado la vigencia y necesidad de ambos modelos (cada uno para su cometido), tradicionales y los emergentes, AC y DC, deberemos buscar esa doble presencia también en la esfera virtual.

Apostar por la validez de los modelos AC y DC en la red supone reinterpretar los datos sobre los usos de las nuevas TIC de los que disponemos. Por ejemplo, centrándonos en las y los jóvenes el informe *La generación interactiva⁸ en España. Niños y adolescentes ante las pantallas* de la Fundación telefónica (Bringué y Sádaba (2009) muestra que un 76,9% de los y las jóvenes acceden a contenido musicales, el 37,5% a contenidos humorísticos, y el 67,2% lo hacen a contenidos relacionados con los juegos mientras que sólo el 17,2% acceden a contenidos relacionados con noticias y un 10% a contenidos culturales. Desde una perspectiva basada exclusivamente en el modelo DC, estos datos mostrarían un desinterés generalizado por la lectura de la prensa y las noticias, lo que sería indicativo de una desafección de la ciudadanía de esta supuesta “generación interactiva” que haría peligrar la democracia. Sin embargo,

⁸ Más adelante expondremos nuestra disconformidad con el concepto “generación interactiva”

desde una perspectiva más amplia, que contemple tanto el modelo DC como el AC, estos datos no contendrían demasiada información en sí mismos.

Asumir que leer las noticias tradicionales no es la única vía para estar informados y que votar no es la única vía de participar en la política, implica apostar por un análisis más profundo de esos contenidos mediáticos en orden a juzgar el compromiso o la desafección cívica y política mostrada en la red. Sin ánimo de generalizar demasiado, este análisis debería tener en cuenta que determinados contenidos musicales están relacionados con la reivindicación política de derechos y justicia social; al igual que algunos programas humorísticos presentan una sátira contra la política y la actualidad que requiere el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas, además de la posesión de cierto grado de información, para su comprensión; y que algunos videojuegos promueven determinados comportamientos cívicos y democráticos⁹.

De esta lectura más profunda de los datos disponibles sobre los diferentes usos de internet y del reconocimiento en ellos de los modelos de ciudadanía, AC y DC, es posible obtener una visión más completa del compromiso cívico y político que realmente está aconteciendo en la red. Compromisos AC y DC que, en última instancia, se enmarcan en una determinada posición respecto a la ciudadanía digital.

De este modo, desde una *tendencia autónoma de e-democracia* se enfatizarán aquellas formas propias de un modelo de ciudadanía AC, mientras que desde una *tendencia dirigida de e-democracia* se reforzarán las propias de modelo DC. (Coleman, 2008).

Centrándonos de nuevo en la juventud, optar por alguna de estas tendencias no afecta sólo a las características superficiales del diseño de las páginas web cívicas dirigidas a las y los jóvenes (elaboradas por ellos mismos o por adultos) sino a la concepción de ciudadano/a joven subyacente que se está transmitiendo (Bennet, Wells y Freelon, 2009); una concepción que nos hace desplazarnos desde los y las jóvenes como *aprendices cívicos* a los y las jóvenes como *activistas emergentes*. La consideración del y la joven como una persona con capacidad de actuar de forma independiente y con auto-determinación en un determinado contexto – propia de una *tendencia autónoma de e-democracia* – es bien diferente a la consideración del joven como consumidor pasivo, dependiente y proyecto incompleto de ciudadano adulto, necesitado de educación – propia de una *tendencia dirigida de e-democracia*. Tomar partido por una forma u otra, supone igualmente inclinarse hacia una determinada concepción de la democracia: una democracia entendida como una aspiración política

⁹ Citemos, por ejemplo, la movilización de los fans Harry Potter contra las presiones de la Warner Bros para cerrar el periódico digital *Daily Prophet*, editado por ellos mismos (Jenkins, 2008) o la experiencia ocurrida durante el ciber-proceso electoral de *Alphaville*, ciudad más densamente poblada de los *sims* online, en la que unas elecciones amañadas desataron un amplio debate sobre la corrupción política (Jenkins, 2004). Sin embargo, no podemos dejarnos llevar por la sobre-promesas de estas posibilidades y un análisis más profundo es necesario: por ejemplo, en relación a la experiencia de los Sims Díez Gutiérrez *et al* (2004:121) caracterizan este videojuego como un “*excelente sistema de educación en aquellos valores deseables en el mundo actual para los intereses del modelo capitalista*” que sobresimplifica la complejidad de la realidad social.

y cultural frente a una democracia entendida como un sistema ya establecido, acabado, y razonable justo.

3.4.3. Modelos de democracia digital: las TIC al servicio de la política/democracia

Las TIC son una herramienta que necesita de la política a la vez que la política requiere de las TIC, aquí analizaremos cómo las Tic se ponen al servicio de la democracia para replicar en ella los diferentes modelos clásicos:

a) El discurso de la democracia digital representativa: algunas formas de intervención política digital en la línea de la democracia representativa las podemos ver en los distintos portales e-government donde las distintas administraciones informan a los ciudadanos sobre servicios distintos (sanidad, asuntos tributarios, censo y empadronamiento, asuntos laborales, etc.), pero también encontramos cada vez un mayor número de plataformas en las que partidos políticos, candidatos a elecciones municipales, etc., animan a la participación ciudadana abriendo blogs, foros o redes sociales donde presentan sus propuestas, acercan su perfil personal y político a la ciudadanía. Espacios donde la deliberación y debate públicos son restringidos, dando lugar a una participación muy controlada (aun en espacios abiertos como las redes sociales virtuales, donde los intentos de censura están abocados al fracaso y producen justamente el efecto contrario, efecto Streisand, de diseminación viral de la información censurada)

El ciudadano (en función de las virtudes cívicas relación a la red) no se descarga contenidos de forma ilegal, ni piratea contenidos y respeta las leyes que regulan este espacio (ley sinde y demás), respeta la civilidad virtual (no al grooming, al sexting, al pshising, al ciberbulling, etc), respeta las normas de uso de los distintos sitios web, visita páginas de voluntariado, etc. Algunos ciudadanos, pero no necesariamente todos (respetando las diferentes concepciones de bien público), siguen el desarrollo de las iniciativas del gobierno y las comentan en sus sitios web

b) El discurso de la democracia digital participativa: las redes sociales suponen una forma de interacción social directa, y así a través de redes sociales online (Tuenti, Facebook, MySpace, etc.) como de fotologs, se estimulan relaciones de participación e interés, además de la posibilidad que nos ofrecen a la hora de hablar sobre lo que nos interesa o gusta, emitir opiniones sobre temas de actualidad, enviar fotos/vídeos/textos hechos por uno mismo.

El ciudadano (en función de las virtudes cívicas en relación a la red) firma peticiones online, es activo en las webs de su comunidad y de diversas organizaciones, organiza campañas a través de la red (bien virtuales, bien de apoyo a iniciativas offline) para apoyar a aquellas personas que lo necesitan, conoce las posibilidades para trabajar colaborativamente que ofrece la red.

c) El discurso de la democracia digital deliberativa: La red se presenta como un espacio vacío en el que es posible la deliberación pública, como un espacio no controlado en el que cada cual puede razonar colectivamente sobre los diferentes asuntos hasta llegar a consenso. Es en cierto sentido un espacio de cuestionamiento y

debate sobre el sistema establecido las estructuras que sostienen injusticias sociales fuera del control y la censura, donde las redes peer to peer han hecho prácticamente imposible el gatekeeping (pese a los repetidos intentos de control). La esfera virtual se convierte en un espacio donde el derecho de reunión (en cualquier momento y desde cualquier sitio) no parece vulnerado.

El ciudadano (en función de sus virtudes cívicas) se cuestiona sobre los intereses que subyacen al diseño, producción y marketing de los diferentes dispositivos electrónicos; evalúa y cuestiona las diferentes brechas digitales no quedándose en las causas superficiales y buscando encontrar la justicia social también en la red; cuestiona los fines comerciales de los espacios lucrativos de la red (Facebook, twitter...) y potencia las alternativas de conocimiento libre (software libre, y open source), conoce la forma de operar de los movimientos sociales en la red y las posibilidades ofrecidas por las diferentes redes sociales para provocar cambios sistemáticos;

El discurso de la democracia digital inclusiva: las redes cívicas, los telecentros comunitarios, dominios digitales de carácter asociativo y comunitario o las plataformas públicas antiglobalización, todos ellos están generando formas innovadoras de apropiación y uso de los nuevos medios, revitalizando procesos creativos de organización y desarrollo social

3.5. Desempeño ciudadano en construcción: La educación mediática

3.5.1. Alfabetización mediática, multialfabetización y transalfabetismos

El aluvión de propuestas en la política educativa relacionadas con la inserción de las TIC en el sistema escolar ha sido replicado con las propuestas de introducir "lo educativo" en ellas unido a una crítica a la pretensión instrumental, distintiva y comercial de consumir más medios en los espacios educativos formales. Y es que el papel de la alfabetización está ligado a las necesidades educativas de los ciudadanos y su autonomía o implicación comunitaria. Las respuestas desde el campo de la educación y la comunicación ha sido aportar diferentes tipos de alfabetizaciones (informacional, mediática, digital, crítica, en redes sociales) que algunos autores han sistematizado y que por ejemplo se puede consultar la del sitio web Noodles Tools (<http://www.noodletools.com/debbie/literacies/>), con el fin de organizar las nuevas necesidades educativas. Para lo cual se han venido manejando los diferentes sentidos alfabetizadores con el agravante de que los diferentes autores han llenado de contenidos distintos los términos de manera que algunos conceptos han ido incorporando nuevos significados -sin cambiar la denominación- a partir de las críticas y otros, como los que comentamos a continuación, han ido adoptando términos diferentes para incorporar los nuevos sentidos.

Según González Fernández-Villavicencio (2012, 22) hay que hacer constar, pues, la dificultad para definir esta competencia y el poco acuerdo existente entre los autores, ya que unos la relacionan fundamentalmente con la capacidad crítica, y otros lo convierten en un paraguas bajo el que tienen cabida todas las competencias. Y

aboga por una definición de alfabetización más amplia y flexible, más abierta. Para poder comunicarse de forma efectiva, y participar en la sociedad que nos ha tocado vivir, hay que tener competencias visuales, digitales, mediáticas, informáticas e informacionales. En todo caso, se evidencian las dificultades de que algunos investigadores o proyectos sufran los riesgos de afrontar determinados tipos de alfabetización mediática de manera independiente o querer establecer límites rigurosos entre los diferentes tipos pues las TIC abarcan competencias tecnológicas que son imprescindibles para manejar la información y gestionarla pero también lo son para producir contenidos en otros soportes.

En cualquier caso, los significados dados a los diferentes términos relacionados con la alfabetización mediática y digital se relacionan con el papel que se le asigna al ciudadano.

a) Las propuestas relacionadas con la **alfabetización mediática** (*Media Literacy*) han puesto fundamentalmente el énfasis y la preocupación en el reconocimiento de competencias mediáticas en las que los jóvenes han de socializarse, a quienes se les exige por una parte que consuman las nuevas tecnologías de manera oportuna a la vez que sean capaces de valorar de manera crítica el contenido de los mensajes que se transmiten por los medios. Aunque es una propuesta que todavía no es mayoritaria en el campo educativo, sin embargo, las experiencias que han surgido para desarrollar tales objetivos van creciendo y contamos con una variedad de publicaciones que dan cuenta de las experiencias y resultados. Tal es el caso de se ha concentrado sobre todo en la enseñanza de competencias mediáticas a los jóvenes. O sea, se les enseña cómo realizar una interpretación crítica de los mensajes y un consumo racional de los medios. En ese campo existe una relevante cantidad de experiencias, referencias bibliográficas y proyectos dedicados al alfabetismo mediático cuyas fuentes se pueden consultar en *Media Literacy Project*, *Nacional Association for Media Literacy Education* y en *Media Smarts*.

La demanda de un análisis crítico es algo que requiere unas especiales disposiciones que no se asemejan a la tradicional lectura de los medios pues se trata de poner en relación una infinidad de elementos de la práctica textual. Echar sobre las espaldas de los docentes esta tarea supone una exigencia especialmente compleja y requiere de una formación básica selecta. Por otro lado, no sólo el profesorado es el responsable de tal educación pues los propios medios y otros agentes han de promover la visión crítica.

Desde una lectura postmoderna Alex Kendall, Julian McDougall Birmingham y Wolverhampton (2012, 28) defienden que el trabajo del profesorado en el análisis de la práctica textual es promover investigaciones etnográficas que permitan a los estudiantes leer «historias textualizadas de sus vidas». Esto es lo que entienden por alfabetización crítica en los medios y en este sentido hablan de algo que no tiene relación con las competencias clave defendidas por el OFCOM, de la seguridad en Internet y la alfabetización digital:

Es un concepto resistente fundamentalmente más crítico –en su camino hacia el ser con otros y con los medios– que el determinismo lingüístico de la multimodalidad. El efecto más destacado de los medios digitales es la ruptura de las restricciones en el campo de la alfabetización, que al fin y al cabo es la vía de acceso a los medios de producción del conocimiento. Las implicaciones que tiene esto sobre la pedagogía son evidentes, y hacen referencia a las barreras entre el experto y el estudiante, entre el autor profesional, periodista o productor y el amateur o aprendiz. (p.28)

b) Se utiliza el concepto de multialfabetismos en un sentido sumativo que incorpora las necesidades emergentes provocadas por el desarrollo tecnológico y que desde el ámbito anglosajón se ofrece como una solución a la sociedad multimodal cuyas nuevas necesidades de formación exigen a los estudiantes una convergencia pedagógica entre las diferentes alfabetizaciones que se componen desde las cuestiones meramente informativas pasando por las cognitivas y comprensivas hasta la aplicación de valores éticos ciudadanos. Bautista y Velasco (2011) además aseguran que tal conglomerado instructivo resulta imprescindible para el desarrollo de la democracia.

c) Y las propuestas en torno al Alfabetismo transmedia (*Transmedia Literacy*) surgen como consecuencia de que las prácticas transmedia están cambiando los retos de los investigadores y educadores y se entiende que la alfabetización mediática no puede limitarse al análisis crítico de la producción o el lenguaje de los medios. Tampoco resulta suficiente el hecho de que se adquiera el conjunto de alfabetismos requeridos por la evolución por la implantación progresiva y mayoritaria de tecnologías. El consumidor habitual de medios ahora se ha de convertir en un *prosumidor* (productor y consumidor), adquiriendo una actitud activa que le permite construir nuevos contenidos y a la vez los pone a disposición en las diferentes redes sociales. El surgimiento de esta nueva comprensión permite a diferentes autores abordar de nuevo el tema de la alfabetización desde supuestos diferentes y evolucionados. Scolari (2014) inicia un proyecto y que se enmarca en el concepto de “alfabetismo transmedia” (“*transmedia literacy*”),

Esta nueva visión aporta un cierto interés para la ciudadanía por cuanto se entiende que los sujetos participan de manera activa en los actuales y futuros medios en contextos de comunicación compartiendo de hecho las producciones. La evolución en esta conceptualización de la alfabetización confluye y tiene que ver con la propuesta de recuperación progresiva de las apropiaciones de medios y lenguajes por parte de los sujetos ciudadanos.

3.5.2. Dilemas educativos y democráticos en las políticas mediáticas dirigidas a la ciudadanía

Como ya nos advirtió Aristóteles todo ser humano es político por naturaleza (*zôon politikón*), y en ese sentido se demanda una educación para aprender a canalizar óptimamente ese potencial político, para aprender a gestionar algo que es transversal a los múltiples contextos educativos como son las relaciones de poder. La condición

para que esta educación, básica para la vida en sociedad, alcance a todas y a todos es su desarrollo en el marco la escuela pública, institución que actualmente asegura (o debería asegurar) el paso de toda la ciudadanía por ella (CIRCLE y Carneige Corporation, 2003).

Ser ciudadano o ciudadana en las condiciones socio-históricos y culturales de ayer no tiene el mismo significado que ser un ciudadano o ciudadana de hoy, por tanto, la educación para la ciudadanía no puede ser anacrónica: no tendría sentido alguno educar ciudadanos y ciudadanas bajos los presupuestos de situaciones sociales anteriores, ni prepararlos y prepararlas para abordar retos pasados.

Si apostamos por la democracia como un buen sistema de gobierno es necesaria una educación para la misma, una educación ciudadana para que todas y todos tengamos los conocimientos, las herramientas y la motivación necesaria para participar en ella. Sin ella, caeríamos en un círculo vicioso en el que aquellos y aquellas que no consiguiesen que sus intereses se viesen reflejados en la agenda política perderían la credibilidad en la política del gobierno y se alejarían de las urnas y las instituciones democráticas, decreciendo aun más la poca atención que el gobierno podía estar prestándoles hasta el momento. Sin una educación que nos capacite a todas y todos para el compromiso y la participación cívico-política la democracia se convertiría en una sistema excluyente, elitista, en el caso de que, según como hoy es entendida, ambas palabras puedan (o deban) ir escritas en la misma frase.

Por tanto, es necesario reconocer que uno de los aspectos que inevitablemente debemos tener en cuenta a la hora de abordar la educación en el Siglo XXI es el hecho de que las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación han inundado las sociedades tecnológicamente desarrolladas y, sin entrar en el debate entre tecnófilos y tecnófobos, se han constituido como una realidad de la que ni la escuela ni la educación para la ciudadanía pueden ser ajenas.

Debería ser una educación ciudadana que estimule la participación en los procesos democráticos institucionales al mismo tiempo que contemple las nuevas formas emergentes de presión política es hoy más necesaria que nunca.

Para hablar de nuevas tecnologías en la escuela, y en la educación para la ciudadanía, no basta con introducir un ordenador en una esquina de la clase y emplearlo tan solo como una extensión lineal de la biblioteca para acceder a textos electrónicos. Introducir estos nuevos medios en la escuela, y hacerlo con algún sentido (más allá de caer en la lógica de un capitalismo y unas técnicas de venta del mercado que nos impulsan hacia la adquisición de la última tecnología disponible), no significa emplearlos como un mero canal más para reproducir cuanto ya acontecía en ella; significa aprovechar todas sus potencialidades: la posibilidad de acceso a información de diversas fuentes, el paso del consumo a la producción del conocimiento, las oportunidades para contactar con personas físicamente distantes, de crear redes, etc.

Los nuevos medios digitales no sólo constituyen un nuevo espacio para el compromiso y la participación en la esfera pública (esfera pública online continuación de la esfera pública offline) – lo que hace necesaria una educación sobre el funcionamiento de ese nuevo espacio (a)- sino que también han contribuido a cambiar la sociedad, transformando, entre otros, los conceptos de comunidad, identidad y comunicación- lo que hace necesaria la adaptación de la educación para la ciudadanía a esas modificaciones (b).

En este recorrido quizás sea oportuno plantearse las siguientes preguntas: ¿por qué tanto énfasis en superar estas brechas digitales de acceso y uso? ¿Por qué es tan importante la participación en y a través de estas tecnologías de la información y de la comunicación? ¿Por qué tanto énfasis en la necesidad de una educación mediática actualizada y que incluya los aprendizajes extraescolares?

Algunos estudiantes se alfabetizan digitalmente en casa de forma mucho más masiva e importante que en la escuela, con un uso tecnológico concreto y unas condiciones de uso concretas, sin embargo en la mayoría de los casos la socialización escolar no considera los aprendizajes extraescolares. Otros y otras jóvenes, sin el apoyo familiar, se conectan en la escuela u otro lugar en las condiciones propias de ese medio; otros se conectan pero desarrollan un uso simplificado de la red porque pese haber casi superado la brecha de acceso continúa siendo patente la brecha de uso. Lo que aquí proponemos es una socialización plena con la red para todas y todos, teniendo en cuenta las alfabetizaciones extraescolares sin olvidar a quien no las tiene.

Una política mediática democrática se interesará por que los nuevos medios se utilicen para servir a los y las ciudadanas y no a las multinacionales, por que los medios se usen para informar e ilustrar a las personas más que para manipularlos, por que se enseñe a las y los ciudadanos cómo usar las nuevas tecnologías, articular sus propias experiencias e intereses y promover el debate democrático y la diversidad (Kellner 2011)

El uso cívico y político de los nuevos medios desde la escuela, asumiendo y continuando con los aprendizajes extraescolares, posibilita la participación en un amplio espectro de posibilidades de compromiso presentes en la esfera pública, la participación en aquella esfera pública virtual que es continuación de la esfera pública in vivo y que, cada vez en mayor medida, cobra cada vez más importancia:

“los media son industrias mayores generando beneficios y empleo; nos proveen de la mayoría de la información sobre los procesos políticos; nos ofrecen ideas, imágenes y representaciones (basadas en hechos o ficticias) que inevitablemente dan forma a nuestra visión de la realidad. Los media son la mayor vía contemporánea de expresión cultural y comunicación: Para convertirse en un miembro activo de la vida pública es necesario hacer uso de los medios modernos” (Buckingham, 2011)

Por tanto, en una sociedad-red en la que cada uno de los nodos cuenta – y cuando deja de contar es eliminado de la red (Castells, 2009) – es necesario dotar de recursos,

estrategias, herramientas y motivación para que todas las personas desarrollen esa capacidad para participar en la esfera pública. Si privamos a determinadas personas o colectivos (aquellos que no tienen las condiciones para conectarse desde su casa o que hacen un uso simplificado de la red) de una educación mediática, estaremos dificultando su capacidad para participar en determinados aspectos de la vida pública, limitando su poder (al limitar los canales) para conseguir que la agenda política recoja sus intereses, empujando a estas personas hacia fuera de la red, hacia fuera de la sociedad.

El objetivo de esta educación mediática no es otro que alcanzar una alfabetización mediática, unos conocimientos y habilidades acerca de los nuevos medios de comunicación a través de los cuales se adquirirán unos determinados significados simbólicos –y se representarán unas determinadas relaciones de poder- en base a los cuales los y las ciudadanas interpretarán, reinterpretarán y crearán textos mediáticos – textos mediáticos plurales que dependerán de los contextos socio-económicos, culturales e institucionales en los que se encuentra inmersa la comunicación (Buckingham, 2005, Pérez Tornero 2015).

Se trata de una educación de los y las más jóvenes para la incertidumbre y el cambio; para aprender a desaprender, estimular la creatividad en la participación y los proyectos comunitarios de transformación a pequeña escala. Esto no será posible si no entendemos la “Educación para la comunicación” como un aprendizaje en el que se considera la tecnología como algo invisible (...) el aprendizaje de niños y jóvenes suceden cuando disfrutan de su ocio en conversaciones múltiples, intercambio de música e imágenes, resolviendo niveles en los videojuegos. (Gabelas y Marta 2011: 14)

Hablamos de interpretar, reinterpretar y crear, por tanto ha de irse más allá de la mera formación de “consumidores responsables de la información” y aportar del mismo modo oportunidades, estrategias, herramientas que potencien el desarrollo de las habilidades para producir, crear textos mediáticos creativos y conscientes. Leer y escribir, consumir y producir, son actividades necesarias para construir significados, para comprometerse y participar en la esfera pública virtual. (Pascual y Santero 2010)

En todo caso, esta educación mediática debe preceder a la educación a través de los medios. Si, cegados por las promesas desmesuradas de educación a través de los medios, obviamos esta necesidad de educación mediática no estaremos sino reforzando y ampliando los patrones de desigualdad participativa, y reproduciendo un sistema jerárquico que favorece a quienes, de inicio, ya disponían de un capital social acumulado previo, a quienes ya tenían una experiencia tecnológica previa, a quienes ya contaban con más y mejores recursos. Este asunto es especialmente relevante cuando tratamos de abordar aspectos relacionados con la democracia, la política y la ciudadanía, puesto que si desarrollamos un excelente y brillante programa de educación para la ciudadanía democrática a través de los medios sin antes haber asegurado que todas las personas a las que va dirigido posean la formación mediática previa necesaria para acceder a ese programa, nuestro magnifico programa de

ciudadanía democrática se habrá convertido en un perfecto programa antidemocrático excluyente y segregador.

3.5.3. Censurar y proteger como roles adultos anacrónicos

Estos nuevos medios digitales han transformado esas formas de comunicación, desde one to one hasta one to many, y desde one to many hasta many to many; modificando, en consecuencia, los presupuestos desde los que ha de partir la educación, y especialmente la educación para la ciudadanía. Cualquier intento de “educación” a través de la censura, de los filtros y del control adulto ya no es posible, está abocado al fracaso; ningún dispositivo o software de filtrado (como por ejemplo Parental Control o Web Allow entre otros muchos) es eficaz ante la multiplicidad de fuentes de información en un escenario virtual en el que cada usuario se convierte en creador de información. La retórica de la educación basada en el miedo y el pánico mediático que redirige a las y los jóvenes hacia “portales seguros” de contenido, por cierto un tanto rancios (como el descafeinado portal “Pantallas Amigas”), tampoco resulta efectiva; la constante presencia mediática de la tecnoadicción, los ciberdelitos, el ciberbullying, el grooming o el sexting¹⁰ no parecen persuadir a las y los jóvenes (del mismo modo que tampoco persuadiría a las y los adultos, ni a ningún ser humano...) del atractivo de la red no censurada.

Estas prácticas, motivadas por el miedo adulto a la pérdida de poder, del prestigioso estatus de “adulto” dentro de la jerarquía de edad, que se acercan más al control parental que a la ciudadanía digital no parecen ser la respuesta más apropiada a las necesidades que plantea una educación para la ciudadanía del siglo XXI. En este intento por mantener las estructuras de poder se trata de limitar (consciente o inconscientemente) el acceso a los recursos de quienes se encuentran en posiciones inferiores de la jerarquía; lo cual genera lógicamente una resistencia hacia las y los “opresores”, una resistencia a aceptar sumisamente la negación de determinadas plataformas de información y participación. Es por esto que, en un sistema de auto-comunicación de masas sin gatekeepers¹¹, quizás las y los jóvenes traten de buscar sus propios espacios, de crear sus propias redes al margen de la censura adulta.

Este pánico a perder el control no es únicamente válido dentro de una jerarquía basada en la edad, también se plasma en una desconfianza de quienes están en las posiciones de poder de las instituciones hacia la interactividad de las herramientas y recursos ofrecidos a todas y todos por estos medios digitales. Este rechazo de los nuevos medios motivado por el intento de mantener una determinada posición de poder se refleja en las políticas e instituciones tradicionales (que aunque se hayan

¹⁰ El *grooming* hace alusión al establecimiento de amistades y relaciones de adultos con menores con una finalidad sexual, bien sea mediante el intercambio de imágenes eróticas o mediante el intento de acordar citas *offline* con la intención de perpetuar abusos. El *sexting* hace referencia al intercambio de materiales de contenido erótico o pornográfico a través de los dispositivos de telefonía móvil.

¹¹ Los *gatekeepers* son aquellas personas que deciden si un determinado mensaje será distribuido o no a través de los medios de comunicación. Actualmente las características de la red hacen casi imposible el *gatekeeping*, sin embargo, otras formas relacionadas con la visibilidad de los contenidos emitidos siguen manteniendo las jerarquías (Hindman, 2009)

incorporado a la red se han preocupado mucho de no perder el control sobre el contenido de sus web, obviando todo tipo de posibilidad de realizar aportaciones abiertas que modifiquen sustancialmente su discurso).

Regresando al análisis de los intentos de “educación” de los y las jóvenes a través de la censura es preciso señalar que éstos no responden únicamente a una consideración del y la joven “amenazante” de las estructuras de poder, sino también a una consideración del y la misma como “amenazado” por las perversiones del mundo adulto (transmitidas a través de la red) para las que no están preparados – de jóvenes “peligrosos” a “jóvenes en peligro” (Gordo López 2008) . En esta última concepción de la juventud basada en la ética adulta de la protección, subyace una idea de los y las jóvenes como pre-ciudadanos y pre-ciudadanas, como “proyectos de adulto”, como seres incompletos capaces de discernir lo que está bien de lo que está mal, como seres vulnerables e indefensos a los que es necesario proteger.

Lejos de esta visión ingenua los y las jóvenes son ciudadanos y ciudadanas plenas dispuestas a ejercer su condición de agentes activos en su propio proceso de auto-determinación. Se trata de ciudadanos y ciudadanas inmersas en un proceso de experimentación necesario para la construcción de sus propias identidades (Saville, 2011), que en ocasiones encuentran en la red otro espacio más para experimentar, a veces de forma más acertada que otras, el ejercicio del poder de forma autónoma.

Al igual que la educación nunca ha consistido en proteger a los niños y niñas de libros “malvados y perversos”, la educación en la era de los medios digitales no puede consistir en proteger a los niños y a las niñas de medios “perniciosos” (Buckingham, 2011). Privar de esa experimentación en aras de la protección dificulta el desarrollo de la propia identidad como ciudadana y ciudadano. Si basamos los procesos de educación para el compromiso cívico y político exclusivamente en los efectos negativos y los peligros de Internet (basándonos en la retórica de la protección, e incluso de la enseñanza de la auto-protección) quizás, y bajo mi punto de vista muy difícilmente, logremos evitar alguno de los tan de moda efectos nocivos de la red basándonos en una relación lineal causa-efecto pero nunca permitiremos a las y los jóvenes aprovechar las potencialidades que esta ofrece, del mismo modo que tampoco les permitiremos el acceso a la comprensión (a través de esa experimentación) de la complejidad de la realidad social que se ofrece a través de las nuevas TIC (como medios de representación social).

3.5.4. Nuevos horizontes en torno al compromiso cívico

Se trata de trazar nuevos horizontes, pues la censura y la protección ya no son estrategias válidas en una sociedad red en la que las posibilidades de acceso y producción de información son casi infinitas. Por tanto, la única vía de acercamiento a la educación para la ciudadanía en la era de los medios electrónicos es a través de la reflexión y el pensamiento crítico: buscar fuentes de información diversas, aprender a contrastar esa información, descubrir la orientación y los intereses del autor de una determinada información son habilidades esenciales que no es posible desarrollar al través del control, la censura o el proteccionismo. Se trata, por tanto, de despertar ese

continuo preguntar, ese continuo escepticismo, esa continua autoevaluación y evaluación de cuántos nos rodea, de desarrollar una capacidad de análisis crítico.

¿Análisis crítico ó lobo disfrazado de cordero?... Es necesario aclarar que el análisis crítico no es un procedimiento imparcial y objetivo, y por ello, en estos debates sobre el significado textual se reflejan las relaciones de poder entre los y las participantes. Puesto que un texto (mediático o no) siempre tiene múltiples y diversas lecturas, imponer una de ellas como única correcta en nombre del “análisis crítico” sería bastante poco crítico, es decir, asumir que los y las jóvenes son seres “acríticos” que gracias a la intervención del profesor, “crítico por naturaleza”, desarrollan una “auténtica capacidad crítica” no es sino otro intento de legitimar e imponer las jerarquías del mundo adulto en las que los y las mayores son los y las que saben. (Buckingham, 2005)

No se trata de abandonar el proyecto “modernista” de crítica cultural, simplemente se trata de reconocer que los y las jóvenes también pueden ser, y de hecho son, críticos y críticas, que no existe solo la lectura válida del profesor (sino que esta última es una lectura válida más, o no). Es por tanto necesario desarrollar un metalenguaje, una reflexión constante, y unas estrategias de análisis que no dependan de lecturas unívocas, sino que reconozcan la amplia gama de posiciones.

Es la hora de hacer en la escuela una “honestá distinción entre comprometerse con y comprometer a los jóvenes” (Coleman, 2007): es necesario abandonar nuestra perspectiva adulto-céntrica. Se trata de ofrecer a las y los jóvenes la posibilidad de experimentar, de construir su propia ciudadanía; pero sin dejarnos llevar por el más profundo relativismo posmoderno del “todo vale” para el que toda forma de participación juvenil cívica (o incívica) es válida en sí misma¹².

Es necesario por tanto avanzar en el establecimiento de unos mínimos de ciudadanía, en la búsqueda de un horizonte común entre todas las formas de compromiso cívico-político basados en la ética del respeto a todas y todos, en el respeto de los derechos humanos. Y es precisamente en estos mínimos comunes donde todas las formas de compromiso cívico-político, desde las más formales hasta las más novedosas, deben converger: no es posible ejercer la ciudadanía democrática en base a principios y motivaciones antidemocráticas.

A partir de estos mínimos de ciudadanía es donde debe comenzar un proceso de reflexión-acción, un proceso heurístico que ha de partir de los comportamientos políticos que todas y todos tenemos (los reconozcamos o no como política: la política

¹² Un blog político de extrema derecha en el que se incita a la lucha contra el pueblo gitano y las personas migrantes no puede considerarse como una forma válida de compromiso cívico-político (http://juventud_fascista.galeon.com/aficiones747338.html). Todo el movimiento por la defensa del asesinato de Carlos Palomino en el Metro de Legazpi en 2007, a manos de Josué Estébanez, que ha incluido la movilización tanto online (incluyendo la difusión a través del canal Youtube de una canción visitada por más de 60.700 personas) como offline (con manifestaciones como la celebrada en la Haya el 20 de Noviembre de 2011, entre otras) de determinados grupos fascistas tampoco parece poder considerarse un compromiso cívico-político válido.

no es sólo aquello que ocurre en la Moncloa, las negociaciones para elegir un determinado juego en el recreo también son política). Reflexionar, en base a esos mínimos de ciudadanía, sobre nuestro compromiso en esos asuntos locales y significativos en los que inevitablemente nos implicamos ya que nos afectan directamente, nos permitirá ir construyendo una teoría sobre nuestra propia identidad ciudadana y política. Esta teoría influirá en nuestras próximas acciones que provocarán, a su vez, que las siguientes reflexiones sean aun más amplias. Este proceso de reflexión-acción que parte de lo próximo para progresivamente ampliar sus horizontes afecta (a) tanto a las formas de compromiso cívico-político más institucionales como a las emergentes, y (b) tanto a las formas desarrolladas offline como a las desarrolladas online.

En esta aproximación el papel de la profesora y el profesor no es otro que el de apoyar esta propia construcción de la identidad favoreciendo situaciones que permitan la experimentación necesaria y estimulando el desarrollo del metalenguaje, de la capacidad de evaluación y auto-evaluación.

Por otro lado, en un mundo caracterizado por la movilidad, los nuevos medios digitales han favorecido vías para la comunicación que juegan un importante papel en la construcción de las identidades¹³ – no solo en la de quienes se van sino también en la de quienes se quedan - en los espacios cada vez más transnacionales, lo cual ha llevado a la necesidad de repensar el concepto de comunidad.

Replantarse el concepto de comunidad, implica necesariamente revisar el concepto de ciudadanía y con él la concepción de la educación para la ciudadanía: la educación para la ciudadanía ya no puede basarse exclusivamente en la construcción de una identidad cívico-política ligada a un Estado-Nación sino que debe contemplar las identidades múltiples derivadas de la pertenencia a diferentes y variadas comunidades (no necesariamente físicas). Precisamente los nuevos medios digitales, y especialmente Internet, ofrecen una buena plataforma para facilitar este tipo de experimentación transnacional y puesto que la función de la educación para la ciudadanía ha de ser potenciar espacios que hagan posible una experimentación (a partir de la cual reflexionar) ha de contemplar la red como un nuevo escenario de acción

¹³ En esa construcción de identidades debemos tener presentes las identidades “designadas” (como efecto de la asignación de identidad del individuo por distintos agentes sociales) y de identidades “reales” (vinculadas a lo actual, no estáticas). Así como que lo real no se opone a lo virtual, sino a lo posible, entrando ambas en el universo de lo instituido, mientras que es lo actual lo que se diferencia de virtual, situando el debate en la cuestión de lo instituyente. Se busca dialogicidad entre lo real y lo virtual, esto es, qué es lo que “promueve” o “no promueve” de nosotros el contexto virtual. En esta misma línea, se apunta a la consideración no sólo del contexto de producción de los discursos sino de las audiencias a las que van dirigidos nuestros mensajes y acciones en el ciberespacio. En este caso, es interesante comprender los sistemas lingüísticos empleados en la red por los jóvenes como formas de inclusión, de aprobación por los y las demás. También, que estas acciones ilustran “algo distinto de nosotros y de nosotras”, una especie de lado reprimido. Incluso, algunos han hablado de las redes sociales como Tecnologías del Yo, dispositivos que nos permiten construir nuestro self, a través de formas de ver-se, narrar-se, juzgar-se, expresar-se y dominar-se. Estas tecnologías pueden ser vistas con luces y sombras, formas sociales que nos sojuzgan desde la mismidad o que, por el contrario, nos liberan.

En definitiva, ayudar al desarrollo de un verdadero espíritu crítico y un metalenguaje, vincular las formas de compromiso cívico y político institucionales y las emergentes, impulsar la auto-construcción de los y las jóvenes como ciudadanos activos capaces de actuar con auto-determinación, favorecer el desarrollo de la(s) identidad(es) como ciudadanos y ciudadanas pertenecientes a múltiples comunidades; y hacerlo asumiendo el reto que plantea la introducción de los nuevos medios deben ser las notas de color que caracterizan una educación para una ciudadanía comprometida. Pero lo que, sin duda, ha de constituir el matiz del fondo es la construcción de un ambiente democrático, sin el cual, cualquier tipo de educación democrática sería simplemente inviable. Y es, precisamente, en esta construcción del ethos democrático donde las escuelas tienen mucho que aprender de la cultura popular infantil en la que el uso diario de los nuevos medios involucra toda una gama de procesos informales de aprendizaje, en los que a menudo hay una relación muy democrática entre “maestras y maestros” y “aprendices” (Buckingham 2006).

Hay cierto consenso en las atribuciones asignadas a las comunidades que se desarrollan al amparo del progreso democrático. En la revisión internacional sobre el tema realizada en el Handbook *Education for Citizenship and Democracy* se entiende la educación para la ciudadanía como aquella educación sobre el conocimiento, entendimiento, habilidades y disposiciones conectadas con la vida pública; considerando que estas disposiciones hacen referencia a aquellas que pueden ser exploradas y promovidas como parte de una sociedad democrática (Arthur, Davies y Hahn, 2008).

Al mismo tiempo, estos autores nos alertan de que no existe un modo exclusivo de producción o reproducción de las prácticas de ciudadanía ni de educación para la misma, es decir, la cultura y el contexto son aspectos claves en la transmisión de la misma. Los retos a los que se enfrentan diferentes sociedades y contextos son diferentes, siendo reflejados en las prioridades mostradas en la educación para la ciudadanía (Arthur, Davies, Hahn, 2008)

Uno de los mayores problemas actuales del mundo no es que las personas no sepan leer ni escribir, es que las personas de distintas culturas, grupos étnicos, religiones y naciones son incapaces de trabajar juntos para resolver los inextricables problemas del mundo como el calentamiento global, la extensión del SIDA, la pobreza, el racismo, el genocidio y la guerra (Cheadle y Prendergast en Arthur Davies y Hahn 2008). El problema llegado a este punto está en que la tradicional argumentación pública va dando paso a pautas de comunicación que son más expresivas, ingeniosas y polarizadas en vez de a prácticas deliberativas o „razonadas” (Vallespín 2015). Lo cual representa un problema de formación reflexiva o de conocimiento que se convierte en la producción de desigualdades pues hay una forma de injusticia que funda y contamina todas las demás formas de injusticias que hemos reconocido en la modernidad, ya sean la injusticia socioeconómica, la sexual o racial, la histórica, la generacional, etc., se trata de la injusticia cognitiva. No hay peor injusticia que esa, porque es la injusticia entre conocimientos (De Sousa 2011)

Al mismo tiempo hay que reconocer a la vez que denunciar la inexistencia de una teoría general que pueda cubrir adecuadamente todas estas diversidades infinitas del mundo. Por eso hay que buscar formas plurales de conocimiento en la línea de De Sousa (2011) cuando contempla la necesidad de "Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social". En lo que se refiere a esta cuestión asumimos en el desarrollo de esta tesis la sugerencia de Sierra (2013, 27) quien aconseja que todo diseño teórico-metodológico de análisis de la cultura digital tiene que partir de un cambio que permita reconocer el conocimiento compartido como consecuencia de una mayor cooperación que permite visibilizar y problematizar las diferentes aportaciones de ciudadanos que participan en la producción del conocimiento y que, además experimentan nuevas formas de autoorganización o participaciones democráticas desde una nueva visión.

3.6 Representaciones sociales sobre la generación interactiva en los informes sobre nuevas tecnologías: lo que dicen y lo que ocultan

Los estudios acerca del crecimiento en la utilización de las TIC se difunden a través de observatorios, informes o foros de diferentes entidades que configuran una singular representación social de la implantación mediática. Este trabajo realiza una revisión crítica sobre tales informes y sus sistemas de indicadores con el fin de proporcionar una comprensión más objetiva de la sociedad para que el profesorado y alumnado implicados en la alfabetización multimedia tomen decisiones informadas. Los supuestos teóricos se fundamentan en la apropiación tecnológica, la performatividad y las representaciones sociales; se han seleccionado más de treinta informes publicados desde 2009, aplicando los criterios de mayor relevancia por la cobertura estadística, persistencia y nivel de discriminación de sus indicadores, y se identificaron categorías descriptivas para el análisis y comparación.

En apenas dos décadas internet y las tecnologías digitales se han instalado y seguirán instalándose en el quehacer diario de gran parte de la humanidad y entorno a ellas se están reorganizando un sinfín de ámbitos de la sociedad, con la consecuente reorganización del poder (¿Quién controla la tecnología y los conocimientos?) (Burch 2014, Bollow 2014,). De hecho un 69% de los jóvenes considera que las TIC han cambiado mucho la sociedad y 29% consideran que la han cambiado bastante (Megías y Rodríguez 2014)

Es necesario tener en cuenta que el flujo de información que se distribuye en la red no es neutro, se relaciona con el movimiento del poder a través de una sociedad (Assange 2014)

El nivel de implantación de las nuevas tecnologías se está valorando a través de diferentes metodologías e indicadores, basados en datos, cuestionarios o encuestas acerca del uso y de las percepciones de los usuarios. Los trabajos de Winocur (2007) ya demostraban que la reflexión política y académica acerca de la Sociedad de la Información y del Conocimiento no considera como preferente explorar datos e indicadores acerca de la experiencia de apropiación práctica y simbólica de las TIC

por parte de los diversos grupos sociales, ni su impacto en el desarrollo de políticas educativas. En la misma línea, Toboso y Estévez (2012) confirmaban posteriormente que esos datos no explican la apropiación de las tecnologías ni su uso efectivo en las actividades cotidianas. La “apropiación” (Morales, Álvarez y Loyola 2011) es un concepto relacionado con la utilización de las tecnologías pero, especialmente, con el imaginario simbólico de valores, representaciones y prácticas compartidas por cada grupo social (Echeverría: 2008) lo que está vinculado a la utilización significativa y el sentido del uso de las mismas. Por tanto, se trata de variables o indicadores de significado relacionadas con los discursos de elección en la adquisición y uso de los distintos equipamientos o soportes muchas veces olvidadas en los informes.

Diferentes investigaciones (Sierra, 2006; Marí, 2012) hacen referencia al hecho de que el uso de los informes e indicadores funcionan como activadores de demanda de los servicios y equipamientos que venden o prestan las mismas empresas, lo que supone entender la sociedad de la información como resultado de la globalización desde la perspectiva de la economía política de la comunicación, que evidencia que los indicadores de uso, en términos generales, representan los intereses de los grandes grupos del sector de las telecomunicaciones, lo que distorsiona la comprensión del acceso a la sociedad de la información y obstaculiza los procesos de alfabetización mediática (Perez Tornero 2015):

La ciudadanía ha incorporado las TIC a su vida cotidiana y ha modificado sus hábitos sociales; las empresas, las grandes corporaciones y las pymes son conscientes de la enorme ventaja que ofrecen en términos de eficiencia y competitividad y adecúan sus estructuras de producción organización y distribución a la realidad digital. (Zafra 2015)

Sin embargo, no podemos olvidar que el cambio tecnológico ha provocado una reorganización profunda del mundo de la política (Ibid 2015) o, más en particular, de la democracia:

Su efecto más inmediato ha consistido en producir una verdadera convulsión en el espacio público tradicional, constituido hasta muy recientemente por los medios de comunicación tradicionales como prensa, radio y televisión. A ellos se han superpuesto en nuestros días nuevos lugares de debate y comunicación política más o menos espontánea en blogs y redes sociales que están centrifugando la información y, sobre todo, la opinión. (Vallespín 2015: 46)

Las nuevas tecnologías más allá de ser tratadas como meros productos o herramientas para el uso de software, programas o soportes educativos, requieren de un planteamiento capaz de poner en valor los usos críticos de *empowerment* de la ciudadanía como constructora de nuevas relaciones. En definitiva, los espacios virtuales tienen la potencialidad de convertirse en espacios públicos donde experimentar el *ethos democrático*. Porque las TIC por sí mismas no son ni serán la solución si los sistemas educativos no se transforman (Rodríguez de las Heras 2015, Sancho 2011), al igual que tampoco son intrínsecamente democráticas (Loader 2014) Se han de evaluar las interacciones entre mundos digitales y mundos educativos

utilizando informes que incorporen nuevos indicadores para no ignorar la diversidad cultural digital que conforma cada vez más las identidades de los y las estudiantes.

3.6.1. Qué nos dicen los informes

La escena típica de casa podría dibujarse así:

Cada miembro de la familia con un soporte electrónico, o con más de uno (móvil, ordenador, auriculares, tableta, etc.) y el televisor principal de fondo, dirigiéndose la atención hacia uno u otro en función del interés de cada cual concretado en un momento dado.(Reig y Vílchez 2013)

Los ordenadores, los videojuegos, internet, las cámaras digitales o los teléfonos móviles son cada vez más básicos en la vida de los y las jóvenes de los países tecnológicamente desarrollados, en tanto que son herramientas para comunicarse, compartir, consumir, participar o crear (Aranda, Sánchez-Navarro 2011) o en palabras de Jenkins (2008) construir una cultura participativa.

Son numerosas las investigaciones relativas a los nuevos medios digitales, sirva de ejemplo la revisión que hacen García, López y Catalina (2013): algunos autores centran su interés en cómo la distribución del uso intensivo de la misma (Lenhart y Madden, 2007; Lenhart, Purcell et al., 2010), en la emergencia de los smartphones (Purcell 2011), en la alfabetización mediática (Pérez, 2005; Eynon y Malmberg, 2011), en la capacidad multitarea de las nuevas generaciones (Levine, Waite y Bowman, 2007; Moreno y al., 2012), en las brechas de género (Valkenburg y Peter, 2011), en las relaciones e influencia del contexto familiar (Liu et al., 2012; Duerager y Livingstone, 2012, kenburg y Peter, 2011), en el impacto de las diferencias offline (Ahn, 2011), etc.

Nos hallamos en pleno boom de los smartphones y se empieza a hablar ya de la era postsmartphone. Por ello, es importante poner el foco no tanto en las tecnologías o en los dispositivos cuanto en el desarrollo de las capacidades o posibilidades que estos desarrollan. A este respecto, parece claro que el concepto de hiperconexión e hiperconectividad constituye un elemento clave del análisis de lo que está ocurriendo (Reig y Vílchez 2013).

Sin olvidar las advertencias de Wincour (2007) y Toboso y Estévez (2012), recogemos algunos datos de informes sobre nuevas tecnologías para abrir la mirada y obtener una visión panorámica de lo que está sucediendo en la sociedad red (datos que posteriormente analizaremos de forma crítica.

El ordenador personal es prácticamente universal entre los y las jóvenes de Andalucía, siendo de un 92,7 % en los niños de 6 a 9 años y el 95,5 % en los y las jóvenes de 10 a 18 años; teniendo en cuenta que hay una mayor presencia de ordenadores los hogares en los que habitan niños o jóvenes (INE 2013, Bringué y Sádaba 2011).

Los informes dan cuenta de un progresivo incremento del uso virtual en España, siendo según varios estudios (EGM 2011, Sáinz Peña 2013) el único medio que presenta un crecimiento constante en la población general. Esta tendencia creciente se

traduce también entre los más jóvenes conectados según muestra el Observatorio de la infancia en Andalucía.

De todos los internautas el 84,4% se conecta varias veces al día y el 12,2 todos o casi todos los días (AIMC 2014), por tanto estamos hablando de que la mayoría de los internautas lo son de forma intensiva.

En cuanto a las viviendas que no tienen acceso a la red el 65,3 señaló que no necesita internet, el 36,2% que tiene pocos conocimientos para utilizarlo, el 31, porque los costes del equipo son demasiado altos y el 29,1 porque los costes de conexión son demasiado elevados. Podemos observar en estos datos cómo la presencia de un ordenador o la conexión pueden convertirse en marcadores de clase y nuevas brechas desigualadoras, aspecto que deberemos tener en cuenta al abordar las nuevas tecnologías desde la escuela.

El acceso a Internet se ha convertido en una actividad cotidiana para prácticamente todos los jóvenes de 16 a 24 años: si en 2004 todavía el 24,5% declaraba no haber accedido a Internet, en 2012 ese porcentaje se redujo a un testimonial 3,8% (Reig y Vílchez 2013)

El teléfono móvil es la tecnología más extendida después de la televisión alcanzando el 96,1 % de la población.(INE 2013).Sin embargo, la televisión pese a ser la más extendida raramente se usa en exclusiva, sino al estilo multitarea: el 77% del tiempo suele verse de forma simultánea con otros dispositivos, como las tablets o los smartphones. Este uso simultáneo de nuevas tecnologías nos lleva a lo que se denomina cultura de la convergencia (Reig y Vílchez 2013). La televisión ha dejado de ser el medio de comunicación por excelencia entre los 18 y los 24 años siendo internet su principal fuente de información. Además entre las cosas a las que dedican menos tiempo por usar internet en la franja de edad 15-19 son “ver la tele” y “no hacer nada” (Megías y Rodríguez 2014)

Respecto al uso del móvil este llega a superar a los ordenadores fijos o portátiles como puntos de conexión a internet (AIMC 2014) destacando en la franja de edad 16-24 años un mayor uso del teléfono móvil que del ordenador -94,3 en los últimos tres meses frente la 72,2- según Megías y Rodríguez (2014). Además según los mismos autores entre los 15 y los 18 años un 88% declaran que han utilizado las redes sociales de forma diaria por el móvil.

En este sentido, los informes nos ofrecen datos como el crecimiento del uso de los dispositivos móviles. Según el informe sociedad de la información (Sáinz Peña 2013) en la población general la tablet ya supera en ventas al ordenador portátil como terminal inteligente, aunque el dispositivo móvil por excelencia continúa siendo el smartphone (80% de todos los teléfonos móviles de España).

Lo que Reig y Vílchez (2014:57) encontraron fue lo que significaban los smartphones para los y las jóvenes: *“Un facilitador de comunicación sin fronteras, información de cualquier naturaleza facilitada y rápida, aparato que permite estar en contacto y enterarte de cosas. Su gran virtualidad está en la espontaneidad y la*

rapidez instantánea. Un aparato que parece estar ideado y hecho a la medida de la gente joven de nuestros días, aunque hay muchos adultos que se están integrando cada vez más en su uso y en todo lo que significa el universo smartphone". Sin embargo, las virtualidades, en un sentido o en otro dependen del uso que se le dé.

El smartphone es un aparato hecho a la medida de los individuos más jóvenes de nuestro tiempo, porque proporciona la posibilidad de comunicación todo el tiempo y desde cualquier situación, para una generación que se siente global y que ha roto vivencialmente las fronteras de los espacios que distanciaban individuos y culturas. (Reig y Vílchez 2013)

La clave del éxito del Smartphone entre los y las adolescentes es el acceso a Internet, el cual permite la descarga de música, el intercambio de archivos, el acceso a las redes sociales y el envío de mensajes de texto para estar en contacto permanente con sus amigos y conocidos. Los y las jóvenes necesitan relacionarse con sus iguales, comunicarse entre sí y usan el móvil para ello. La llamada telefónica, incluso a través del móvil, pierde peso entre los y las jóvenes y se reserva para hablar con los padres. Quienes en este sentido han proporcionado un móvil a sus hijos para intentar tenerlos localizados permanentemente. La llamada de teléfono se convierte así en un símbolo de control, mientras que el texto se reserva para compartir con sus iguales.

El uso emergente del whatsapp aparece como icono más representativo de los dispositivos inteligentes. El 95% de los usuarios de terminales móviles con conexión a internet lo son también del whatsapp, además del 2012 al 2013 en España ha aumentado un 25% de las redes sociales a través de los móviles (Iab Spain Research 2014).

La clave del uso del whatsapp es la multifunción y la gratuidad o el bajo coste de algunas de sus aplicaciones (Reig y Vílchez 2014). Lo que no suele tenerse en cuenta (aunque cada vez en menor medida) es que estos servicios "sin costo" facilitan a las agencias de seguridad sustraer y decodificar información (Burch 2004).

Sorprende que el WhatsApp se haya convertido en un género textual nuevo, capaz de reformular otros géneros (Fernández: 2013) , "incrementando la dependencia emocional del terminal (...) que se apropia de lo social-cercano, acrecentando la comodidad (...), y aumentando la seguridad y privacidad" (The cocktayl analysis 2013).

Con el crecimiento del uso de los dispositivos móviles cabe preguntarse con quién se comunican los jóvenes, según la *encuesta generaciones interactivas* se comunican en un 79% con los amigos y amigas, en un 75% con su madre, en un 63% con su padre, en un 36% con otros familiares, y en un 30% con su novia o novio. En este sentido Pascual y Santero (2010) reconocen que entre los iguales existe un fuerte apoyo en un contexto donde se siente la conexión social y dentro del cual existe una dinámica informal de afiliaciones donde los que tienen más experiencia comparten sus conocimientos con quienes están aprendiendo.

Así mismo el móvil constituye, en parte, una identidad de grupo entre los y las más jóvenes, creando lazos de pertenencia con los más cercanos, que incluso interactúan y comparten a través del móvil cuando están juntos. Si eventualmente se quedaran sin el smartphone: “Nos sentiríamos fatal, incomunicados, excluidos, marginados, aburridos, indignados, con impotencia, ruptura brutal de un hábito, sin recursos, sin libertad, sin tus momentos, sin tu tiempo libre...”. (Reig y Vílchez 2014)

Según las investigaciones de Reig y Vílchez (2013) hoy en día en el móvil está todo aquello que más aprecia un adolescente: su red de amigos, su música, sus fotos, sus vídeos (Quizás lo menos importante sea la opción del teléfono). Por todo ello retirarle el móvil es uno de los mayores castigos.

Cada vez será más frecuente ver a las y los estudiantes permanentemente conectadas a las redes sociales, incluso desde la misma escuela e instituto (a pesar de las prohibiciones de algunos centros). El smartphone, y con él las redes sociales y el WhatsApp, se han convertido en espacios vitales de las y los jóvenes desde edades cada vez más tempranas. Por ello existe una creciente preocupación por las implicaciones educativas de este proceso. La pregunta no es exclusivamente cómo podemos aprender mejor con las TIC, sino cómo estas están ya influyendo no solo en el aprendizaje sino en todos los procesos que conforman lo que entendemos por educación. (Reig y Vílchez 2013)

Como afirma el informe menores y redes sociales (Bringué y Sádaba, 2009) los jóvenes son cada vez más multitarea y el 75% de ellos mantiene el móvil encendido aunque esté estudiando. De hecho ya en el 2009, según argumenta Aranda et al., el 20,9 % de los jóvenes entre 16 y 18 años están permanentemente conectados y el 18,1 se conecta entre 12 y 14 horas semanales. Reig y Vílchez (2013) afirman que en lugar de centrarnos en las informaciones más importantes, lo que hacemos es distraernos con cualquier novedad (mensajes en redes sociales, emails entrantes, etc.), argumentando que la multitarea no es posible, tan solo cuando se trata de dos tareas que requieren baja atención.

Según la *encuesta generaciones interactivas* (Bringué y Sádaba 2013) el 23 % de las y los jóvenes se autofinancia el gasto del móvil mientras que al 74% se lo pagan sus padres. Sin embargo, muy pocos jóvenes discuten con sus padres por el uso del móvil, y cuando lo hacen está relacionado con el gasto, el tiempo de uso, y en menor medida el momento.

Al hablar de redes sociales conviene señalar su alta velocidad de penetración: desde el 51 % en 2009 hasta el 79 % en el 2010, manteniéndose constante en 2013 (Iab Spain Research 2014). Sin embargo, según apuntan Ballesteros y Megías (2015), los no usuarios de redes no son considerados “bichos raros” sino libres, normales, independientes.

Centrándonos en los jóvenes españoles como señalan García, Lopez y Catalina (2013), la penetración de las redes sociales depende de la edad, el sexo y el tipo de centro escolar:

	Grupos de edad		Sexo		Titularidad del centro	
	12-14	15-17	Hombre	Mujer	Público	Privado
Usuarios intensivos	72,1	79,1	68,1	84,5	75,2	76,4
Usuarios ocasionales	13	8,5	12,4	8,8	11,4	9,4
No usuarios	14,9	12,4	19,5	6,6	13,4	14,1

En función de estos datos el mayor número de usuarios se concentra en el tramo de edad 15-17 años, y son las mujeres las mayores usuarias de este servicio.

Sin embargo otros informes también nos dan cuenta de los perfiles medios de todas y todos los internautas españoles (no solo de las redes sociales), por ejemplo el informe de la ONSTI (2010) enfatiza que el mayor porcentaje de internautas se halla entre los hombres, los jóvenes de entre 16 y 24 años, los estudiantes y las personas con estudios universitarios. Siendo según el estudio general de medios (2011) la televisión el único medio que muestra un nivel de uso similar independientemente del sexo, edad o clase social. No obstante internet ha sobrepasado ya a la televisión en lo que a horas se refiere, con 13,6 horas frente a 13 horas de media a la semana.

El continuo progreso y obsolescencia hacen que se resientan algunas redes sociales, en este caso tuenti, red que es según García, Lopez y Catalina (2013) es la red social más utilizada por los y las jóvenes españoles de entre 12 y 17 años, según la siguiente distribución (seguida de cerca por facebook en especial en el tramo de edad 15-17)

	12-14		15-17		Clase social		
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Alta	Media	Baja
Tuenti	71,5	72,6	83,9	86,9	78,3	81	84
Facebook	69,2	56,3	72	79,5	71,5	64,5	65,8
MySpace	7,2	5,0	9,2	11,3	8,6	6,3	8,4
Twitter	25	26,3	38,9	43,9	37,5	32,4	36
Fotolog	4,2	4,5	8,4	13,9	7,8	8	6,1

Pese a estos datos, en 2015, tuenti está ya en vías de desaparición tras la rápida irrupción de WhatsApp e Instagram , y el auge de Facebook y Twitter.

Los usos de twitter pueden ser muy diversos, en el caso de los y las más jóvenes se trata de un uso más lúdico que experto (búsqueda de noticias, recursos, movimientos sociales...): “me gusta poner: “estoy en el bar con no sé quién “y pongo una foto”. Por tanto, el uso de tuenti y de twitter se diferencian más en el formato, que en el uso que la juventud más temprana hace de ellos. (The cocktayl analysis 2013)

Pese a que el INE 2013 afirma que la brecha de género en cuanto acceso va disminuyendo cada año, esta aún persiste, otros informes confirman los datos del INE. Aunque las chicas inician antes su relación con las redes sociales (de 12 a 14 años se conectan el 44,6 de los hombres y el 61,7 de las mujeres) a medida que pasa el tiempo los hombres acaban superando el uso que hacen las mujeres (de 15 a 16 años se conectan el 70, 3 de los hombres y el 65, 8 de las mujeres) (García, López y Catalina 2012).

Algunos informes van más allá del mero mapeo porcentual de usos y tratan de averiguar a través de opciones cerradas el motivo de uso de las redes.

Bringué y Sádaba (2011) identifican los usos de los y las jóvenes en internet. Según ellos, los menores cubren a través de esos usos sus principales necesidades: comunicar, conocer, compartir, divertirse y consumir:

Categoría	Actividad	% de usuarios
Comunicar	Messenger	77%
	E-mail	65%
	Hablar por teléfono (Skype, MSN, etc.)	30%
	Envío de SMS	20%
	Chat	2%
Conocer	Visitar páginas web	76%
	Descargar música, películas o programas	69%
	Foros o listas de correo	15%
Compartir	Redes sociales	71%
	Compartir vídeos, fotos, presentaciones, etc. (YouTube, Flickr, etc.)	56%
	Fotologs	33%

	Blogs	25%
Divertirse	Juegos en red	61%
	TV digital	15%
	Radio digital	8%
Comprar	Comprar o vender	8%

Más concretamente, el estudio de la ONTSI (Urueña 2010) identifica los siguientes usos de las redes sociales: *Comunicarse con amigos; compartir información (fotos, vídeos...); comunicarse con familiares; consultar información sobre diversos temas; comunicación con compañeros de trabajo; organizar eventos/encuentros; seguir la actualidad de personas conocidas; ser miembro de grupos; conocer nuevas personas.* A estos usos Aranda (2009) añade *pasar el rato y entretenerse y decir lo que se piensa.* Por otra parte el estudio de Megías y Rodríguez (2014) agrega también *mantener contacto con los que no ven frecuentemente; divertirse, etc.*

Aunque en los informes parece haber un consenso sobre que las redes tienen un fin relacional, sin embargo, estos no aclaran de qué forma se modifican las comunicaciones tradicionales; en qué forma buscar o compartir información se convierte en algo diferente (a qué tipo de información se accede, si es alternativa o no, con quien se comparte, si existen redes de distribución del conocimiento), etc

Ballesteros y Megías (2015) se atreven incluso a tratar de definir que elementos describen a las y los jóvenes en las redes sociales, encontrando las siguientes respuestas: “las fotos o videos que pongo, las opiniones que expreso, la manera en que escribo, los “me gusta” que señalo, los temas que comento.”

Las redes sociales no parecen aislar en un mundo virtual ajeno a lo presencial, sino que los datos demuestran que los y las más jóvenes usan las redes principalmente para comunicarse o compartir pequeños fragmentos de su vida, tanto con sus amistades presenciales, como con aquellas amistades que han hecho virtualmente que en ningún caso sustituyen a las primeras (Aranda y Sánchez-Navarro 2011). En este sentido los informes apuntan a que prefieren salir con los amigos a estar conectados; sus actividades favoritas son “fuera del hogar”, fundamentalmente “salir con sus amigos” (80,2%); “hacer deporte (40,8%) o “ir al cine” (21,5%).

la juventud adquiere así capital-red social, o conocimiento asociado a la contribución propia y de los demás a la comunidad, al compartir sus experiencias y opiniones en nuevos espacios de apoyo, sociabilidad y reconocimiento que generan y desarrollan simultáneamente. (Pascual y Santero 2010: 15)

Además de la importancia de las relaciones presenciales las y los adolescentes se abren también a la red digital como dimensión grupal bien siguiendo las novedades de personas conocidas y formando grupo entorno a amistades o bien siendo miembro de

un grupo que puede estar formado por afinidades. Estos datos coinciden con los del estudio de hábitos de internet (García y López 2010) que muestran que el 64.1 % de los menores de 16 años afirman que las redes sociales han aumentado sus relaciones sociales, al igual que el 59,3% de entre 16 y 20 años. En este sentido el informe generación 2.0 (Sánchez y Álvaro 2011) apunta que el 80% se conectan para mantener el contacto con sus amigos, el 40% para saber de gente sin contacto habitual, y menos del 20% para conocer gente nueva. Ballesteros y Megías (2015) afirman que se incorporan nuevos contactos con mucha más frecuencia que con la que se borran, siendo los principales motivos para borrar a alguien “que haga comentarios inapropiados, fuera de tono” (48,7%), o “que intente comunicarse demasiado conmigo o me moleste” (32,3%); y los motivos para agregar a un nuevo contacto: “que lo conozca un día y me caiga bien” (56,6%), “que me lo presente alguien de confianza” (39,7%), “que tengamos amistades comunes” (28,4%).

Aunque es la tendencia mayoritaria, las y los jóvenes no siempre acceden a las redes sociales solos; el 85,5% suelen hacerlo en solitario, mientras que el 42,9% lo hace en compañía de sus amigos. Por el contrario, son muy pocos los que se conectan en compañía de sus progenitores: el 15,8% lo hace con su padre, y el 17,7% con su madre (Tolsá 2012)

La mayoría de los y las adolescentes reconocen haber aprendido a usar las redes de forma autodidacta (Pascual y Santero 2010). Sin embargo, el peso de los iguales es aun mayor, no solo a la hora de interactuar a través de las redes sociales sino a la hora de enseñarse entre ellos cómo se usan. Aranda et al (2009) señalan que quienes no han aprendido de forma autodidacta el 53,6 % de las y los más jóvenes han aprendido a usar internet gracias a sus compañeros y compañeras mientras el 21,8% ha aprendido a través de algún familiar y sólo el 15,7 % a través de la escuela.

Otros informes tratan de rescatar los contenidos a los que se accede en la red, según el informe “Menores y redes sociales” (Bringué y Sádaba 2011) son: contenidos relativos al ocio (música, juegos, humor, deportes, noticias, aficiones, etc.), contenidos educativos y culturales (acceso especialmente vinculado al desarrollo de tareas escolares), contenidos calificados para adultos. Estas categorías nos dan cuenta de la brecha digital que existe entre el escenario de ocio y el escenario escolar, ya que solo uno de cada 10 accede a esos contenidos denominados “educativos o culturales”. No se trata de que no accedan a la educación o a la cultura sino de que acceden a una diferente a la escolar, en internet no existen esos marcadores de clase que determinan cuáles son los conocimientos relevantes y los que no lo son. Según Gurung y Rutledge (2014) acceden a ambos contenidos, solo que en dos nichos que siguen hábitos diferentes: una forma de conexión digital personal que es generalmente individual, positiva, variada y múltiple, mientras que la conexión educacional es proactiva, dinámica, multifacética y mixta.

Y es más, 4 de cada 10 internautas han hecho alguna vez una página web o un blog. Estos blogs tenían una temática variada pero conviene resaltar que el 14,2 %

eran de contenido educativo, y el 12, 8 trataban sobre cuestiones culturales. (Tolsá 2012)

Existe en el imaginario social un miedo a la posibilidad de conocer malas influencias a través de las redes sociales, de hecho el 77,8% de usuarios de redes sociales opinan que existen personas con capacidad de influencia en las redes sociales, si bien es verdad que tres cuartas partes de las veces afirman que el motivo principal de esta influencia es la amistad (Urueña, Ferrari, Blanco, Valdecasa, 2011). Por tanto este informe nos muestra que la capacidad de influencia no se debe tanto al canal, presencial o virtual, sino al grado de esa amistad.

Otro de los grandes miedos es que el uso de las redes sociales disminuya el nivel de estudios, pero según demuestra el estudio menores y redes sociales (Bringué y Sádaba 2011) “el tiempo real de estudio no se ve afectado por el uso de redes sociales”; y según el estudio generación 2.0 (Sánchez y Álvaro 2011) el rendimiento académico no parece estar relacionado, ni positiva ni negativamente, con el grado de utilización de las redes sociales, de tal forma que chicos y chicas de diferentes niveles académicos suelen emplear las redes sociales de manera igualmente habitual.

Algunos temen por el desarrollo de la lectoescritura, sin embargo hoy los y las jóvenes leen más que ninguna otra generación aunque lo hagan a través de la red. También asusta la corrección gramática y ortográfica, no obstante no se trata de ignorancia sino de flexibilidad: los jóvenes utilizan este tipo de lenguaje entre ellos cuando interactúan con su grupo de pares, pero adaptan su forma de escritura si están en contextos más serios, como la escuela. (Pascual y Santero 2010, Reig y Vílchez 2013). No se trata de un decaimiento de la lectoescritura sino de un cambio en la narrativa en ocasiones como un pulsor de la creatividad resolviendo el problema de los espacios y la necesidad de rapidez en la comunicación (a través del uso de esqueletos consonánticos, acrónimos, silabogramas, abreviaturas, sinónimos cortos, etc.) (Tascón y Abad 2011). Además aparecen otros lenguajes (Por ejemplo los *memes*) como poderosos recursos simbólicos (usados en muchos casos por los movimientos sociales):

La tergiversación o distanciamiento (alterar el contexto en el que se presentan imágenes culturales compartidas), los collages y montajes, la sobreidentificación y afirmación subversiva (exageración para reducir al absurdo un mensaje cultural) y la suplantación (o fakes)(...) El remix es también una forma de remachar incluso lo evidente., (Quintana y Tascón 2015:53)

Sobre el acceso a páginas de contenido para adultos la *encuesta generaciones interactivas* señala que esta se multiplica, ascendiendo a un 13%, pero señalando una grandísima brecha de género ya que el 22 por ciento de los varones navega por este tipo de sitios *online*, mientras que solo lo hacen el 2 por ciento de las mujeres.

Otro tema de debate abierto en la sociedad es la posición que los padres y madres deberían mantener ante las redes sociales, discusión casi siempre relacionada con la cantidad de horas y la frecuencia con la que se conectan (Aranda y Sánchez- Navarro

2011; Sureda, Comas y Morey 2010, Pfizer 2009), el contenido al que acceden y las actividades que realizan.

Los controles suelen ser: observación de lo que se escribe/hace y acceso a páginas visitadas; y en menos medida pregunta directa y recomendación sobre la forma de actuar (Pfizer 2009) Por otra parte en el estudio de Tolsá (2012) se asegura que el 49% de los padres y madres afirman tener algún tipo de filtro en el ordenador doméstico.

Los padres afirman tener más control sobre las actividades de sus hijos en internet de lo que estos admiten: El 38% de los padres y madres afirman que siempre supervisan las actividades de sus hijos o hijas frente al 18% que lo reconocen.

Solo un 15% de los no usuarios de redes afirman discutir con sus padres por el uso de las redes, elevándose el dato al 28% entre los usuarios moderados y ascendiendo hasta el 34% entre los avanzados (Bringué y Sádaba 2011). Las normas parentales que generan estas desavenencias giran entorno al tiempo que se pasa conectado (el 49% de las veces), el tipo de información que se puede compartir (el 41,6%) (Pfizer 2009).

Un aspecto relacionado con el control parental es la ubicación del ordenador ya que no es lo mismo estar en un sitio controlado que en su propio cuarto conectados. El 36% de los y las adolescentes lo tienen en su cuarto; siendo las otras opciones en la sala de estar (24.5 y 25 respectivamente) el dormitorio de un hermano, una habitación de trabajo (Sádaba y Bringué 2011) y fuera de la casa: en la escuela, en casa de los amigos o familiares, en una biblioteca, en un ciber, en un centro guadalinfo, etc.,(Tolsá 2012) Aunque esta variable empieza a no ser importante debido al uso emergente de los dispositivos móviles.

A un nivel más formal el informe sociedad de información de telefónica (Sainz Peña 2013) señala que en el entorno educativo los protagonistas son los MOOCs que permiten cursos gratuitos de difusión masiva (aunque orientan esta modalidad para estudiantes universitarios más que para estudiantes de la ESO) Por otro lado, señala la iniciativa de la “mochila digital” que consta de un conjunto de materiales y contenidos digitales que los alumnos utilizan en los entornos virtuales de aprendizaje (pensada para primaria y secundaria).

Según Reig y Vilchez (2013) debemos estar preparados para nuevas competencias como las relativas a la gestión cognitiva de la abundancia de datos disponibles: mentalidad de filtrado, pensamiento estadístico, análisis y visualización de datos, pensamiento flexible e incluso una capacidad de desconexión que parece que empieza a ser necesario entrenar.

Un dato relevante Según la V Oleada de cocktayl Analysis es que cada vez existe mayor aceptación de las marcas comerciales, en el caso de tuenti las mas influyentes son:



(Imagen the cocktayl Analysis)

Según este estudio el 41% de los usuarios tienen relación con alguna marca en Tuenti, principalmente con la idea de conseguir un descuento o promoción (33%) o participar en algún concurso, juego y/o app (24%). Por tanto, debemos prestar atención al capitalismo que se presenta desde lo cotidiano para poder abordarlo y deconstruirlo desde la escuela.

3.6.2. Qué ignoran los informes

Al introducir los nuevos medios en la escuela es necesario comprender no sólo los niveles de uso de las tecnologías digitales, sino los patrones aplicados por los y las internautas, puesto que no reportan las mismas ventajas para todas y todos los estudiantes (Valiente 2011).

Las sociedades actuales inspiradas en el modelo de economía del conocimiento (Drotner y Livingstone 2008) abren paso a una cultura mediática basada en el libre comercio y en la exposición de quien menos medios tiene a condiciones de vida que continúan deteriorándose constantemente. La celebración por parte de muchos estudios culturales, sociales y educativos de una sociedad de la información sin límites, basada en la individualidad del consumo y la neutralidad positivista de las nuevas tecnologías y redes de la información, se contradice con el impedimento de algunas educadoras y educadores para ver el potencial transformador que pueden abrir estas nuevas tecnologías, así como las posibilidades de reducir desigualdades y brechas existentes en la sociedad actual (Kellner 2011; Sádaba y Gordo 2008)

Como argumentábamos anteriormente diferentes investigaciones (Sierra, 2006; Marí, 2012) se remiten a que el uso de los informes e indicadores funcionan como activadores de demanda de los servicios y equipamientos que venden o prestan las mismas empresas para las mismas empresas que las realizan.

El ejemplo más claro es la Fundación Telefónica, que entre otras empresas privadas con gran peso en el sector de las comunicaciones, realiza cada año un estudio cuantitativo sobre los niveles de penetración de las nuevas tecnologías (SiE, Sociedad de la información en España); del mismo modo que a través de su foro *Generaciones Interactivas* se realizan estudios periódicos sobre los usos digitales de los más jóvenes.

Estos estudios e indicadores se basan en: a) estudios de campo propios; b) la recopilación y (re)interpretación de datos de otras encuestas/estudios (en muchos de los casos provenientes del Instituto Nacional de Estadística); ofreciendo en cualquier caso imágenes concretas de la sociedad red, y con ella de los y las ciudadanas, la juventud, las mujeres, y las cualidades de las redes sociales. Merece la pena echar un vistazo al siguiente cuadro que recoge una selección de estudios relevantes en este ámbito y sus correspondientes financiaciones.

El ministerio de educación y administraciones autonómicas (en este caso Junta de Andalucía) ya han lanzado algunas iniciativas, no guiadas por los intereses del comercio y la industria. Las diferencias del carácter de los informes son notables

Realiza el estudio	Estudio	Año	¿Quiénes son?
Fundación Telefónica (Foro Generaciones interactivas)	La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas	2009	Socios fundadores: Telefónica, Universidad de Navarra, Organización universitaria interamericana.
	La sociedad de la información en España SiE (2009)	2010	Socios: Telefónica, Iberia, Plan Avanza del Ministerio de Fomento, comercio e industria, TREI (Tu reputación en Internet, uno de los socios de esta consultoría, Antonio González, preside la organización Revaloría creada en 2009 para difundir valores cristianos a través de internet). "La colaboración de empresas e instituciones es imprescindible para lograr los objetivos del Generaciones Interactivas. Así, la educación de los menores, el desarrollo de productos y servicios adaptados a sus necesidades, el despliegue de verdaderas estrategias de responsabilidad social, etc., son objetivos en los que participan directamente nuestros colaboradores."
	Menores y redes sociales La generación interactiva en Andalucía. Niños y adolescentes ante las pantallas	2011	
	La sociedad de la información en España 2011	2012	
	La sociedad de la información en España 2013	2013	
	La sociedad de la información en España 2014	2014	
La sociedad de la información en España 2014	2015		
Elogia IPSOFACTO IAB Spain Research	Estudio sobre redes sociales en Internet	2009	Empresa de servicios de marketing y comunicación digital.
	IV Estudio anual de redes sociales	2013	Entre su junta directiva hay empresas como Microsoft, Tv3, Yahoo!, Zed Digital, etc.
	V Estudio anual de redes sociales	2014	Entre los objetivos de IAB Spain se encuentran: Fomentar el crecimiento de la inversión en marketing y publicidad interactiva en España; la regularización y estandarización en las prácticas del sector; o reafirmar la consolidación de IAB Spain como único representante del sector interactivo español.
	VI Estudio anual de redes sociales	2015	
The Cocktayl Analysis (BBVA, Microsoft)	Informe de Resultados Observatorio Redes Sociales. 3ª Oleada	2010	The Cocktail Analysis es una agencia de investigación y consultoría estratégica especializada en tendencias de consumo, nuevas tecnologías y comunicación (expresado en el propio informe) http://www.tcanalysis.com/#
	Observatorio de redes sociales. 4ª Oleada	2012	
	Observatorio de redes sociales. 5ª Oleada	2013	
	Observatorio de redes sociales. 6ª Oleada	2014	
Pfizer, TNS demoscopia	La juventud y las redes sociales en internet	2009	Pfizer es la multinacional farmacéutica más grande de EEUU que mantiene activas colaboraciones con diferentes empresas y que entre sus cometidos tiene la elaboración de diversos Foros de contenido Social con temáticas que varían anualmente (del V encuentro nace el informe). Entre las asociaciones y fundaciones con las que tiene relación y organiza eventos está el Foro Nueva Economía, socios fundadores tiene a los siguientes http://foronuevaeconomia.com/es/corp/circu

			<p>lo/fundadores/)</p> <p>Por otra parte TNS DEMOSCOPIA “recientemente fusionada con Research International es la mayor agencia de investigación de mercados y opinión Ad-Hoc del mundo, que ofrece claves de negocio y consultoría basada en la investigación con el objetivo de que sus clientes tomen las mejores y más eficaces decisiones de negocio.” (http://www.tns-global.es/nuestra-empresa/) Su presidente hasta 2003 fué el actual ministro de Educación José Ignacio Wert.</p>
Dpto de educación, política lingüística y cultura del gobierno Vasco	La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales	2013	<p>Áreas de actuación:</p> <p>http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/institucion/1698/es_5171/es_educacion.html</p>
INJUVE (Ministerio de trabajo y asuntos sociales), Obra Social Caja Madrid, Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.	Jóvenes y Cultura Messenger	2009	<p>Instituto de la Juventud (Injuve), es un organismo público adscrito al Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad encargado de promover actuaciones en beneficio de los y las jóvenes de España.</p> <p>La fundación de ayuda contra la drogadicción tiene entre sus vocales a personas pertenecientes a telefónica, el grupo zeta, repsol, la razón, COPE, RTVE, BBVA, Santander, endesa, incluso google Spain y tuenti entre muchos otros (http://www.fad.es/patronos)</p>
Junta de Andalucía (Observatorio de la Infancia en Andalucía)	Actividades y usos de TIC entre los chicos y chicas de Andalucía. Informe 2010	2010	<p>El Observatorio de la Infancia en Andalucía (OIA) es un órgano consultivo y de propuesta, adscrito a la Dirección General de Infancia y Familias de la Junta de Andalucía, que tiene por objeto el desarrollo de las actuaciones de investigación, formación y documentación, así como el establecimiento de un sistema de información y documentación que permita el adecuado conocimiento, análisis técnico, seguimiento, evolución y difusión pública de los asuntos relacionados con los derechos y la atención a la población menor de 18 años</p>
	Tecnologías de la información y la comunicación.	2012	
Instituto Nacional de tecnología de las Comunicaciones, y agencia española de protección de datos. (INTECO)	Estudio sobre la privacidad de los datos personales y la seguridad de la información en las redes sociales (Observatorio de la seguridad de la información)	2009	<p>http://www.inteco.es/Presentacion/mision_vision_valores/</p> <p>Entre algunas de las misiones de INTECO están:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La dinamización del sector TIC, generando nuevos negocios y oportunidades para clientes, proveedores y profesionales. 2. La igualdad de oportunidades para todo el tejido empresarial español, especialmente la pyme, actuando como suministro de último recurso en materia de innovación TIC allá donde sea necesario.
	Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres	2010	
ONTSI	Perfil Sociodemográfico de los internautas. Análisis de los datos del INE-2010	2010	<p>Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información es un órgano adscrito a la entidad pública empresarial Red.es, cuyo principal objetivo es el seguimiento y el análisis del sector de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la información.</p> <p>Red.es es una entidad pública empresarial adscrita al ministerio de industria, energía y turismo.</p>
	Las redes sociales en Internet	2011	
	La sociedad en Red 2010	2013	
	La sociedad en red 2012	2015	
Centro Reina Sofía Telefónica Banco Santander	Ciberseguridad y confianza en los hogares españoles	2015	<p>El Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud es un centro privado e independiente, promovido por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción y en estrecha vinculación funcional con la misma.</p>
	Jóvenes y comunicación. La impronta de lo virtual .	2014	

FAD	Jóvenes en la red: un selfie.	2015	El Banco Santander, al igual que la fundación telefónica, ha ido ido invirtiendo cada año más esfuerzo es extender sus influencias en el mundo de la educación a través sobre todo de diversas fundaciones entre las que destaca la fundación CyD dirigida por Ana Patricia Botín. Pero el Banco Santander es un conjunto de sociedades entre las que se encuentran PRODUBAN (sistemas, infraestructuras informáticas y hosting) e ISBAN (software) (http://hemerotek.com/2014/09/15/dos-desconocidos-colosos-tecnologicos-que-dirige-ahora-ana-botin/)
-----	-------------------------------	------	---

En este sentido, como reflexiona Juana María Sancho (2011) la tecnología educativa no ha sido diseñada para satisfacer las necesidades educativas sino que la escuela se está viendo en cierto sentido forzada a adaptar esos productos desarrollados para contextos y finalidades distintas, “o a comprar servicios, que producen sustanciosos beneficios a empresas, de los que no se destina prácticamente ningún porcentaje a proyectos de I+D+I para educación”. En consecuencia esa tecnología tampoco es evaluada en relación a las necesidades educativas sino en base a la rentabilidad empresarial de las mismas: las escuelas se tienen que basar en los datos elaborados, en muchas de las ocasiones, por las empresas que venden esos mismos productos.

Es necesario mayor investigación educativa en nuevas tecnologías, pero quizás no necesitemos más datos estadísticos de los que ya existen y sí más búsqueda de significados y sentidos sociales. Sin embargo, estos informes pueden aportarnos cierta información útil (aunque sea necesario leer entre líneas): ¿Qué nos dicen? ¿Por qué nos lo dicen? ¿Qué no nos dicen?, pero sobre todo ¿Qué queremos saber? ¿Para qué nos pueden servir?, analizar la construcciones que hacen entorno a las nuevas tecnologías, la ciudadanía y la juventud se vuelve indispensable.

Dado que ciudadanos libres y comunicados se encuentran en un panorama dinámico y vertiginoso de transformación digital de las comunicaciones (Aguaded: 2014), es necesario entrever los idearios subyacentes a los diferentes estudios, ya que pueden aportar u ocultar información útil.

Los informes construyen una imagen de las nuevas tecnologías digitales que oscila entre la sobre promesa idealizada de estos medios- una perspectiva no sorprendente teniendo en cuenta que gran parte de ellos son financiados por grandes empresas de las comunicaciones- y la alerta hacia los nuevos cambios y el miedo a lo desconocido (Souranta y Vaden 2008). Desde esa primera perspectiva tecno-utópica se encuentra soluciones tecnológicas a la mayoría de los problemas sociales, la crisis económica, las desigualdades entre los países o dentro de cada país, e incluso soluciones para la crisis de sostenibilidad ecológica - las empresas que utilizan las infotecnologías adecuadamente pueden llegar a reducir un 24% el consumo de energía y un 30% las emisiones de CO2 (Sáinz Peña: 2010). En contrapartida, desde esa otra visión menos optimista apoyada en la sociedad del riesgo en la que las nuevas amenazas ya no

encuentran fronteras (Drotner y Livingstone 2008) se presentan los nuevos medios digitales como herramientas perversas que entrañan más riesgos que ventajas, por ejemplo poniendo el énfasis en la vulneración de los derechos constitucionales (INTECO 2009).

En escasas ocasiones es posible encontrar estudios de este tipo que superen la dicotomía anterior, avanzando en la construcción de un modelo más complejo que contemple tanto las posibilidades como los riesgos que entraña la red. Por ejemplo, el estudio del INJUVE “Jóvenes y cultura messenger” (2006) sí rompe con esas relaciones causa-efecto, acercándose a la complejidad de la realidad.

Los informes hacen gala de un avance continuo en la cantidad de internautas que acceden la red anualmente obviando que, en la mayoría de los casos, este aumento en el uso de la red se encuentra necesariamente unido a las exigencias de una sociedad informatizada y mediatizada desde las propias corporaciones y empresas que elaboran o encargan la realización de estos estudios. El crecimiento exponencial de estas tecnologías de la comunicación e información se encuentra por tanto atravesado, no solo por el interés de la propia ciudadanía en los beneficios y aportes de la misma, sino en intereses comerciales que idealizan una cultura interconectada.

(Re)produciendo desigualdades:

Las nuevas tecnologías de la información han impactado en nuestra forma de relacionarnos con el círculo más íntimo, en el plano personal y en la organización de nuestras sociedades, su administración y su gobierno (Zafra 2015); por ello se vuelve imprescindible analizar si estas reproducen o no el *statu quo* no virtual

Los datos del INE (Según el estudio Sociedad en red 2010: 101) apunta a un “mayor porcentaje de internautas entre los hombres, los jóvenes entre 16 y 24 años, los estudiantes y las personas con estudios universitarios” Datos que coinciden con las afirmación de Espinar Ruiz y González Rio (2009): son la edad, el nivel educativo y la situación laboral condicionantes a la hora de conectarse a la red; manteniendo las brechas de género, edad, clase social y escolar (Piscitelli 2006, Pimienta 2007, Robles y Molina 2007, Buckingham 2008, Navarro Beltrá 2009, Perez Tornero 2015).

Sin embargo estas brechas en el uso de internet son demasiadas veces olvidadas u omitidas. El olvido de los criterios sociológicos básicos tales como clase, cultura, incluso sexo en algunos casos, a la hora de analizar los diferentes patrones de acceso y uso a las nuevas tecnologías refleja un afán homogeneizador que legitima y reproduce la cultura dominante, olvidando las diversas brechas digitales.(Chomsky 2003)

Y precisamente en muchos de estos informes encontramos la ausencia de estas referencias sociológicas, o la sustitución de estas por eufemismos vagos y ambiguos que no hacen sino encubrir que las desigualdades virtuales siguen reproduciendo las desigualdades sociales: “internautas dedicados a labores del hogar” (Perfil sociodemográfico internautas, datos INE) oculta la brecha de género asociada a los

trabajos reproductivos; hablar de “tamaño medio de los centros” excluye por lo general a las pequeñas escuelas rurales; etc.

Algunos estudios consultados esconden las diferencias sociales tras la agrupación estadística de datos en función de los habitantes por municipio, recogiendo así datos pertenecientes a municipios de distinto tamaño pero sin reflejar las desigualdades que en función del barrio o zona de la ciudad o municipio en el que nos situemos podrían producirse.

Clase social, económica o capital cultural son categorías que permanecen ocultas en estos informes que, como en el caso de “Menores y redes sociales” (Bringué y Sádaba 2011:53) distingue entre usuarios avanzados, usuarios y no usuarios sacando conclusiones como que aquellos categorizados como “usuarios avanzados” tienen mayor tendencia a tener teléfono móvil, televisor en su propia habitación o incluso más fuentes de financiación, pero no teniendo en cuenta cómo las categorías sociales mencionadas anteriormente pueden estar jugando un papel importante en la determinación de estos tres macro grupos.

Imágenes de ciudadanía

Si bien internet fue concebido inicialmente como un espacio abierto, descentralizado y no comercial en estas dos décadas de comercialización se ha producido una concentración y centralización inauditas (Burch 2014), enmarcándose en el modelo capitalista actual, bajo los placeres de los medios y la cultura del consumo (Kellner 2011). Aun así internet se abre como un nuevo espacio público donde los medios tradicionales ya no monopolizan el acceso a la realidad y la política tradicional está en alerta (Vallespín 2015)

Los informes parecen olvidar esta última perspectiva; la imagen que emana de la mayoría de los mismos es la de una ciudadanía como consumidora de servicios, modelo alejado de la ciudadanía mediática, que exige empoderar a la ciudadanía en sociedades plurales y democracias hipercomunicadas (Gozálvez y Contreras Pulido 2014)

Así por ejemplo, el Estudio general de medios (AIMC 2011) solo tiene en cuenta a la ciudadanía en cuanto audiencia; o el estudio Sociedad en red (Urueña 2011) hace un análisis del gasto medio mensual y construye una ciudadanía consumidora de los servicios de la e-administración, mostrando una clara jerarquía y un modelo de gestión de arriba abajo en el que la ciudadana o el ciudadano se limitan a ser usuarios; o el estudio Las redes sociales en internet (Urueña, Ferrari, Blanco y Valdecasa 2011) cataloga, basándose en el estudio “The social profile” de la empresa norteamericana Exact Target, los tipos de consumidores potenciales: “círculo de confianza, cautelosos, solicitantes de información, entusiastas, solicitantes de ofertas, compradores, adictos a las noticias, jugadores, mariposas sociales, los negocios primero, amplificadores y libros abiertos”

También hemos encontrado ejemplos de ciudadanía pasiva, vulnerable, con derechos pero sin deberes y sin capacidad autónoma, carentes de información para

posicionarse en la relación de poder del mundo que nos rodea; los grupos de poder centralizado tratan de evitar que el público sea un público empoderado y libre a través de la información veraz (Assange 2014). En el “Estudio sobre la privacidad de los datos personales y la seguridad en las redes sociales” (INTECO 2009) se reconocen las posibilidades que las redes sociales abren al libre conocimiento, sin embargo no comprende la lógica ciudadana del pro-común: El problema es “que no hay formas efectivas de controlar y obtener una compensación directa por el trabajo realizado” (Ibid:112).

Por el contrario, el estudio “Menores y redes sociales” (Bringué y Sádaba 2011:33), reconoce la posible agencia que posibilitan las emergentes TIC: “Las TIC generan una tipología propia de usuario que lejos de tratarse de una audiencia pasiva, se convierten en auténticos protagonistas de la Sociedad de la Información. Son dos visiones de ciudadanía diferentes, pero ambas son también distintas caras de un mismo determinismo tecnológico, una tecnología no construye un determinado tipo de ciudadano o ciudadana, sino que es esta quien les da a las mismas uno u otro uso (Selwyn 2011)

Juventud: generación interactivas?

Las y los jóvenes son conscientes de que se hacen estudios sobre ellos y las nuevas tecnologías pero consideran que estos no son representativos, basando su percepción fundamentalmente en el hecho de que la juventud es muy variada y cada una se considera una excepción a la norma en esa diversidad. Por ello consideran que estos estudios no conocen realmente a la juventud, y aun menos las diversidades particulares (Rodríguez y Megías 2007).

Por otra parte, en un panorama de nuevas tecnologías emergentes muy frecuentemente se construye una juventud en base a dos estereotipos, como menores vulnerables y como generación de nativos digitales tecnológicamente sabia que aprende sola en contextos informales (Prensky, 2001, Gabelas y Marta 2011, Aranda, Sánchez- Navarro y Taberner 2009, Aranda y Sánchez- Navarro 2011), o lo que es lo mismo como jóvenes en peligro y jóvenes peligrosos (Gordo López, 2008; Rodríguez y Megías 2007). Esta dicotomía ha sido superada por estudios posteriores que reconocen la necesidad de espacios donde las y los jóvenes experimenten su propia agencia (Kushner, Wattie, Kutaneira 2011). Por tanto, es necesario que como educadores nos acerquemos a la juventud y uso de las nuevas redes superando esa dicotomía.

De modo general, y sin ánimos (ánimo) de ningún tipo de categorización exhaustiva, existen dos tipos de informes: aquellos que abordan el análisis de la sociedad de la información en general (y que generalmente no tienen en cuenta a las y los menores de una determinada edad), y aquellos que se centran exclusivamente en los sectores más jóvenes de la población. Cabe cuestionarse sobre la finalidad última de la segregación generacional que atribuye los cambios tecnológicos a unos u otros

perfiles determinados en función de los intereses. Quizás porque los jóvenes suelen ser considerados como una categoría homogénea capaz de apropiarse de las tecnologías digitales de maneras diferentes y más innovadoras que sus mayores (Aranda y Sánchez-Navarro 2011; Livingstone 2001, 2008).

Estos estudios sobre la juventud, que en muchos casos son financiados por las mismas empresas que financian los estudios generales de la sociedad española, y que por tanto, mantienen una coherencia entre la construcción que realizan de la ciudadanía y la que realizan de la juventud (o ciudadanía joven). Destaca, por ejemplo, el caso anteriormente mencionado de la Fundación Telefónica que publica anualmente un estudio sobre la Sociedad de la Información en España (SiE) en el que se construye a la ciudadanía como consumidora, como usuaria de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Sáinz Peña 2010)-; y que financia, entre otros, el Foro Generaciones Interactivas, que centrado en los sectores más jóvenes publicó en 2009 el estudio “*La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*”, en 2011 (Bringué y Sádaba 2011), el informe “*Menores y redes sociales*” (Ibid)¹⁴ y el estudio “*La generación interactiva en Andalucía. Niños y adolescentes ante las pantallas*” (Ibid) que presenta una ciudadanía joven con una relación con las TIC “estrecha y habitual” que se torna herramienta básica del entorno escolar y los procesos de socialización, o sea, como una ciudadanía joven consumidora/usuaria, como un nuevo campo de mercado.

Dentro de esta conceptualización de consumidores y consumidoras encontramos la paradoja que emana del discurso de la autonomía: ¿Juventud autónoma para qué? Desde este foro se presenta a las y los menores como usuarias y usuarios autónomos de Internet, con un marcado carácter social y una escasa mediación adulta (Ibid. 65). Este aparente discurso de autonomía se limita a la idea de consumir autónomamente dentro del mercado tecnológico, apareciendo como un nuevo nicho de mercado (porque son receptivos al consumo y porque cada vez tienen mayor capacidad adquisitiva; pero también por extensión, se apunta a la familia también como nicho de mercado) (Drotner y Livingstone 2008, Rodríguez y Megías 2007), pero olvidándolos como agentes políticos y sociales autónomos, capaces de experimentar una ciudadanía plena y crítica con las afirmaciones de la autoridad, que a veces se comprometen en la construcción colaborativa de nuevas narrativas políticas. (Loader 2014)

Como ejemplo de esta paradoja citemos dos fragmentos del mismo informe anteriormente mencionado – Menores y redes sociales:

“Para los menores navegar en internet es una actividad autónoma, con marcado carácter social y escasa mediación adulta, ya sean progenitores o docentes (pp65)”

“Son sujetos dependientes de sus progenitores y en ellos recae la tarea y la obligación de formarles correctamente”

¹⁴ (basado curiosamente en los datos de la encuesta del estudio anterior, es decir, apoyado en unos datos recopilados dos años de un escenario en continuo cambio como ellos mismos reflejan en sus estudios SiE 2009 y SiE2011)

Esta paradoja es destacable porque precisamente la fundación telefónica, ligada a diversas empresas e intereses económicos, es capaz de ofrecer esa visión extra tecnófila de sus productos al mismo tiempo que aprovecha los ciberpánicos que la sociedad red plantea a la juventud, siendo el argumento perfecto para crear la necesidad de poseer un ordenador en el propio hogar con el fin de evitar que nuestras niñas y niños accedan a internet desde otros lugares desde donde las y los adultos no puedan controlar. En este sentido los autores de esos mismos informes, Sádaba y Bringué, escribieron en ese mismo año, 2011, *Redes sociales. Manual de supervivencia para padres*, incorporando un capítulo como *SOS padres*, y siendo más una llamada al uso del software de control que un aliento a la ciudadanía autónoma de los más jóvenes.

Pese al gran pánico los riesgos reales son menores a los percibidos y transmitidos por la sociedad mediática, tan solo pequeños porcentajes han sufrido las siguientes amenazas según el estudio “la juventud y las redes sociales en internet” los datos son los siguientes: Adicción (7,3%); acceso a contenidos inapropiados (6,1%); privacidad amenazada (3,6 %); ser acechados por otra persona (4,2 %); acoso sexual (0,7%); riesgo económico (0,7%) (Pfizer 2009). Además el 92% no han quedado nunca con desconocidos a través de la red y de los que sí que lo hicieron el 72% obtuvieron una experiencia positiva. (Sánchez y Álvaro 2011). Además un 65,2 % de los chicos y chicas de entre 9 y 16 años se muestran seguros en su forma de actuar en internet según el observatorio de la infancia de Andalucía: un 70% conocería la forma de bloquear mensajes de alguien con quien no quieren contactar, un 63% encontraría información de cómo usar Internet de forma segura, un 55% sabe que hay otras habilidades para cambiar los perfiles de privacidad en la red social y un 52% para bloquear anuncios o spam indeseados. (Observatorio de la Infancia en Andalucía 2012). Sin embargo un 32,2% subiría su foto a páginas webs que le ofrecieran alguna confianza, un 47,3% facilitaría su teléfono o un 37,4% la dirección de su casa; siendo las chicas más desconfiadas que los chicos (Ibid)

Las ideas preconcebidas sobre la influencia negativa a nivel social de las nuevas tecnologías parecen no ser ciertas ya que las y los más jóvenes siguen prefiriendo las actividades fuera del hogar, como salir con sus amigos (Aranda y Sánchez Navarro 2011, Sánchez y Álvaro 2011), dando importancia al lenguaje de los vínculos (Sáez y Manuel 2006)

En la medida en que informes, estudios y medios de comunicación intensifican sus llamadas al control y a la sospecha por parte del mundo adulto con respecto a la juventud, consiguen, muy a su pesar, acrecentar en lugar de acercar las distancias entre ellos.

La juventud refleja esa desconfianza de sus mayores al responder a la pregunta “¿Qué consejo darías a una persona adulta en relación al uso de la Red y sus hijos?” (planteada en el I encuentro Cibermanagers, organizado por pantallas amigas) de la siguiente forma: “Que use las redes sociales, pero no para vigilar a tus hijos y que no interfieran en sus asuntos.”

Si la mirada a las y los más jóvenes es como la que ofrece el informe generación 2.0 (Sánchez y Alvaro 2011) no seremos capaces de establecer una comunicación fluida, y nuestra mirada adulta y jerárquica nos será siempre limitante: *(Ellas y ellos están) en un “estadio evolutivo inferior (...) el 41% no percibe esta posibilidad de peligro al encontrarse en un momento evolutivo “esto no me va a ocurrir a mi”, propio de la fábula de la imbecilidad”*.

Quizás sea interesante comprobar que según el “Estudio sobre la privacidad de los datos personales y la seguridad de la información en las redes sociales” el 43% de los adultos tienen un perfil abierto que puede ser visto por cualquier persona (INTECO 2009) Mientras que según el estudio de Espinar Ruiz y González Rio (2009) solo el 32% de los jóvenes mantienen un perfil abierto. En cualquier caso no parece contemplarse que parte de su interés en mantener esa privacidad radica en decidir qué quieren hacer público en las redes virtuales y en su vida física, cómo y con quién; omitirlo supondría la negación de sus libertades como personas con capacidad para tomar decisiones y asumir las responsabilidades que se derivan de estas.

Y es esta la distancia que nos cuesta comprender, el informe Seguridad Infantil y Costumbres de los menores en internet (de protegeles.com) se plantea por qué solo el 40,5 de los alumnos encuestados encuentra con facilidad páginas para menores en internet; tal vez sea que no las buscan, que rechacen una versión descafeinada del mundo que pretendemos en ocasiones ofrecerles.

En cualquier caso según Rodríguez y Megías (2007) cabe preguntarse: ¿de dónde proviene el interés de fabricar y vender un modelo de juventud? ¿para qué es necesario fabricar una imagen de juventud? ¿Quién está interesado en vender esa imagen?

Ellas y ellos: relaciones de género en red

Aun persiste una pequeña brecha digital en cuanto el acceso a Internet, pero la tendencia se va reduciendo. Según el estudio SiE 2010 la diferencia entre hombres y mujeres es de 7,2 puntos mientras que en 2009 era del 7,5.

Sin embargo, sigue persistiendo una brecha de uso de las redes sociales (Castaño Callado, 2008, Espinar Ruiz y González Rio 2009), que suele ser olvidada, atendiendo a la generalidad de internautas (Ibid). Según el estudio “las redes sociales en internet” (Urueña, A; Ferrari A; Blanco D; Valdecasa E 2011) las redes sociales de microblogging (twitter), las redes sociales de contenido, y las redes profesionales son menos usadas por las mujeres.

Igualmente en el uso lúdico de las redes sociales las diferencias sobre los juegos elegidos (y por tanto los valores transmitidos) varían significativamente (Díez Gutiérrez 2004): los chicos se decantan por los juegos de carrera, la estrategia, los deportes y los juegos de rol; mientras que las chicas lo hacen por las comunidades virtuales y los juegos de mesa (Bringué y Sádaba 2009: 89-90). En este sentido, las redes sociales plasman las diferentes preferencias que suelen existir igualmente fuera de la red, no actuando esta como igualadora de las diferencias.

Sin embargo, además de las brechas de género, los estudios contribuyen en cierto modo a potenciar determinados estereotipos. Por ejemplo, según el estudio “menores y redes sociales” (Bringué y Sádaba 2011: 74) afirman que “las féminas son más habladoras y encuentran en el uso del teléfono móvil una herramienta idónea”. En este mismo estudio también plasman una versión de los chicos más arriesgados y conscientes y críticos de esos riesgos que las chicas. Otro ejemplo es cuando en el estudio de la ONTSI (Urueña 2011) Las redes sociales en Internet se afirma que en las redes sociales las personas no mientan en las cosas esenciales y Helen Fisher interpreta “Hay mentirijillas, pero dentro de unos límites. Por ejemplo, las mujeres mientan con la edad y el peso, los hombres con la estatura, el puesto de trabajo y los ingresos.”

Contemplando todas estas diferencias de género el informe “la desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales”(2013) - elaborado por el Departamento de educación, política lingüística y Cultura del Gobierno Vasco – pregunta ¿nuevos contenidos mediáticos o el mismo sexismo en formato nuevo?

las redes sociales

Aunque la mayoría de los informes hacen hincapié en el aumento del uso de redes sociales por parte de las y los más jóvenes, lo cierto es que a la vista de las estadísticas presentadas no se puede desechar la proliferación de su uso entre personas de distintas edades. (The cocktaylor análisis, 2014). Lo que parece claro es que las y los más jóvenes han desbancado a los emails y los sistemas de mensajería instantánea virtuales (García y López 2013:202) a excepción del auge del WhatsApp.

Tal y como destaca el mismo informe la sociedad de la información ha transformado nuestras relaciones en lo que a comunicación se refiere caminando desde el “one to one” al “one to many” (Kellner 2011), y finalmente “many to many”. Esta autocomunicación de masas (Castells 2009) ha producido un flujo comunicativo dinámico, ágil e interactivo que produce una cantidad ingente de información llegando a la sobresaturación informativa donde lo importante es el análisis y la reflexión, los mecanismos de filtro y la defensa crítica (Marta y Gabelas 2011).

Esta transformación social se ha producido desde la necesidad de estar comunicadas y comunicados y de comunicar, de darnos a conocer pero también de conocer a quienes están al otro lado de la pantalla; de acceder al mundo desde nuestro cuarto propio conectado (Zafra 2010).

Y si bien es verdad que los sectores de una determinada edad han tendido a ser quienes han adoptado por primera vez estas redes como forma de comunicación alternativa, su progresivo uso por personas adultas resalta su marcado carácter intergeneracional especialmente en algunas redes como Facebook y WhatsApp. Sin embargo, otras redes sociales aun continúan siendo habitadas mayoritariamente por los sectores más jóvenes de la población como es el caso de tuenti según García y López (2013:199)

A modo de reflexión...

No podemos olvidar, como afirman Buckingham y Martínez (2013) que el primer contacto que tienen los niños y niñas con los ordenadores ya no es en las escuelas sino que los medios digitales se convierten en parte central de su vida extraescolar, sus relaciones y sus identidades cotidianas. Es necesaria mayor investigación educativa en nuevas tecnologías, orientada a la búsqueda de significados y sentidos sociales que debieran ser objeto de estos informes.

Las nuevas tecnologías y las redes sociales han supuesto un cambio generalizado no solo en nuestras vidas sino también en la sociedad y en las formas de relacionarnos y comunicarnos; queda por ver cómo el uso que damos a estas nuevas herramientas puede abrir nuevos escenarios de construcción política. Los últimos hechos a los que hemos asistido en España potencian la filosofía que emana de la cultura hacker y ciberpunk que apuesta por construir una nueva democracia.

4.Objetivos básicos, cuestiones y metodología de la investigación

En un escenario en continuo cambio la tesis se ha convertido en una investigación emergente, viva; una investigación que iba reinventándose cuestionando a las mismas preguntas de investigación, cambiando sus objetivos y sus issues. Las preguntas, objetivos e issues que aquí se presentan son el resultado “final” (provisional en tanto en cuanto la tesis no termina aquí) de un proceso de continuas modificaciones, metamorfosis.

Seguidamente presentamos algunos de los presupuestos teóricos que han guiado nuestra investigación, a modo de mera introducción presentamos un marco general para después centrarnos en las distintas metodologías: estudios de caso, grupos de discusión y entrevistas grupales.

Finalmente mostramos una valoración crítica de los resultados surgidos del empleo de esa metodología empleada de forma emergente, situamos las diferentes comunidades de prácticas (Estudios de caso, grupos de discusión y entrevistas grupales) y exponemos los perfiles reales de los participantes.

4.1 Preguntas de investigación, objetivos e issues

Preguntas de investigación

No existe un modo exclusivo de producción o reproducción de las prácticas de ciudadanía ni de educación para la misma, los retos a los que se enfrentan diferentes sociedades y escenarios son distintos (Arthur, Davies, Hahn, 2008). Por tanto, el estudio de las prácticas sobre ciudadanía en los diferentes contextos en los que se mueven adolescentes y jóvenes es esencial para comprender su construcción de la democracia, la igualdad y el civismo.

Nos preguntamos, por tanto,

¿Qué tipos de prácticas relativas a la ciudadanía se están transmitiendo a los y las jóvenes y cuáles de ellas son transferidas a través de los nuevos escenarios escolares, digitales, familiares y de las calles/plazas? Así mismo nos cuestionamos si

¿Hay alguna relación o contradicción entre la producción y reproducción de estas prácticas entre los cuatro contextos y la posible influencia mutua entre ellas?

¿Cómo repercute en el escenario escolar los aprendizajes adquiridos por los y las jóvenes en los escenarios virtuales? Y, a su vez, ¿cómo repercuten en los escenarios virtuales los aprendizajes adquiridos en el escenario escolar?

¿Qué diferencias se producen en las prácticas relacionadas con los asuntos cívicos de las y los jóvenes con diferentes estatus relacionados con el género, la clase social, la cultura o la etnia?

Objetivos

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS CONCRETOS
1) Identificar los supuestos y cuestiones claves para el análisis de prácticas juveniles de aprendizaje de la ciudadanía en contextos múltiples.	1.1. Revisión de las principales perspectivas, controversias sobre ciudadanía, jóvenes interactivos, redes sociales : qué se entienden por ciudadanía, escenarios de aprendizaje. 1.2. Identificar la representación social de la implantación mediática en los jóvenes: performatividad de la actividad social con tic según los informes más significativos.
2) Analizar los significados y sentidos atribuidos por las y los jóvenes en sus vivencias ciudadanas en dos casos situados en: la ciudad y la casa.	2.1. En una experiencia de movimiento social de calle. 2.2. En un cuarto conectado.
3) Analizar los discursos de conformación ciudadana mediados por las tic en los grupos de discusión y relatos conversacionales.	3.1. Discursos situados en la calle, la familia, la escuela y la red.
4) Analizar la relación entre las condiciones de jóvenes escolarizados y en familia versus jóvenes interactivos (brechas ampliadas) y en la calle: interacciones, dependencias y contradicciones.	4.1. Caracterización de las condiciones percibidas por las y los jóvenes en la construcción ciudadana en el contexto escolar: curriculum formal e informal. Aprendizajes invisibles 4.2. Características del contexto digital , sus usos y significados relacionados con la implicación ciudadana y sus dependencias, e interacciones con lo extraescolar

Issues

- a) Los tipos de acciones y actitudes que están presentes en los escenarios digitales, escolares y de la calle: discusiones, peleas, conflictos, resolución de intereses contrarios, decisiones compartidas, vínculos de amistad, rupturas

afectivas.

- b) Cuáles son las situaciones que viven colectivamente como tensas, estresantes, violentas, o por el contrario agradables, placenteras, tranquilas y relajadas.
- c) Las explicaciones que verbalmente dan sobre el respeto, los derechos humanos, la convivencia, la democracia y la política.
- d) Características que se atribuyen a la democracia y el Estado del Bienestar
- e) Principios y estrategias con que actúan en las relaciones de presión, chantaje, relaciones de poder o autoridad.
- f) Qué valores y contravalores se atribuyen a distintas prácticas como salir, cotillear, ligar o frikear, jugar, participar en el barrio, estudiar.
- g) Explicaciones y comprensiones verbalizadas sobre la amistad, la enemistad y los que consideran diferentes a ellos.
- h) Las personas y colectivos identificados como diferentes, excluidos, amigos que “caen” bien o mal.
- i) Qué marcos identifica cada uno de estos colectivos como los más habituales en los que se produce la presión, el malestar, la indignación.
- j) Cómo reaccionan los y las jóvenes ante situaciones de injusticia, qué consideran justo e injusto en determinados actos o situaciones.

Para precisar el alcance de los objetivos en dimensiones concretas estimamos que es básico recoger en los y las estudiantes los siguientes “issues” o aspectos.

4.2 Fundamentos para la selección de la metodología

Queremos situarnos en un paradigma de investigación humanista, que no se puede escindir de lo político; se denomina crítico en tanto en cuanto lo que se investiga es relevante; es un acto teórico social; subraya una praxis social equitativa y justa; la investigación debe ser contextualizada y estar en su entorno; se basa en la creencia de que existen unas complicadas relaciones de poder entre el neoliberalismo, el patriarcado, el pensamiento occidental y las elites. (Steinberg y Cannella 2012, Carspecken 2012).

Desde esta perspectiva el trabajo de investigación, al igual que la educación, siempre conlleva cierto grado de incertidumbre, de falta de direccionalidad, pero también de anticipación cuando nos enfrentamos a fenómenos de la vida social desconocidos. Esta falta de certezas está siempre presente pero varía en función del caso, que en ocasiones se convierte en puramente emergente. Completando este sentido Koro-Ljungbberg (2012) hablan de metodología en movimiento, entendiendo por esta la flexibilidad metodológica como forma de devenir que puede ayudar a los y las investigadoras a estimular la transformación y promover la eliminación de la opresión y la injusticia, puesto que el movimiento permite acomodar en la

investigación a las complejidades continuamente cambiantes de la vida social, circunstancias sociales y naturales, estructuras, interacciones, etc.

La investigación crítica comienza con la premisa de que el rol del o de la investigadora no es describir el mundo tal cual es, sino también demostrar qué es lo que debe ser cambiado (Shields 2012). En este sentido, el o la investigadora activista pero también rigurosa tiene que ver con ser “intelectuales públicos” (no tiene necesariamente que ir a una manifestación con una pancarta para defender su punto de vista, aunque puede hacerlo y de hecho nosotros lo hemos hecho), es decir, llevar a cabo un orden social más justo sin permitir que la verdad sea corrompida por ningún tipo de poder durante el proceso.

El trabajo de una investigadora crítica parte de una crítica social y cultural que según Kincheloe, McLaren y Steinberg (2012) acepta las siguientes afirmaciones: Todo pensamiento es mediado por relaciones de poder que han sido construidas social e históricamente; los hechos no pueden ser separados de los valores ni de su trasfondo ideológico; la relación entre concepto y objeto y significado y significante no es estable y esta mediada por las relaciones sociales de producción y consumo capitalista; ciertos grupos en determinadas sociedades son privilegiados sobre otros; la opresión tiene múltiples facetas y centrarse solo en una en ocasiones hace olvidar la interacción entre todas ellas, las corrientes de investigación principales generalmente reproducen el sistema de opresión de clases, etnias, y género.

Educadores e investigadoras educativas no son simples críticos literarios, ni académicos buscando una nueva perspectiva para su discurso, ni historiadores buscando una nueva historia. Son responsables de usar su poder, privilegio y posición en el campo para promover justicia; no están solo para avanzar en su carrera o acumular más archivos. Quizás debamos preguntarnos a nosotras mismas una vez concluida la investigación ¿Qué efectos ha tenido nuestra investigación sobre el campo? ¿Se ha producido una sociedad democrática en la que todas las personas se han beneficiado mutuamente? (Shields 2012).

Las opciones metodológicas se diferencian en que unas tienen unas consecuencias – producen unos efectos- y otras, otros; el investigador debe estar en disposición de poder calcular los efectos que produce aquella sobre la que decide (Ibáñez 1979). Nosotros hemos apostado con un firme y consciente convencimiento por la metodología cualitativa crítica, con todas las consecuencias políticas que esto conlleva.

Pese a haber optado por esa metodología cualitativa crítica somos conscientes de que no existe una escisión clara entre los métodos cuantitativos y cualitativos, tratándose de una cuestión de énfasis, ya que la realidad es una mezcla de ambos. Independientemente de si estamos mirando al mundo con ojos cuantitativos o cualitativos, (re-)concebimos el mundo en los términos de los conceptos y las relaciones de nuestra experiencia.

La diferencia fundamental entre las dos metodologías no son unos datos cuantitativos o cualitativos, sino la búsqueda de causas (que se registran, correlacionan, cuantifican y estructuran) frente a la búsqueda de acontecimientos y discursos (que se interpretan y analizan), así como la manera según la cual enfocamos los problemas como la forma en que buscamos las respuestas a los mismos (Taylor y Bogdan (1992) citado en Sandoval Casilimas, 2002, Ortí 1994)). Ortí (1994) y Alonso (2003) entienden que esas causas y acontecimientos se deben a la indagación de dimensiones diferentes de la realidad social, reclamándose mutuamente en su comprensión y explicación: realidades fácticas o hechos sociales estructuradas por hechos externos (que producen datos que se registran, correlacionan, cuantifican y estructuran); y realidades simbólicas que están estructuradas por significados y símbolos y se abren al capó de la discursividad (discursos que se interpretan y analizan)

Cuando el investigador o la investigadora sea interpretativa, holística, naturalista y desinteresada en las causas; en esos momentos, por definición, él o ella será una investigadora cualitativa. La percepción que tenemos de los objetos, eventos y relaciones es simultáneamente interpretativa. Esta interpretación enfatiza los valores humanos y la experiencia (Stake 2010), destacando la comprensión de las relaciones complejas entre todo lo que existe (Stake, 2005), ya que la realidad social no es una cosa que exista con independencia del pensamiento, de la interacción y del lenguaje de los seres humanos, por el contrario, es una realidad que se materializa a través de esos tres medios.

Toda investigación depende de la interpretación; pero una trata al investigador como “libre de valores” que interpreta datos numéricos de forma extensiva y probabilística; mientras en la otra el investigador interpreta datos intensivos, profundos y comprensivos de campo obtenidos a través de la presencia del evaluado, sus observaciones, sus juicios subjetivos y su reflexividad. En este sentido, según Ibáñez (1991), el fundamento de la encuesta no es teórico sino ideológico, ya que como mencionábamos los individuos son libres e idénticos.

Independientemente de esa ideología o el empleo de distintas vías (contrastación empírica de los hechos y análisis de los discursos) siempre serán construcciones metodológicas para acceder a una realidad social siendo incapaces de “abarcar y desentrañar por sí mismas toda la intrincada e insoluble densidad real de los procesos sociales” (Ibid: 191)

Hemos seleccionado la metodología cualitativa como principal medio puesto que no pretendemos explicar, controlar, generalizar y universalizar datos, sino comprender una determinada realidad social, es decir, los procesos que ocurren en esa construcción del ethos democrático. Del mismo modo que no pretendemos descubrir el conocimiento, sino construirlo con los y las participantes en la investigación; de hecho Ibáñez (1991: 67) afirma que cuando investigamos, “no recolectamos lo real, lo producimos”. Tratamos la información de forma holística, sin tratar de buscar relaciones causa-efecto. De hecho es más probable que nuestra investigación origine nuevos enigmas a que soluciones los antiguos (Stake 2005)

No somos investigadores impersonales sino que tenemos una función personal que influye en la investigación. Ante la principal crítica relacionada con la subjetividad, entendemos que, lejos de ser un déficit, forma parte implícita de la investigación, los investigadores no somos tabulas rasas, sino que tenemos una experiencia vital previa y establecemos unas relaciones que inevitablemente influirán en la investigación. De hecho Stake (2005, 2010) afirma que esa subjetividad es un elemento esencial de la comprensión. Y añadimos que es precisamente esa suma de subjetividades, la intersubjetividad, la que nos lleva a una visión más cercana a la realidad.

Lejos de las consideraciones de Durkheim (1997), no consideramos los hechos o fenómenos sociales como “cosas” que ejercen una influencia externa sobre las personas. Por ello consideramos que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el participante/actor social, en la cual, los valores median o influyen en la generación del conocimiento. (Sandoval Casilimas, 2002)

En ocasiones hemos usado un diseño emergente por la naturaleza cambiante de la realidad social y en otras ocasiones hemos empleado un diseño previo flexible que se ha ido modificando a través de su contacto con el campo. Lo que si es digno de mencionar es que el conjunto de la tesis ha sido, por las circunstancias, puramente emergente y un ejercicio continuo de reflexividad, auto-evaluación y auto-conocimiento.

Es a partir esa continua reflexividad y auto-evaluación como pretendimos ser conscientes de cómo influye nuestro “yo” en la investigación. El diario de investigadora es la herramienta que personalmente he empleado para reflejar mis procesos de cambio y como el campo ha ido influyendo en mí. La validación de las conclusiones obtenidas se hace aquí a través del diálogo, la interacción y la vivencia; las que se van concretando mediante consensos nacidos del ejercicio sostenido de los procesos de observación, reflexión, diálogo, construcción de sentido compartido y sistematización (Ibid).

Se propone una cultura de investigación que trate de complejizar las metodologías empleando una combinación posible de distintas técnicas: Si los objetos de estudio en ciencias sociales son complejos, las metodologías deben serlo también. (Russi Alzaga 1998) Para captar esa realidad compleja nosotros hemos empleado las distintas técnicas: los estudios de caso, los grupos de discusión y las entrevistas grupales, que explicamos a continuación. Son técnicas cualitativas o como diría Gutierrez Brito (2001), no-técnicas o anti-técnicas en el sentido de su falta de interés por la dominación de los objetos o realidades que estudian; este autor las denominaría técnicas de la interpretación. Aunque nos hemos centrado en estas tres técnicas, la investigación ha estado impregnada de tintes de etnografía y de antropología virtual (Hine 2004, Ardévol, Brtrán, Callén y Pérez 2003).

Esta mezcla de técnicas es mucho más que una mera triangulación, se trata de un bricolaje (Kincheloe, McLaren y Steinberg, 2012) a través del cual con el uso de múltiples lentes nos aseguramos de recoger las distintas lecturas de la realidad y los

nuevos diálogos y discursos que surgen de la misma. Retomamos e incluimos aquí, además, el concepto de metodología en movimiento (Koro- Ljunberg, 2012) a través del cual mediante la multiplicación de investigadores, aproximaciones, métodos, posiciones, teorías y experiencias hacemos posible construir una representación más compleja de las experiencias vividas y de las condiciones socio políticas que influyen sobre las prácticas y discursos extraídos

Acorde con la idea de multiplicar los y las investigadoras he de mencionar que tanto esta tesis, como el conjunto del proyecto, han sido llevados a cabo de forma cooperativa entre las distintas personas de grupo de investigación “Investigación Curricular y Formación Del profesorado” (ICUFOP, Hum 267), lo cual supone una multiplicidad de miradas que sin duda enriquecen el trabajo.

1. Estudios de caso

Nos planteamos la necesidad de abordar determinados fragmentos del campo para comprender en profundidad la realidad de cada uno de ellos, bien por su unicidad o bien por su carácter instrumental para obtener issues con la finalidad de abordarlos en la siguiente fase. Para ello decidimos que la metodología más apropiada sería el estudio de caso, entendiendo por estudio de caso en palabras de Helen Simons (2011: 42):

“es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, investigación, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad principal es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (...) para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad.”

El estudio de casos usa el juicio personal como base para las aseveraciones sobre cómo una cosa funciona y esos juicios necesitan estar basados en parte en la experiencia personal. Cuando es posible, los investigadores experienciales trabajan cara a cara con la actividad, con los problemas, con las expectativas y ambigüedades y contradicciones- algunas veces inmersos en ellas. (Stake 2010)

El estudio de un caso en profundidad, basado esencialmente en la singularidad y el contexto, como toda elección tiene sus ventajas y limitaciones. Entre las ventajas podemos destacar que a través de ellos es posible estudiar de forma exhaustiva la complejidad del campo; puede recoger múltiples perspectivas, incluso opuestas, y las interacciones de los actores a lo larga del tiempo; la posibilidad de ir y venir del diseño al campo y del campo al diseño para modificar el mismo, para cambiar las preguntas de investigación; es tan flexible que no está limitado ni por el método; emplea diferentes perspectivas de un mismo fenómeno, convirtiéndose en un holograma que ve distintas caras del caso; no está limitado por el tiempo sino que es sobre el campo cuando se decide cuando la información es suficiente.

Entre las limitaciones o desventajas podemos señalar la dificultad para analizar la ingente cantidad de datos que se recogen en el campo; la dificultad de hacer una devolución comprensible y atractivo para los actores sin perder la esencia del caso; la necesidad en algunos casos de hacer dos informes, uno para la comunidad de actores y otro para la administración/tesis; el riesgo de excesiva carga emocional a favor o en contra; la necesaria pericia del investigador en las distintas técnicas. En nuestro caso nos hemos dejado llevar por las ventajas, tratando de paliar esas posibles limitaciones.

Los estudios de caso no son necesariamente cualitativos, sin embargo nosotros hemos optado por esta posibilidad. Por lo tanto se trata de intentar facilitar la comprensión al lector, ayudar a comprender que las acciones humanas importantes pocas veces tienen una causa simple, y que normalmente no se producen por causas que se puedan averiguar. En consecuencia, un caso tiene las siguientes características (Stake 2005): Es holístico, el contexto es importante, evitando el reduccionismo, es empírico, es interpretativo, es empático.

La primera decisión que hay que tomar es qué casos seleccionar, definirlos y diferenciarlos bien del contexto. Hay que tener en cuenta el equilibrio y la variedad, así como las oportunidades de máximo aprendizaje. Es necesario definir en cierto grado la naturaleza del problema bien a través de la literatura relevante para el caso, bien a través de la identificación de los temas que haya realizado otra persona, o mediante el propio razonamiento. (Ibid)

Existen dos tipos de estudios de caso: los intrínsecos y los instrumentales (Ibid) En nuestro caso hemos empleado un estudio intrínseco (asamblea Granada (15M)) porque necesitamos aprender sobre ese caso particular. Y un estudio instrumental (caso tienti).

Las hipótesis y los objetivos delimitan la situación y las circunstancias, para ello Stake (2005) propone el uso de issues (temas) como estructura conceptual, usando las preguntas temáticas como las preguntas básicas de la investigación. Los issues tienen una intensa relación con contextos políticos, sociales, históricos y sobre todo personales.

El objetivo es entender el caso en su totalidad, para ello empleamos un enfoque progresivo. Se diseñan unas preguntas temáticas, pero si estas no funcionan y aparecen temas nuevos las mismas se modifican. De hecho durante el transcurso de la investigación hemos modificado varias veces las preguntas de investigación de los distintos estudios de casos. O lo que es lo mismo, en palabras de Simons (2001:55):

diseños abiertos y emergentes, con el potencial de cambiar el centro de atención en función de una progresiva comprensión del caso, de sucesos imprevistos, o de un cambio de prioridad por parte de los interesados o el investigador.

El marco teórico puede construirse a partir de la experiencia vivida llevando a una posible teoría general (con la desventaja de que no siempre es fácil comprender y generar una teoría a partir de datos opuestos) o viceversa, construir primero el marco

teórico y después el caso (es más sencillo pero corre el peligro de generar un falso consenso. (Ibid)

Métodos de investigación con estudios de caso

Observación

La observación puede resultarnos uno de los métodos más difíciles de manejar con pericia ya que estamos acostumbrados a observar fuera de la investigación, lo cual puede llevarnos a fijarnos en cosas que no son relevantes para el caso o a hacer malas interpretaciones de las mismas.

Desde que entramos en el campo hasta que salimos de él podemos estar continuamente observando: quién se junta con quién, quién es más extrovertido, quienes son los actores principales (a los que deberemos entrevistar posteriormente), quién se pone más nervioso, quién se aleja de nosotros, si existen normas tácitas entre los actores, etc.

Estas observaciones informales (que posteriormente irán acompañadas de observaciones más formales) nos pueden ser de gran utilidad a la hora de interpretar y comprender el contexto, por ello es importante realizar un pequeño diario en el que se vayan recogiendo las mismas, junto con las impresiones que nos llevamos acerca del campo.

En realidad podríamos decir que las observaciones se encuentran en un continuo entre lo informal y lo formal; es decir, entre lo no estructurado – directo, naturalista, lenguaje informal, buscador de la esencia, descriptiva, centrada en incidentes- y lo estructurado – con un plan previo bien detallado, basada en los issues, lenguaje formal, interpretativa. La observación estructurada está dirigida por las preguntas de investigación, centrado en las categorías y acontecimientos clave para, cuando se triángule con el resto de información, poder contar la historia o una descripción del caso.

Existen, según Helen Simons (2011: 86), cinco razones por las que usar las observaciones como método:

- A través de la observación podemos componer una imagen completa del escenario.
- La documentación de los incidentes y sucesos observados es una descripción rica, y base para un posterior análisis e interpretación.
- Mediante la observación podemos descubrir las normas y los valores que forman parte de la cultura o la subcultura de un caso.
- Si la entrevista privilegia a quienes tienen la capacidad de expresarse, la observación ofrece otra forma de captar la experiencia de quienes tienen menos oportunidades de hacerlo.

- Las observaciones ofrecen un análisis cruzado de los datos obtenidos en las entrevistas.

Debemos decidir qué observar puesto que no es posible observarlo todo (por falta de preparación debido a su carácter puramente emergente). Uno de los errores que cometí en el primer estudio de caso (15M) fue precisamente este, el querer abarcar en sus inicios tanto cuanto sucedía lo cual lógicamente era imposible; tras esta situación después de un pre-análisis rápido de la información previa y un debate establecimos unos issues más concretos sobre los que centraría mi atención en la observación, lo cual simplificó y mejoró bastante el asunto. Con esto aprendí que es muy importante tener claro y ser conscientes de hacia dónde dirigir nuestra atención para no deslumbrarnos con la complejidad del campo y sus actores sociales.

Sin embargo, esta estructuración de la observación no evitó la observación espontánea de sucesos e incidentes que consideré como críticos aunque se saliesen de los issues, creo que es necesario mantener esa flexibilidad para poder advertir procesos emergentes o issues de los que no habíamos sido conscientes y que nos pueden llevar a una mejor comprensión del caso.

Descripción de contextos

El Verstehen es la comprensión experiencial de la acción y el contexto. Y esto se logra a través de las descripciones densas. Una descripción es rica cuando proporciona abundantes datos interconectados, y posiblemente complejidad cultural, pero se convierte en descripción densa cuando ofrece una conexión directa a la teoría cultural y al conocimiento científico (Stake 2010).

¿Cuándo debemos mover la interpretación de lo particular a lo general? la descripción densa nos dirá sobre lo particular pero nos impulsará a pensar sobre las generalizaciones. A veces buscando las descripciones densas nos distraemos de la interpretación de la experiencia particular.

Algunos tratamos, a través de una buena definición del entorno físico, de extender a los lectores una experiencia vicaria de las actividades, de este modo pretendemos ofrecerle una mejor oportunidad para decidir por sí mismos cómo las cosas funcionan (Stake 2005, 2010). Por ejemplo, en el estudio de caso #acampada granada: por un lado la disposición cambiante de las asambleas, la plaza, las distintas casetas, su emplazamiento y sus características, los sitios donde se colocan diferentes grupos de personas, etc.; por otro, la descripción de los lugares virtuales en los que el caso sucedía, facebook, twitter, n-1, etc. Lo que en general hemos denominado las geografías de la plaza. Para la mayoría de las personas el espacio físico es esencial para hacerse una composición de lugar y llegar a la comprensión del caso.

Las principales formas de descripción son las siguientes (Simons 2011):

1. Uso de datos históricos y biográficos: ubicar los orígenes y las características importantes de las personas clave, para que el lector vea cómo pueden haber influido unos y otras en el caso

2. Cameos: Visión breve y sucinta de una persona normalmente expuesta mediante la metáfora, la imagen o el símil, con ello se transmite al lector el “estilo” o el “aire” de la persona. (El preinforme del estudio de caso 15M era muy rico en cameos, pero finalmente y por extensión solo se definieron alguno como “los excluidos de los excluidos”).

3. Reseñas: exposición más extensa de la experiencia de una persona que se puede analizar en profundidad a lo largo del tiempo, trata de transmitir la idea de la experiencia directa de los participantes (estudio de caso tuenti).

4. Descripciones personales: trasmite una idea de la influencia y los logros (la “vida”) de la persona en el caso.

5. El relato y la experiencia vivida: Son relatos anecdóticos y sucesos de vida. Los relatos anecdóticos son narraciones de un incidente o suceso que sea interesante o sorprendente por sí mismo. Los sucesos de vida son historias que cuentan las personas, muchas veces en las entrevistas, sobre aspectos de su vida, y que son relevantes para el tema de la investigación. (Relevancia del relato y del suceso de vida estudio de caso tuenti)

Entrevistas

Empleamos las entrevistas individuales semi-estructuradas para obtener información de individuos concretos que por su situación social nos interesan para localizar discursos que cristalizan, “no tanto en los metalenguajes de colectivos centralmente estructurados, sino las situaciones de descentramiento y de diferencia expresa” (Alonso, L.E. 1998: 76):

La entrevista es, pues, una narración conversacional, creada conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado que contiene un conjunto interrelacionado de estructuras que la definen como objeto de estudio.

Usamos las entrevistas para acercarnos a aquellos acontecimientos, perspectivas y significados sociales que son imposibles de abordar por otras vías, además permite escuchar los testimonios directamente desde la voz del actor social. Especialmente empleamos la entrevista para (Ibid): la reconstrucción de acciones pasadas; el estudio de las representaciones sociales personalizadas; el estudio de la interacción entre constituciones psicológicas personales y conductas sociales específicas; la prospección de campos semánticos, vocabulario y discursos arquetípicos de grupos y colectivos sobre los que luego vamos a seguir investigando.

La entrevista es el cauce para llegar a las realidades múltiples, y cómo cada realidad es diferente:

No hay una única forma correcta de entrevistar, ni un único formato adecuado para todas las situaciones, ni una única manera de formular las preguntas que siempre funcione. La situación particular, las necesidades del entrevistado y el estilo personal del entrevistador se juntan para crear una situación singular para cada entrevista (Patton 1980, en Simons 2011: 75)

Simons (2011) coincide con Alonso (1998) en esta idea de que cada investigador es singular según su cultura, sensibilidad y conocimiento particular del tema. Igualmente influye en esta singularidad el contexto espacial, temporal o social donde se lleva a cabo la entrevista.

Simons entiende que la entrevista es algo más que una conversación pero que esta nos sirve como metáfora. Lo importante de la realización de una entrevista es obtener respuestas que vayan más allá de un sí o un no y ofrezcan descripciones de episodios, relaciones, explicaciones o experiencias.

Se entienda o no como conversación, lo que no se pone en tela de juicio es que en una entrevista el discurso aparece como respuesta “a una interrogación difundida en una situación dual y conversacional, con su presencia y participación, cada uno de los interlocutores en cada instante este discurso” (Alonso 1998, pp230).

En cualquier caso, debemos entender las entrevistas como procesos de comunicación interpersonal, inscritos en un contexto social y cultural más amplio. Las entrevistas no son una experiencia de laboratorio, en el sentido de proporcionar al entrevistador y al entrevistado unas condiciones “asépticas” para la transmisión de información.

Lo que importa, normalmente, no son las palabras exactas del entrevistado, sino lo que este quería decir. (Stake 2005). De hecho lo que se expresa en una entrevista no es un “yo lingüístico”, individual; sino un “yo social”, generalizado, proyectado sobre los otros miembros de su grupo de referencia, que presenta los puntos de vista de sus colegas (modelo de rol social).

Cuanto más delimitable sea el grupo de referencia más fácil será que las entrevistas abiertas sean útiles, del mismo modo que según (Alonso 1998) cuanto más arquetípico sea el entrevistado o entrevistada mejor representa el rol social.

Las principales críticas que se han hecho a las entrevistas son su hipersubjetivismo y la mediación por la memoria. En este sentido Taylor y Bogdam (1986:106) afirman que: “En tanto forma de conversación, las entrevistas son susceptibles de producir las mismas falsificaciones, engaños, exageraciones y distorsiones que caracterizan el intercambio verbal entre cualquier tipo de persona.”

Como respuesta a la crítica sirvan las palabras de Alonso (1998) el hipersubjetivismo permite la aproximación a la realidad social ya que no hay verdad ni mentira sino que la información es un producto de un individuo en sociedad que hay que localizar, contextualizar, y contrastar. Por tanto la lectura de la entrevista no es posible sin un modelo de representación social. Y la mediación por la memoria nos sitúa ante el yo biográfico como el hecho social total, en el que cobran importancia los lugares de recuerdo que responden a una organización compleja entre lo individual y lo grupal.

El yo biográfico hace que la información haya sido interiorizada por el entrevistado de forma que cuando de cuenta de ella lo hará a través de su

interpretación, lo cual muchas veces es más interesante desde el punto de vista informativo que la propia exposición cronológica de los acontecimientos “ordenados”.

En las entrevistas abiertas semi-estructuradas, que son las que hemos empleado, las preguntas más adecuadas versan no solo sobre lo que el informante piensa sino también sobre cómo actúa y actuó, es decir, un intermedio entre el orden del hacer (campo de la conducta) y el orden del decir (lugar de lo lingüístico) (Ibid.). En realidad más que preguntas son guiones temáticos que recogen los objetivos de la investigación, pero dicho guión es flexible, no es necesario respetar el orden de los issues sino que estos irán surgiendo en función del sujeto. De lo que se trata es de que el o la entrevistada produzca información de todos los temas. En este sentido Taylor y Bogdam (1986) entienden que el propio investigador es el instrumento de la investigación y no lo es un protocolo o formulario de entrevista, considerando que el rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas.

Además de estas entrevistas se han producido otras entrevistas informales sobre el mismo campo, sin preparación previa pero de las que no podíamos dejar escapar la oportunidad. Lógicamente las preguntas no estaban preparadas de antemano, por lo que construir preguntas que tuviesen sentido e invitasen a la conversación se convertía en nuestra meta. En estos casos no basta con la escucha activa sino que una debe ser también una buena “conversadora”, capaz de relacionar respuestas e issues, mientras se mantiene el diálogo.

Para que la persona entrevistada, bien sea prevista o bien sea informal, vaya produciendo su discurso es necesario establecer una relación de rapport, de confidencialidad, de tal forma que no se sienta interrogada sino que perciba que el entrevistador muestra un interés hacia su discurso, es decir, que se sienta escuchada. En cualquier caso el entrevistador o entrevistadora no debe abrir juicios de valor sobre los enunciados de la entrevistada o entrevistado.

Algunas consideraciones a tener en cuenta durante la entrevista expuestas por Montañés Serrano (2001) y que hemos seguido son:

1. La persona entrevistada ha de ser el centro de nuestra atención, debe notar que ponemos interés en lo que dice.
2. Se ha de cultivar la empatía pero no la sobreidentificación. Debemos mostrar que todo lo que la persona dice es considerado digno de interés, pero sin convertirnos en cómplices de ella.
3. Se ha de procurar administrar los silencios. No debemos interrumpir, además si una persona sabe que es escuchada puede tomarse su tiempo para elaborar su discurso.
4. Debemos emplear la dimensión fática del lenguaje (expresiones como ummmm, sí, sí, claro claro, ya ya...)
5. Ayudar al entrevistado o entrevistada en su trabajo de productor de discursos

sin que ello suponga la intromisión por nuestra parte, para ello podemos emplear expresiones neutrales.

6. Se ha de procurar que los cambios de tema no se hagan de manera excesivamente brusca.

La diferencia de la entrevista individual con grupal es que la primera busca el habla individual proyectada sobre el grupo de referencia y la segunda busca el discurso de grupo. Y lo diferente respecto al grupo de discusión es que la entrevista busca posiciones discursivas básicas que tienen carácter prototípico y el grupo de discusión busca estereotipos (Alonso 1998).

Análisis de documentos

Los documentos no son necesariamente documentos políticos o institucionales, ni siquiera necesariamente textuales. Incluyen todo tipo de material gráfico, auditivo, audiovisual, etc.; la única condición es que recoja información relativa al caso y al escenario.

A menudo, los documentos sirven como sustituto de registro de actividades en las que el investigador no pudo observar directamente (Stake 2005). Por ejemplo, en el estudio de casos 15M en una de las actividades de protesta ecologista la investigadora no pudo estar presente puesto que coincidía con otras actividades, sin embargo pudo acceder a ella a través de un video colgado en vimeo.

Reflexividad

La mera presencia del investigador en el campo hace que este inevitablemente genere una reacción en los actores sociales implicados en el campo, del mismo modo que los agentes ejercen una influencia sobre el investigador que modifica su experiencia vital. A la hora de la interpretación y comprensión del caso estas transformaciones y subjetividades cobran una importancia muy relevante, aun más evidente que en el resto de métodos cualitativos; por eso Simons (2011) nos advierte de la necesidad de analizar nuestros múltiples “yoes”, ya que formamos parte inevitable de la situación que estudiamos. Estos “yoes” apuntan a la necesidad de documentar nuestra reflexividad a lo largo del caso para exponer esa interpretación en el texto propio del estudio de caso.

Esta influencia de lo personal fue especialmente intensa en el estudio de casos 15M, dada mi doble función en el campo (como investigadora y como activista), por ello a la hora de presentar el caso he tratado de recoger escrupulosamente esa interpretación (que viene del cuadernos de campo en el que iba documentando por una parte las observaciones y por otra mis sensaciones, emociones, e interpretaciones a priori). La búsqueda de esa reflexividad estuvo apoyada por colegas que me ayudaron a distinguir mis distintos “yoes” del campo, llegando incluso a plantearnos la posibilidad de escribir el caso desde una doble perspectiva: una investigadora, y una activista. Hay quien pensaría que se dio una sobreidentificación con el campo, pero no podía renunciar ni a mi yo investigadora ni a las posibilidades de aprendizaje vital que aquella situación me proporcionaba.

Validez

La triangulación entendida por Simons (2011:181) es:

Un medio para el análisis cruzado de la relevancia e importancia de los temas, o para analizar nuestros argumentos y opiniones desde diferentes ángulos para generar y reforzar pruebas en las que poder apoyar las informaciones más importantes.

La triangulación puede aumentar nuestra confianza en que el significado que tenemos es correcto o en el hecho de que necesitamos examinar más las diferencias para ver significados múltiples importantes. En definitiva, con la triangulación nuestra investigación mejora en cualquier caso, aunque en ocasiones sea para ayudar al investigador a reconocer que la situación es más compleja de lo que pensó en un primer momento. Es decir, en cualquier caso, la triangulación ayuda a mejorar la calidad de las evidencias. Existen tres tipos de triangulación: el empleo de métodos mixtos, la revisión con los participantes y el uso de paneles de revisión – triangulación entre investigadores (Stake 2005).

Otras autoras como Helen Simons (2011) reconocen la triangulación como la preocupación por el método y la validación respondiente como preocupación por el proceso; reconociendo que ni una ni otra garantizan la validez pero contribuyen a ella y señala la necesidad de tener en cuenta otros factores como la reflexividad del investigador, la suficiencia de la muestra, lo apropiado de los métodos para comprender el tema, o las relaciones que mantenemos en el campo. Entiende la validez interna como validación respondiente, y la validez externa con que diferentes interesados encuentran creíble y útil el estudio.

Reconoce los criterios de triangulación de datos, triangulación de investigador, triangulación de teoría pero difiere con Stake en la triangulación con métodos mixtos, ya que considera que esta de por sí no garantiza nada si no se reflexiona previamente acerca de qué métodos se emplearán para llegar a determinados datos.

La validación con los participantentes que Stake señala como criterio de validez Simons lo considera como validación respondiente (más preocupada por el proceso que por el método), considerando que depende del análisis con los implicados de la exactitud, la adecuación y la imparcialidad de las observaciones, las representaciones y las interpretaciones de la experiencia.

Además hace alusión a los criterios de credibilidad, veracidad y autenticidad. Entendiendo por credibilidad que sea comprensible para los participantes y los públicos, empleando la imparcialidad, la justicia y el proceso democrático; y por autenticidad, la forma de negociar e interpretar los datos. Así mismo introduce los conceptos de Guba y Lincoln (1985: 245) de transferibilidad, confiabilidad y confirmabilidad.

Generalizaciones

Uno de los falsos mitos que siempre ha girado en torno a los estudios de casos es que no se pueden generalizar, Simons (2011) y Stake (2005) nos demuestran lo contrario:

1. La generalización de casos cruzados (o lo que en otro lugar hemos denominado multicaso) trata de ver cuáles son los aspectos comunes a todos ellos y cuales los diferentes, pudiendo llegar a proposiciones generales de todos los casos estudiados. Esta es la metodología que más hemos empleado para generalizar en el proyecto, aunque inevitablemente todas están presentes.
2. Las generalizaciones naturalistas “son aquellas conclusiones a las que se llega mediante la implicación personal en los asuntos de la vida o mediante una experiencia vicaria tan bien construida que las personas sienten como si ellas mismas la hubiesen vivido” (Stake 2005:78). Es decir, a través del reconocimiento de las similitudes y las diferencias de casos o situaciones que a los lectores les son familiares. Se basan más en la comprensión que en la explicación.
3. La generalización de conceptos, es cuando el concepto se generaliza aunque la situación sea diferente. La generalización de procesos es similar a la de contenidos pero lo que se generaliza es el proceso pese a contextos y contenidos diferentes.
4. La generalización situada se trata de que se mantenga una conexión con la situación en la que los conocimientos en cuestión se generaron por primera vez.
5. La particularización exhaustiva – comprensión de lo universal- no se trata de extender la utilidad a otros casos sino de captar la esencia de lo particular de una forma que todos la reconozcamos. “Al estudiar en profundidad la exhaustividad de un caso , y toda su particularidad, llegamos a comprender lo universal” (Simons 2011:232)

Ética

Pretendemos atenernos a una ética democrática, donde los principios de imparcialidad, justicia y equidad (Ibid.) sean los que primen sobre todo lo demás.

El principio fundamental de un estudio de casos (y de cualquier investigación) es no hacer daño. Antes de comenzar la investigación debemos establecer para cada caso qué significa hacer daño. Simons (2011: 141) apuesta por una “ética que dé toda la prioridad a la primacía de las relaciones en los contextos específicos más que en los derechos individuales y principios universales.

El estudio de caso ha de comenzar con el consentimiento informado de los agentes sociales que van a participar en el mismo.

Los estudios de caso deben transmitir las múltiples perspectivas presentes en el campo, aunque estas sean contradictorias. En especial deben ser la voz de los más débiles, el problema surge cuando podemos hacer más mal que bien, a veces contamos mal una historia y conseguimos que en lugar de integrarlos la gente los rechace más.

Las personas y sus ideas deben tener un mismo trato; igualmente sus voces no deben estar supeditadas a intereses jerárquicos y han de ser escuchadas e informadas por igual. Así mismo nadie tiene derecho a excluir determinados intereses y valores.

Se debe dar voz y control al participante, de forma que hay que ofrecer la oportunidad para que corrijan sus propios comentarios y los sitúen en el contexto. Así mismo, muchas veces cuando hacemos una entrevista no somos conscientes de lo que hemos dicho hasta que la releemos y hubiésemos deseado no haber dicho eso; por eso cada uno tiene derecho a modificar sus palabras.

El anonimato no siempre se puede asegurar, ya que las personas del mismo entorno pueden reconocer a las personas, en especial si ocupan puestos destacados. De hecho cada vez más autores defienden el no-anonimato en los estudios de caso para hacer dueños y autores de las palabras a los agentes sociales a quienes pertenecen. Nosotros hemos decidido mantener el anonimato en la medida de lo posible, cambiando el nombre de los centros (menos inevitablemente en el estudio del 15M) y el de las personas involucradas en él, en parte por las razones que señala Simons (2011): la identificación puede reprimir a los participantes, pero en nuestro caso sobre todo porque no podemos garantizar que quienes lean nuestro estudio reaccionen con sensibilidad e imparcialidad.

La confidencialidad debe ser respetada, si alguien nos revela una información sensible o problemática y nos solicita que desea mantener esa confidencialidad debemos cumplir ese deseo, no desvelando la procedencia de la información.

En cuanto a la privacidad sí debe ser respetada sin cuestionamiento, y la mejor protección de la privacidad es no entrar en asuntos privados, limitarnos a recoger la información relativa a la pregunta de investigación. Implica no hacer preguntas indiscretas ni enfocar la cámara hacia donde no debemos.

Algunos principios éticos conllevan una serie de preguntas a las que cada investigador debe dar respuesta en función del caso concreto. Me vi inmersa en el “proyecto de innovación sobre la formación de docentes a través de estudios de caso” donde nos planteamos las siguientes cuestiones: ¿Priman los intereses de las personas que han participado en la investigación o los de las personas que más allá del caso tienen “derecho a saber”? ¿Dónde se encuentra ese equilibrio entre el derecho a la privacidad del individuo y el derecho a saber de las personas?. Pero sin duda, el dilema clave que debemos plantearnos al final de la investigación es: ¿Hemos sido justos?

2. Grupos de discusión

La ciencia clásica partía de un problema para buscar una solución. La ciencia del caos parte de una solución para problematizarla. El saber no es cosa de contestar y resolver, sino de preguntar y problematizar. (Ibáñez, 1991)

El grupo de discusión no es una entrevista grupal sino que son los y las mismas participantes las que se interpelan entre sí, permitiéndonos ese compromiso sociolingüístico conocer una imagen de quien lo dice, pues “al decir quedamos dichos

en lo dicho” (Montañés Serrano 2010). Se instaure un espacio de “opinión grupal” en el que los participantes hacen uso de su derecho al habla, que queda regulada por el intercambio grupal (Canales y Peinado 1994)

El grupo opera sobre lo comunicativo, lo lingüístico- en su función metalingüística- y lo simbólico como elementos propios de la comprensión de lo social. Es:

Un proyecto de conversación socializada en el que la producción de situación de comunicación grupal sirve para la captación y análisis de los discursos ideológicos y las representaciones simbólicas que se asocian a cualquier fenómeno social. (...) se crea un grupo testigo en el que se genera un microuniverso (facilitado por el investigador) capaz de actualizar los sistemas de representaciones colectivas que se asocian a los temas objeto de estudio. (Alonso 1996: 4)

En el grupo de discusión se recrean los sentidos y discursos sociales en el seno de una situación discursiva, es una especie de laboratorio social entre participantes no conocidos (si se conocen pueden construir el discurso sobre categorías y relaciones interpersonales previas) entre sí que han de representar a su grupo social de referencia. Es decir, recrea situaciones parcialmente controladas y pautadas de una vivencia colectiva. O en palabras de Ortí (1994: 215) “es el marco donde se dan las condiciones óptimas para que emerja (...) la estructura motivacional básica de la subjetividad colectiva de la condición o situación de clase representada”.

Si el grupo tiene utilidad en la investigación es no es porque dé cuenta de un sistema sino porque es capaz de recrear los universos simbólicos que dan consistencia a las actuaciones comunicativas de los sujetos (Alonso 1996)

Debe remarcarse que para dar consistencia a esas actuaciones comunicativas hay que tener en cuenta la dimensión colectiva del grupo, ya que “el discurso, la ideología no habitan como un todo en ningún lugar social en particular” y porque para reproducir y reordenar el sentido se necesita el trabajo en grupo (Canales y Peinado 1994, Russi Alzaga 1998).

De cada participante no importan sus características individuales sino sus discursos como representante de su grupo social de pertenencia, de tal forma que distintas expresiones nos introducen en diferentes realidades cognitivas, es decir, se estudian situaciones sociales no sujetos. Cada interlocutor no es considerado en el grupo de discusión como una entidad sino como un proceso: “Al conversar cambia como cambia el sistema en que conversa” (Ibáñez 1988), y en ese proceso se despoja de las hablas y adherencias de lo singular, “normalizándose” para el grupo y privilegiando en el habla lo que esta tenga en común (Canales y Peinado 1994)

Por lo tanto, los discursos no son simples expresiones de lo que ocurre en el interior de los individuos, sino moves (“jugadas”) en el juego de la interacción. En otras palabras, los discursos son prácticas: prácticas para obtener recursos, para negociar sentido de la interacción y el valor social de las personas implicadas y de una

misma. Se trata de la gestión de la propia imagen, de someternos a las reglas de la aceptabilidad y normalidad creadas en la situación a costa de la censura estructural, en definitiva se trata de enredarse en el orden público de la comunicación que pone un orden de regulaciones a la interacción. (Martín Criado 1997, 1998). O lo que es lo mismo la generalización de unos esquemas fundamentales del habitus a todos los dominios de la práctica, lo que nos lleva a un doble significado: la situación social que se genera y la posición en el espacio social de las personas implicadas. (Bourdieu en Martín Criado 1998)

Es mediante el proceso de familiarización con unos espacios, practicas, discurso que reproducen los esquemas fundamentales de división del mundo social en el que el sujeto se halla, donde adquiere la competencia social que le permite ser miembro del grupo y, con ella, interioriza el orden social del grupo. (Ibid)

Enfatizando lo que dice Bourdieu los discursos siempre van a llevar la marca de la situación donde se han producido ya que en la interacción social priman las relaciones de poder preexistentes (en la historia pasada y en la posición en la estructura social de los participantes; de tal forma que el grupo de discusión es un trabajo de explicitación (Martín Criado 1997)

Entonces, entendiendo los discursos como discursos sociales cristalizados a través de la persona, podemos afirmar al igual que en las entrevistas que no existen verdades ni mentiras. En este sentido Martín Criado (1998:67) afirma que ya que el sujeto no siempre hace lo que piensa hacer y ni siempre dice lo que piensa, solo podemos a través de la historia del sujeto construir la coherencia de la diversidad:

Desde el momento que renunciamos a la ilusión del sujeto “verdadero”, que tendría prácticas “verdaderas” o discursos “verdaderos”, sólo nos queda la reconstrucción, a partir de la investigación empírica, de la diversidad de sus prácticas – incluyendo entre éstas los discursos – en los diversos ámbitos – situaciones sociales, marcos, conjuntos de relaciones sociales – en los que se mueve.

A través de los diferentes grupos de discusión en una investigación se deberían representar todos los grupos sociales para abarcar todos los discursos posibles, es decir, todas las economías comunicativas. Como recomienda Martín Criado (1997) hemos tratado, en la medida de nuestras capacidades, de realizar el mayor número de grupos de discusión para ver la diferencia de esquemas de interpretación en función del espacio social y de la situación social. De este modo si el discurso social se halla diseminado en lo social mismo, el grupo de discusión equivaldrá a una situación discursiva, en el que se ordenará ese discurso diseminado (Canales y Peinado 1994, Russi Alzaga 1998) y cuanto más situaciones discursivas mayor esquema del discurso obtendremos.

En este sentido los grupos pueden proporcionar diferentes discursos sobre una problemática social concreta no conocida previamente, son situaciones sociales en las

que se enfrentan diferentes grupos sociales con economías y competencias comunicativas diferentes.

Elementos técnicos y diseño:

El grupo de discusión es un grupo artificial en el que los y las participantes, entre 5 y 10, no se conocen, cuyo éxito depende de que comiencen el grupo como desconocidos, artificiosamente, y poco a poco vayan avanzando hacia el consenso. Cuando el grupo llega a ser grupo este se disuelve, en este sentido, el grupo de discusión no es grupo ni antes ni después de la sesión.

Para que aparezcan los discursos es necesaria cierta afinidad y simetría en relación a temas básicos entre los y las participantes para evitar que una persona o grupo se imponga sobre el otro, si hay diferencias jerárquicas excesivas unos callarán (criterios de homogeneidad -por ejemplo, edad, clase social); así como cierto grado de disenso para asegurar la diferencia necesaria en todo proceso de habla y que la coincidencia de opiniones haga que el discurso muera (criterios de heterogeneidad- por ejemplo, uso de las nuevas tecnologías, participación en agrupaciones ciudadanas).

La muestra (el número de grupos de discusión) no responde a criterios estadísticos, sino estructurales, es decir, en nuestro diseño hemos seleccionado las relaciones sociales, marcos, habitus, y economías lingüísticas que queríamos incluir para abordar las distintas variantes discursivas a través de todos los y las participantes de los distintos grupos de discusión. El criterio ha de ser la saturación de las “hablas” inicialmente previstas de tal forma que se conviertan en un holograma de los discursos sociales en lugar de en una foto fija.

El primer paso es la contactación, y ante la imposibilidad de encontrar un contactador profesional, hemos tratado de buscar personas con muchos y diferentes contactos o que tuviesen acceso a porteros (como directores de institutos o personas que trabajan en asociaciones juveniles) para realizar la tarea - en ocasiones hemos encontrado los mejores contactadores pero en otras no hemos corrido la misma suerte- siendo igualmente recompensados por el trabajo realizado. Esta fase es posiblemente la más compleja de todo el proceso de este método; nos ha sido especialmente costoso contactar con las y los jóvenes de clase baja posiblemente porque no hemos sabido acercarnos a sus dinámicas de la interacción.

Pese al debate ante este tema entre los distintos autores hemos optado por otorgar un ticket regalo como contraprestación por el trabajo de producción del discurso que hace que los participantes no se diluyan solo en la dimensión del placer del habla, y colateralmente para asegurar la presencia de las personas convocadas.

Hemos tenido en cuenta las recomendaciones en torno al lugar en la medida en que nos ha sido posible - sala iluminada sin ruidos ni distracciones, mesa circular, etc pero sobre todo lo menos marcada socialmente posible. Aunque sabemos que la “asepsia” total, al igual que en la apertura, es inevitable y que todo lugar o palabra evoca sentimientos y sensaciones.

A la hora de producción del discurso hemos de tener en cuenta dos dimensiones que han de estar en equilibrio: La dimensión del trabajo (formalidad) para el cual están convocados y el placer del habla grupal (Informalidad) – grupo de base, “como grupo emocional donde una situación afectiva y moderadamente gratificante es capaz de crear las bases potenciales para la expresión de una actitud natural (Schutz 1974 y 1993 en Alonso 1996)

En relación a la apertura hemos procurado que la propuesta de debate no cierre el marco desde donde debatir, pues conviene que sea el propio grupo el que produzca no solo las referencias sino el marco. Si el preceptor establece un marco rígido probablemente en lugar de producirse un debate fluido se convierta en una tediosa entrevista múltiple, en la que el preceptor deberá formular preguntas continuamente que serán contestadas por más o menos componentes del grupo (Montañés Serrano 2001) Si el marco es excesivamente débil los y las participantes nos darán información muy difusa o no sabrán de qué hablar. (Quizás nuestro fallo en el GD 9 fue proponer un marco demasiado débil para unos o unas estudiantes de primero de la ESO que no supieron qué responder y el grupo de discusión se convirtió en una entrevista grupal)

Por tanto, esta ha de ser un tema enunciado de modo muy general pero con un encuadre muy conciso y suficiente. Además otro aspecto fundamental es la provocación emocional o “infatuación narcisista”, por lo que el grupo debe comenzar con el agradecimiento por la asistencia y el hacerles ver la importancia de sus opiniones para la investigación (Ibáñez 1979, Canales y Peinado 1994). Esto ayudará al deseo e interés por discutir el tema.

Esta apertura que no cierra el marco, permite que el orden discursivo no sea impuesto por una pauta de contestación, sino un orden construido a partir del desorden de la conversación. (Ibáñez 1994)

El debate sobre la mejor apertura nos llevó bastante tiempo, nos planteamos abrirla con imágenes o incluso con algún fragmento de audio o audiovisual. Pero, conscientes de que nos dirigíamos a un grupo concreto (de jóvenes) decidimos crear un texto sencillo que consideramos que era el que menos condicionaría el debate y más flujo discursivo podía generar. Una vez consensuado el texto hubo variantes sobre el mismo respetando los contenidos, y ajustándolo a medida que íbamos teniendo la experiencia previa de otros grupos.

Generalmente el discurso comenzará con los tópicos generales ya que la convocatoria y su remuneración les obliga a producir pero no conocen las reglas de producción del discurso. Los participantes van negociando una definición de la situación y los esquemas de interpretación a aplicar en una dinámica de jugadas abiertas, ambiguas. Después cada uno pondrá en marcha su habitus (competencia comunicativa y sentido de su valor social), su capital lingüístico y simbólico (su posición) en función del mercado de la interacción generado, dependiente de los modelos socio culturales de aceptabilidad del discurso. (Bourdieu en Martín Criado 1998). Una vez que los y las participantes estén situados y hayan establecido su

economía lingüística, el grupo avanzará hacia consensos parciales. Durante este tiempo las rupturas discursivas y los silencios no significan que el discurso haya acabado sino todo lo contrario, son parte del mismo.

Finalmente suelen llegar al consenso total donde el grupo muere. Los consensos y la homogeneidad no son neutrales sino que reflejan modelos sociales de aceptabilidad y las reglas de la reproducción social que imponen censuras estructurales, en tanto en cuanto los discursos adquieren mayor legitimidad según el lugar social de la enunciación (Martín Criado 1992)

En ocasiones no se consigue llegar a ese consenso total, sin que por ello el grupo de discusión haya sido fallido – no solo los consensos sino también los disensos aportan información al desarrollo discursivo. En llegar al final del grupo suele tardarse alrededor de una hora y media, aunque esto varía en función de los y las participantes; en cualquier caso la reunión suele convocarse para dos horas.

En algunos grupos, como etapa final (tras el análisis al cual le hemos dedicado el posterior epígrafe por su relevancia), hemos devuelto la información a los y las participantes en el mismo, pasando el grupo de discusión de ser un dispositivo de control a ser un dispositivo de promoción del cambio social (Ibáñez 1991)

El preceptor o preceptora es quien inicia y lleva el grupo de discusión, su actuación durante el mismo es clave para su éxito. Algunos de las consideraciones que hemos tenido en cuenta son las siguientes:

1. Debe emplear un lenguaje acorde con las características sociodemográficas y culturales de los participantes.

2. Ha de conseguir que espontáneamente y de forma no inducida se debata sobre los temas de la investigación. Es decir, es necesariamente no directivo, de tal modo que el discurso surja de abajo arriba. Sus intervenciones deben ser escasas, en especial al principio, y si se interviene debe ser mediante reformulaciones de lo dicho previamente por algún participante.

3. En ningún momento introducirá opiniones propias, ni juicios de valor, además ha de tener la pericia de “aparecer” y “desaparecer” sin romper la textura discursiva. (Montañés Serrano 2001, 2010); y muchas veces la forma de aparecer y desaparecer es a través del lenguaje corporal- inclinarse hacia delante o hacia atrás por ejemplo.

4. Ha de fomentar la igualdad entre los y las participantes y las relaciones simétricas. No se debe callar al líder, a no ser que este amenace al desarrollo del grupo.

5. Cuando los y las participantes divaguen en sus ideas fuera del tema de investigación el preceptor debe hacerles regresar al tema y resituar al grupo en la dimensión de trabajo sin dejar de valorar la palabra (Canales y Peinado 1994)

6. El preceptor no puede manifestar su autoridad a no ser que esa manifestación sea una provocación consciente (Ibáñez 1979) como en el caso que describimos a continuación. Ante el imprevisto de que aparezca un experto en el grupo (pese haber

tenido todas las precauciones en la contactación), al preceptor solo le quedan dos opciones hacerse un experto y asimilarse al rango de conocimiento y saber superior, o desde su posición de autoridad descalificar toda opinión autorizada; de lo contrario este acallará a todo el grupo (Gutierrez Brito 2001).

Validez

Como criterio de validez externa Martín Criado (1997) afirma que unas personas van a tener más probabilidades que otras de ir a un grupo de discusión, bien porque tengan mayor status y mejor concepto de su valor personal - valor autoatribuido- o bien porque tenga mayores redes de conocidos, amigos... y sea más probable contactarle. Así mismo la situación social y la censura estructural hacen que los discursos que gozan de mayor legitimidad dentro del grupo social de referencia tienen mayor probabilidad de aparecer.

3. Entrevistas grupales

No son las mismas las necesidades y deseos individuales que los grupales, por ello para la realización de las entrevistas grupales nos hemos centrado en las sugerencias de Roger Mucchielli (1978):

La entrevista en grupo no es exactamente la yuxtaposición de una serie de entrevistas individuales sucesivas. El grupo interviene como una realidad específica y esto transforma los datos del problema.(...) Quienes aprendan este método, se encontrarán con una posibilidad nada desdeñable: la de suscitar una evolución del grupo, un cambio y un progreso.

Como mencionaba Mucchielli el entrevistador va más allá de las entrevistas individuales y busca una vivencia colectiva; el universo subjetivo del sujeto, sus significados personales, y la expresión de la experiencia singular vivida de modo personal importan poco. En un grupo se comparten significaciones específicas que solo podemos conocer a través de su testimonio y por las interacciones de sus esfuerzos de expresión.

Completando esta argumento, Russi Alzaga (1998) afirma que un sujeto individual, que no está sometido a una situación social, tan solo producirá enunciados con relaciones semánticas fragmentadas, mientras que al hablar en grupo lo que se pretende es que emerja el campo semántico en toda su extensión. En este sentido las hablas individuales tratan de acoplarse entre sí al sentido social.

El grupo debe estar compuesto por entre 5 a 10 personas que formen un grupo para algo más que para la entrevista, bien sea una comunidad natural (por ejemplo, un grupo clase) o un grupo de personas que tienen un interés común (por ejemplo, aficionados a una determinada red social virtual). Aunque esta es la recomendación general, nosotros hemos llegado a entrevistar a un grupo clase de 16 estudiantes con la finalidad de no fragmentar el grupo, si bien es verdad tuvimos alguna dificultad a la hora de controlar las intervenciones de cada uno.

Al igual que en el grupo de discusión se trata de una reunión de un pequeño grupo con un papel del moderador poco intervencionista (Montañés Serrano 2001), dejando que el grupo pueda expresar su propia vivencia y finalmente reflexionar sobre ella. Las diferencias con el grupo de discusión son por una parte que en la entrevista grupal los entrevistados deben formar previamente un grupo o poseen una característica en común sobre la que serán entrevistados; y por otra que en el grupo de discusión el tema es externo a la vida del grupo, mientras que en la entrevista grupal el tema es interno, es decir, los participantes están necesariamente implicados en el tema o problema. (Mucchielli 1978, Canales y Peinado 1994).

La figura del preceptor en el grupo de discusión y del moderador en la entrevista grupal son muy similares, de hecho utilizan las mismas estrategias: relanzar opiniones ya expresadas por algún miembro, solicitar que se aclare sobre algo que se ha mencionado, utilizar alguna frase utilizada colateralmente, etc.

Las ventajas de las entrevistas grupales son que pueden intimidar menos a determinadas personas (es decir, puede ser una situación estimulante), nos permiten hacernos una idea del grado de consenso sobre los temas, y nos facilitan una comprobación cruzada de la coherencia de las opiniones y las afirmaciones de determinadas personas (Simons 2011)

Nos hemos abstenido de realizar una pre-encuestas, puesto que de los estudios de caso y de los grupos de discusión ya hemos obtenido los datos suficientes para pasar de las “ideas” a los objetivos que van a ser puestos en juego en el terreno. De hecho esas ideas que se han convertido en objetivos han ido surgiendo de la necesidad de llenar los espacios vacíos que iban quedando al finalizar el proyecto. Por ello su realización posterior a las fases anteriores pese a no estar planteadas en el proyecto inicial.

Hemos empleado los consejos para la conducción de una entrevista en grupo de Mucchielli (1978).:

- La funciones del entrevistador/entrevistadora han de ser: controlar y dominar la dinámica de grupo (evaluar al grupo, hacer el diagnóstico del mismo, aumentar la participación, controlar las reacciones afectivas, organizar el desarrollo del grupo); hacer progresar al grupo hacia su objetivo propuesto (establecer una relación que facilite la comunicación entre él y el grupo, centrar el grupo en el tema, controlar el tiempo disponible, ser capaz de reformular y de hacer síntesis)
- La actitud general del entrevistador/ entrevistadora ha de ser: vigilancia y presencia en el grupo, iniciación y mantenimiento de la espontaneidad; las síntesis (reformulación de opiniones individuales, síntesis de un punto debatido, síntesis final); los procesos de reestimulación.

Análisis del discurso:

Según Goffman (1986 en Martín Criado 1991) y su teoría del marco, los sujetos van a dar sentido a su experiencia a partir de unos marcos o esquemas cognitivos

socialmente determinados y configurados. Estos marcos se generan prácticamente, socialmente, organizacionalmente. El proceso de aprendizaje es un proceso de saber adaptarse a estas situaciones: de adquirir prácticamente los esquemas mediante los cuales se da sentido a los objetos, acciones y palabras dentro de las situaciones.

El sujeto a partir de la observación del entorno y del mensaje, infiere automáticamente (sin pasar por la consciencia, economía de medios) el marco que ha de aplicar para dar sentido a lo que percibe al entorno.

Según la teoría del marco el signo no contiene dentro de sí un significado, sino que hay que remitirse a los marcos de interpretación dentro de los que estos cobran sentido. En este sentido, es necesario texto y contexto, es decir, partiendo de un texto se busca el contexto que aporte los elementos que faltan (no cabiendo en esta teoría el análisis textual del que hablaremos más adelante.)

En función de la teoría enunciada anteriormente un análisis sociológico del discurso ha de tener en cuenta los marcos dentro de los cuales se produce la interacción, lo cual implica texto y contexto, es decir, tanto el contenido del discurso como las condiciones de producción y de reconocimiento (sentido); el habitus de las personas implicadas en el discurso; y los juegos de poder, las “jugadas”, el mercado de la interacción y los marcos de interpretación diversos que se establecen dentro de ese mercado.

En este sentido, el significado no es algo que exista previamente como los objetos sino que es construido y negociado socialmente. O en palabras de Martín Criado (1991) es necesario “partir del proceso, no del sistema, de la generación del sentido en las situaciones sociales- en vez de postular el sentido como preexistente.” La experiencia del mundo se justifica y corrige mediante la vivencia con los otros, esos otros con quienes interrelacionar conocimientos, tareas y sufrimientos comunes (Schutz 1974:22).

Cabe mencionar que no hay consenso sobre lo que se entiende por análisis sociológico del discurso, ni sobre cómo debe abordarse, por lo que las perspectivas desde las que se aborda pueden ser muy diversas. Las distintas teorías intervienen en lo investigado al mismo tiempo que es transformado por ellas en el transcurso de proceso de investigación (Conde 2009).

Antes de adentrarnos en el análisis del discurso cabe plantearse la diferente entre texto y discurso; el texto es el material producido por los participantes (material empírico) mientras que los discursos son una construcción teórica que realizan las y los investigadores a partir de ese material (Ibid).

Aunque los textos verbales constituyen la forma privilegiada de producción y transmisión del sentido por su posibilidad de registro existe una extensión creciente hacia los registros gráficos o espaciales a través de la descripción detallada de los mismos (Ruiz 2009). Nosotros hemos empleado para la construcción del sentido tanto textos verbales como documentos gráficos, fotografías, vídeos y registros espaciales (por ejemplo, en el estudio de caso del 15M además de los textos verbales como

entrevistas, registro de asambleas, documentos, etc. empleamos más de 500 fotos, vídeos propios y producidos por la propia asamblea y esquemas de la distribución del espacio en la plaza y su evolución).

Dentro de los textos verbales hemos empleado tanto textos naturales (producidos espontáneamente por los participantes) como textos provocados por la investigadora (entrevistas, grupos de discusión, etc). Sin embargo los documentos gráficos y los registros espaciales han sido siempre naturales (bien sean producciones de los propios sujetos, bien sean captaciones de acontecimientos espontáneos realizados por las investigadoras) .

En la investigación cualitativa y en especial en el análisis sociológico del discurso nos encontramos con el problema de la subjetividad ya que no existe un consenso entre investigadoras de cómo analizar la realidad: ¿Cómo obtener un conocimiento objetivo de una realidad subjetiva, de un espacio de sentidos compartidos? Como realidad subjetiva debemos utilizar diferentes miradas de forma que se convierta en un holograma que agregue las distintas perspectivas, siendo la clave la intersubjetividad y la exploración de los contextos: no existe un sentido, sino múltiples sentidos interpretables según la teoría del marco.

Como método de investigación social el análisis del discurso está basado en dos supuestos: (a) el conocimiento de la intersubjetividad nos aporta un conocimiento indirecto del orden social y (b) el análisis de los discursos nos permite conocer la intersubjetividad social porque los discursos la contienen y porque es mediante las prácticas discursivas como es producido. (Ruiz 2009)

Por otra parte, introducimos el esquema de Conde (2009) como ejemplo más pragmático de análisis del discurso. Este apunta que existen tres niveles en el análisis del discurso: análisis textual (o nivel informacional cuantitativo y nivel estructural textual), análisis contextual e interpretación (o nivel social-hermenéutico). Aunque se trata de niveles de creciente complejidad no son necesariamente fases lineales, sino que se puede ir de una a otra retroalimentándose.

El análisis textual toma el texto como objeto en sí mismo, inicialmente la palabra constituía la unidad de análisis; aunque según Conde (2009) tras las rígidas estructuras por palabras iniciales actualmente la unidad de análisis puede ser cualquier “segmento textual claramente discernible”, visión que sin duda compartimos.

Bajo su apariencia de objetividad no contempla el que un mismo discurso pueda aparecer bajo distintas formas textuales y que un mismo texto puede sostener distintos discursos. En aras a esa supuesta objetividad se emplean métodos estandarizados, quedando oculto el investigador que sin embargo sigue ejerciendo su influencia al decidir sobre esos métodos. El análisis textual es un esclarecimiento de la composición y la estructura del discurso pero no es un resumen del texto (es más, siempre se produce su ampliación)

El análisis contextual tiene por finalidad “comprender acontecimientos singulares, producidos por sujetos que se encuentran insertos en un espacio y tiempo concretos, en un universo determinado y con intenciones discursivas propias” (Ruiz 2009:7).

La interpretación del discurso (o nivel socio-hermeneúico) consiste en establecer conexiones entre los discursos analizados y el espacio social en el que han surgido. Los sistemas de discurso no tiene sentido analizarlos como discursos aislados, sino que deben estar interrelacionados.

El análisis no es la simple exploración de unidades de significación elementales sino que es la búsqueda de una representación que dé significado a todos los enunciados. Según Martín Criado (1991) el análisis sociológico del discurso se abordaría de la siguiente manera:

1. Describir los juegos del lenguaje que se producen en el discurso, y cómo a partir de ellos se construye la referencia- objetos construidos socialmente, discursivamente.
2. Reconstruir los marcos mediante los que se ha construido el sentido.
3. Relacionar estos marcos con las condiciones de producción (mercado donde se ha generado y espacio social de los enunciados). Determinar ausencias significativas, ya que una parte importante de la significatividad de un discurso está determinada por la elección que se realiza entre una serie de alternativas.
4. Relacionar las luchas que distintos grupos sociales mantienen respecto al objeto de discurso.

Según Fernando Conde (2009) esta aproximación implica una serie de supuestos metodológicos:

1. Los discursos son producciones y prácticas sociales, no individuales.
2. Los discursos se producen y se actualizan en el ámbito de la interacción social, de las conversaciones.
3. Los discursos sociales forman un sistema estructurado, ordenado y jerárquico.
4. La circulación de los discursos sociales responde a una compleja red de relaciones y conflictos sociales, ideológicos, simbólicos, lejos de cualquier tipo de unilateralismo.
5. Existe un diverso grado de cristalización y de circulación social de los distintos discursos sociales.

Aunque la fase de interpretación se trata del tercer nivel está presente a lo largo de todo el proceso de análisis (Ruiz 2009). Por ejemplo, a la hora de analizar el estudio de casos del 15M las categorías iniciales que realizamos para el análisis de textual o el contextual en el que negociamos sentidos modificando las categorías anteriores ya suponían en cierto sentido una interpretación del propio caso. Se trata de la reconstrucción del sentido de los discursos en su situación (micro y macro) de enunciación. Es decir, se trata de un análisis “sociohermenéutico” (Alonso 1996)

Dentro de la interpretación el análisis crítico del discurso (desarrollado por Van Dijk) que hemos empleado parte de una interpretación ideológica, entendida como modos intersubjetivos de percibir el mundo y posicionarse en él, propio de sujetos inmersos en contextos sociohistóricos concretos (Ibid).

La teoría del habitus de Bourdieu (1987) entiende el habitus como “conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él”, el proceso de socialización es el proceso de adquisición de un habitus cultural y socialmente determinada. (Goffman 1986 en Martín Criado 1991)

El concepto de habitus nos permite introducir la clase social en el análisis de las prácticas significativas e interpretativas – una misma palabra, frase o expresión puede ser entendida y utilizada de forma muy diferente según los grupos sociales.

Bourdieu (1987) y Martín Criado (1991, 1997, 1998) introducen el lenguaje como juego de poder. Los discursos no son solo mensajes sino moves (“Jugadas”) mediante las cuales los sujetos manejan su imagen en el mercado de la interacción. De tal forma que el orden social es el orden del decir (Ibáñez 1991)

“ La situación social, la posición respectiva de los interlocutores y la competencia comunicativa para poner en juego estrategias discursivas adecuadas a la situación concreta determinarán la producción discursiva” (Martín Criado 1991, p. 202-203). Es a través de la continua exposición a las leyes del mercado como el sujeto aprende el sentido de la aceptabilidad y del valor probable de sus producciones lingüísticas. (Goffman, 1986 en Martín Criado 1991)

La clase dominante tratará de legitimar su percepción y estructuración del mundo social en la única posible, ejerciendo una dominación y violencia simbólica y borrando la multiacentualidad del mercado lingüístico. Las palabras son signos muertos fuera de los esquemas de interpretación, y por tanto las luchas simbólicas son luchas por imponer los marcos de interpretación propios. Matizando la lucha por los marcos de interpretación Ibáñez (1991) entiende que el juego del lenguaje pregunta/respuesta reproduce las relaciones de dominación (los que mandan preguntan, los mandados responden), siendo necesario que en la conversación se intercambien los papeles de preguntador y respondedor.

4.3 Diseño emergente de la metodología empleada y valoración crítica de su uso.

Presentamos aquí los criterios empleados a la hora de selección de los participantes en los distintos estudios de caso, grupos de discusión y entrevistas grupales, atendiendo a los perfiles socio-demográficos, los espacios en los que habitan, el nivel de uso de las redes sociales, el rendimiento académico y el capital político que consideramos oportunos para cada estudio

Casos	15M	Tuenti
Ámbito	Plaza	Casa (extraescolar)
Tipo de centro	Municipal	Habitación conectada
Edad	+18	17
Carácter	Colectivo/individual/digital	Individual
habitat	Urbano	Urbano
Redes	Facebook, twitter, n-1	Tuenti
Uso TIC	Medio-alto	Alto
Clase social	Media	Media
Sexo	H/M	H/M
Capital político	Alto	Bajo
Rendimiento académico	-	Medio
Medios	Entrevistas, observación, análisis de documentos	Entrevistas, observaciones virtuales y del contexto

Grupos de discusión

GRUPO DISCUSIÓN		GD 2	GD 6	GD 7	GD 9
Criterios de homogeneidad	COLECTIVO	1º ESO	4º ESO	4º ESO	1º ESO
	EDAD	12-13 AÑOS	15-16 años	15-16 años	12-13 AÑOS
	CLASE SOCIAL	Media-alta	Media-alta	Media-baja	Baja
Criterios de heterogeneidad	SEXO	4 chicas 4 chicos	4 chicas 3 chicos	4 chicas 3 chicos	4 chicas 3 chicos
	USO TIC	Bajo / Intenso	Bajo / Intenso	Bajo / Intenso	Intenso/Bajo
	CAPITAL POLÍTICO	Alto / Bajo	Alto / Bajo	Alto / Bajo	Alto / Bajo
	RENDIMIENTO ACADÉMICO	Alto / Bajo	Alto / Bajo	Alto / Bajo	Alto / Bajo
	HABITAT	Urbano	Urbano	Urbano	Urbano periferia

Entrevistas grupales

Entrevistas	Don José	Pindo 1	Pindo 2
Ámbito	Urbano	Rural	Rural
Curso escolar	4º ESO	1ºBACH	2º BACH
Edad	15-16 años	16-17 años	17-18 años
Carácter	Colectivo	Colectivo	Colectivo
habitat	Urbano	rural	rural
Redes	Tuenti, Facebook	Facebook, WhatsApp	Facebook, WhatsApp
Uso TIC	Medio-alto	Medio-alto	Medio-alto
Clase social	Media-alta	Media	Media
Sexo	M/H	M/H	M/H
Capital político	Medio, medio-bajo	Medio-bajo	Medio-bajo
Rendimiento académico	Bajo/alto	Bajo/alto	Bajo/alto

4.3.1 Estudios de caso:

a) **Las prácticas de ciudadanía en el movimiento social del 15M:**

En los eventos relacionados con los últimos movimientos sociales en nuestro país tienen un especial protagonismo las movilizaciones del 15. En el trabajo de campo se realizó una observación participante durante los treinta y dos días de acampada, donde se historia el origen, desarrollo y efectos localizados en el contexto urbano y protagonizado por la unidad organizativa la Asamblea Plaza del Carmen y #AcampadaGranada. Dichas observaciones, especialmente complejas, se recogieron en un cuaderno de campo con más de 150 páginas. Así mismo, se realizó un análisis de documentos generados por la propia asamblea (comunicados de prensa, actas, periódico Ágora, videos del canal Vimeo y YouTube, Televisión Acampada Livestreaming); carteles y eslóganes elaborados por las y los activistas, artículos y noticias de la prensa local (Ideal, Granada Hoy) y otros medios nacionales de comunicación de masas seleccionados incidentalmente. Junto a estos documentos se realizaron más de 500 fotografías y múltiples videos. En relación a la extensión de la acampada en el entorno virtual se recogieron datos de las redes sociales Twitter, Facebook, n-1 y Tuenti.

b) **ciudadanía en un cuarto conectado a través de tuenti**

En este estudio de caso se exploran las relaciones de una chica de 17 años de clase media de una ciudad del interior andaluza y en concreto en el ámbito familiar y digital. Se realizan varias sesiones de observación tanto de su actividad online (a través de faston capture) como del entorno que rodea esa conexión, así mismo se realizaron varias entrevistas informales. Este acceso tan abierto al campo fue posible gracias al buen rapport que se estableció entre la investigadora y la participante en la investigación.

4.3.2 Grupos de discusión

Hemos seleccionado temáticas diversas con la finalidad de producir distintos pero relacionados discursos, tratando de encontrar en su cruce las cuestiones comunes como son la experimentación del ethos democrático o la vivencia de la ciudadanía.

Tras un amplio debate teórico sobre la figura del moderador hemos optado por las dos opciones ampliadas: En el GD2 y GD 9 hemos optado por un preceptor silencioso y en el GD6 y GD7 por un facilitador que guíe la conversación.

El planteamiento previo se concretó en las siguientes aperturas y perfiles reales (que extrajimos de una pequeña encuesta que realizamos al finalizar el grupo de discusión):

a) Grupo de discusión 2:

Temática de la apertura: Opiniones políticas, la sociedad, el mundo actual, las relaciones y vuestras posiciones respecto a las redes sociales.

		Carolina	Alberto	Pepe	Miguel	César	Víctor	Leire	Alba
Criterios de homogeneidad	Clase social	media-alta	media-alta	media-alta	media-alta	media-alta	media-alta	media-alta	media-alta
	Curso	1º ESO	1º ESO	1º ESO	1º ESO	1º ESO	1º ESO	1º ESO	1º ESO
	Edad	15 años	12 años	12 años	12 años	12 años	12 años	12 años	12 años
Criterios de heterogeneidad	Sexo	Mujer	Hombre	Hombre	Hombre	Hombre	Mujer	Mujer	Mujer
	Rendimiento académico	Bajo	Alto	Bajo	Bajo	Alto	Alto	Alto	Alto
	Profesión del padre	Profesor Conservatorio	Profesor Universidad	Empresario	Empresario	Profesor Secundaria	--	Comercial de grandes empresas	Profesor de la Universidad
	Profesión de la madre	Profesor Conservatorio	Funcionaria administración Universidad	Profesora de la Universida	Socióloga-servicios de empleo	Profesora Universidad	--	Ama de casa	Ama de casa
	Nº de hermanos	2	1	3	3	1	1 Abuelo en casa	1	4
	Capital político	Alto-Scouts	Bajo	Bajo	Alto- Scouts	Bajo	Bajo	Alto – Forma parte del Consejo Escolar de su centro	Alto - Scouts
	Tipos de TIC que utilizan	Ordenador con internet. Móvil sin internet.	Ordenador con internet. Videoconsola.	Ordenador con internet.	Ordenador con internet. Móvil con internet. Videoconsolas.	Ordenador con internet. Móvil sin internet. Videoconsolas.	Ordenador con internet. Móvil sin internet. Videoconsolas.	Ordenador con internet.	Ordenador con internet.

	Carolina	Alberto	Pepe	Miguel	César	Víctor	Leire	Alba
Tipos de uso de Internet	Messenger, vídeos, música y películas en red	Redes sociales (Tuenti) Juegos, vídeos, música y películas en red Messenger Consultar información academia de inglés	Redes sociales Juegos, vídeos, música y películas en red Messenger	Redes sociales Juegos, vídeos, música y películas en red Messenger Web institucionales y actividades de movilización ciudadana	Redes sociales Juegos, vídeos, música y películas en red Messenger	Redes sociales Juegos, vídeos, música y películas en red Messenger	Redes sociales (Tuenti) Vídeos, películas y música en red Consultar prensa y web institucionales	Redes sociales Juegos, vídeos, música y películas en red Messenger
Lugar de acceso a internet	Casa	Casa	Casa	Casa Instituto	Casa	Casa	Casa	Casa Instituto
Nº de horas de uso	1-2 h Fin de semana	1-2 h		1-2 h	1-2 h	1-2h	Menos de 1h	1-2 h
Uso TIC	Bajo	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Bajo	Medio
Aficiones	Quedar con amigas, leer, ver películas y hablar teléfono Scouts Conservatorio	Ver películas, escuchar música, tocar el piano, jugar al pádel y a la videoconsola Club deportivo pádel y Catequesis	Ver la tele, Tuenti, escuchar música, salir con amigos	Tocar la batería, escuchar música, informática, rugby, natación Club deportivo Scouts	Jugar al fútbol, escuchar música, jugar al ordenador y hablar con amigos Club deportivo Granada Noroeste	Jugar al fútbol, Club deportivo	Cantar, leer y estudiar	Leer y patinar Scouts
Tipo de música que escuchan	Todo tipo	Nada en especial	La música de Europa FM, música variada	Heavy metal, rock, hip hop, rap y hard rock	Hip-hop, reggaetón, rap	House y reggaetón	Pop, música moderna en general	--

b) Grupo de discusión 6

Temática de la apertura: cosas que hacemos para cambiar lo que no nos gusta de nuestro entorno.

		María del Mar	Eduardo	Ángel	Javier	Victoria	Alba	María	Carmen
Criterios de homogeneidad	Clase social	media-alta	Media	Media	Media-baja	media-baja	Media-baja	baja	Medio
	Curso	4º ESO	4º ESO	4º ESO	4º ESO	4º ESO	4º ESO	4º ESO	4º ESO
	Edad	16 años	17 años	17 años	17 años	17 años	17 años	16 años	16 años
Criterios de heterogeneidad	Sexo	Mujer	Hombre	Hombre	hombre	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer
	Rendimiento académico	Medio	Bajo	Medio-bajo	Bajo	Medio-bajo	Medio	Medio	bajo
	Profesión del padre	Empleado publico	Albañil	Vigilante	Camarero	Parado	Cristalero	Parado	Comercial
	Profesión de la madre	Maestra (directora)	Empresa de limpieza	Cuidadora de personas invidentes	limpiadora	limpiadora	parada	Ama de casa	Ama de casa
	Nº hermanos	1	1	1	1	1	1	1	0
	Capital político	Alto	bajo	Alto	medio-alto	Medio	Medio	bajo	Medio
	Tipos de TIC que utilizan	Ordenador, móvil con WIFI, wii, playsatation, xbox, nintendo, psp	Ordenador, móvil con internet, videoconsola	Ordenador, móvil con internet	Ordenador, móvil con internet, playstation, nintendo DS, PSP	Ordenador y móvil sin conexión a internet, Nintendo DS	Ordenador y movil con internet, wii, playstation, nintendo DS	Móvil con conexión a internet	Ordenador y móvil con conexión a internet, wii, nintendo DS playstation
	Tipos de uso de Internet	Messenger, redes, facebook, twitter, instagram, line,	Twitter, facebook	twitter	Twitter, Whatsapp, tuenti, telegram, instagram	Twitter, whatsapp, facebook, instagram. tuenti	Twitter, whatsapp	Twittter, whatsapp	Twitter, instagram, whatsapp, blog propio

	María del Mar	Eduardo	Ángel	Javier	Victoria	Alba	María	Carmen
	whatsapp							
Lugar de acceso a internet	Instituto y casa	casa	Instituto y casa	Casa e instituto	Instituto y casa de amigos	En casa y en el instituto	En casa, en casa de los tios	En casa e instituto
Nº de horas de uso	Más de 4h	1-2 horas	Más de 4h	2-3 h	2-3 h	Más de 4 h	1-2 h	Más de 4h
Uso TIC	Alto	Medio-bajo	Alto	Medio-alto	medio-alto	alto	Medio-bajo	Alto
Aficiones	Tocar en una banda el saxofon Ir a los scouts	Escuchar música	Moto, salir, deporte, voluntariado	Jugar a la play, con el movil, salir con los amigos, leer	Jugar al voleibol, escuchar música	deporte	Estar con los amigos, deporte, "coger el móvil"	Cantar, leer, conectarse a internet,
Tipo de música que escuchan	Pop, pop rock	pop	pop	Pop, reage-ton, house	pop	salsa	Reggae, pop	Música de semana santa y de carnaval, flamenco, música actual

c) Grupo de discusión 7

Temática de la apertura: cómo os relacionáis con vuestros colegas, con vuestros amigos, con vuestras amigas, incluso con vuestros enemigos.

		Bo	Ao	Ca	Go	Fa	Da	Eo	Ha
Criterios de homogeneidad	Clase social (media)	Media	Media baja	Media-alta	Medio	Media	Media-alta	Media alta	Media baja
	Edad (15-17 años)	15 años	17 años	15 años	15 años	15 años	15 años	16 años	15 años
	Curso	4º ESO	3º ESO	4º ESO	4º ESO	4º ESO	4º ESO	4º ESO	4º ESO
Criterios de heterogeneidad	Tipo de centro	IES público	IES público	IES concertado católico	IES público	Colegio concertado católico	IES concertado católico	IES concertado católico	IES público
	Sexo	Hombre	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Mujer	Hombre	Mujer
	Rendimiento académico	Bajo	Bajo	Alto (8-9)	Medio	Alto	Alto	Bajo	Medio
	Nº de hermanos	0	1	1	1	1	0	2	
	Zona de residencia	Zona Oeste	Zona Oeste	--	Pueblo zona norte del cinturón metropolitano	--	Urbanización de la zona sur	Barrio periférico	Pueblo zona norte del cinturón metropolitano
	Capital político	Bajo (ha hecho pancartas contra los recortes en el IES)	--	Alto (pertenece a una asociación de ocio y tiempo libre, monitora de campamentos (su familia participa en un colectivo)	Medio-bajo (juega en un equipo de fútbol)	Alto (delegada y miembro del consejo escolar, Vinculada a un grupo de fe del colegio)	Medio (pertenece a una organización internacional cristiana – <i>Ambassadors in sport</i>)	Medio (pertenece a una cofradía)	medio. Participa en manifestaciones y actividades que organiza el sindicato al que pertenecen su madre y padre.

	Bo	Ao	Ca	Go	Fa	Da	Eo	Ha
			caritativo					
Tipos de TIC que utilizan	Ordenador y móvil con WIFI, videoconsola	Ordenador y móvil con WIFI	Ordenador y móvil con WIFI	Ordenador y móvil con WIFI, videoconsola	Ordenador y móvil con WIFI	Ordenador y móvil con tarifa de datos. Play Station	Ordenador y móvil con WIFI	Ordenador y móvil con WIFI. Nintendo 3DS
Tipos de uso de Internet	E-mail, skype, tuenti, twitter (las dos últimas poco frecuentadas) videojuegos. Blogs, spotify, Youtube, Nokia music	Facebook, tuenti y twitter (poco usado), Spotify	Facebook, tuenti, gmail y twitter. Youtube, series Yonkies, webs de cantantes o grupos como All, Time Low, consultar la web del IES...	Facebook, tuenti, skype, twitter, videojuegos, ve vídeos o películas en youtube, visita blogs con noticias importantes	Whatsapp, Facebook, TV, videos, Spotify, webs institucionales (instiuto)	Twitter, Facebook, Whatsapp, Tumblr	Twitter, Facebook, Messenger, juegos en línea, concursos, noticias, música, foro, webs oficiales...	Whatsapp, TV, videos, música, "Shakira, puma nike..."
Lugar de acceso a internet	Casa e Instituto	Casa e instituto	Casa e instituto	Casa e instituto	Casa	Casa e instituto	--	Casa e instituto
Nº de horas de uso	3-4 horas	3-4 horas	Menos de 1 hora	1-2 horas	1-2 horas	1-2 horas	3-4 horas	1-2 horas
Aficiones	El tenis, los videojuegos, el ciclismo, la lectura y los videos	Hacer deporte y escuchar música	Tocar la guitarra o el piano, cantar, leer o escribir	Escuchar música, salir con los amigos, jugas a la consola	Leer, quedar con las amigas, andas en bicicleta o escuchar música	salir, hacer deporte, ver series o películas y leer	--	ver la televisión, películas, salir con amigos, leer, nadar
Tipo de música que escuchan	Rock clásico, alternativa y dubstep	"depende del momento"	folk-pop, punk-pop, power-pop, country, rock	--	Rap, música reivindicativa y otros estilos	música electrónica, hip-hop, house, pop, rock	--	Todo tipo de música

d) Grupo de discusión 9

Temática de la apertura: la sociedad y el mundo actual; ante la ausencia de respuestas la apertura fue reconducida a: vuestra opinión sobre la sociedad y el mundo actual, las relaciones que tenéis tanto cara a cara como a través de internet, los conflictos que podéis tener, cómo surgen y como los solucionáis; y posteriormente a como cambiarían la sociedad en el caso de que creyeseis necesario cambiar algo.

		Melany	Loli	Josefa	David	Jose	Luis
Criterios de homogeneidad	Clase social	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja
	Edad (11-14 años)	14 años	14 años	14 años	13 años	11 años	14 años
	Curso (5º-1ºESO)	6º	1ºESO	1º ESO	1º ESO	5º de primaria	6º
Criterios de heterogeneidad	Tipo de centro	María Zambrano	Ciudad de los niños	Ciudad de los niños	Casa Madre	Nuestra Virgen de las nieves (concertado)	Juan XIII (cartuja)
	Sexo	Mujer	Mujer	Mujer	Hombre	Hombre	Hombre
	Rendimiento académico	Bajo (repetidora)	Medio	Alto	Alto	Alto	bajo
	Profesión del padre	--	--	(cárcel)	Ninguna	Albañil	nada
	Profesión de la madre	--	--	Limpiadora	Ninguna	Cuidadora de casa	limpiadora
	Zona de residencia	Almanjayar (Zona Norte)	Almanjayar (Zona Norte)	Poligono (zona Norte)	Almanjayar (Zona norte)	Gabia Grande (entorno rural)	Padre Manjón (zona norte)
	Tecnologías de las que dispone	Móvil, ordenador y Play Station	Móvil, ordenador, Play	Móvil (con el móvil de su madre)	Videojuegos, móvil	Ordenador	Xbox360, móvil, ordenador
	Nº de horas de uso	24 horas	5 horas	1 hora	24 horas	24 horas	
	Aficiones	WhatsApp e Instangram	Bailar	Bailar, leer	Fútbol	Jugar al ordenador, al baloncesto...	Fútbol y jugar a la play

4.3.3 Entrevistas grupales

a) Entrevista en un centro escolar: Don José

La entrevista grupal ha sido realizada en el un centro concertado y religioso del centro de la ciudad con estudiantado de clase media alta. Se realizó con 21 estudiantes de 4º de ESO que correspondían al grupo natural de la asignatura Ciencias Sociales (con el profesor de la asignatura como portero), siendo conscientes del amplio número de participantes decidimos respetar el grupo clase para que junto de cuenta de sus interacciones online y offline fuera del aula y de este modo descubrir las brechas que existen con sus relaciones escolares.

b) entrevistas en Pindo: un instituto rural en Granada

Se realizaron dos entrevistas grupales en un entorno rural de la provincia de granada (en un pueblo al que llamaremos Pindo). Ambas tuvieron lugar en el instituto concertado del mismo municipio. Se seleccionaron dos grupos, uno de primero y otro de segundo de bachillerato (participantes de edades comprendidas entre los 16 y los 17 años en la primera y entre los 17 y los 18 en la segunda); sin romper los grupos establecidos a los que ellos están acostumbrados (grupo clase), se seleccionaron los y las estudiantes que más concordaron con el siguiente esquema previo:

Sexo		Rendimiento académico		Nivel de uso de redes sociales		Capital político-social	
Hombre	mujer	Alto	bajo	Usuario ocasional	Usuario habitual	Alto	Bajo
X			X		X		X
X		X		X			X
X		X		X		X	
X			X		X	X	
X		X		X		X	
	X	X		X		X	
	X		X	X		X	
	X		X		X		X
	X	X			X		X
	X		X	X			X

Finalmente en la muestra real de ambos grupos se concentraron una gran mayoría de usuarios y usuarias habitual de redes sociales y una tendencia a un capital político social bajo, siendo el rendimiento académico la característica que más se pudo acomodar a los perfiles diseñados previamente.

La primera entrevista grupal ha sido realizada en el un centro concertado y religioso de un pueblo del cinturón metropolitano de la ciudad de Granada. Se realizó con 17 estudiantes de 1º de Bachillerato que correspondían al grupo natural clase. Pese a ser conscientes del amplio número de participantes decidimos respetar el grupo clase para poder dar cuenta de sus interacciones online y offline fuera del aula y de este modo descubrir las brechas que existen con sus relaciones escolares. La entrevista se realizó en horario escolar, durante la clase de lengua y literatura. Por motivos relacionados con la audición dado el mal posicionamiento de la grabadora solo hemos podido emplear fragmentos de la misma.

La segunda entrevista grupal ha sido realizada en un centro concertado y religioso de un pueblo del cinturón metropolitano de la ciudad de Granada. Se realizó con 13 estudiantes de 2º de Bachillerato compañeros y compañeras de clase. La entrevista se realizó durante uno de los recreos de final de curso con la presión del alumnado por la selectividad.

4.3.4 Valoración crítica del uso estas metodologías:

Incluso cuando todo sucede de acuerdo a las previsiones metodológicas (las cuales se habían empleado en otras ocasiones con jóvenes de la misma edad de forma satisfactoria) la situación puede que no proporcione las condiciones discursivas esperadas . Además de que estamos trabajando con personas diversas, especiales y únicas puede haber alguna causa que haga que la metodología no funcione de la forma “previsible”.

Una de las limitaciones que hemos encontrado transversalmente a lo largo de todas los casos, grupos de discusión y entrevistas ha sido nuestra extensa formación teórica pero nuestra limitada experiencia práctica. Posiblemente derivada de esta existieron dificultades para establecer una escucha activa con el consecuente peligro de cortar las intervenciones de los participantes.

Así mismo, otra de las cosas sobre las que tuvimos que aprender fue a separar lo público de lo privado, comprendiendo donde comienza y donde termina la investigación, respetando la privacidad de la vida íntima de las personas.

Una de las grandes dificultades ha sido establecer como y en qué formato realizar la devolución de los resultados de la investigación. Esta dificultad ha provocado que en ocasiones no hemos sido capaces de realizar esta devolución a tiempo, pese a que es uno de nuestros principios éticos básicos. En este sentido el tiempo en que procesamos y analizamos la información es demasiado extenso, distinto a la concepción del tiempo transcurrido en la vida de las personas que han participado en la investigación; cuando la devolución estaba lista ya no era relevante para los participantes o incluso ya no existía el grupo (como en el caso del 15M)

También hemos tenido que aprender a conjugar las distintas racionalidades de los investigadores e investigadoras ha conllevado diferentes entendimientos sobre en que consistía una entrevista grupal, un estudio de caso o un grupo de discusión; lo que en

un principio pareció ser una batalla teórica se convirtió en una de las mayores riquezas.

En relación a los estudios de caso la primera dificultad era definir el caso en sí mismo, discernir lo que era el caso de lo que no lo era. Por ejemplo en el estudio de caso sobre el 15M la dificultad estuvo en separar el caso de “la plaza”, del caso de “la asamblea”. A través de los casos recogimos en cada uno ingentes cantidades de información, con la consecuente dificultad para analizarla toda. Quizás por ser novatos, necesitamos esa seguridad amparada por tener mucho datos y extendernos esquivando el temido análisis. Al seleccionar casos emergentes y en su mayoría en continuo movimiento de personas, en algunos casos nos resultó imposible realizar contratos de investigación en los que se explicasen los términos de la investigación.

En los grupos de discusión uno de los principales pilares es el diseño y la posterior captación acorde con el diseño; un diseño o una captación inapropiados pueden dar lugar a un grupo que no funcione. Analicemos el caso del grupo de discusión GD9 que falló una primera vez porque no acudieron participantes suficientes para la realización del mismo posiblemente por una mala captación, y falló una segunda vez por más de una causa; la moderación se re-convirtiéndose esta vez en una entrevista grupal, al no conseguir que el grupo de discusión despegase.

Tanto la excesiva homogeneidad como la excesiva heterogeneidad pueden producir que el discurso no se genere, el grupo de discusión GD 9 la excesiva heterogeneidad (2 niñas que se encuentran semi- internadas en un centro, una de ellas rumana gitana con el padre en la cárcel; otra niña gitana; un niño que se encuentra en otro internado de lunes a viernes, de padre chileno y madre marroquí; un niño marroquí; todos ellos de 1º de la ESO y clase baja y otro niño búlgaro de 5º de primaria de clase media baja) provocó que en este no se diera una producción discursiva fluida.

Otro de los aspectos que afectan a la contactación es lo que se les dice al contar con las personas que acudirán al grupo, el tema de la investigación que se les comenta debe ser suficientemente abierto como para que no condicione el discurso posterior. En este grupo de discusión se les dijo que hablarían sobre jóvenes y redes sociales cuando la apertura fue mucho más amplia, quedando el discurso escorado hacia las redes sociales.

Uno de los problemas de los grupos de discusión es que los participantes se conozcan, como ocurrió en este grupo, las tres niñas participantes se conocían de las colonias de verano, aspecto imprevisto y desconocido por el contactador. Las tres se imitaron entre sí, tapándose la cara con la chaqueta en señal de vergüenza; cuando habitualmente la presencia de participantes conocidos suele provocar un discurso entre ellos que excluye al resto de los participantes en este caso ocurrió lo contrario pareció extenderse la vergüenza y unas no hablaban porque no hablaban las otras.

Esta segunda vez fallaron tres de los nueve participantes (los mismos que habían fallado en la convocatoria precedente), pese a que se les ofreció una tarjeta regalo por el importe de 40 euros. Nos cuestionamos por qué estos niños fallaron, contactamos

con ellos a través del director de su centro de estudios, mientras que con el resto de participantes se contactó a través de un centro de servicios sociales y fue el mismo contactador quien habló personalmente con los y las jóvenes. Puede que la relación jerárquica con quien les invitó a participar en el grupo fuese lo que hecho para atrás a los participantes.

Nos planteamos si fue una apertura fue excesivamente abierta y ambigua, de tal forma que la abstracción hizo que no supiesen bien de qué tenían que hablar. Tal vez si hubiesemos usado registros más concretos en la apertura esta hubiese funcionado mejor.

En relación a la moderación, son jóvenes que aguantan demasiado bien los silencios, sin cara de tensión ni aburrimiento, posiblemente por la rutina escolar de estar callados. Por eso fracasó la estrategia de la moderadora de mantener el silencio a la espera se que alguien lo rompiera, esto hace cuestionarnos si inicialmente se planteó una moderación demasiado libre, en la que se esperaba que fuese ellos y ellas quienes elaborasen el discurso. Tal vez si no se hubiese sido tan estrictos metodológicamente y se hubiese apoyado los pequeño brotes de conversación podría haber despegado el grupo sin ser necesario pasar a una entrevista grupal.

Otra de las dificultades con las que nos encontramos en esta reconvertida entrevista grupal fue acercarse a jóvenes de clase tan baja. Un mercado de la interacción demasiado alejado de los suyos provocó que asimilasen la nueva situación a la situación formal de la escuela, no cesaban de llamar a la entrevistadora "maestra" pese al intento de esta de acercarse a ellos y ellas. La grabadora fue otro de los elementos distorsionadores que cortaron la conversación, entendiendo esta como elemento de poder y control, que se juntó al contexto muy estructurado del centro cívico(seleccionado por ser aparentemente un espacio neutral). En esta misma línea los pastelitos que se habían puesto encima de la mesa para romper con la excesiva formalidad de la situación resultaron ser marcadores de clase muy poco acertados (Javier interviene: a mi lo que me corta son los pastelitos)

La introducción en el grupo de clase baja de un niño de clase media baja, aunque más pequeño que el resto, hizo que este dominase el discurso en toda la entrevista grupal. Las experiencias vivenciales pertenecen a contextos diferentes (por ejemplo, la preocupación de este niño por la contaminación no parece ser un problema para el resto).

En general es difícil entablar una conversación entre ellos y ellas, porque muchas veces están acostumbrados a una construcción directiva en la que alguien les pregunta y ellos contestan, es esta mayor autoridad lo que hace que funcione una entrevista grupal donde no ha funcionado un grupo de discusión?

En las entrevistas grupales, especialmente en aquellas realizadas en grupos preexistentes, es igualmente importante seleccionar a los participantes para evitar desigualdades de poder, y por tanto de discurso, entre los y las entrevistadas; para

evitar reproducir al completo la estructura del grupo entre voces dominantes y voces totalmente silenciadas, como nos sucedió en algunas de las ocasiones.

La excesiva confianza entre los grupos preexistentes también resultó ser un problema puesto que había mucha complicidad entre ellos y omitían información que daban por supuesta y era ajena a la entrevistadora.

Otro de las dificultades a las que nos enfrentamos fue la selección del tiempo en el que realizar las entrevistas, al seleccionar entrevistas de grupos de clase preestablecidos estas se realizaron en horario escolar, provocando que estas fueran percibidas como algo lúdico, como una excusa para perder el tiempo, no tomando la entrevista en serio. Por ejemplo, la entrevista de Pindo de segundo de bachillerato estaba condicionada por la proximidad del tiempo de recreo.

En relación a los tiempos, tanto en las entrevistas grupales como en las individuales, resultó ser un elemento decisivo, en tanto en cuanto los entrevistados y entrevistadas más pequeñas (1º ESO) se cansaban antes que los más mayores (2º bachillerato). Sobrepasado el límite del cansancio el discurso se tornaba vago y difuso siendo necesario cortar la entrevista.

Finalmente tanto en las entrevistas grupales como en las individuales resultó clave y costoso establecer el rapport, esa complicidad que hace que la entrevista fluya.

5 Análisis situados de los diferentes casos, grupos y relatos

5.1 Estudio de casos: una profundización en las nuevas políticas juveniles

A través de los estudios de caso tratamos de recoger pequeños fragmentos de la realidad analizando estos en profundidad; en concreto hemos tratado de explorar cortes en la realidad de tres de los cuatro escenarios que nos planteamos estudiar: redes sociales, calle y familia (Dejando la exploración de la escuela para los grupos de discusión).

Mediante el estudio de caso “las practicas de ciudadanía en el movimiento 15M” hemos tratado de entender mejor las dinámicas de la calle (a través de la recuperación del espacio público, de la ciudad) donde los y las jóvenes transitan en el seno de este movimiento socioeducativo, al mismo tiempo que hemos pretendido comprender el uso de la red con finalidades políticas que las y los activistas desarrollan.

A través del estudio de caso “Ciudadanía en un cuarto conectado a través de tuenti” podemos entrever las dinámicas que ocurren dentro de la casa en su cuarto propio conectado, dinámicas que tienen que ver simultáneamente con la relación familiar y con el uso de la red (en este caso la red social tuenti) que en este caso ella emplea para comunicarse permanente y especialmente (y exclusivamente) con su pareja.

5.1.1 Las prácticas de ciudadanía en el movimiento social del 15M

La primavera de 2011 vino llena de sorpresas que siguieron al primer asombro provocado por una masiva afluencia a la manifestación del domingo 15 de mayo convocado por la plataforma ciudadana Democracia Real Ya. Fue una sorpresa marcada por una convocatoria en un momento estratégico previo a las elecciones municipales que tuvo la sabiduría de no posicionarse de cara a las mismas; marcada porque dejó constancia de una multitud de la ciudadanía que pensaba de forma alternativa ante la cual la minoría política hacía tiempo que había vuelto la cabeza; por la aparición de numerosos nuevos agentes sociales; y por el surgimiento de visiones diferentes de la política que se acercaban a esta de un modo amplio y emergente, de una política de y para todas y todos.

Supuso no sólo una sorpresa de aquellos nostálgicos y nostálgicas del mayo del 68, sino una sorpresa social que alentó la esperanza de quienes pensaban que “*otro mundo es posible*”, poniendo en vilo a la minoría que no deseaba modificar el status quo en aras a mantener su posición privilegiada; también significó una sorpresa mediática para periodistas que no encontraban interlocutores, instituciones que no encontraban portavoces con quienes negociar, policía que no encontraba líderes que acallar; y una sorpresa urbana debida a una acampada que alteraba el estilo de retirada de la vida pública impuesto por la ordenanza cívica.

Una sorpresa no vino únicamente determinada por la cantidad de personas y de propuestas, sino también por el contenido de esas propuestas y peticiones, por el lugar desde donde se pide y las formas en que se negocia.

Pensando en la asamblea de Plaza del Carmen como forma de vivir y construir la democracia, como proceso de aprendizaje político, como lugar de experiencia de la ciudadanía, como espacio de *empowerment* y desarrollo de la agencia y el compromiso cívico-político; no podíamos dejar de mirar hacia la plaza como un espacio privilegiado para comprender la construcción del ethos democrático, entendido como producto social aprendido vivencialmente, como modo de vida, fundamento de *praxis*, raíz de la que emergen las acciones humanas.

Esta experiencia ciudadana que desborda los escenarios escolares y digitales nos presenta una plaza pública reconvertida en una significativa escuela para la ciudadanía, una escuela abierta de la que desde el ámbito educativo tenemos muchos que aprender.

Por tanto, a través de un estudio de caso que pretende ser una exploración en profundidad, un corte en una realidad local – como holograma de la global – pretendemos comprender los discursos y prácticas que se producen en el escenario de un movimiento social como es el espacio de la asamblea de Plaza del Carmen, y su interdependencia en lo que se refiere a la experiencia ciudadana construida desde el resto de los entornos.

Pensamos en la investigación como un proceso político de encuentros y desencuentros: las posturas, las ideologías, las comprensiones son múltiples, incluso

contrapuestas, y es a partir del enfrentamiento de esas controversias cómo es posible acercarse a una comprensión; el paso de la subjetividad a la intersubjetividad. Si admitimos la diversidad ideológica y de paradigmas en la plaza, resultaría absurdo negar esa diversidad en la investigación. Por tanto, este estudio de casos no pretende ser una lectura exclusiva de la Asamblea de la Plaza del Carmen, tan sólo una de entre las múltiples posibles, que pretende ser una mirada desde el punto de vista educativo.

Momentos de crítica al sistema mundo...

Antes y durante los meses previos al 15 de mayo de 2011 se dan una serie de procesos tanto a nivel global como a nivel nacional y local, de condiciones sociales y políticas que interactúan entre sí poniendo en evidencia los desajustes cada vez mayores producidos por un sistema-mundo capitalista/patriarcal, ante los cuales comienzan a germinar numerosos movimientos de contestación social.

La progresiva desmantelación del estado del bienestar ha empeorado las condiciones de vida de las personas que viven en las “democracias occidentales”, especialmente la de los países periféricos de la Unión Europea (Portugal, Italia, Irlanda, Grecia y España) que son presionados por los poderes hegemónicos de Francia y Alemania.

En un contexto de una crisis global creada – económica, social, medioambiental, política y ética –, la ciudadanía parece haberse dado cuenta de la inmoralidad de las decisiones y acciones de los poderes económicos y políticos; perdiendo de este modo su confianza en una política formal y en una clase política que parece gobernar en función de sus propios intereses y de los intereses de mercados y bancos en lugar de gobernar en beneficio de la ciudadanía. En estos tiempos de recortes en los gastos públicos y medidas de austeridad muchas personas en todo el mundo se han echado a la calle para protestar contra un injusto sistema establecido – *“este sistema lo vamos a cambiar”*, *“Error 404: democracia not found”*, *“Error del sistema ¡reinicia!”*, *“Por favor sonría, está callendo un sistema”*: manifestaciones y huelgas generales en Grecia desde 2010; las protestas contra la crisis financiera en Islandia desde el 2009 al 2011, las protestas portuguesas de marzo de 2011 contra la precariedad laboral de las y los jóvenes universitarios, las primaveras árabes contra las dictaduras, las violaciones de los derechos humanos y la corrupción política son algunos de los ejemplos. Así mismo, las esferas virtuales también son escenarios de protestas contra la situación socio-política actual: en 2007 *wikileaks* comenzó a publicar grandes cantidades de documentos confidenciales obtenidos del hackeo de ordenadores del gobierno y en 2008 *Anonymous* lanzó sus primeras acciones por la libertad de expresión y la independencia de internet.

Dentro de la crisis global creada por el capitalismo, en la joven democracia española – aun con trazas de la dictadura franquista permeando la esfera política – la salud de un estado del bienestar poco consolidado ha sido fuertemente erosionada: 4,9 millones (y creciendo) de personas sin empleo y más de un 42% de paro juvenil (en

Andalucía supera ya el 50%); la reducción de los derechos sociales a través de los recortes en la sanidad y educación pública; la precarización del empleo y la reducción de los derechos laborales como medida para ajustarse a las demandas de reducción del déficit impuestas por la Unión Europea; la creciente presión hipotecaria sobre las familias como consecuencia de la explosión de la burbuja inmobiliaria y la crisis de las hipotecas basura; el rescate del Estado a la banca; etc.

A esta erosión de las condiciones de vida se une la ausencia de confianza hacia las escasas opciones ofrecidas por un cerrado sistema bipartidista marcado por los escándalos políticos y la corrupción histórica que salpica a ambos lados del sistema – desde los GAL y las falsas atribuciones de autoría a los atentados madrileños del 11 de Marzo de 2004 con fines electoralistas, hasta los recentísimos casos abiertos por malversación, cohecho, apropiación indebida, etc., recogidos por #nolesvotes en un mapa de la corrupción política en España¹⁵

Los escándalos y la corrupción, la desinformación, las escasas posibilidades de participación real – “*Si votar cambiara algo sería ilegal*”, la ausencia de opciones políticas en el gobierno, la fragmentación y falta de una oposición sólida, la aplicación de medidas neoliberales por un partido autodenominado de centro izquierda (PSOE), el incumplimiento de promesas electorales, etc. ha desgastado aun más la credibilidad en las políticas institucionales (especialmente de aquellas ciudadanas y ciudadanos con una ideología alternativa a la dominante). Sin duda, este deterioro ha estado acompañado por la pérdida de confianza en los sindicatos mayoritarios desde cuyas cúpulas del poder se ha pactado con el gobierno en contra de los intereses de los y las trabajadoras.

Como contestación a estas cuestiones numerosos grupos de protesta comenzaron a surgir también en el ámbito nacional, tanto de forma virtual - #nolesvotes o risastencia, como presencial – *juventud sin futuro*.

Es en este contexto global y nacional donde surge a comienzos de 2011 Democracia Real Ya, una plataforma ciudadana declaradamente pacifista y compuesta por “*nosotros los desempleados, los mal remunerados, los subcontratados, los precarios, los jóvenes...*” con la intención de “*ayudar a coordinar acciones globales y comunes entre todas aquellas asociaciones, grupos y movimientos ciudadanos que, a través de distintas vías, están intentando contribuir a que la actual situación cambie.*”¹⁶, y que convocará la manifestación del 15 de mayo de 2011.

Nace acampada Granada, vinculada al país y al mundo:

Sin perder de vista que la asamblea general de la Plaza del Carmen nace como respuesta a una crisis inscrita en el marco de un neoliberalismo global y pertenece a un movimiento extendido por toda España que incluso ha rebosado las fronteras nacionales (acompañado de un lógico proceso de transformación y reapropiación) no

¹⁵ <http://wiki.nolesvotes.org/wiki/Corrupt%C3%B3dromo>

¹⁶ <http://www.democraciarealya.es/quienes-somos/>

podemos olvidarnos de que esta asamblea establece su propio consenso de mínimos y se auto define como autónoma e independiente – aunque se parte de la solidaridad con otras ciudades y se apuesta por la comunicación y coordinación permanente con otras asambleas en los casos posibles – y como tal debemos considerarla, abordando sus singularidades y tratando de comprender la relación de lo global en lo local y lo local en lo global.

Es un movimiento vivo, emergente, auto-organizado y diverso que se recrea y reinventa en todas y cada una de las asambleas construidas por las y los ciudadanos, lo que convierte a cada asamblea en un espacio único de organización democrática – aquí trataremos de acercarnos al proceso y construcciones de la asamblea de Plaza del Carmen.

Los previos: las movilizaciones del 15M y la acampada espontánea de Sol

No somos mercancías en manos de políticos y banqueros.

La tarde del domingo 15 de mayo congregó a miles de personas en más de 50 ciudades en la manifestación convocada por la plataforma ciudadana Democracia Real Ya; concentró a ciudadanas y ciudadanos – *“personas normales y corrientes (...) gente que se levanta por las mañanas para estudiar, para trabajar o para buscar trabajo, gente que tiene familia y amigos. Gente que trabaja duro todos los días para vivir y dar un futuro mejor a los que nos rodean”*¹⁷ – que se unieron en la expresión de rechazo hacia una crisis sistémica de orden económico, ecológico y democrático de Europa y del mundo, que en España aparece ligada al descrédito general de la clase política – marcada por la corrupción e inmersa en un sistema bipartidista o *“dictadura partitocrática encabezada por las inamovibles siglas del PPSOE”*¹⁸ –; de las instituciones financieras que imponen intereses económicos a los sociales; y de los medios de comunicación en manos de los grandes grupos mediáticos.

La masiva afluencia a la convocatoria fue sin duda inesperada en todas las ciudades, y más aun en una ciudad como Granada que pese al fuerte peso de la derecha (a nivel institucional) consiguió reunir a más de 5.000 personas¹⁹ - *“luego diréis que somos cinco o seis”*. Una auténtica movilización de masas que aparece desligada de las habituales concentraciones por eventos deportivos o procesiones religiosas.

La expresión de la indignación se fundió con un ambiente festivo – que será característico de todo el desarrollo del movimiento -, cuyo sentido radica en la respuesta a esa necesidad que nos aludía Saborit, (2002) de una afirmación de la alegría y de un empezar a realizar experimentos sociales donde se ponga a prueba valores como la hospitalidad, la colaboración y la comunidad.

¹⁷ <http://www.democraciarealya.es/manifiesto-comun/>

¹⁸ Manifiesto DRY

¹⁹ <http://www.ideal.es/granada/v/20110516/granada/personas-toman-calles-granada-20110516.html>

Así mismo, en Granada, durante la manifestación se mostraron los primeros signos de civismo que igualmente pasarán a convertirse en una de las características del movimiento. Tras el enorme éxito de la manifestación que debido a su multitudinaria afluencia superó el tiempo solicitado en la convocatoria, las y los organizadores de la manifestación, a petición de la policía, finalizan en Isabel la Católica para permitir el paso de la archicofradía de la Virgen del Rosario en un claro acto de civismo.

Tras finalizar la manifestación se produjo un encontronazo verbal entre cofrades y alguna y algunos rezagados de la manifestación: *¡Menos crucifijos y más trabajo fijo!*, frente a *¡Viva la Virgen del Rosario!* y *¡Viva Cristo Rey!*. En un segundo acto de civismo Democracia Real Ya (DRY) emitió un comunicado desvinculándose de las proclamas despectivas y de la violencia verbal (comenzando con la estrategia de los comunicados como forma creativa de comunicación política como analizamos más adelante)

Fue precisamente esa euforia provocada por el éxito de la convocatoria de DRY y el encuentro de la colectividad – *“nada puede competir con la euforia contagiosa de los sueños colectivos”* (cartel en plaza del Carmen) – (junto con la denuncia por el abuso policial con el que se dispersó al grupo de manifestantes rezagado tras la conclusión de la misma en Madrid) lo que llevó a un grupo de jóvenes madrileños al deseo de continuar protestando al margen de la plataforma democracia real ya, estableciendo de manera espontánea la primera acampada en Sol: el movimiento 15M acababa de nacer en la céntrica plaza madrileña. Esa misma madrugada la iniciativa sería desalojada por la policía.

Constitución de la asamblea general abierta de Plaza del Carmen

“Apenas he dormido pero me siento más despierto que nunca”

Los ánimos estaban acrecentados por las altas expectativas despertadas en la manifestación que dejaron a parte de la ciudadanía inquieta, expectante; y el desalojo de las personas de Sol no hizo sino agitar un más un estado de alerta colectivo, la necesidad de hacer “algo”. En solidaridad con los y las compañeras de Sol un grupo de unas 30 personas decidieron acampar en Granada en el Paseo de Salón en señal de protesta contra una violencia policial abusiva. Este primer acto de desobediencia civil marcará el inicio del fin de la cultura del miedo de una sociedad “políticamente democrática pero socialmente fascista” donde “la única manera de consolidar una lucha legal es recurrir a la lucha ilegal, porque están criminalizando la protesta” (De Souza 2004) - *“La libertad se toma no se negocia. Nada que perder todo que ganar”*

El día 17, tras la primera noche de acampada en el paseo del Salón comenzaron a surgir una maraña de mensajes a través de las distintas redes sociales virtuales y contactos personales que caracterizados por la espontaneidad de los mismos hablaban de la necesidad de reunirse. El desconcierto era grande, no era una persona, plataforma u organización la que estaba convocando, sino una multiplicidad de voces

que surgían simultáneamente; no era DRY, no era la acampada del paseo del Salón eran personas (algunas de ellas pertenecientes a DRY o la acampada previa, otras no) que se habían sentido identificadas en la manifestación del 15M y, al eco de lo que estaba sucediendo en otras ciudades, ahora sentían la necesidad de continuar.

Esto es que tú tienes una idea y la posteas, todos la posteamos, se nos ocurrió a mucha gente a la vez. Muchas personas preguntaban en la página quien estaba organizando todo esto yo siempre decía: organizamos todos y todas, esto es algo colectivo. Yo no organicé nada, simplemente había escrito y leído en internet, llamé a un par de colegas y les pregunté si iban a venir y me dijeron que sí... y allí estábamos igual que todos los demás (Entrevista Ana)

Alrededor de 100 ciudadanas y ciudadanos se concentraron en el Paseo del Salón en respuesta a esa convocatoria:

Ayer unos 100 ciudadanos de Granada nos acercamos al Paseo del Salón, nos habíamos enterado a través de diferentes redes sociales que iba a haber un encuentro, una reunión, una asamblea ciudadana... en realidad no sabíamos muy bien el qué íbamos a abordar ni cómo lo íbamos a hacer: lo que estaba claro es que estábamos “indignados” y que habíamos sentido la necesidad de hacer algo más, de salir a la calle, de reivindicar nuestra voz pública tantas veces no escuchada en un sistema bipartidista. (entrevista Jose)

La espontaneidad de este movimiento surgido del malestar ciudadano ante las condiciones socio-políticas hizo que estos primeros momentos fuesen clave en la constitución de unas *dinámicas de la interacción y de una base organizacional* que constituiría el germen sobre el que se basaría toda la actividad posterior; estos principios ya presentes en esa primera asamblea fueron: horizontalidad, rotatividad, participación de todos y todas, escucha de todas las opiniones con una atención especial a las opiniones minoritarias, búsqueda del consenso; surgiendo de este modo la figura de la persona moderadora como encargada de facilitar y asegurar el cumplimiento de los mismos.

El resultado de esa primera asamblea fue la consecución de uno de los consensos clave para la constitución del movimiento en Granada: se había tomado la decisión de acampar en Plaza del Carmen con la finalidad de construir, participar o crear un espacio de trabajo permanente que posibilitase la organización del movimiento.

El trabajo comenzó en la plaza del ayuntamiento, donde se crearon los primeros grupos de trabajo que surgieron de las necesidades más urgentes de puesta en marcha de la acampada: grupo de propuestas; grupo de “legal”; grupo de logística; y el grupo de difusión dividido en redes sociales, barrios y pueblos, contacto con los medios tradicionales y, posteriormente, facultades. Constituir la acampada como base para la auto-organización era una tarea prioritaria en esos momentos.

Tras el inicio del trabajo de los cuatro grupos, se regresó a la asamblea donde se aprobó el consenso de mínimos, estableciendo de este modo el núcleo del ideario del

movimiento. A partir de ese momento el movimiento se constituye declaradamente como un movimiento asindical, apartidista, aconfesional, pacifista, creativo, abierto, y con responsabilidad colectiva.²⁰

En esta primera noche de acampada apareció uno de los debates centrales sobre la noción de legalidad ¿es necesario notificar la reunión? Una multiplicidad de voces diversas abarcaron todo el rango de posibles posiciones, lo que sí apareció de forma evidente fue la necesidad de cuestionar ciertas normas como la ordenanza cívica²¹ - “*es la misma ordenanza la que nos obliga a no cumplirla desde el momento en que estamos reunidos*”- y de respetar otras – un sector se apoya en el artículo 21.1 de la Constitución Española que reconoce el derecho de reunión pacífica y sin armas. Estos debates con la legalidad conducen al doble aprendizaje que Amy Guttmann (2001) señala como necesarios para lograr el ideal democrático de una soberanía política compartida: aprender no sólo a comportarse de acuerdo a la autoridad sino también aprender a pensar críticamente sobre ella.

Pasadas más de seis horas de trabajo y asambleas la tensión con la policía que había estado latente desde la llegada a la plaza se acrecentaba, el desalojo era inminente y acordada la resistencia pasiva en la asamblea – *estas son nuestras armas* - las emociones entre las y los ciudadanos afloraban, pero esta vez se retaba al miedo con la unión y el apoyo mutuo – “*el pueblo unido jamás será vencido*”, “*se nota, se siente Granada está presente*”.

En un acto que se convertiría en más simbólico que real²², en una mera demostración intimidatoria de las fuerzas de seguridad como brazo ejecutor de la autoridad del gobierno se disolvió la ocupación de la plaza “arrastrando” a cada uno/una de las 200 activistas tras una barrera de antidisturbios situada en la calle Navas a menos de 20 metros del centro de la plaza donde permanecían sentados – “*no a la violencia*”; “*estás son nuestras armas*”; “*brutalidad policial*”; “*vergüenza me daría ser policía*”:

Nos recuerda que la manifestación es ilegal, que son las 3:01 y que disponemos de 4 min para desalojar la plaza o tomarán medidas. Cuatro furgonetas de antidisturbios se preparan, están usando la intimidación como estrategia, se colocan los cascos, los escudos, avanzan con firmeza hacia nosotros, bloquean la calle Navas. No nos movemos, estamos nerviosos,

²⁰ Consenso de mínimos y mecanismos para llevarlos a cabo: <http://acampadagranada.org/minimos/>

²¹ Una normativa que, en beneficio del diseño de un modelo ornamental turístico y de la construcción de la marca Granada, prohíbe a toda la ciudadanía las posibilidades de vida pública, criminaliza y estigmatiza a los colectivos más vulnerables de la ciudad, y es un documento ambiguo abierto a la reinterpretación de las y los agentes, siendo carente de imparcialidad.

²² La prensa local reconoce el desalojo como algo especial en el marco del civismo de todas las demás acampadas y no se le califica de violento o agresivo frente a la opinión de la mayoría de los arrastrados. Se informa así mismo de que la policía realizó el desalojo de “forma pacífica” aunque detuvo a tres chicos que se resistieron “gravemente”. Posteriormente, en el juicio se demostrará e informará de la ausencia de gravedad dictada por fiscal y juez.

tenemos miedo, mensajes de ánimo entre nosotros - “no nos van a pegar”, “no va a pasar nada”, “nos protegemos entre nosotros”. Grabamos compulsivamente. Cada vez estamos más juntos, nos abrazamos, nos enredamos. Empieza el desalojo, nos separan uno a uno. Una compañera me mira con mucho miedo, la abrazo - “agárrame fuerte, no me sueltes por favor, nos vamos juntas”. Nos ha llegado el turno, no nos soltamos. Chillo, lloro de dolor, de miedo, de rabia, de impotencia, de incomprensión que te agredan cuando no estás haciendo nada, cuando ni siquiera estás oponiendo fuerza ni resistencia. Andando sin ser consciente de estar andando llegué en segundos que fueron horas a la calle Navas, detrás de la barrera de antidisturbios. Al llegar un compañero del grupo de redes me abraza, ni siquiera sé aun cómo se llama pero consigue hacerme sentir bien.

Una lucha política acompañada de la creación de fuertes vínculos humanos unió a las jóvenes activistas contra el sistema represor como enemigo común. Las estrategias policiales de desalojos e intimidación lejos de alimentar la cultura del miedo, herencia del franquismo, provocaron la reacción inversa para sorpresa del ayuntamiento y del gobierno central – “*Si no tenemos miedo, no tienen poder*”: desde entonces a mayor represión violenta (entendiendo violencia en sentido amplio), mayor respuesta de una ciudadanía cansada de no poder decidir-. “*Me han enseñado a vivir sin miedo y este es el momento de luchar*” (Asamblea 18 de mayo); “*Hoy somos cien, mañana seremos miles*”

Al día siguiente fueron miles; aseveraron: “*nos quedamos, de aquí no nos vamos*”, “*esta plaza también es nuestra*”, “*este ayuntamiento también es nuestro*”; y el movimiento continuó gestándose en la Plaza del Carmen como:

A) Movimiento plural- La eliminación de banderas – “*sin banderas*”- y signos había conseguido concentrar personas de la ideología más diversa que hasta el momento se manifestaban en acciones fragmentadas, o que descontentas o poco atraídas por esas estructuras de participación previas se habían mantenido al margen de ellas.

¿Por qué el 15M se convocó para 300 personas y fuimos 10.000? primero porque ellos nos han sacado a la calle, tenemos distintas ideas pero nos han unido porque nos han tomado a todos el pelo. Lo único que nos une es que salgamos con nuestra propia voz según aquello que tenemos todos en común. No dejéis que nadie os pida el voto haciendo uso de lo que se hizo en el 15M y lo que se hace aquí. (Asamblea general 19 de mayo)

Personas de DRY, militantes de partidos IA, IU, los verdes; militantes de sindicatos mayoritarios y minoritarios CCOO, UGT, CNT, CGT; miembros de asociaciones (Asociación de parados de la zona norte, Granada Laica, asociación de músicos y artistas de la calle, asociación nos, APDHA, ecologistas en acción, solidarios casa del aire, Granada Acoge, Illiber, 87°, etc); miembros de colectivos

estudiantes coordinadora sindical estudiantil y delegaciones de estudiantes de las distintas facultades; iniciativas ligadas a la Universidad como el seminario otro pensamiento es posible o el proyecto crisisfixiones de la facultad de bellas artes; la coordinadora antifascista, colectivo en lucha, personas de distintos movimientos y plataformas como stop deshaucios, Estado del malestar, malestar social en Granada, hart@s de la ciudad huratad@; movimiento por una vivienda digna (v de vivienda – asamblea por una vivienda digna), movimiento ecologista como “salvemos la Vega”, foro social de Granada, plataforma de afectados por la hipoteca, alternativa a la crisis, personas afines al movimiento ocupa (15 gatos, la indiskreta...); anarquista, y un largo etcétera de ciudadanas y ciudadanos con o sin una experiencia previa variada se manifestaban unidos por un mismo fin: la búsqueda de una sociedad más democrática. Entendiendo la democracia como un concepto abierto que se llenará a través de debates, diálogos y encuentros: *“Partimos de la supuesta democracia que hay, que es lo que no nos gusta y a partir de aquí decidiremos entre todos”* (grupo de difusión de facultades, 19 de mayo)

Se trata de una plataforma que recoge malestares con una organización reticular, donde se pueden relacionar diferentes personas y colectivos de modo multilateral. De esta forma el movimiento se fraguará como un crisol de heterogeneidades que desborda las “dos almas” propuestas por Taibo (2011), aunque es asumible la presencia tanto de “activistas de movimientos sociales previos” como de “jóvenes indignados” las variedades ideológicas y discursivas van más allá de esta doble visión, y es precisamente esta pluralidad la que constituirá la controversia que hará avanzar al movimiento hacia la deliberación en búsqueda de consensos (en ocasiones complicados).

Dentro de la pluralidad cabe destacar una gran presencia de clase media, que en una sociedad cada vez más polarizada entre clase baja y clase alta está inmersa en un proceso de desclasamiento. Una clase que ve como sus expectativas no llegan a cumplirse; la precariedad laboral y la escasez de puestos de trabajo impide a muchos trabajadores acceder a puestos acordes a su formación; la adquisición a la vivienda es cada vez una posibilidad más lejana; y la pérdida de poder adquisitivo presiona a las familias – *“me sobra mes al final del sueldo”*

En un movimiento rupturista como este que contesta el sistema capitalista/patriarcal la deconstrucción de las relaciones de poder construidas en torno al género es clave. Aunque queda mucho camino por recorrer el lenguaje no sexista se introdujo desde el principio de las asambleas, tanto en los discursos de la plaza como en los mensajes de la cartelería (una figura de una mujer se convierte en símbolo del campamento: *“yes, we camp”*). Se avanza en el reparto equitativo de roles, sin embargo la división es aún muy marcada en los entornos jerárquicos en los que las relaciones de poder están muy presentes, como es el caso de la asamblea universitaria- las mujeres participan activamente en la moderación de la asamblea (rol de los cuidados) pero las intervenciones con opiniones propias son muy escasas en un principio, y cuando aparecen están asociadas a una alta posición en la jerarquía

académica y de edad (PDI y PAS). El equilibrio entre las intervenciones de hombres y mujeres solo aparece en estas asambleas cuando el número de participantes es reducido, en el que las mujeres implicadas tienen un bagaje político previo y el acto público ha adquirido “dimensiones de lo privado”. Las cadenas de cuidados se convierten en elemento indispensable y se huye del “individualismo heroico”, entendiendo la labor colectiva como base para el cambio (Davis, 2012)

B) Movimiento joven: La diversidad es indiscutible – e insistimos la mayor de las riquezas – sin embargo es destacable una gran presencia de jóvenes con elevado capital cultural, jóvenes de entre 20 y 30 años como uno de los colectivos que más está sufriendo la crisis y los recortes sociales - *"si somos el futuro por qué nos dais pol' culo"*, *"nos habéis dejado sin nada ahora lo queremos todo"*, jóvenes como futuro de la sociedad-*"sin trabajo juventud, sin futuro sociedad"*., si bien es verdad que desde el principio han estado acompañado por un grupo de personas ligeramente más mayores (30-40) de la media y con experiencia previa que han aportado un capital político muy importante.

Pese a la insistencia de muchas de las personas del movimiento de que este no sea identificado como un movimiento estudiantil, la desbordante presencia de estudiantado universitario o recién egresados fue innegable (un ejemplo de ello fue la gran afluencia a la primera asamblea universitaria, superando toda expectativa y teniendo en cuenta que no todas las y los estudiantes universitarios incluidos en el movimiento acudieron a ella) – *"adelante, adelante, obreros y estudiantes"*; *"la hija del obrero a la universidad"*. El abundante perfil de estudiante universitario y de titulado y titulada universitaria en paro ha hecho visible la presencia de una generación con un rico capital político y cultural, ha sido una de las expresiones de indignación de posiblemente la generación más formada de la historia que se encuentra en las condiciones laborales más precarias en relación con su nivel de estudios- *"te limpio el coche con mi título universitario"*. Tampoco puede olvidarse el creciente malestar que había comenzado a surgir ya en este colectivo antes del 15M por la progresiva privatización e implantación de un neoliberalismo feroz dentro de la institución universitaria.

Existe una sensibilidad especial ante la experiencia de las personas más mayores, y en este sentido se apuesta por una unidad intergeneracional - *"¡Va por ti abuelo!"*, *"esa abuela como mola, se merece una ola"*, *"¿Qué habéis hecho con mi lucha y con mis hijos? Firmado: mamá"* - pero sin duda se trata de una apuesta bidireccional y las personas más mayores ven en esas y esos jóvenes la esperanza por una lucha anhelada:

"algunos os llaman generación perdida y nos habéis hecho recuperar la nuestra. Os llaman generación ni ni, ni miedo ni rechazo a los demás. No veo por aquí sacos de dormir, solo veo sacos de soñar" (asamblea del 20 de mayo)

Entrevista con Emilio y Carla (28 de mayo): Carla: *Parece el movimiento de una generación que era ni ni pero que se mueve, que está moviendo todo*

esto; y como personas de otra generación es nuestra responsabilidad reivindicar participar en todo esto.

La juventud aprovecha su visibilidad y protagonismo para recuperar la denostada imagen que de ellas y ellos se venía presentando en los medios:

“Antes de que se vayan los medios de comunicación quiero decir que se dice que los jóvenes estamos dormidos, que no hacemos nada, que estamos des-comprometidos; se equivocan. Quiero decir a los políticos que no son de otra clase (...) como juventud española queremos poder pagar nuestras pensiones” (Asamblea 18 de mayo)

Se contestan prejuicios como: “generación nini” - *“Generación ni ni. Ni me informo, ni me importa”, “ni PP, ni PSOE”, “sin casa, sin curro, sin pensión, sin miedo”*; juventud apática, desconectada de la vida política- *“la apatía se cura con rebeldía”* juventud hedonista únicamente interesada por la cultura de lo lúdico y el alcohol - *“Torres Hurtado: no nos complaces con el botellódromo, nos gusta beber pero más nos gusta pensar”, “nos gusta el botellón pero más nos gusta la revolución”, “menos botellón, más revolución”*; juventud acomodada -*“somos hijos (hijas) de la comodidad, pero nos seremos los padres (madres) del conformismo”*

Así mismo, se superan prejuicios asociados a una determinada estética, se llamo a las y los jóvenes acampados “perroflautas”, y tras un intento de denostar su imagen con este calificativo, muchos acabaron por asumirlo orgullosamente reivindicando que la ciudadanía no depende de las apariencias externas - *“Yo soy un perroflauta ¿Y qué? ¡Soy ciudadano también! (Cartel, acto de investidura del alcalde), “soy perrofluata porque la crisis me ha hecho así...”*

De igual forma fueron acusados de “guarros”, ante lo cual respondieron con la actitud contraria, manteniendo un continuo cuidado de la plaza como una muestra más de civismo²³- *“he fregado más esta semana el suelo de la plaza que lo que he fregado mi casa en todo el año” (Entrevista Carlos, 11 de junio)*

Ligada a esta reivindicación de una imagen positiva de la juventud surge la necesidad de renovar la política - *“Los jóvenes salieron a la calle y súbditamente todos los partidos envejecieron...” (Cartel Plaza del Carmen)*; de comenzar una lucha no sólo por el futuro, sino por el momento presente - *“presentes conscientes”, “Lo queremos todo, lo queremos ahora, es nuestro momento ¡Unámonos!” (Cartel manifestación 19J); “A los osados pertenece el futuro”*

Relaciones del movimiento con la sociedad: posicionamientos y negociaciones

Acampada granada surge vinculada al movimiento del país y el mundo, pero también vinculada a la ciudad, a su contexto local. Por tanto, es en estos primeros días

²³ Y superando la división de roles de género por cierto.

donde se establecen las relaciones con las y los vecinos, se va tejiendo una red de relaciones, creando la esencia y estilo relacional del movimiento.

El inicio de la acampada tuvo muy buena acogida en los pequeños negocios más cercanos (bares y tiendas), que a petición del grupo de logística, cedieron recursos como agua, luz o disponibilidad de los servicios. La extensión del movimiento en el tiempo y la gran afluencia inesperada de gente hizo insostenible el apoyo logístico de estos establecimientos que se vieron desbordados. Esta apertura y apoyo a la acampada contrasta con la actitud de las grandes empresas y multinacionales - ENDESA mostró claramente su posicionamiento al rodear de vayas encadenadas los soportales y puertas laterales de su sede en los alrededores de Plaza del Carmen. Así mismo, la asociación de comerciantes y empresarios denunció pérdidas en las ventas – esta denuncia suscitó debates en la asamblea en relación a la necesidad de mantener unidos también a los y las comerciantes, pero entendió que la acampada debía seguir al menos hasta completar la auto-organización. El eco mediático de este impacto fue contrastado con las pérdidas y quiebras forzadas de muchos pequeños comercios de Camino de Ronda por la mala gestión de Urbanismo en las obras del metro.

Estas posiciones son en cierto modo recíprocas, ya que desde las propuestas del movimiento se apuesta por un refuerzo del consumo local y las pequeñas empresas, mientras se denuncia la usura de las grandes – por ejemplo, el grupo de trabajo “información libre con nombre y apellidos” difunde información sobre las mismas.

La acampada se relaciona no sólo con las entidades privadas sino también con las públicas (o con las privadas con función pública).

Con el ayuntamiento se establece una lucha por los recursos: limpieza, agua y WIFI. Se produce un abandono de la limpieza por parte de la empresa Inagra que recibe instrucciones del ayuntamiento que, a su vez, corta el agua de las fuentes cercanas a la plaza (nota de prensa 30 mayo 2011: limpieza de la plaza). Paradójicamente la prensa local no se hace eco de las insistentes reclamaciones de la acampada expresada en sus notas al ayuntamiento y la empresa concesionaria *Inagra*. Esta dejación de funciones es instruida desde el ayuntamiento a la empresa que deja de utilizar los vehículos articulados para la limpieza desde el 24 de mayo cuando la acampada llevaba sólo siete días a la vez que el consistorio, de manera cínica, y algunos periodistas critican “la insalubridad del lugar” acusando a sus ocupantes.

Por otra parte, la lucha por el control de la red WIFI se vuelve indispensable para la difusión del movimiento y la creación de un poder simbólico en la red como proyección del espacio físico de la plaza. La red como herramienta para la formación de opinión pública se convierte en una continua pugna por el control del poder mediático – el cambio del nombre de la red de “comtrend” a “viva la revolución” se convertiría en el inicio de una pugna constante que concluyó con la retirada definitiva de la red por parte del ayuntamiento (lo que no impidió que el grupo de comunicación siguiese su trabajo por otras vías gracias a la rápida tecnologización y el elevada pericia informática del mencionado grupo).

La relación con el gobierno central apareció en los momentos de mayor tensión, como fue por ejemplo el desalojo de la Plaza del Carmen (y posteriormente durante las declaraciones de la junta electoral central). Gobierno central y administraciones locales se rebotan las responsabilidades mutuamente, no dejando claro a quién compete cada decisión - La decisión del desalojo es atribuida por los acampados y acampadas al delegado Antonio Cruz, cuya dimisión piden abiertamente; mientras que la local informa de pasada que la subdelegación del gobierno indaga sobre quién dio la orden del desalojo.

En cierto sentido las relaciones con las instituciones públicas se materializan en los cuerpos de policía nacional y local como ejecutores de las decisiones de las mismas. Las relaciones con la misma evolucionan desde el establecimiento de un interlocutor que traslade una sola voz consensuada en la asamblea, a la asunción de la multiplicidad de voces que no se va a reducir en aras a facilitar la intermediación con policía y gobierno. Dentro de esta evolución una vez más la pluralidad de posiciones dentro del movimiento se refleja en concepciones acerca de la misma que oscilan desde la figura de policía represor – *“Perros policías, esbirros del alcalde”, “no te pago para que me pegues”, “trajes de azul, mentes en blanco”, “menos policía y más educación”, “mejor ser perroflauta que pastor alemán”* – hasta la figura de policía como ciudadano y trabajador – *“amigo uniformado también es explotado”, “la policía a quien debía proteger es a nosotros de los políticos corruptos”, policías con capacidad de pensar y decidir (y sonreír), y no de acatar y atacar”, “policía únete. Gracias”*.

Los bancos fueron sin duda (como entidades privadas con función pública) los que se convirtieron en el centro de gran parte de la protesta – *“La banca al banquillo”, “Los bancos pa sentarse y no pa hipotecarse”, “tu banco y cada día el de más gente”* (Cartel colocado en un banco para sentarse), *Ahí está la cueva Alibabá*, siendo señaladas como causantes de la crisis – *“no es una crisis, es una estafa”, “tu Botín, mi crisis”, “nos mean encima y dicen que llueve”*. Por tanto, se mantiene siempre hacia la banca una actitud crítica, dirigiendo hacia ella muchas de las reivindicaciones y acciones (por ejemplo, performance acción en dos sucursales del centro Granada en reivindicación a las injusticias de la política bancaria²⁴, ocupación de una sucursal bancaria), que se incrementan cada vez que alguna entidad financiera interviene en algún proceso de desahucio (casos en los que se suele combinar la presencia física en la entidad responsable con alguna acción dirigida a la saturación de la misma: envío masivo de faxes o llamadas, retirada de céntimos, etc)

La relación de oposición con las y los banqueros es explícita: *“¡Todos al suelo que viene un banquero!”*, *“el pueblo/obrero camina palante el banquero/empresario camina atrás”*, *“un banquero se balanceaba sobre la burbuja inmobiliaria, como veía que no se rompía fueron a llamar a otro banquero, dos banqueros...”*, *“un bote, dos botes, banquero el que no vote”*, *“banquer@s tened miedo, somos libres, pueblo, y conscientes”*. Dentro de la crítica enfocada a los y las banqueras destacan algunas

²⁴ <http://vimeo.com/24391763>

figuras como la de Emilio Botín – “Botín ratero, al paro tu primero”, “Botín cabrón/ladrón, trabaja de peón”

“no somos mercancías en manos de políticos y banqueros” – la relación de oposición a las y los políticos del gobierno es otro de los ejes centrales de las protestas: “¡que sí, que sí, que sí, que la reforma y el pensionazo pa Zapatero y pa Rajoy!”, “Hurtados, Correas, Griñanes, Aguirre, Julián Muñoz es vuestro ídolo”, “Plaza en cuarentena: Políticos, lavaos bien las manos al llegar a casa. Peligro de contagio de humanidad”

En torno a la relación con políticos y banqueros surge una postura unánime: “Vuestra crisis no la pagamos”, “no hay pan para tanto chorizo”, “no falta dinero, nos sobran ladrones”.

Jornada de reflexión previa a las elecciones reflexionando colectivamente sobre demandas urgentes

La junta electoral central prohibió las manifestaciones y acampadas en todo el territorio nacional en las jornadas de reflexión previas a las elecciones municipales. Sin embargo las y los activistas no solo no acataron las ordenes del mencionado organismo sino que cuestionaron su legitimidad para decidir por encima de los intereses de la ciudadanía: “la voz del pueblo no es ilegal”, “el pueblo declara ilegal a la junta electoral”, “Señorxs políticxs: vosotros sois los que tenéis que reflexionar”. Estos hechos fueron muestra de una maduración de la ciudadanía que reclamaba su propia agencia, superando la dependencia paternalista de un gobierno central y la cultura del miedo – *sin miedo* - que en otros momentos alejaba a muchas personas de las situaciones más controvertidas y complejas:

“Las acampadas fueron “prohibidas” por la Junta Central Electoral, pero el pueblo dijo con voz clara: LO QUE ES JUSTO NUNCA PUEDE SER ILEGAL y decidimos saltarnos su legalidad para honrar la justicia”
(Octavillas divulgativas de la manifestación del 19J)

Continuaron con la actividad de discusión de sus propuestas, que consideraron una reflexión más profunda, colectiva y acertada que retirarse de nuevo a la individualidad y fragmentación – “estoy reflexionando, no me estoy manifestando”, “yo reflexiono donde quiero y la calle me inspira!!

“mañana no queremos influir en la capacidad de voto sino en la capacidad política. La asamblea es para hablar no para manifestarse” (asamblea 20 de mayo)

La diversidad de intereses quedó reflejada en la rica heterogeneidad de propuestas recogidas que oscilaron de lo concreto a lo general, reflejando capitales políticos y sociales diferentes. Esta puesta en común de propuestas y necesidades reflejo un proceso de reflexión y aprendizaje político necesario para la construcción de

alternativas en la búsqueda de “*otro mundo es posible*”. En este sentido, se reclamaba como necesaria las aportaciones de todas y todos para construir una alternativa que reflejase todas las voces posibles:

“*Hay propuestas más críticas y realistas y otras menos elaboradas. Gente hay que empoderarse*” (asamblea 20 de mayo)

Tras un largo y complejo proceso en una de las asambleas más difíciles en la historia del movimiento en la asamblea del 21 de mayo se alcanzó acuerdo sobre las medidas más urgentes, tratando de recoger toda la variedad de propuestas: derogación de la Constitución, democracia real ya (democracia participativa y directa), derogación de la reforma laboral, derogación de la reforma de la ley de pensiones, derecho real a la vivienda digna, servicios y necesidades sociales garantizados, derogación de la Ordenanza Cívica de Granada.²⁵

Cuando estos siete puntos parecían haberse aprobado al finalizar la asamblea general de la noche del 21 de mayo pese a los múltiples disensos expresados en pequeños grupos, al día siguiente como reacción a las múltiples inquietudes se continuó debatiendo sobre las medidas de urgencia llegando a la conclusión de la necesidad de eliminar la primera de ellas.

Así mismo, a través del Facebook surgió la crítica hacia el hecho de que en dicha asamblea, clave en el desarrollo de un movimiento apartidista y celebrada en la jornada de reflexión, dos candidatos a la alcaldía por Izquierda Anticapitalista jugaran un papel destacado en la moderación de la misma. Una vez más la asamblea mostró su característica reflexividad y su capacidad de autoevaluación. Autoevaluación que se basa no sólo en los grandes procesos como el mencionado, sino también en los detalles como las consignas empleadas en las manifestaciones – por ejemplo, desde la asamblea se propone evitar lenguaje soez en las consignas de las manifestaciones: de *Botín cabrón*, a *Botín ladrón*, *trabaja de peón*

Es de resaltar que la asamblea se acerca a la política desde lo local (tanto a nivel municipal como nacional), centrándose en lo que el movimiento considera su rango de acción inmediato, posponiendo las propuestas de orden global (europeo o mundial).

Se aprueban las demandas urgentes, pero se percibe un equilibrio entre lo urgente y lo importante; entre las acciones inmediatas de contestación a la agenda de recortes del gobierno y la propia agenda de la asamblea; y entre las acciones concretas a corto plazo y las propuestas a medio o largo plazo. Por ejemplo, ante el problema del gran problema de vivienda – “*gente sin casa, casas sin gente*”, “*que pasa, que pasa, que*

²⁵ Con estas propuestas se abordaban todos los grandes grupos de las propuestas de toda la ciudadanía a excepción de las relacionadas con el medio ambiente - “*Cuando hayamos envenenado la última cosecha, contaminado el último río, quemado el último bosque, y matado el último pez. Sólo entonces, nos daremos cuenta de que el dinero no se come...*”. Posteriormente, desde el grupo de medio ambiente se propondrá una nueva medida de urgencia sobre decrecimiento que aglutinará las propuestas de esta índole.

no tenemos casa”, “Quiero un pisito como el del principito” – se combinan acciones de protesta contra desahucios de familias concretas con acciones a largo plazo de exigencia de la vivienda como derecho social – “Derecho real a la vivienda digna, como bien social y no económico. Suspensión de la obligación de pago de créditos hipotecarios para trabajadores desempleados y fin de los desahucios.”

La acampada como proceso de aprendizaje político

“Lo que comenzó como indignación va cristalizando poco a poco en una matraca que cala y cala hondo, obligando a los ciudadanos y ciudadanas a repensar y repensar-se como sujetos del proceso democrático”. (Nota de prensa 26 de mayo)

Desde la asamblea se critica el sistema político (social y económico) actual, denunciando tanto la supremacía de la influencia del mercado (de un mercado con nombre y apellidos y no como una mano invisible) sobre la política - *Por qué manda el mercado si yo no lo he votado* –, así como una casta de políticos no solo al servicio del mercado sino también corruptos - *Para las próximas elecciones vota Alibabá, son solo 40 ladrones*”.

Las posiciones de crítica al sistema son heterogéneas y abarcan desde el cambio o regulación del mismo, la sustitución del mismo por otro, o su eliminación total- *“este sistema lo vamos a cambiar”, “Sistema antihumano, humano antisistema”, “no somos anti-sistema, el sistema es antinosotros” Por favor sonria, está callendo un sistema*”.

La asamblea no pide el voto para nadie, es apartidista (asindical y aconfesional) como señala en sus mínimos y no contempla en ningún sentido convertirse en sí mismo en ningún tipo de partido o estructura institucional; tan solo informa de las diferentes opciones de voto y alerta sobre la necesidad de actuar como una ciudadanía informada que toma opciones libres en base al conocimiento ajustado de las diferentes opciones. (por ejemplo explicando las implicaciones del voto en blanco, el voto nulo o la abstención)

Así mismo, recuerda a las y los políticos la necesidad de mantener una responsabilidad con la ciudadanía - *el voto del pueblo no es un cheque en blanco*”; *“¡Os estamos vigilando mangantes! A ti y... a tu primo/a”, “cuando los de debajo se mueven los de arriba se tambalean”* – ya que *“aunque tengan las llaves del Cortijo, nosotros somos los propietarios”* (Comentario de la web acampadagranda.org 12 de junio)

La continuación de la acampada tras las elecciones municipales mostró que la participación política no se acaba en ningún proceso electoral – *“nuestros sueños no caben en vuestras urnas”, “si mantener relaciones sexuales cada cuatro años no es*

tener una vida sexual, votar cada cuatro años no es tener una democracia”²⁶ – sino que ha de extenderse a la totalidad de los procesos de toma de decisiones. El concepto de política y de democracia del discurso liberal dominante ha sido cuestionado, pretendiendo reconstruirlo conjuntamente.

En un momento en que las y los ciudadanos, y en especial las y los más jóvenes, eran acusados de apatía y desconexión política el surgimiento de un movimiento de este calibre mostró que las tasas de voto en las elecciones nos son indicadores válidos y exclusivos del compromiso político que se muestra en las múltiples esfera de la vida de la ciudadanía, ya que éstas reflejan solo una relación con la política institucional que se encuentra sumergida en una crisis de representatividad. La desconexión no es con la política sino con una clase política que es percibida de forma lejana - *“altos tacones rojos, vestidos estampados en azul eléctrico y en verde pomelo. Pamelas, niños re peinados, juguetes cochecitos de bebé, gafas de sol e impolutos trajes”* (refiriéndose al acto de investidura del alcalde. Nota de prensa 11 junio 2011) - como una clase privilegiada – *“si os sobran canapés, darme uno que no llevo a fin de mes”, “tu alcalde cobra 15.000 euros al mes ¿y tu?”, “el contrato de un político es de 4 años, el de un trabajador de 3 meses”* - alejada de los intereses de la ciudadanía y cercana a los de la economía capitalista y una minoría elitista - *“¿Para quién gobernáis?”, “ya no caben más farolas en la calle Ganivet”*; y con un sistema con escasa posibilidad de participación y consulta más allá de la votación cada cuatro años entre una serie muy limitada de programas electorales (cuyas promesas en muchas de las ocasiones ni siquiera se llegarán a llevar a cabo).

En este sentido, en la asamblea existe una progresiva toma de conciencia de que la política se escapa de los muros del ayuntamiento, de que la política se construye en las relaciones diarias. Las posturas que rechazaban la política, por su asociación con una política institucional denostada, han ido tomando consciencia de que estaban inmersos en un proceso de construcción política alternativo, pasando desde una visión del apoliticismo al partidismo. Con este giro hacia la re conceptualización de la política en su sentido amplio y no limitado se supera la dicotomía entra las luchas políticas y las luchas institucionales: lo social es político, y lo político es social

En la asamblea se vira a una política renovada que lleva impresa las señas de identidad de la sociedad actual. Es una política de las relaciones diarias y cotidianas y no sólo de las grandes decisiones, es una política que se redirige hacia las políticas *lifestyle* (Bennet 1998), donde se amplía el espacio de lo decible y se modifican las condiciones formales de participación (Moreno Pestaña 2011); es una política donde la división entre lo público y lo privado se desvanece; una política propia de un mundo inter-conectado que se desarrolla en la esfera *offline* y *online*; una política que conjuga acciones del aquí y el ahora de un momento presente que no puede esperar en la inmediatez del posmodernismo con procesos deliberativos necesariamente lentos; una política lúdica capaz de mostrar una indignación profunda e informada a través de acciones creativas; es una política que utiliza un lenguaje irónico, en clave de

²⁶ No estamos de acuerdo con las connotaciones machistas

comedia, como forma de caricaturizar el sinsentido al tiempo que se expresan significados profundos.

En definitiva trata de ser un giro hacia una política ingeniosa, renovada, cercana, creativa y atractiva contruida por las y los ciudadanos; una política de y para todas y todos en la que la reflexión profunda e informada está acompañada por la recuperación de los vínculos personales, de la vida de barrio y comunidad, por la superación de la fragmentación, y por la alegría. El lenguaje de la esperanza ha estado presente a lo largo de toda la evolución de la acampada (y manifestaciones) plasmado en la metáfora de los sueños: *pensamos, soñamos, creemos, creamos, sigamos!!!*. Así como en el carácter festivo de todas las manifestaciones y acciones, que mostraron una indignación acompañada de realización por el hecho de ser ciudadanos activos dentro de una red con esperanza de cambiar las reglas del juego.

Acompañando a la pretensión de esta apertura hacia un concepto de política cercano que nos afecta a todas y a todos, se produjo un proceso de repolitización de gran parte de los y las moradoras de las plazas y asambleas y de quienes seguían las mismas a través de los medios de comunicación (TV, prensa, redes sociales...)

No solo se redefine y amplía el concepto de política sino que desde la propia asamblea se llena de sentido al polifónico concepto de democracia. Se pasa de la deconstrucción de una democracia liberal representativa a la reconstrucción del mismo concepto de acuerdo con los criterios del propio 15M (o lo que es lo mismo se pasa de nuevo de la indignación por un concepto “secuestrado” por unos determinados intereses – “*Error 404: democracia not found*”, “*15M ha detectado un problema: Error del Sistema. Fallo crítico, Reinicie por favor!*” a la acción de (re)construcción colectiva de significados).

En general, desde la asamblea se denuncia una democracia representativa con escasas opciones reales de participación (e incluso de elección dada la limitación de la oferta sesgada bajo unos mismos intereses económicos y al amparo de una ley electoral de distribución no equitativa de los votos). Se exige una democracia más participativa basada en la deliberación pública: “*dicen que las manifestaciones son ilegales, electoralistas. Yo creo que están locos, no se creen que se pueda participar más allá de meter una papeleta en un sobre cada cuatro años (...) es precisamente lo que queremos, cambiar la lógica del sistema económico, social y político*” (asamblea 18 de mayo)

Se busca una democracia basada en el derecho de toda la ciudadanía a participar políticamente y ser tenidas y tenidos en cuenta: “*tenemos derecho a la ciudad, derecho a la participación política*” (Asamblea general abierta 18 de Mayo). Una democracia en la que se garantice que la ciudadanía pueda tomar parte en las decisiones que afectan al devenir de la sociedad: “*aquí hemos decidido 40 veces al día y lo hemos hecho participativamente, antes solo decidíamos una vez cada cuatro años*” (Asamblea 20 de mayo)

Para ello se proponen las asambleas como *espacios para el debate, la reflexión y la decisión*; como espacios de deliberación basados en la búsqueda de consensos y la escucha de las minorías.

Ante la pretendida reconceptualización de una política en la que todas y todos caben, y de una democracia construida entre todas y todos, la habilitación de espacios abiertos y horizontales para el aprendizaje y el empoderamiento se vuelve indispensable. La plaza se convierte en escuela de ciudadanía, en laboratorio democrático en el que ensayar y construir las herramientas participativas y colectivas necesarias para el cambio anhelado:

Esto es un proceso de aprendizaje colectivo. Si en la infancia estábamos 6 horas escuchando escuchémonos aquí. La asamblea poco a poco se irá haciendo más efectiva. Por favor respetemos los turnos de palabra y tengamos en cuenta que la todos queremos expresarnos después de estar tanto tiempo callados. (micro abierto, asamblea 19 de mayo)

Se trata de un aprendizaje político que no olvida la necesidad de desarrollar una cultura política basada en las consciencia y el conocimiento sobre la situación actual, un aprendizaje que no se basa exclusivamente en las buenas intenciones ingenuas, un aprendizaje que requiere de contenidos y debate teórico sobre las condiciones socio-políticas y económicas – “*Pienso, luego me indigno*”, “*Pienso, luego estorbo*”, “*Pienso, luego estorbo. Consumo, luego existo*”.. “*¿A quién quieres engañar? Yo también se pensar*”: el capitalismo; el neoliberalismo; el análisis de la crisis de valores, política, económica, social y medioambiental, la comprensión de sus causas y el análisis de las posibles posturas ante ellas; entre otros se vuelven temas prioritarios dentro de la asamblea. Las asambleas, los ciclos de reflexiones, el grupo de debate teórico, la escuela de filosofía – entre otros muchos grupos-, los carteles, los enlaces a documentales de temática variada, pero sobre todo el intercambio diario e informal, tanto virtual como directo, conforman una nueva forma de transmisión en red y construcción horizontal de un conocimiento político colectivo.

Nadín: esto es lo romántico de la revolución. Hacen falta charlas didácticas sobre economía, sobre política, sobre sostenibilidad; son necesarios contenidos para mantener viva la llama de la manifestación: una movilización si no tiene contenido se muere. (conversación con Nadin, DRY, 28 de mayo)

En esta escuela de ciudadanía abierta con un currículum emergente se negocian y (re)construyen conceptos como los de justicia social, legalidad, ética, violencia (física, simbólica y económica – “*violencia es cobrar 600 euros*), libertad, lucha, derechos y deberes de la ciudadanía, y soberanía popular.

Se llenan las plazas del pueblo y otros espacios públicos como lugares para la discusión política, y se retoman debates controvertidos en la lucha simbólica por recuperar términos denostados, por llenar de significados diferentes a palabras históricamente marcadas como auto-organización o anticapitalismo:

Antes de la acción es necesaria la toma de conciencia, sino es una movilización irresponsable: tenemos que derribar tabús (Asamblea 11 de junio)

Tenemos una credibilidad que nunca hemos tenido, es una oportunidad de oro para introducir contenidos y avanzar; que estamos haciendo cosas ilegales y aquí no pasa nada. Tenemos una ideología sino estaríamos haciendo un macrotellón. Tenemos que abordar la raíz de los problemas porque en vez de decir no a la guerra dijimos no a la guerra de Irak, y la guerra se trasladó a Afganistán. (Asamblea 11 de junio)

Para este nuevo modelo de democracia abierta que se propone es necesario desarrollar, perfeccionar, apropiar, (re)inventar y aprender las herramientas participativas para la gestión autónoma y la toma de decisiones. La asamblea se convierte en la forma de organización primaria, en el lugar de toma de decisión – como así se indica en los mínimos-, por tanto gran parte de las energías del movimiento se destinan al perfeccionamiento de este mecanismo como medio para garantizar el buen funcionamiento del mismo. El manual del asambleario o las auto-reflexiones y evaluaciones del taller de moderación son dos ejemplos de este proceso. Se van ensayando las diversas formas organizativas hasta desarrollar el modelo que estiman que mejor funciona para el contexto local en un determinado momento.

Así mismo, en un movimiento autoorganizado y con una estructura viva y dinámica el aprendizaje organizativo pero sobre todo el reorganizativo (y adaptativo) se vuelven claves. El grupo de coordinación trata de ayudar durante toda la acampada a la gestión e integración de las diversas iniciativas que van surgiendo²⁷.

Estos procesos de aprendizaje múltiples apoyan la evolución de un movimiento ciudadano capaz de cuestionar a la autoridad y las leyes mismas²⁸ cuando estas son consideradas injustas de forma argumentada - “La ley debería ajustarse a la ética y no al revés que es lo que parece que está pasando”. En este sentido, los discursos de la plaza apuntan hacia una “*revolución de conciencia*” o “*revolución Ética*” En este escenario las palabras de Touraine (2009) cobran sentido: "Después de siglos de conquista del mundo por la razón, la técnica y las armas, hemos entrado en un espacio donde todos los caminos nos conducen hacia nosotros mismos, hacia esta construcción personal que se dedica sobre todo a reunir lo que un cierto racionalismo había disociado y contrapuesto" - *Art. 1 de la revolución: dignidad*".

Los aprendizajes se enmarcan dentro de una asamblea que ya define en sus mínimos la necesidad de recuperar la creatividad, como forma de “*retomar la iniciativa y con ésta, nuestra capacidad de creación*”.

²⁷ A partir de septiembre el grupo de competencias desarrollará un nuevo modelo organización interna para el movimiento que redefinirá la forma de coordinación de las asambleas de barrios y pueblos, las asambleas sectoriales (laboral y de facultades) y la asamblea general.

²⁸ Los casos más evidentes son el cuestionamiento de la Ordenanza Cívica e Granada a nivel local, y el cuestionamiento de la decisión de la Junta Electoral Central, a nivel nacional.

La creatividad se manifiesta en las acciones y consignas y carteles, pero también en las estrategias de acción como cabe destacar en el uso político de los comunicados para: a) vincularse, desvincularse y re-vincularse (o mostrar apoyo) a diversas acciones y sucesos e ir conformando de este modo la identidad de la propia asamblea; b) aclara o dar marcha atrás en decisiones o acciones que se tomaron/emprendieron en la acampada sin ser consensuadas previamente en la asamblea, actuando como expresión de la capacidad auto-evaluadora de la asamblea como colectivo, c) el reconocimiento y agradecimiento de los apoyos a la asamblea, incluso en una muestra de madurez y argumentación apoyando las iniciativas sectores que han sido denunciados en otros momentos por reprimir el movimiento - *“Agradecemos la colaboración de la policía, pues no sólo ha colaborado sino que ha hecho posible que este hecho no se convirtiese en un altercado.”* (Comunicado del grupo jurídico).

De la indignación a la acción

“la libertad no es elegir una opción, sino el poder crear la tuya propia”
(cartel Plaza del Carmen)

“Pensamos, soñamos, creemos, creamos, sigamos” (Cartel Plaza del Carmen)

Tras la organización de la estructura básica del movimiento, haber programado acciones de continuación, haber creado espacios de encuentro, haber tejido redes de trabajo, y haber conseguido visibilizar de forma pública el movimiento y su trabajo; la acampada pasó de concebirse por una mayoría como un fin en sí misma, a ser percibida como un medio que fue necesario para la puesta en marcha del movimiento, como una herramienta política que ya había cumplido su misión – *“Lo más importante, más que la acampada, es la asamblea y los grupos de difusión, el trabajo desarrollado. La acampada ha dejado de ser nuestra mejor herramienta. Lo importante es que nos esforcemos en ahondar en las raíces que hemos echado para que no nos puedan destruir. Sí se pueden conseguir las cosas positivas que nos ha dado la acampada y las reuniones, porque los grupos de trabajo y difusivo lo están consiguiendo.”* (Asamblea 12 junio)

Las posiciones ante el levantamiento fueron múltiples pero a medida que transcurrieron los días cada vez más personas percibieron la necesidad de levantar la acampada para invertir las energías en los grupos de trabajo. La decisión era compleja y se posponía continuamente por la dificultad para llegar a un consenso con la minoría que quería mantenerse acampando en la plaza por diversos motivos (no siempre directamente relacionados en primera instancia con el trabajo político de la asamblea). Sin duda fue una de las decisiones más largas y complejas a las que se ha enfrentado el movimiento, pero ha sido precisamente en los momentos sensibles cuando la

asamblea ha puesto de manifiesto la especial consideración hacia las minorías, aspecto que dice mucho sobre el tipo de democracia plural que se persigue.

El levantamiento de la acampada no es una derrota, significa la madurez del movimiento, la extensión de las acciones - “*no nos vamos de la plaza, tomamos la ciudad, “Nos vamos de la plaza pero somos más fuertes. Sembrando semillas...”*”, “*Nuestra rabia riega la tierra donde germina la libertad ¡Advertid@s!*” - ; y como tal se celebró, aprovechando para recordar al ayuntamiento que el 15M sigue vivo con una gran cacerolada el día del acto de investidura del alcalde – “*Si no nos escuchan, seguimos en la lucha*”, “*España escucha, así es como se lucha*”.

La plaza del pueblo: Ocupar, vivir o habitar la plaza

“Pueblo, plaza, palabra”

Según la Fundación Ciudad Política el espacio público supone “la existencia de individuos más o menos autónomos, capaces de tener sus propias opiniones, no «alienados por los discursos dominantes», que creen en las ideas y en la argumentación y no solamente en el enfrentamiento físico (...) lo que se impone es la legitimidad de las palabras frente a la de los golpes, la de las vanguardias y la de los sujetos de la historia. Es la idea de una argumentación posible contra el reinado de la violencia liberadora, la idea de un reconocimiento del otro y no su reducción al estatuto de «sujeto alienado».”²⁹. En este sentido, para la asamblea, la recuperación de la política se acompaña de la reapropiación de los espacios públicos (de las plazas y los barrios, de los edificios públicos y de los centros privados que ofrecen servicios al público como sucursales bancarias u oficinas del INEM); recuperación de la ciudadanía que simboliza la recuperación del ágora como espacio asambleario, de la soberanía popular, la determinación del pueblo de decidir sobre lo público, lo de todas y todos.

Precisamente las y los activistas toman la Plaza del Carmen (plaza del ayuntamiento) con la intención de recordar al gobierno local que la ciudadanía quiere formar parte de las decisiones que se toman entono a la ciudad – “*este ayuntamiento también es nuestro*”; simbólicamente esta pasa a llamarse por las y los acampados “plaza del pueblo”.

La recuperación de los espacios públicos está cargada de un significado político. La preocupación constante del movimiento por que la deliberación siga siendo en los espacios recuperados, en las plazas y calles, responde a esa necesidad de que lo público sea abierto y visible para todo el mundo, “lo que está con nosotros (y nosotras), en contra de aquello que reside en la intimidad reservado de la observación exterior” (Arendt (1993: 59). La plaza sirve de escenario donde desarrollar la posibilidad de ser visto, oído, reconocido, así como de escuchar, mirar y reconocer; se

²⁹ <http://www.ciudadpolitica.org/modules/wordbook/entry.php?entryID=214>

convierte en el espacio público donde los grupos humanos dramatizan “emociones, convicciones, acatamientos o rebeldías” (Delgado 2008).

La acampada implica una re apropiación que va para muchas personas más allá de la reivindicación política de las ocupaciones de lo público como protesta, como denuncia, como toma de un espacio “robado”; incluso que va más allá de un espacio para vivir, un espacio con una infraestructura que posibilita un lugar de encuentro permanente, sin horario de cierre, con finalidades estratégicas de diversa índole (políticas, sociales y personales). Se pasa del ocupar y el vivir al habitar la plaza: supone la creación de unos vínculos humanos horizontales, de una red de cuidados donde lo personal se convierte en político asumiendo las críticas feministas, donde “lo que aparece como no mediado políticamente lo está, por ejemplo el trabajo doméstico” (Moreno 2011) que se extiende hasta la misma plaza. En este sentido la plaza se convierte en un espacio desde el que muchas ciudadanas y ciudadanos pretenden construir un movimiento performativo basado en las relaciones democráticas que anhelan para la sociedad misma. No asumimos, sin embargo, que todas las moradoras y moradores de la plaza la habiten, hay quienes prefirieron ocuparla, vivirla, o simplemente transitarla esporádicamente, visitarla o asomarse a ella de forma curiosa.

(Re) significación de lo público

Recuperar los espacios públicos supone cuestionar a quién pertenecen estos espacios - “*la calle para quien la pisa*” – y quien tiene el derecho de tomar decisiones sobre los mismos, de gestionar sus usos:

“(refiriéndose a los policías que habían desalojado la noche anterior la plaza) *hoy tienen que ser ellos quienes nos pidan a nosotros permiso para estar aquí*” (asamblea del 18 de mayo)

No pueden manifestarse en la jornada de reflexión pero claro esto no es una manifestación, están en una plaza que es pública y pueden reunirse. (Un grupo de señoras mayores espectadoras de la plaza el sábado 21 de mayo durante jornada de reflexión)

Sin duda la lucha por la recuperación de los usos de los espacios la ciudad es una reivindicación asociada a la oposición a una ordenanza cívica que restringe las actividades que se realizan en calles y plazas, llegando incluso a criminalizar determinadas formas de cultura artística callejera. Además existe en Granada un tejido asociativo previo con una larga trayectoria en la reivindicación por el uso público de los recursos de la ciudad, unos movimientos sociales que desean usar y usan plazas y calles, por lo que la lucha por los espacios es una lucha compartida

Existe consenso en que plazas y calles pertenecen al pueblo, a la ciudadanía, pero los espacios son (para bien) compartidos, por lo que se vuelve necesario aprender a gestionar de forma autónoma espacios comunes que permitan a todos los grupos expresar sus intereses y desarrollar sus actividades.

En primer lugar, es necesario que dentro de un movimiento plural se extienda la consciencia de la necesidad de un uso popular de los espacios asamblearios por encima de la distribución meritocrática de los mismos – el sector más crítico señalaba de este modo que la acampada no podía entrar en una lógica meritocrática en la que quienes más tiempo pasaban en la plaza, quienes más días dormían en ella, pudiesen decidir por encima de las y los demás.

En segundo lugar, los espacios públicos pertenecen a toda la ciudadanía aunque esta no desee implicarse en el movimiento 15M, ni participar de sus mínimos. El día 20 de mayo, tras un largo debate hasta llegar al consenso, se decidió no imponer la dictadura de la mayoría (que en ese momento y lugar pertenecía al 15M) y compartir la plaza del Carmen con una concentración en apoyo al colectivo LGTB convocada por la Asociación Nos y apoyada por PSOE e IU. Se consideró que no se podía privar del uso de espacios comunes a ninguna parte de la ciudadanía y la plaza del pueblo debía dar cabida a ambas actividades, empleando la estrategia de los comunicados para manifestar apoyo a la causa pero desvincularse de esta y cualquier otra actividad en la que estuviesen implicados partidos o sindicatos.

El movimiento comparte espacios con otras agrupaciones de personas que no persiguen ningún fin activista/político, pero con las que la asamblea también aprende a relacionarse. Cabe destacar las relaciones establecidas con las congregaciones de personas concentradas debidas a eventos deportivos como el fútbol. Tanto la convergencia en la Plaza del Carmen de la afición del Celta de Vigo y el Granada con las protestas contra el acto de investidura del alcalde, como la coincidencia de los festejos de celebración del ascenso del F.C. Granada a primera división con la masiva manifestación del 19 de Junio contra el Pacto del Euro han sido muestra ante todo de encuentros marcados por el civismo, el respeto mutuo, e incluso la superación de la rivalidad deportiva capaz de unir a algunas seguidoras y seguidores de equipos contrarios en una misma reivindicación- *“Fútbol de primera. Democracia de tercera”*. Así, los espacios deportivos como espacios asociados a una cultura de ocio que reúne a gente muy diversa se convierten incluso en espacios de encuentro aprovechables para la difusión del movimiento, ir a los partidos con pancartas de la asamblea se convirtió en una práctica habitual.

Se demanda de los espacios de la Universidad como espacios públicos, espacios³⁰ que una vez fueron centros abiertos para el desarrollo y construcción del pensamiento crítico y que están siendo progresivamente privatizados en beneficio de los intereses empresariales.

Las geografías de la plaza

El espacio físico de la plaza se muestra como un espacio vivo, que evoluciona conforme lo hacen los grupos de trabajo que van surgiendo de las distintas

³⁰ Entiéndase espacio universitario tanto como espacio simbólico y espacio de conocimiento, como espacio físico de las diversas facultades e instalaciones universitarias.

necesidades. Es decir, cada nuevo grupo tiene su propio espacio dentro de la plaza como representación simbólica del mismo.

Cabe destacar que los grupos evolucionan desde una función enfocada a la sostenibilidad de la acampada a la progresiva descentralización que otorga cada vez un lugar más esencial a las asambleas de barrios y pueblos y los grupos de trabajo político a corto plazo que perdurarán tras el proceso de acampada.

La organización se complejiza progresivamente, pasando de los cuatro grupos iniciales a una compleja estructura que a finales de junio tenía más de 20 grupos de trabajo generales, asambleas en barrios y pueblos y una asamblea universitaria con sus correspondientes grupos de trabajo.

Sin duda, uno de los efectos más positivos reflejados tras la descentralización del movimiento ha sido el intento de revitalización de los barrios, y la recuperación en cierto sentido de los vínculos humanos entre algunas vecinas y vecinos a través de reivindicaciones políticas acompañadas de actividades dirigidas a recuperar los espacios de encuentro del barrio (en este sentido se observa la emergencia de iniciativas- más activas en unos barrios que en otros, destacando el mayor movimiento en los barrios del Realejo y del Zaidín - encaminadas a recuperar la vida del barrio como los bancos del tiempo, los mercadillos de trueque o los cineforums).

Además de la distribución de los distintos grupos cabe destacar la evolución de los elementos tecnológicos de la plaza, en especial aquellos que daban soporte a la asamblea general puesto que aparece en ellos una visión de la tecnología al servicio de la política - Los medios empleados y la disposición de los mismos no son decisiones aleatorias sino que van encaminados a favorecer un tipo concreto de comunicación horizontal y abierta.

En este sentido la tecnologización que hace posible pasar de los megáfonos, a los altavoces de radios, y a los equipos de alta definición, que sin duda mejoran las condiciones de la comunicación haciendo posible la escucha. Sin embargo, asegurar que todas y todos oyen no es suficiente, existe una demanda constante de que la megafonía se sitúe en el centro de la plaza para asegurar un modelo comunicativo circular, sin aristas, en el que toda la ciudadanía se encuentre a una distancia razonable y tenga una visión que asegure la transparencia del centro neurálgico de la asamblea. Así mismo, la disponibilidad de micrófonos inalámbricos (acompañados de la figura de las y los facilitadores que trasladan el micro) asegura que cualquiera de las personas presentes en la plaza puede tomar la palabra.

Las geografías virtuales

Es innegable el aumento exponencial de las comunicaciones P2P, de igual a igual, en las redes sociales a nivel nacional desde los días previos a la manifestación del 15 de mayo (detallado en el siguiente estudio: <http://15m.bifi.es>). Granada se encuentra inmersa en esta nueva marea de mensajes virtuales; desde la asamblea se valora este potencial de la red como canal de comunicación que posibilita una difusión masiva de las informaciones de diferente índole, sin embargo estas redes virtuales no han

desplazado la importancia de las redes personales directas y el espacio virtual ha sido considerado como una potencial extensión no sustitutoria de las dinámicas asamblearias de la plaza:

Tenemos la necesidad de aprender a reunirnos y hablar. Llenar las facultades, no solo Internet, Internet no puede reemplazar las relaciones cara a cara. Asamblea Universitaria, 25 de mayo)

La red se presenta como una herramienta paradójica que se torna al mismo tiempo inclusiva y exclusiva: inclusiva puesto que permite la participación de quienes no se atreven a hablar por la fuerte presión social de hablar en público y de quienes no disponen de todo el tiempo necesario para seguir presencialmente todas las dinámicas de la plaza; y excluyente en tanto en cuanto las brechas digitales de acceso y uso de la red aun persisten. Este proceso de alfabetización tecnológica se plantea como un proceso de aprendizaje a largo plazo necesario para alcanzar las posibilidades que ofrece una (¿utópica?) e-democracia (Levy 2004)

La idea de Internet como espacio para la política se ve reflejada en las varias redes sociales virtuales que se convierten en canales de comunicación múltiples, y en ocasiones simultáneos, a través de los que se transmiten contenidos diferentes con finalidades comunicativas/activistas también distintas: las página web de la asamblea (blogspot y su posterior desarrollo – toma la calle - .org) y la propia construcción de la imagen virtual del movimiento, de la identidad virtual colectiva; Youtube y vimeo para la extensión del movimiento a través de la difusión de videos de llamadas a la acción y de acciones previas; el microblogging inmediato y el lenguaje de los hipervínculos a referentes teóricos y pensamiento complejo de twitter (denuncia de la situación general o de aspectos concretos de la misma, llamadas a las manifestaciones populares, extensión de consignas, propuestas de actuación real, propuestas técnicas para ayudar a resolver el conflicto, etc.); los post de Facebook menos inmediatos que los twitts y sus debates que van desde cuestiones políticas generales a las cuestiones de la vida política de la plaza (especialmente en los momento críticos: Moderación de la asamblea por el candidato a la alcaldía de izquierda anticapitalista y desalojo del CSO la indiskreta), la wikipedia para la creación de una verdad sociopolítica del movimiento a través del *crowdsourcing* que incluye la visión no sólo de las y los participantes en el mismo. Y el intento fallido del n-1, plataforma de software libre cuya filosofía coincide con la del movimiento, pero que queda reservada la “élite de alta formación mediática”, lo que demostró la necesidad de alfabetización tecnológica, desterrando el mito de la *NetGeneration*.

El uso mayoritario de redes sociales comerciales con una finalidad activista ha mostrado que no es posible que los diseñadores puedan predecir los usos que la ciudadanía acaba dando a estos espacios comerciales predeterminados. Sin perder de vista los intereses económicos de este tipo de redes no podemos menospreciar la capacidad de la ciudadanía para emplearlas de una forma creativa y fructífera (Sádaba y Gordo, 2008)

Una ausencia significativa: tuenti (con 10,7 millones de usuarios la mayoría de ellos estudiantes de entre 10³¹ y 28 años, según wikipedia), se convierte en una red social percibida más como un espacio de ocio y no como una herramienta que pueda ser utilizada de forma política: subyace la creencia generalizada de que tuenti es "*para la juergas del fin de semana y compartir cuatro fotos de borrachera*"; esta ausencia excluye de la información a un sector amplio de la juventud más temprana que emplea esta red social en mayor medida que Facebook o twitter.

¿Quién me escucha en la red? Distintas audiencias, distintos mensajes Mensajes dirigidos a las personas no vinculadas al movimiento, mensajes que posibilitan una conexión permanente y sin horario de cierre con la vida de la plaza para las personas implicadas en el movimiento, mensajes como llamamiento para ir a la plaza en momentos críticos, mensajes dirigidos a las personas que se encuentran en la plaza enviados desde personas que no se encuentran en la plaza en ese momento o que sí que lo están, empleando un segundo canal virtual, simultáneo y paralelo al canal oral abierto en la asamblea que posibilita la inmediatez sin necesidad de esperar los turnos de palabra (uso de una atención dividida). Determinados canales son usados para dirigirse a audiencias diferentes mientras que otros como la web acampadagranada.org están pensados para dirigirse a una determinada audiencia implicada de forma activa en la red.

El poder en la red – Las relaciones de poder están presentes también a través de la red: La experiencia y conocimiento tecnológico previo de ciertos sectores provocó el control de la información virtual y el acceso a mayor información: profesionalización del grupo de difusión de redes y usuarios del n-1/ Poder económico redes sociales comerciales como Facebook que elimina los comentarios u enlaces/ Control del acceso a la red (cortes del WIFI del ayuntamiento + cambio de nombre de la misma/Vigilancia celosa de las distintas contraseñas/Monopolización de los perfiles: mayor tiempo disponible para la actividad en la red.

Construcción de la verdad socio-política: (re) presentaciones

Relación con medios nacionales

“De la indignación a la acción”, lema que se hace extensible también a las construcciones que se realizan de la propia asamblea-: **supone dar** el paso de ser (según ellos como mal) representados a construirse socio-políticamente de forma autónoma, (re)presentándose a si mismo, inmersos en un proceso de aprendizaje comunicativo.

“*Apaga tu tele, ilumina tu mente*”. Observamos un primer momento de indignación ante unos medios que supeditan la información a los intereses de los grandes grupos mediáticos; el lema “*que no, que no, que no nos representan*” se extiende hacia estos grupos editoriales que se convierten en el tercer eje de crítica, junto con políticos y banqueros:

³¹ Los términos legales de tuenti establecen la edad mínima en 14 años, pero son muchas y muchos los usuarios menores de esa edad

“Alguién nombró como enemigo número uno a la banca, yo quiero nombrar a los medios; propongo la creación de un subgrupo que se encargue de rebatir toda la mal-información de los medios” (Asamblea General 21 mayo)

Así mismo, existe una sensibilidad del movimiento a la información que de él se publica en la prensa, una continua vigilancia para poder rebatir o criticar la información en caso necesario. Se examina la prensa de todo signo político, y muestra de ello es la mesa informativa en la que se encontraba una copia de cada periódico.

Hay muchos hechos que han evidenciado que la relación de la acampada granada con la prensa local ha sido de desconfianza; llegando en algún caso a fotografiar a los mismos periodistas haciendo su trabajo (Por ejemplo, ante el cambio radical de actitud del periodista Juan Enrique Gómez, se dio la consigna a los acampados de “grabarlo todo” para evitar versiones sesgadas)

Varias son las posturas ante la prensa tradicional de las y los activista, desde aquellos que descalifican radical, idealista y globalmente la mediación innecesaria de la prensa y apuestan por la información y periodismo ciudadano no mediado; hasta quienes consideran que es necesario mejorar la prensa, y hacer un uso estratégico de ella en función de los diversos momentos. Esta multitud de posturas se cristaliza entre la continua pugna por la búsqueda del equilibrio entre visibilidad y veracidad; así como en los debates sobre la necesidad de mantener/mejorar o no la imagen del movimiento.

Sin embargo, lo que parece claro dentro de la diversidad de posturas es un consenso implícito sobre el rechazo a la manipulación mediática de los grandes grupos que controlan los medios actuales – “telemiente”, “medios de manipulación masiva”.

Lo que han entendido los medios de comunicación locales, *Ideal* y *Granada Hoy*³², sobre los mensajes políticos de acampada granada lo revelan en una selección de información saturada en los incidentes; y tienden a poner el énfasis en sucesos protagonizados por sectores concretos (entre ellos: la policía “desaloja” la plaza -¿arrastra?- a indignados cincuenta metros; la policía desaloja a los “okupas” de la Indiskreta, colaboradores logísticos de la acampada; etc).

Ante estas situaciones el movimiento adopta la estrategia de “los comunicados o notas de prensa” elaborados por la propia asamblea, aprobados por consenso, y publicados en la web acampadagranada.org tiene sentido para asegurar que la voz de la propia asamblea respecto a estos y otros incidentes no es tergiversada. El objetivo

³² *El Ideal* del Grupo Vocento, descendiente de la prensa católica se fusiona el Grupo Correo (ideal) con Prensa Española (ABC) que deja a Berlusconi el 12% con grupo Telecinco. Junto a otros once regionales (La verdad, Las provincias) alcanzando los 36.000 ejemplares. IDEAL supera el número de lectores de *Granada Hoy* (5.000) del Grupo Joly, conformado por nueve diarios locales, editados exclusivamente en Andalucía, se comparten contenidos, suplementos y colaboradores con otras cabeceras del grupo.

es dar cuenta e informar a los miembros de la asamblea y a la ciudadanía general, sin embargo, gran parte de estas notas están motivadas por la contaminación que los medios más conservadores realizan a nivel nacional, y en menor medida –por extensión local grupo mediático nacional- a nivel local.

Estas formas emergentes de relación con la prensa pero sobre todo la ausencia de portavoces a las y los que dirigirse desesperó en más de una ocasión a las y los periodistas que trataron de acercarse al movimiento desde el paradigma del periodismo tradicional.

Frente al énfasis sensacionalista de los medios tradicionales sobre los incidentes más controvertidos, la prensa local hace también visible de manera genérica otras actividades:

el grupo de acción de calle se ha dirigido a varias oficinas del INEM para realizar protestas simbólicas para reflejar su indignación con la situación de desempleo. (25.05.11. El Ideal)

Por otra parte, las representaciones de la Asamblea de Plaza de Carmen en los medios locales invisibilizan la existencia de los barrios cómo nuevas “ágoras” multiplicadas y los grupos de trabajo y sus acciones, excepto cuando estas son espectaculares o contienen aspectos controvertidos (por ejemplo, ocupación de un bancos o el acto en la entrega de Premios de Medio Ambiente en la Alhambra³³). Ante esta invisibilización el movimiento se apoya (además de en las notas de prensa anteriormente comentadas) en las herramientas ofrecidas por las tecnologías digitales para ofrecer espacios de información alternativos, de este modo acampadagranada.org, Facebook y Twitter se convierten en medios de información eficaces - “*si no sale en televisión no existe*”, “*la revolución no será televisada*”

El uso de las redes sociales con fines informativos y la estrategia de emisión de comunicados elaborados desde la propia asamblea para manifestar su opinión ante los eventos controvertidos, *incomoda, sorprende y limita el protagonismo* y la exclusividad de las cabeceras locales. El uso de la red en acampada granada permite que los acampados no tengan que pedir permiso para dar su opinión. Este uso de la palabra fuera del control de los monopolios comunicacionales es una nueva condición que pone en guardia a políticos y periodistas.

La pérdida de exclusividad y poder influye en las actitudes de las visiones locales que se sitúan de una manera más convencional y políticamente correcta, evitando las versiones extremas o radicales; y mezclando discursos negativos (Perroflautas, guarros, violentos, izquierdistas, salvajes, ilegales, acosadores, inocentes, utópicos, salvajes, vagos, club de recuerdos, casta política), positivos (abstencionistas activos, nihilistas en acción, movimiento social, lúdico, creativo y participativo, generación *tuitéalo*) y expectantes (“Despartar en Matrix”)

³³ <http://vimeo.com/24703224>

Sin embargo, se observa en ellos un giro tras el 22 de mayo, pasadas las elecciones municipales se produce un consenso sobre la actitud a mantener ante el 15M que ha pasado de la buena aceptación a la “decadencia de la acampada”, partiendo del supuesto de que las elecciones han resuelto el conflicto político. En otras palabras, el nuevo ayuntamiento “manda” y la prensa se convierte en portavoz de la alcaldía.

El viraje en la versión de los medios de comunicación en contrapartida va acompañado de un proceso de maduración y aprendizaje del movimiento y de autonomía comunicativa; de forma que el lema “*Contrainformaremos, ante su información manipulada*” se ha extendido a la creación de medios de información alternativos de la propia asamblea: Ágora, TV plaza del Carmen Live Streaming³⁴, y un espacio dentro de la radio comunitaria Radio Plutón como medios para construir su propia verdad socio-política, la propia historia – “*si no salimos en la prensa, saldremos en los libros de historia*”, “*no importa si los diarios hablan de vosotros porque toda Europa os está mirando*”

Ágora (el periódico de la asamblea) emplea un lenguaje y estilo que se dirige y distribuye a quienes asisten a las asambleas, duermen en la plaza y organizan las actividades; estando orientado fundamentalmente para el colectivo “propio”, para representarse e identificarse a sí mismos. En los tres números que salen de esta publicación se observan tres fases o concepciones de la acampada:

1. Apropiación del espacio y despertar esperanzado de una “*revolución hermosa, con las manos limpias y las mentes abiertas en busca de un cambio profundo*” (Zaura, Ágora nº 0, 28 mayo 2011)
2. La acampada como comuna y lugar de la revolución personal y social: Reconocimiento de la parte emocional, experiencial, sentimental de la acampada, compartiendo vivencias. (Ágora nº1)
3. Sentido de evolución colectiva y reconceptualización de la acampada como medio y no como un fin

Las pancartas han sido otro medio de comunicación relevante caracterizado por la creatividad de los mensajes, a través de ellas se han reflejado diferentes voces y discursos, intereses diversos. A modo de ejemplo resaltamos el lenguaje de los sueños presente en ellas y que refleja los momentos por los que ha pasado el movimiento: “*Si no nos dejáis soñar, no os dejaremos dormir*”; “*nada puede competir con la euforia contagiosa de los sueños colectivos*”; “*únete al sueño. Quédate a dormir*”; “*compartir un sueño*”, “*Y mañana dirán que soñar es ilegal*”, “*vuestros golpes no acaban con nuestros sueños*”, “*pensamos, soñamos, creemos, creamos, sigamos*”. El lenguaje de utopía, del ideal inalcanzable como dirección a seguir, propio de la izquierda se convierte en el lenguaje más plástico de los sueños, consiguiendo a través de esta metáfora y de su dualidad con el lenguaje de la utopía un soporte más amplio-

³⁴ www.livestream.com/plzdelcarmen-tv

“Algo le pasa a una sociedad cuando cree que lo justo es utópico y sólo lo injusto realizable”

Las ausencias: ¿Por qué no estaban los y las estudiantes de la escuela e institutos?

Desde el movimiento 15M se ha llamado la atención sobre muchos de los prejuicios existentes en torno a la juventud y su compromiso cívico político, la juventud se ha convertido en protagonista de estas movilizaciones políticas; sin embargo la participación mayoritaria ha sido por parte de jóvenes de entre 20 y 35 años; reduciéndose ciertas desigualdades y exclusiones en relación a la adolescencia y a la infancia y (re) produciendo una construcción de la juventud hegemónica, ejerciendo cierto paternalismo que excluye de los asuntos y de la controversia políticas a las y los más jóvenes. Se han establecido barreras simbólicas que separan de forma inconsciente a estos colectivos, invisibilizando a este sector social y olvidando sus intereses más relavenates.

El modelo adulto de la acampada

En relación a la infancia las y los más pequeños disponen de un espacio dentro de la plaza pero se trata de un espacio al margen de las dinámicas de la asamblea general, es un espacio educativo con relaciones diferenciadas de los adultos. Con respecto a los movimientos de otras ciudades se echan en falta las asambleas de niños en las que estos tienen la capacidad de debatir y tomar decisiones para autogestionar su espacio y tomar las decisiones que les afectan. Quienes colaboran en este espacio tienen claro que se trata de una zona infantil o zona educativa y no de una "guardería", como insisten en denominar muchas de las personas adultas que alejados de un mundo infantil aun siguen haciendo uso de un concepto que encierra en sí la concepción de niño/niña como objeto a guardar.

Difusión de la información

Los institutos no fueron tenidos en cuenta primer planteamiento del trabajo del grupo de difusión creado la primera noche de la acampada que centró su área física de intervención en facultades y barrios y pueblos. Cuando dos días después (19 de mayo) se comenzó a considerar la necesidad de implicar a las y los más jóvenes se planteó (en términos que nunca llegaron a la práctica) desde el grupo de difusión de facultades y sin presencia de estudiantes de la ESO (tan solo algunas y algunos profesores).

La difusión en un primer momento sólo llegó a los centros de estudio a manos de profesores y profesoras comprometidas, alegando las dificultades legales que supone acceder a los espacios de estos jóvenes “menores de edad” (Cuando el concepto de legalidad mismo había sido cuestionado frente a otros múltiples aspectos, como el desarrollo mismo de la acampada). Las propuestas lanzadas desde el grupo de difusión de facultades sugieren en la mayoría de las ocasiones un modelo de arriba-abajo, consistente en “*buscar profesores que incluso permitan realizar asambleas con los jóvenes.*” (Cuaderno de campo 19 de mayo) o en escribir cartas dirigidas las y los

directores de escuelas e institutos para que comuniquen la información al Consejo Escolar y al Claustro de Profesores.

En ningún momento se hace alusión a las y los estudiantes de ESO, sino a los sectores adultos de la comunidad educativa; esta falta de democratización olvida al sector más numeroso de la comunidad educativa: el estudiantado, de aquí emana la concepción de la adolescencia como ciudadanía en proceso, aun no preparada para la vida pública

Solo se ha incluido a los y las adolescentes en las movilizaciones cuando estas han afectado a los recortes en la escuela pública, ante lo cual cabe cuestionarnos si son solo ciudadanas y ciudadanos escolares; evidentemente la institución escolar es un escenario de relevancia, pero sin duda no podemos reducir desde nuestras estructuras adultas la ciudadanía adolescente a la ciudadanía escolar

Propuestas: Hacia una (r)evolución educativa:

Al inicio del movimiento muchas de las propuestas que se recogieron versaban sobre la educación en las instituciones educativas (abarcando todos los centros educativos, desde las escuelas infantiles a los centros de enseñanza superior). Sin embargo, a mayoría ellas aluden a una gestión y acceso democrático a la educación y los recursos educativos, pero eluden el tema de la necesaria democratización dentro de esos espacios desde las mismas relaciones cotidianas, desde el currículo explícito y el implícito. En este sentido, la democratización de la escuela se centra más en una lucha externa, que en la conjugación de la misma con una necesaria (r)evolución interna de las y los protagonistas del proceso educativo: la comunidad educativa en su conjunto.

Algunas voces de las y los más jóvenes

En numerosas ocasiones cuando hablamos de la necesidad de dar la voz a los y las jóvenes caracterizamos y simplificamos está voz como voz única, olvidando la diversidad, complejidad y riqueza de las diferentes voces. Asumir que las y los jóvenes son agentes políticos de pleno derecho significa reconocer la diversidad y pluralidad de los discursos. Por tanto, es necesario reconocer que las ausencias de las y los jóvenes de la ESO dependen de las concepciones de la ciudadanía, la sociedad, la política, y en concreto de su forma de comprender el movimiento 15M; y las explicaciones que ellas y ellos mismos dan están insertadas en sus propias visiones de la juventud.

La influencia de un periodo marcado por la presión de los exámenes es una de las explicaciones que Carmen y Rodrigo nos dieron. Si bien es verdad, que el estudiantado universitario también estaba inmerso en periodo de exámenes, el control y la preseión parental es mucho mayor en los sectores más jóvenes.

El grado de información que les llegó sobre el 15M no es valorado de la misma manera. Apuntan a que la circulación de información de este tipo se realiza entre iguales (las compañeras se enteraron por otras compañeras implicadas) y no ante estrategias de difusión de arriba-abajo como las que pretendieron acercar el

movimiento a los institutos. Otra fuente de información horizontal son las redes sociales pero tuenti, la red social que habitan en su mayoría, fue invisibilizada como espacio de ocio como discutíamos anteriormente.

Sin embargo, en la lógica de la información (sobre movimientos sociales de este tipo) el instituto y el profesorado del mismo juega un papel clave en la construcción de la política, y en la creación de espacios para la deliberación de sus estudiantes:

En alguna asignatura pusimos la película de V de Vendetta que va mucho de la revolución y todo esto y salió mucho el tema.

En historia y en economía siempre que sale el tema de política el profesor deja de explicar y que habléis vosotros sois el futuro, que o habláis de esto o habláis de esto

Sugerencias pedagógicas del 15M:

Desde el movimiento 15M se ofrece una concepción pedagógica que apoya la apertura de la educación a la sociedad; de este modo la plaza se convierte en una escuela de ciudadanía en un laboratorio democrático en el que experimentar, vivir y aprender la democracia. Además, se presenta la educación con un proyecto político, con decisiones que no son neutras, como una reconstrucción colectiva del conocimiento que va más allá de la mera transmisión de una selección de contenidos aparentemente asépticos, de una selección que atiende a unos intereses concretos, sin embarcarse en un proyecto de crítica cultural, de deconstrucción de los paradigmas y puntos de partida subyacentes.

Algunas de las sugerencias pedagógicas explicitadas en la acampada granada a través de sus asambleas: la horizontalidad de las relaciones, el tratamiento no simplificado y complejo de los problemas, el reconocimiento de ser sujetos activos e históricos, la propuesta de revolución interna y personal junto a la colectiva y social, la consideración de la importancia y lentitud de los nuevos aprendizajes, la admisión del sueño y la utopía como punto de referencia activo, apoyarse en las redes y las nuevas tecnologías que permiten un mayor protagonismo, respeto a las minorías y consideración de sus opiniones, transgresores de lo convencional, respeto a la legalidad y reinterpretación de sus principios y leyes, actitud crítica ante el papel de los sujetos políticos y económicos así como de sus medios de comunicación.

5.1.2 Ciudadanía en un cuarto conectado a través de tuenti

El contexto que aquí se explora se concentra en las relaciones de una chica de 17 años de clase media de una ciudad de interior andaluza y, en concreto, en el ámbito familiar y digital. Se mantiene un contacto cercano para el estudio de la utilización individual de una red social (tuenti) por parte de esta usuaria de dieta mediática alta. El conocimiento de las relaciones cercanas y de sus conversaciones presenciales y

virtuales ha permitido indagar en los roles de pareja y la utilización del tuenti como soporte de interacciones afectivas en el marco de una habitación conectada.

Cartografías (privadas) para la investigación educativa a través del uso de las redes sociales.

El caso que nos ocupa aporta una renovación en el campo de la investigación educativa al hacer visible lo que antes se mantenía en la esfera de lo privado, de lo personal, de lo íntimo, etc. Ahora pasa a ser visto, leído, ofreciéndonos nuevas formas de socialización, lenguajes utilizados y códigos compartidos, incluso contenidos a través de los cuales realizar una educación formal e informal.

Pero, además, la “intimidad compartida” apunta a un cambio en los modelos o patrones de uso de las redes sociales en el ámbito familiar, pasando de un devenir individual al uso por parte de la pareja de esta herramienta, generando otras posibilidades para el trabajo en el campo de la etnografía de la comunicación, o en el de la sociología de la vida cotidiana.

Cada miembro de la pareja plantea que dispone de la contraseña del otro, apareciendo una identidad compartida, donde se genera el problema cuando él abre y lee mensajes y notificaciones nuevas de ella sin avisarla.

Es cierto que ella en algunas ocasiones se molestaba e incluso me comentó que tuvieron una discusión por que él había entrado en su perfil sin decírselo y había leído un mensaje privado y no se lo había dicho y se dio cuenta pasados unos días- Ahí también le dije ¿Y por qué no tenéis más intimidad? Y su respuesta fue no si ya se va a acabar me voy a quitar el tuenti. Días después plasmó en su estado “dentro de poco sin tuenti”, de hecho la gente le preguntaba por qué y ella le decía que traía problemas a su relación (Diario de Observación 17)

A partir de aquí el caso emerge a través de una serie de preguntas: ¿Por qué le permite ver su tuenti a la pareja? Aparece el rol de sumisión basado en los valores tradicionales asignados a la pareja: un hombre controlador que hace que la mujer renuncie a su vida íntima y su privacidad.

“mi novio sabe mi contraseña: no tengo nada que esconderle, pero se que me registra todo porque es un desconfiado. Yo también tengo la suya (entrevista 1)

las redes sociales se convierten en laboratorios de experimentación social y emocional (Aranda y Sánchez-Navarro 2011). En este sentido aparecen patrones de micromachismo, en el que ambos tienen la contraseña del otro, pero es el chico quien “por celos” controla y registra el espacio virtual de ella:

“era cierto que si ella no le dejaba él creía que le estaba escondiendo algo, pero que como le da igual pues que se quede más tranquilo. Porque al principio de tener tuenti ella hablaba con un niño que le gustaba antes de estar con él y tuvieron peleas, aunque tampoco hacía nada malo recalaba, que le daba igual. Entonces apareció otra pregunta ¿Te da igual no tener privacidad? Lo que ella me

contesto que en realidad ella le contaba todo a él así que si lo leía en un mensaje privado o algo que más daba si ella se lo contaría. Pero que tampoco le cuentan nada así que no hay tampoco problema. Mi duda entonces fue ¿Qué intimidad tenía con los demás. (Diario de observación 11)

De aquí que crea que la relación máxima que va a compartir con alguien es aquella que los demás estén dispuestos a compartir con ella junto con su pareja, a no ser que le cuenten algo que no sea a través de una red y ella no lo cuente.

A parte de la “intimidad compartida”, aparece una “identidad unitaria” en la que cada uno de los miembros de la pareja pierde su espacio vital, llegando incluso a fusionar ambos nombres en señal de ilusión indisoluble de dos personas reconvertidas en una única unidad vital:

El nombre que tiene puesto es SUSANA-PEDRO (su nombre y el de su novio)(diario de campo 4)

El recalentamiento del vínculo...

Retomando las preguntas ¿por qué ella deja ver su cuenta de tuenti a su pareja? ¿Qué rol cumple ella? El caso nos pone en evidencia el problema de la necesidad de mostrar nuestra intimidad como condición sine qua non de confianza, produciéndose una falta de privacidad, y cuestionándose incluso de si es necesaria dicha intimidad, un espacio propio en la red, pues la pareja se convierte, en este caso, en una especie de “última parada” en la que convergen todos los mensajes compartidos previamente en la red.

Efectivamente, se produce un refugio de la sentimentalidad en la pareja, la pareja convertida en discurso-amor, una especie de “espacio total” en el que no hay adentro o afuera, pues todo tiene su punto de origen y llegada en su seno, y esto se observa de forma nítida cuando, al hablar de tuenti, se manifiesta que ambos saben lo que el otro o la otra tiene expuesto en su perfil, incluso como ya dijimos arriba, que él ha entrado en su perfil y leído mensajes privados sin su consentimiento. Esta idea de relación como “sistema cerrado” se manifiesta en una de las conversaciones cuando ella dice: *tenemos una relación muy de dos, no salimos el uno sin el otro y vamos a todos lados juntos, lo que supone que todo nos afecta a ambos... y en tuenti es de la misma forma.*

Construcción de “muros de la felicidad” que impiden la participación en el espacio público

La pareja funciona, por tanto, a modo de “encierro”, pues es el otro quien la o lo “entiende”, llegando al punto de que ella no quiere que nadie se meta en sus cosas, volviéndose más cerrada, menos comunicativa desde que tiene pareja, alejándose de sus amistades, vinculando esto con una cierta sensación de “no saber”, de algo que piensa que no le viene impuesto por su partenaire: *“ no se el motivo, no le culpo de esto a él, más bien creo que soy yo”*

Este modelo de encierro acaba produciendo efectos de distanciamiento con respecto a sus propias amistades, e incluso familia, aspecto éste que se ve reforzado por el propio tuenti, donde aparecían más fotos, comentarios, mensajes, estados (que ella considera que es donde las personas “expresan como se sienten y como son realmente”) con sus amigas, mientras que, paradójicamente, todo gira en la actualidad entorno a su pareja.

En relación con las fotos , en el transcurso de los años sus preferencias y exposiciones de estas habían cambiado. Al principio encontrabas fotos con sus amigos, con distintas personas, mostrando en ella su diversión, sus caras menos favorecidas, etc.(...) Ahora mayoría de sus estados van dirigidos a su pareja expresándole sus sentimientos y las entradas están dedicadas al el también (diario de observación 7)

Sin embargo en su cuenta aun figura una cierta necesidad del vinculo con sus (antiguas) amigas aunque sea en un segundo plano, encontrándose en el apartado de intereses “estar con mis amigos, sobre todo con mi gordito”

Manifiesta que, en el terreno de lo que quiere comunicar, cree que no es necesario que toda la gente deba enterarse de ciertas cosas: “una felicitación o algo que a mí me interese, pues sí... pero si estoy mal o quiero hablar de algo en concreto pues ya no”

Existe, no obstante, una vuelta (quizás inconsciente) al pasado, a esa vida más amplia y menos limitada a una relación “muy de dos”, donde todas sus fotos no giraban entorno a su pareja- “Se para a leer los comentarios de determinadas fotos, no de todas. Fotos de sus antiguas amigas, por ejemplo”.

Es consciente de su distanciamiento con sus amistades al optar por una relación de pareja omnipresente, y en ese resquicio que mencionábamos anteriormente trata de recuperar alguna de ellas a través de la pantalla mediadora que ofrecen las redes sociales donde todo es más fácil de decir, donde “se pierde la vergüenza”:

Observo cómo ha retomado el contacto con una amiga, disculpándose ambas por su distanciamiento, por lo que ha utilizado tuenti para arreglar temas personales (Diario de observación 15)

No obstante rechaza la comunicación con sus amistades a través de la red, solo se comunica con su pareja-encierro, tanto a través de estados como de mensajes privados:

Se enfada a menudo cuando habla con personas por el chat de Tuenti porque dice que no le gusta hablar por ahí porque se malinterpretan las cosas. (Diario de observación 10)

Si la relación con las amistades se distancia, la posible relación con los desconocidos se vuelve hostil porque no cabe en una concepción donde la pareja controladora registra consentidamente su cuenta:

También tiene mensajes con desconocidos y con uno de ellos discutiendo. El intento agregarla y tras el rechazo de esta empezaron los insultos por parte de los dos. Los insultos iban sobre todo referidos al físico (Diario de Observación 5)

Y es que esta “vuelta hacia la pareja”, a través de estos “muros de felicidad” no deja de ser un lenguaje, una narración inventada que hacen para poder generar “efectos de realidad”, formas de utilizar la red social para transmitir a los y las demás lo que ella (imagina o ansía) que es su vida, o para que otros crean que tiene una vida que no tiene, pues en ningún caso en la red aparecen los momentos en los que se discute con la pareja, únicamente se trasladan momentos positivos o de felicidad, y en el caso que haya que expresar sentimientos, al final estos convergen en el modelo “pareja-contenedor”, reforzando aun más esa separación entre dentro y fuera.

Ella muestra esa “ilusión de felicidad” puesto que reconoce que entra en tuenti para cotillear, para enterarse de la vida de los demás, y es precisamente lo que busca de vuelta, que el cotilleo de los demás encuentre una visión idílica de la pareja y no puedan ser objetos de la crítica que ella misma hace de los demás (“¿Ahora está con este?”, “qué falsas echándose fotos juntas”, “que fuerte este está con esta tia”)

En esta “ilusión de la apariencia” aunque sus relaciones se basen en la “pareja encierro” cae en la “lógica de la popularidad”, donde importa más el número de contactos que se tengan que la relación que se mantenga con ellos (Aranda y Sánchez-Navarro 2011). Ella tiene 394 amigos mientras solo tiene relación esporádica con una ínfima parte de ellos, de hecho reconoce que “Cuando ve en el tuenti de algún amigo a alguien que conoce lo agrega aunque no hable con ella”

Resulta interesante, que estos “muros de felicidad” se vean reforzados incluso en el tipo de juegos que son visitados en tanto usuaria de la red tuenti, juegos vinculados a la necesidad de cuidados (p.e. la granja) donde, de nuevo, hay una desvinculación con el espacio público y reproducción de los roles de género, pues ella acaba transfiriendo toda su energía de cuidados hacia un mundo virtual en el que se cuidan animales, se recogen frutos y se mantiene la gestión económica del *hogar-granja*.

Estos muros se ven reflejados incluso en el tipo de música que comparte, canciones lentas y románticas dedicadas a su pareja – “*canciones que expresan sentimientos más profundos, el querer mucho a alguien, el necesitarlo, la alegría de estar con alguien y compartir su vida con ella*”. Gustos musicales que se fusionan con la música de tendencia comercial, en ocasiones coincidente con la anterior, en las que se ve en cierta forma reflejada.

“(No)te doy mis ojos...” ¿rupturas y resistencias del modelo pareja-encierro?

A veces, la investigación también ayuda a un cierto empoderamiento en las personas, y en este caso eso ocurre ante la pregunta de si es necesario tener más intimidad. Pues ella manifiesta la posibilidad de dejar el tuenti porque no quiere ser controlada más. Sin embargo, no deja de ser contradictorio, porque aparentemente

este espacio de resistencia y de ruptura que plantea es el de abandonar la red. Parece que la única salida, de nuevo, es el abandono del espacio público.

Vemos, entonces, como nuestra investigación en este caso avanza entorno a la idea de “quiebres”, por un lado el tema de la intimidad compartida no surge a priori sino que sale como efecto de lo que se hace en la red social tuenti (primer quiebre); por otro lado, esta “liberación” a la que arriba aludimos, refuerza, una vez más, la pérdida del espacio público, pues para resistirse al control del modelo “pareja encierro”, lo que se plantea es clausurar las redes sociales (segundo quiebre)

5. 2. Grupos de discusión: discursos sociales en un mundo en continuo cambio

A través de los grupos de discusión, como laboratorios de experimentación social, hemos tratado de (re)construir los discursos sociales de los estudiantes de la ESO a través de diversas temáticas relacionadas con la experimentación del ethos democrático y la construcción de la ciudadanía.

5.2.1. GD2: De las macropolíticas a las micropolíticas

Las redes sociales junto con la escuela y la familia se convierten en uno de los primeros espacios públicos que transitan las y los adolescentes, vivenciando en ellos los significados de las relaciones y abusos de poder, lo público y lo privado, la resolución de conflictos, la justicia, el respeto y el género. La función principal de las redes sociales es la comunicación, aunque también la emplean como espacio de desinhibición, para paliar el aburrimiento, para paliar la soledad, para jugar a juegos online, o para intercambiar tareas escolares.

Entre las y los estudiantes emerge una noción neoliberal e individualista de justicia. Muestran una desconfianza ante la política institucional repleta de “políticos corruptos”, donde incluso la oposición no cumple su función, aunque contemplan la responsabilidad individual del voto de las y los adultos. Centran su discurso en la política del consejo escolar, sin embargo, muestran la misma ausencia de democracia que perciben en el Gobierno.

Las y los estudiantes se sienten presionados por un sistema escolar meritocrático y neoliberal que les impone demasiados deberes y exámenes, reclamando mayor comprensividad en lugar de la estandarización en la que están inmersos. Construyen una jerarquía de saberes donde las humanidades (asociadas a la práctica) son relegadas a un segundo plano mientras las ciencias experimentales (asociada a la teorías) pasan al primero, sin embargo recriminan que la escuela no tenga en cuenta los aprendizajes extraescolares. Se produce una brecha escolar entorno al uso de las nuevas tecnologías, rechazando el uso que de ellas se hace en la escuela ya que ni los dispositivos satisfacen sus exigencias, ni consideran que los profesores tengan la formación necesaria.

En la relación con los iguales aparecen tres figuras: el diferente, el empollón y el guay. El diferente es asociado a la otredad, percibiéndose bien de una forma paternalista o bien de una forma hostil, pasando por alguna actitud más conciliadora

que considera que las diferencias se eliminan cuando conoces bien a la otra persona. El empollón aparece desde una perspectiva rupturista que acaba casi por completo con las connotaciones negativas que tradicionalmente se ha otorgado a este término. El guay aparece como una figura con connotaciones negativas, estando ligada a un modo no saludable de vida y a unas perspectivas de futuro poco favorables.

En las relaciones familiares los padres y madres son percibidos como figuras de autoridad moral más que de control. La relación entre los hermanos genera disputas entre los mayores que “siempre quieren tener razón” y los pequeños “chivatos” y “cotillas”, sin embargo encuentran entre ellos momentos de intimidad y complicidad.

Las y los adolescentes mantienen un concepto de justicia ligado a los problemas próximos que experimentan entre los colegas; ante casos de injusticia recurren a la ley del Tali3n aunque reconocen que no es la alternativa m3s correcta.

Redes sociales como escenarios de relaci3n con los y las colegas

Las redes sociales, y en concreto tuenti, se convierten para estas y estos adolescentes en un espacio primario donde vivenciar los significados de las relaciones y abusos de poder, lo p3blico y lo privado, la resoluci3n de conflictos, la justicia, el respeto y el g3nero. Puesto que las posibilidades de estar en la calle son muy restringidas y controladas aun por su corta edad, el entorno virtual se convierte para ellos en un espacio de emancipaci3n en el que pueden experimentar su propia ciudadan3a. La red social, se convierte de este modo, junto con la escuela y la familia (como espacio privado con proyecciones a lo p3blico), en uno de los primeros espacios p3blicos que los y las adolescentes transitan.

La red es percibida de forma l3dica, para “echarse” unas risas, o jugar a los juegos del Tuenti. Es un espacio libre de distensi3n, de experimentaci3n del ethos democr3tico y la ciudadan3a, que en ocasiones complementa a las plazas, los parques y el resto de espacios de la ciudad.

Gran parte del 3xito de las redes sociales virtuales entre los m3s j3venes se debe a su “gratuidad”- *“No cuesta dinero como es l3gico”*; sin embargo existe una ausencia significativa en el discurso acerca de la financiaci3n de estos sitios a base de publicidad y compraventa de datos personales, quiz3s provocada por la falta de conocimiento sobre la misma.

Emplean la red principalmente para comunicarse con amigos del colegio y de otros colegios, con los que est3n en la distancia, con la familia, con los colegas con los que difcilmente tendr3an relaci3n (Por ejemplo con los y las colegas conocidos en un campamento). Se trata de una comunicaci3n sin horario de cierre que traspasa los lugares f3sicos y las actividades, trat3ndose de un segundo canal comunicacional simult3neo, es decir, se puede conversar (y se conversa) con los amigos durante las horas de clase y desde la casa.

Pero la comunicación no es la única función de las redes sociales, también la emplean como pantalla protectora, como espacio de desinhibición que les permite decir cosas que no serían capaces de decir presencialmente por vergüenza (por ejemplo, insultos o que les “gusta” una chica); para paliar el aburrimiento, saciando las nuevas soledades que no tienen que ver con la ausencia física de personas alrededor sino con la desconexión (Winocour 2012), con el contacto virtual permanente con los amigos; para jugar a juegos online donde simultáneamente conocen nuevas personas; incluso para usos escolares como pedir los deberes si has faltado a clase, mostrando una conexión entre los escenarios virtuales, escolares y familiares, ya que estos contactos se realizan desde el cuarto propio conectado.

Son conscientes de algunos de los riesgos que entraña la red, llegando incluso a mitificar los casos de ciberpánicos que presentan los medios de comunicación sensacionalistas, pasando por el morbo del suicidio como última parada.

Destacan algunos de esos peligros cercanos que supone la red, como por ejemplo la exposición pública de su vida privada y sus pensamientos, que pueden ser accesibles a cualquier persona.

Miguel: También hay que tener cuidado porque una vez, unas de tercero subieron unas fotos de una profesora insultándola y resulta que la profesora tenía Tuenti y se lo dijeron otras alumnas; y acabaron expulsadas.

Megías y Rodríguez (2014) documentan experiencias de cómo las amistades o la pareja ejercen el control. Intercambiar terminales y móviles o incluso compartir contraseñas en ocasiones es motivo de discusiones, dudas y sospechas:

Pepe: Yo a veces les digo a mis amigos que se metan en mi Tuenti y se ponen a insultar a mis amigos porque me lo dejo abierto; y luego tengo yo que ir pidiendo perdón a mis amigos porque mis amigos les han insultado.

Los enfrentamientos no solo ocurren por el control de las y los colegas, sino que pueden deberse a la intromisión de otros en la red personal de una o uno de los adolescentes, es decir, en el hackeo de una cuenta:

Víctor: Yo tengo una persona en el Tuenti que se lo quitaron y le pusieron de estado “estoy obesa”.

Vinculan generalmente los riesgos al contacto con las personas de mayor edad (mayores de 20 años), entendiendo que son una especie de agentes extraños en una red social como tuenti que consideran como propia, para las y los adolescentes en exclusiva; no encuentran el por qué estas personas deciden usar esa red por lo que asocian estas relaciones a amenazas y denuncias. Además de asociar la presencia de personas mayores como un riesgo, rechazan la presencia de los mismos pues no desean el control adulto que ya poseen en los otros dos ámbitos en los que se desenvuelven (el familiar y el escolar) en un espacio virtual que perciben como libre y propio.

También son conscientes de que en ocasiones emergen conflictos entre las y los colegas en la red, bien surgiendo en ella o bien como siendo empleada como pantalla desinhibidora y desenmascaradora de conflictos presenciales que no se atreven a abordar cara a cara.

Generalmente estos conflictos o interacciones tienen un efecto en el resto de esferas públicas en las que se desenvuelven, es decir, existe una continuidad en todos los espacios de interacción que están interrelacionados. Sin embargo, a veces cuando ocurre en la red se queda encerrado en ella y no trasciende al resto de los espacios de interacción, creando una especie de esfera al margen de la realidad total que ocurre con las mismas personas. Los conflictos que surgen en la red se solucionan generalmente a través de la misma, las amenazas sobre peleas rara vez llegan a cursarse y los insultos muchas veces suelen cesar en otros espacios en los que simplemente evitan la interacción.

Internet abre la puertas a la autocomunicación de masas (Castells 2009), sin embargo cabe cuestionarse acerca de quienes son las audiencias (si es que estas existen), en ocasiones se lanzan mensajes con un gran impacto, pero otras veces no son escuchados por nadie o son escuchados con desgana o incertidumbre.

Víctor: En mi clase hay una niña que tiene muchos mensajes en el chat y no le ha contestado. Y tiene 36 mensajes diciendo: "Hola" y no le ha contestado.

(...)

Alberto: O yo que sé hay veces que hay gente que no quieres hablar con ella y la agregas a Tuenti aunque no seas su amigo ni nada, y empieza a hablarte y dices tú bueno y yo de qué hablo yo con esta persona.

Sin embargo, no solo importan las audiencias, entrando en juego la lógica de la popularidad. Aunque no se escuchen sus voces, ellos no respondan a nuestros mensajes o se trate de desconocidos con los que el discurso será casi imposible, se mantienen como contacto de las redes sociales, siguiendo la lógica de que cuantos más "amigos" tienes más popular eres- "tanto tienes, tanto vales"-, cualidad ansiada por estas y estos adolescentes.

César: Puedes tenerlo sólo como amigo aunque no hables nada con él.

Carolina: Aunque ni siquiera lo conozcas.

Algunas y algunos de los adolescentes de este grupo agregan contactos sin planteárselo, renunciando a la privacidad en aras de la popularidad; sin embargo otros se muestran más cautelosos, por si se trata de gente hostil, aunque finalmente deciden agregar por si acaso no sabes *bien quién es y luego se enfada contigo porque no lo has aceptado*. Como criterio de fiabilidad en muchas ocasiones emplean el haber visto a la persona físicamente aunque sea una sola vez.

En relación a las fotos, como estereotipo de género, se atribuye a las mujeres la realización de comentarios sobre las mismas, que no suelen acabar en buen fondo. Pero en general existe un sorprendente silencio en torno a las fotos en una red tan

visual; el discurso sobre ellas se limita a algo circunstancial (aunque pueda ser en ocasiones motivo de conflicto).

Nociones sobre la política: de las instituciones a la escuela

Las y los adolescentes contemplan la huelga como mecanismo de protesta válido ante la mala gestión del gobierno y los “políticos corruptos”, como una manera de que su voz sea escuchada.

Alberto: Es una manera de protestar. Yo que sé hacen algo que no te parece bien como los políticos corruptos.; y no puedes hacer nada porque no tengas voz. Por lo menos puedes intentar protestar con la huelga, a mi no me parece mal.

Alba: Yo creo que si vale para algo porque por lo menos ya saben que todo el país está en contra de lo que ellos piensan. Entonces algún cargo de conciencia tienen que tener.

Sin embargo existe una noción de la misma asociada a la violencia que rechazan frontalmente. Entienden esta noción de violencia como ejercicio de poder tanto entre los iguales (en forma de piquetes) como entre las relaciones jerárquicas empleador-empleado (en forma de despidos improcedentes). Pese a aceptar las huelgas no violentas como un buen mecanismo de presión por el bien común surge ante ello una noción neoliberal e individualista de justicia que protesta por la falta de servicios:

Carolina: Yo por ejemplo tengo que ir en autobús. Me he tenido que levantar mucho antes porque fui al autobús y no había ninguno porque les habían hecho no sé qué y entonces eso no me parece bien porque –yo no quería al colegio pero bueno-- «risas»

Así mismo existe una desconfianza hacia quienes se manifiestan en la huelga, proyectando sobre los huelguistas el desconocimiento de los motivos de la misma que ellos y ellas tienen; reconociendo implícitamente que ellos en ocasiones han hecho un uso utilitarista de la huelga solo por “no ir al cole”.

Estas y estos adolescentes muestran una desconfianza ante la política institucional aunque contemplan la responsabilidad individual del voto de las y los adultos -aunque sea para elegir a un candidato aun peor-; sin embargo consideran que son los políticos quienes tienen la última palabra.

Entienden la política, como una política del escándalo, donde la oposición se basa en críticas vacías más que en la búsqueda de soluciones comunes y consensos sobre el mejor devenir del país. Consideran que tan solo critican sin asumir responsabilidades:

Alberto: Habla de la política de hoy en día, porque ves la política, los candidatos, los políticos cómo siempre echan la culpa a los del otro partido, diciendo ha sido este o yo que sé; parece que están más centrados en eso que en realidad hacer lo correcto o intentar mejorar el país.

(...)

Alba: Dicen mucho por la tele que van a mejorar el país y todo eso, pero luego no hacen nada...lo único criticar al otro partido y ya está.

Alberto: Yo creo que lo dicen para conseguir votos...

Leire: Exacto.

Consideran a los políticos les importa más el dinero y el poder que el conseguir hacer “cosas buenas” para el país.

Comparten la idea de que la política no es solo cuanto acontece en el Gobierno sino que también se dan relaciones de poder/políticas entre ellos y ellas, centrando su discurso en el consejo escolar como espacio de toma de decisiones sobre el espacio escolar. Sin embargo, muestran un funcionamiento de este con la misma lógica de los “políticos corruptos”, mostrando la misma ausencia de democracia.

Frente a un discurso minoritario centrado en la responsabilidad y la imparcialidad, las campañas políticas de las y los estudiantes se basan en los mismos parámetros que las promesas electorales de los grandes partidos y los procesos electorales institucionales:

- Promesas populistas imposibles de cumplir y enfrentamiento directo con los considerados oponentes (por ejemplo: bajar el sueldo a los profesores)
- Políticas basadas en la apariencia y en la personalización de los candidatos:

Víctor: Una de mi colegio que está varios cursos más arriba que yo, decía que si le votaban se hacía un moño porque tiene el pelo largo y ha conseguido más de 96 votos.)

- Candidatos que se presentan por los beneficios políticos más que por el interés de mejora de la escuela:

Carolina: Yo tengo un amigo mío que se ha presentado pero para saltarse las clases...él decía yo voy a hacer lo que vosotros queráis, pero tenéis que votarme, tenéis que votarme.

- Elecciones en función de los beneficios personales, donde prima el interés individual frente al bien común

Víctor: También votas a tus amigos porque son los que van a hacer más caso a tus propuestas. Porque si algo no te parece bien se lo dices y antes lo va a proponer.)

- Elecciones en base al posible ascenso social, no directamente relacionado con el desempeño político del candidato.

Alberto: Gente los vota para que los tengan en cuenta porque son los populares, los guays; para que luego la gente los tenga en cuenta quien los ha votado.

- Pactos encubiertos para conseguir mayor número de votos.

César: *Si tú me votas, yo te voto.*

- Desinterés hacia la política “institucional” de la escuela:

Miguel: Votamos todos en mi clase al que tenía el nombre más raro.

En definitiva todos estos discursos confluyen en el deseo de la popularidad, de la necesidad de ser nombrados y tenidos en cuenta, ansiada por todas y todos los adolescentes de este grupo:

Leire: Me ha votado gente y no me conocía y me lo decían por los pasillos y habían oído mi nombre, y me sentí bien cuando me lo decían por los pasillos. Sólo con oír hablar de mí ya...

Y en este sentido reconocen que la política del Consejo Escolar responde a los mismos parámetros que la micropolítica de los cumpleaños, a ese intercambio de favores:

Carolina: Como de chicos cuando invitas a tu cumpleaños para que luego te inviten también a ti.

Alberto: A cambio de algo.

Se sobrepone el fin a los medios, se puede ser “corrupto” para lograr el gozo personal, la popularidad. En ocasiones excepcionales no son los más populares quienes “gobiernan” en el consejo escolar, consiguiendo cosas que sorprenden a las y los votantes:

Carolina: En mi clase hay algunos que se han presentado de 1º y hay una que ha salido candidata porque había sido delegado y que había conseguido hacer cosas, como por ejemplo poner ambientadores en los cuartos de baño; los de mi clase no se lo creían que hubiera salido una de 1º.

En este sentido, por norma general, los estudiantes miembros del consejo escolar “no suelen hacer nada”, por tanto las críticas que reciben son las mismas que obtienen los y las políticas por su desinterés y desidia por la ciudadanía/estudiantado:

Leire: Luego en el consejo escolar lo ponen en el tuesti, en el tablón y luego no hace nada. No hacen nada, ni asisten a las reuniones, ni hacen caso a ningún estudiante que le quiera pedir algo. Yo no sé para que se han presentado si luego había 6 candidatos que 2 no pueden ir a las reuniones porque no querrán y yo.

Sin embargo, las funciones que se le asignan a los delegados son tan restringidas que apenas tienen sentido más allá de ese logro individual de la popularidad. La escuela limita en exceso la autonomía y la capacidad de acción del estudiantado, asignando al delegado funciones tan limitadas como “chivarse al profesor”, “ir a por tiza”, o “encargarse de que nadie entre a clase en el recreo”. De este modo, las posibilidades de cambio son muy limitadas, mientras se les otorga poder sobre el resto de los compañeros (pueden elegir entre chivarse o no hacerlo).

La escuela como escenario de aprendizaje

Desde la escuela se desprecian los empleos relacionados con los trabajos manuales que no tienen que ver con la academia, los adolescentes reconocen que en ocasiones incluso los profesores emplean los oficios no relacionados con la misma como una amenaza de descenso de la clase social media alta a la que pertenecen.

Y en este sentido, las y los estudiantes perpetúan esta jerarquía de saberes, en la que las humanidades, las ciencias sociales y las artes quedan relegadas a un segundo plano, emergiendo la importancia de las asignaturas ligadas a las ciencias experimentales:

Alberto: Tienes muchas cosas y muchos deberes de matemáticas y de otras y llega la profesora de plástica y también te manda deberes. Se cree que su asignatura es importantísima o ten ponen a hacer trabajos de gimnasia y tú dices pero bueno (...)Entonces llega la de gimnasia y te manda un trabajo, o de música o de cosas que tú dices... para que sirva esto.

Solo conciben el aprendizaje a través de la experiencia de aquellos saberes que, como hemos mencionado anteriormente, consideran menos importantes, alegando que en ellos no es necesario el aprendizaje de la teoría sino de la práctica; denostando la teoría que fundamenta la práctica en algunas asignaturas y eliminando todas las posibilidades de prácticas significativas en las otras. De este modo ellos y ellas mimas (re)producen una dicotomía que les aleja de un verdadero aprendizaje significativo a lo largo de todo el conocimiento curricular.

En cualquier caso, prefieren los saberes prácticos (aunque les otorgan menor valor) a los memorísticos a los que no encuentran sentido en muchas de las ocasiones. No obstante existe una ausencia significativa en el discurso acerca de las posibles alternativas al aprendizaje memorístico como sería la comprensión o el cambio pedagógico:

Leire: Pero es que luego les dice a los profesores, no pero es que no le he entendido. Y te dice es que no lo tienes que entender, es que lo único que tienes que hacer es leerlo y estudiarlo

Carolina: Nuestro profesor de matemáticas, llega el otro día y nadie lo entendía y me dijo que eso era para las personas que tenían capacidad

Rechazan, sin saber por qué, algunas pequeñas iniciativas de transformación de la enseñanza como por ejemplo el cambio de distribución de la clase para que todas y todos puedan verse; acostumbrados a una organización tradicional no le encuentran sentido, entendiendo como una pérdida de tiempo y esfuerzo el tener que mover los pupitres para tan solo una hora.

Consideran las diferencias entre estudiantes marcadas por el profesor como injustas y desmotivadoras. Utilizan la ausencia de interés hacia ese profesor como una especie de venganza, rechazan cuando se sienten rechazados y rechazadas, haciendo una especie de doble cierre:

Alberto: También los profesores tienen prejuicios de las personas, ya no sólo que digamos que algunas personas les tienen manía. Pues muchas veces estás enfadado y es que realmente no estudias

Estas diferencias injustas en ocasiones se cristalizan en desigualdades de género ante las cuales las chicas protestan. En ocasiones aun no se ha llegado siquiera a la coeducación en asignaturas como educación física, donde los chicos siguen ocupando un lugar central en la ocupación del espacio público a través del fútbol.

Criticán a los profesores que no “toman nota de nada” y “se guían por el aspecto” para poner la nota; de esta forma este alumnado cae en la meritocracia de los puntos positivos y negativos, más que en conocimiento global de las y los estudiantes y sus posibilidades.

Igualmente se sienten ofendidos cuando el profesorado solo resalta las “cosas malas” sin otorgar reconocimiento hacia aquellas actividades que se realizan de forma favorable (por ejemplo no hacer los deberes provoca una amonestación mientras que hacerlos no reporta ningún reconocimiento), siendo esas “cosas malas” las únicas que comunican a los padres y madres.

Además les molesta en especial que su opinión no sea tenida en cuenta, que los y las profesoras no escuchen; considerando que en el sistema escolar están inmersos en una jerarquía profesor- alumnos inmutable, donde las relaciones son de arriba-abajo y donde ellos no tienen potencial de acción para modificar esa organización.

Sienten una presión desmedida por los continuos y excesivos exámenes de un sistema escolar meritocrático. Las calificaciones de una evaluación basada en estándares se sobrepone a la evaluación comprensiva que ellas y ellos desearían, sin embargo están sometidos continuamente al apremio por llegar a esos estándares iguales para todos y todas, que en muchas ocasiones ni siquiera comprenden:

Alberto: Yo preferiría las asignaturas sin exámenes, de modo que damos esto vosotros os lo estudiáis y yo os lo pregunto. Y que sea aplicable y practicar las cosas que aprendes, pero no.

Destacan la figura de los exámenes sorpresa, los cuales asocian a algo para “pillar” bajo la justificación de la profesora/profesor de que han de llevar sus estudios al día; las y los estudiantes califican esta práctica como injusta porque no les permite organizar su horario de trabajo extraescolar.

Las y los estudiantes de este grupo entienden la preevaluación como un examen más, posiblemente porque así se lo transmiten los y las profesoras que se sienten igualmente evaluados en función de la nota de sus estudiantes. No es concebida ni por estudiantes ni por profesores como una prueba para conocer el punto de partida de cada alumno, sino que, inmersos en la lógica de la estandarización y los rankings, los adolescentes muestran su preocupación por las calificaciones- *Te dicen, esto no va a servir, pero luego le ponen una nota a tu padre.* - En este contexto la preevaluación pierde su sentido positivo y se convierte en una carga más para profesores y

estudiantes. Aunque en ocasiones el discurso de los rankings y las calificaciones se ve resquebrajado:

Alberto: Yo por ejemplo el primer año que entré te ponen evaluación inicial, y yo digo ¿pero qué es esto? Tío pero yo que voy a poner, si no sé francés, ¿Qué voy a poner?

Las y los estudiantes no encuentran sentido a tantos exámenes más allá de meras pruebas que han de superar, no como revisión de sus propios aprendizajes:

Carolina: Es que en realidad, por ejemplo yo el lunes tengo tres exámenes y tú le dices al profesor es que tengo un examen ya y el profesor te dice que me da igual, no sé qué. Y es que tenéis que hacerlo todo.

La falta de globalidad de la enseñanza, la falta de conexiones entre asignaturas que haga construir un aprendizaje significativo, es criticada por las y los estudiantes- *se creen que es la única asignatura que tenemos*. Esta compartimentación de las asignaturas incrementa la presión sobre los estudiantes; esta presión no es sólo percibida en los exámenes, sino también en la gran cantidad de deberes desconectados entre sí; estos se vuelven tediosos y repetitivos, no dejándoles espacio para “jugar”, actividad que consideran necesaria a su edad.

Protestan además porque la escuela no reconoce los aprendizajes extraescolares y la importancia que los y las estudiantes otorgan a los mismos incluso de cara a labrarse un futuro laboral mejor (por ejemplo, aprender chino o ir al conservatorio); demandando que las exigencias de la escuela a través de los deberes se ajusten a otros espacios de aprendizaje extraescolar, ya que consideran no tener tiempo para ellas y ellos mismos- *y luego dices que estas en el conservatorio, pero dicen que la enseñanza es lo más importante, y eso sienta mal...* Se trata de una clase media alta hipersaturada de aprendizajes y obligaciones extraescolares que han de combinar con las demandas escolares, no dejando tiempo para su libre experimentación del ethos democrático propia de su edad.

Otro de los aspectos que critican de la escuela es la gestión y control parcelado y fragmentado del tiempo. En relación a los tiempos también critican que no se tenga en cuenta la individualización de la enseñanza con la consecuente presencia de diferentes ritmos de trabajo:

Carolina: 10 minutos para hacer una página entera, si te tocas de los primeros vale, pero como son inglés, porque son sociales en inglés. Cuando llegas por el 7 a mi no me da tiempo porque me cuesta el inglés, y me dice claro es que no trabajas; y yo le digo si trabajo lo que pasa es que me cuesta. Si claro no cuentas excusas, pues no son excusas es que es verdad.

En esta escuela que perciben como repleta de deberes, consideran que las y los profesores deberían tener la mismas obligaciones y el mismo volumen de trabajo que ellos y ellas, es decir, consideran que solo es lícito ser exigente con el estudiantado cuando se es exigente con uno o una misma. De la misma forma que ellos dedican tiempo extraescolar para realizar tareas escolares demandan que el profesorado

dedique ese mismo tiempo extraescolar para preparar las clases, criticando duramente a quienes no lo hacen considerándolo como un agravio comparativo:

Leire: En mi colegio, en mi instituto se ponen a decir no es que nosotros tenemos muchísimas clases y corregir muchísimos exámenes y tardan un mes en corregir un examen. Y luego nosotros que hagamos los ejercicios para el día siguiente, que hagamos 20 ejercicios y luego no nos podemos quejar...

El escenario escolar es narrado por el alumnado en una versión pesimista, en la que lo negativo es lo protagonista en las relaciones con sus profesores y profesoras; lo que apunta a la inevitable necesidad de la revisión de las relaciones y la cultura escolar que estamos transmitiendo, una cultura de arriba abajo sin espacio de opinión, en uno de los primeros espacios públicos en los que los y las jóvenes se desenvuelven y el que pasan la mayor parte de su tiempo. El predominio de las relaciones de poder autoritarias ya no es aceptada por el estudiantado. Las y los adolescentes critican duramente al profesorado llegando a tildarles de “incompetentes”, sin embargo distinguen entre los y las profesoras que son buenos profesionales de los que no lo son. Valoran positivamente que el profesorado se apasione por la asignatura, lo que consideran que hace las clases divertidas e interesantes:

Alberto: Se nota muchísimo los profesores que van ahí y dicen yo vengo doy clase y me voy. (...) Se nota cuando le gusta su trabajo porque se preparan las clases y te cuentan cosas así interesantes. Se nota cuando a un profesor le gusta su asignatura y se interesa y te lo pasas bien; a un profesor que sea ¡venga a trabajar!

Estas y estos estudiantes consideran que un buen profesor les presta atención en clase, les ayuda y resuelve sus dudas, es afectivo y empático, respeta sus derechos, sabe escuchar y por tanto se puede confiar en él o en ella.

Dentro de las relaciones negativas con el profesorado reconocen en parte su culpa, y son capaces de buscar en ellos y ellas mismas la parte de responsabilidad que también les corresponde

Estas y estos adolescentes se revelan contra el mal uso de las tecnologías en la escuela para perpetrar viejas formas directivas de enseñanza, en este sentido el estudiantado defiende una renovación pero no una reproducción:

Víctor: Yo tengo un maestro que se lleva siempre el ordenador, y nos da siempre un guión. Nos pone una presentación que se queda toda la clase dormida con la presentación y nos dice haced los trabajos con el ordenador.

Los nuevos medios tecnológicos conviven con los anteriores - las pizarras digitales, conviven con las de tiza-; pero nada parece haber cambiado en la relación pedagógica y la trasmisión unidireccional de arriba abajo del conocimiento. No se trata de un cambio pedagógico, sino del cambio del canal comunicativo como se deja ver en el discurso de estos y estas estudiantes.

Se revelan también contra el uso de la tecnología para incrementar el control parental, critican el SCD: *Miguel: Unos aparatitos en los que te ponen las faltas, los retrasos, las evaluaciones, si hablas en clase. Y que la escuela se comunique únicamente con sus familias para transmitir los aspectos negativos y nunca los positivos.*

En especial no les gusta el uso de la tecnología en la escuela porque perciben esa brecha escolar entre el uso que ellos hacen con ella en sus momentos de ocio y la precariedad de los usos tecnológicos escolares atribuidos a la falta de formación de los docentes en cuanto a su utilización

Critican el Plan Escuela 2.0 de la Junta de Andalucía, considerando que es un recurso infrautilizado y por tanto un gasto superfluo, lo consideran como un *regalo de adorno, una mierda de ordenador.*

Además de verlo como un recurso infrautilizado consideran que la calidad de los mismos es demasiado baja para poder emplearlos. Por lo que la pretensión de eliminar la brecha digital es inútil, ya que ésta no sólo depende de la posesión de un equipo informático sino de las prestaciones que este puede ofrecer (y de la educación mediática), las cuales se ven ampliamente superadas por los equipos informáticos que tienen a su disposición en sus casas (de clase media alta).

Consideran que este programa se trata más de una fachada política de progreso, de una demanda de modernización de las sociedades supuestamente avanzadas que de una solución a la alfabetización mediática; es decir, de un programa comercial, más que de un programa pedagógico.

Sin embargo, no descartan la idea de que estos portátiles fuesen útiles si se empleasen de la forma adecuada, considerando que un uso alternativo de la TIC sería posible para modificar la enseñanza.

Surge en ellos una conciencia del gasto público, son conscientes de los grandes recortes que se están produciendo en la educación y estiman que ese dinero podría haber sido empleado para la mejora de otros aspectos de la educación que consideran más necesarios:

Alberto: Es que se supone que la Junta tiene que invertir el dinero en la educación de los niños y no en una cosa que sea un regalo.

Alba: Coger ese dinero para otra cosa que sea más útil.

Sin embargo, pese a esa conciencia del gasto público y todas las críticas realizadas a estos equipos surge el egoísmo de una sociedad de consumo, donde el tener es igual al ser; y con él la preocupación de si estos equipos han de ser devueltos o podrán quedárselos

Unido a la conciencia del gasto público surge el concepto de justicia social, de solidaridad con los iguales menos de entornos menos favorecidos:

Alberto: Si y la gente que tiene un montón de problemas para pagar los libros, y a nosotros regalándonos los ordenadores.

Para ellas y ellos los libros de texto siguen prevaleciendo como instrumentos básicos para la enseñanza, por encima de los ordenadores; en base a su experiencia escolar el alumnado no conciben una enseñanza que no esté guiada por un libro de texto prescrito cuyo contenido parece objetivo, fiable e indiscutible. Aunque en cierta medida son conscientes del negocio editorial, que les convierte en consumidores obligatorios, en un nicho de mercado forzoso:

Alberto: Y luego cambian los libros, y sólo cambia la portada porque el texto es el mismo. Y los ponen para que paguemos más.

En algunos centros, para evitar la compra de libros anual, establecen un sistema en el que los libros se van pasando al finalizar el curso a los nuevos estudiantes que los usarán ese año. Aunque esta práctica suscita algunas quejas por parte de las y los estudiantes porque en el fondo, en una sociedad que impulsa los valores de usar y tirar, todos tienen el deseo de tener libros nuevos, de consumir.

Víctor: Tampoco pueden querer que aguanten los libros 10 años, que por muy bien que los cuides...«Risas»

Sin embargo, las editoriales, ya se han encargado de buscar estrategias para que no disminuyan sus beneficios; determinados materiales no son reutilizables, como los cuadernillos de ejercicios, asegurando de este modo un nivel de ventas. Las y los estudiantes son muy conscientes de que están obligados a consumir y lo denuncian, sin embargo no localizan a la editorial como último responsable, sino a la escuela, a los y la profesoras que no son capaces de plantear los ejercicios sin los cuadernillos de las editoriales:

Alba: Y luego por ejemplo mis profesoras de inglés y francés nos están pidiendo que vayamos y nos compremos los cuadernillos.

*Alberto: Son muchos cuadernillos de música, de francés, cuestan muy caros
(...)*

Leire: Pero luego dicen no os podemos obligar a que lo compréis, pero sí no hacéis las fotocopias o os lo compráis, suspendéis la evaluación. No nos estáis obligando, pero no estáis...

Miguel: Nos estáis chantajeando.

Igualmente critican el bilingüismo, que junto al uso de las TIC, han sido las dos grandes preocupaciones del gobierno central. Algo ha fallado, si los propios estudiantes, usuarios mayoritarios de la escuela, rechazan estas medidas a las que más inversión se ha dedicado; lo que sugiere que los planes de mejora educativa no parten de los intereses de los propios estudiantes y profesores sino más bien de los intereses del mercado (que necesita trabajadores con formación tecnológica y formación en idiomas dada la flexibilidad y movilidad del mercado de trabajo).

Igualmente reclaman una mejor formación del profesorado si se desea implantar el bilingüismo; muchos centros se han reconvertido en bilingües de un año para otro, sin asegurar unas condiciones de nivel de idiomas adecuada:

Alberto: Ahora como los han puesto a todos a estudiar inglés, y tenías que ver al de gimnasia diciendo cada parte y daba pena, por dios su pronunciación. El tío no ha oído inglés en su vida y se creen que haciendo eso vamos a aprender mucho inglés.

Relaciones entre colegas: el diferente, el empollón y el guay

En la escuela aparecen varias figuras que muestran las desigualdades de poder, plasmando relaciones que se tornan (anti)democráticas; algunas de ellas son el diferente, el empollón y el guay.

“El diferente” es percibido como aquel que no tiene tantos amigos, que es tímido, que tiene más problemas familiares o económicos o que es de otro país, entre otras características. Temen a la otredad desconocida, no son capaces de cambiar de paradigma y situarse en otras perspectivas, les cuesta comprender culturas diferentes a las suya.

Leire: Bueno yo tengo una compañera que es de la etnia Gitana dice que ahora mismo se iba a casar.

César: ¿Con cuántos años?

Leire: Con 14.

Carolina: [[Me dan pena]]

Alberto: Es que también es otra cultura, tienen otra mentalidad.

Víctor: A lo mejor tiene problemas mentales.

La relación con estas personas pasa desde (a) un asistencialismo/paternalismo que se rompe cuando la persona “diferente” trata de establecer una relación de amistad, no estando dispuestos a que ocupen su espacio personal e interfieran en sus amistades regulares:

Pepe: Al principio me cayó muy bien, pero ya me estoy dando cuenta luego no te dejaba respirar, no tenía amigos y me seguía a mí y le dije que me dejase en paz.

Hasta (b) una respuesta hostil, que se encubre bajo la metáfora de “bromas” – *a veces pos hacer bromas se pasan y acaba mal.*

Sin embargo, algunas chicas muestran una actitud más conciliadora que considera que las diferencias se eliminan cuando conoces bien a la otra persona, descubriendo que también pueden ser “buena gente”

Basándose en la meritocracia, desde algunas posiciones, los adolescentes consideran al “diferente” culpable de su propia situación, entendiendo que todos y

todas parten del mismo punto y tienen las mismas oportunidades sociales, reproduciendo e incrementando de este modo las desigualdades de origen:

Alberto: Son tímidos, no tienen amigos. Las personas tienen que poner de su parte, no sólo los demás por acercarse a ellos. Yo no soy tímido, ni nada. Entonces yo hablo con las personas, pero no creo que sea tan difícil intentar hablar con la gente un poco

El sentimiento de rechazo por los y las compañeras en ocasiones es respondido con hostilidad, lo que sirve de argumento a quienes consideran que el problema es de quien no se integra, y no de la microsociedad de la escuela que no le permite integrarse:

Víctor: Un niño de mi clase no se suele juntar, pero en ve de intentar hacer amigo, se pone a insultar.

Carolina: En mi clase hay un niño que tiene un problema, que lo han operado de la cabeza y casi no tiene pelo. A nadie le cae bien, el otro día como no teníamos nada que hacer nos pusimos a hablar con él. Estaba triste o algo, y le preguntamos ¿qué te pasa? Y nos contestó que sois gilipollas, cuando se te acerca alguien y le pegas o le insultas.

Cheadle y Prendergast (en Arthur, Hahn y Davis 2007) advierten que el hecho de que estas personas diferentes no sean capaces de trabajar juntos para eliminar los problemas de la sociedad (en este caso de la escuela misma) es más problemático que que los y las estudiantes no sepan leer y escribir.

En cualquier caso, la mediación adulta del profesorado no parece influir en las relaciones de poder construidas por los estudiantes y en las percepciones que se tienen sobre los demás. Maestras y maestros no parecen poder contribuir, en determinadas situaciones ajenas al currículum y fuera del aula, a la construcción de la experiencia del “ethos (anti) democrático” de los estudiantes, al menos desde la posición jerárquica desde la que lo intentan.

Las y los adolescentes reconocen que “*la gente se mete con los más débiles y no con los más fuertes porque saben que pierden*”; en este sentido el meterse con el “diferente” no es más que una muestra de inseguridad de su propio yo y su status social, no es más que un juego de poder en el que se trata de ascender en la jerarquía social.

Víctor: Hay un niño en mi clase que es alto y que saca siempre 10 es un empollón, se mete la gente con él, le dicen cuatro ojos, jirafa, y al intentar hacer más amigos se mete con un marroquí que hay en mi clase

En el fondo la mayoría reconocen que las posturas anteriores, tanto la acción negativa directa como la omisión de ayuda, no son justas aunque las practican:

Alberto: Y no me parece bien porque si tiene una debilidad, o es más tímido o no tiene muchos amigos pues no tienen que meterse con él, sino al revés hay que ayudarlo

Aparece también la figura del empollón pero desde una perspectiva rupturista que acaba casi por completo con las connotaciones negativas que tradicionalmente se ha otorgado a los y las “empollonas”. Desde una clase media alta con cultura escolar se considera que esta visión negativa del empollón se basa en la mera envidia por la consecución de buenas calificaciones y el reconocimiento de las posibilidades que el estudio abre a un futuro mejor:

Alberto: Me parece fatal porque un niño que estudia y después de todo se meten con él

Víctor: [[si le gusta estudiar]]

César: [[mejor para él]]

Alberto: No sé si puede ser por envidia o...

(...)

Alberto: Mucha gente que no estudia nada, pero que es muy popular y todo lo que tú quieras, no hace nada pero que en el futuro no va a vivir del cuento sino que tendrá que buscarse un trabajo.

Tras ese reconocimiento de las posibilidades que ofrece el estudio son conscientes de las escasas probabilidades de encontrar un trabajo de acuerdo a su formación. Sin embargo, siguen compaginando las actividades de ocio con el estudio, poniendo en entredicho a quien no lo hace. Aunque reconocen su importancia les cuesta ponerse a estudiar:

Alberto: Eso es, estás estudiando y te quedas ahí con el boli media hora.

Alba: Porque estás distraído...

César: Con el boli así...

Carolina: Hasta que te das cuenta de que tienes que volver con los deberes...

Víctor: O estás haciendo los deberes y te acuerdas de algún juego y vas...

Alberto: Y tardas dos horas en estudiar lo que estudiarías en una hora

No toleran la injusticia de un trato desigual y la falta de equidad por parte de los profesores (perpetuando las diferencias o creando unas nuevas); aunque les culpabilizan a ellos, los estudiantes beneficiados suscitan pequeñas envidias que se dejan entrever en los quiebres del discurso. Algunos adolescentes sienten que les tienen “mania”, que les ofrecen menos posibilidades frente a otros que perciben que son “los preferidos”, los “ojitos derechos”

Rechazan las etiquetas negativas porque consideran que el cambio es posible cuando ellos mismos deciden esforzarse más (ya que en esta lógica meritocrática todo logro depende del esfuerzo individual)

Se asocian las buenas notas al trabajo y a la inteligencia, pero aunque se ha resquebrajado el estereotipo del empollón a nadie le gusta ser etiquetado como tal-

hay en mi clase una que saca siempre 10, pero que es un lince y no le gusta que le digan empollón ni eso.

Otra figura que aparece es la del “guay”, paradójicamente con connotaciones negativas, estando ligada a un modo no saludable de vida y a unas perspectivas de futuro poco favorables (cuando tradicionalmente ha estado ligado a la popularidad):

Alberto: Con lo de fumar en mi curso hay mucha gente que empieza a fumar y creen que así son guay y todo lo que tú quieras. Con lo que huele tiene que ser asqueroso, y lo que están haciendo es quitarte años de tu vida.

César: [[Se creen más guays]].

Asienten.

César: [[Si fumas en el futuro te va a ir mal.]]

De este modo fumar, fumar porros, beber y sacar malas notas se convierten en las señas de identidad y marcadores de clase de los que denominan despectivamente los “guays”.

Sin embargo, reconocen que en ocasiones han adoptado alguna de esas conductas consideradas como tan negativas– *todo el mundo ha fumado alguna vez*. Fumar es duramente criticado pero detrás del discurso aprendido aparece esa atracción por la trasgresión de normas en la búsqueda de la emancipación, “tras los muros del recreo” se crea un espacio ajeno del control adulto en el que desean vivenciar nuevas experiencias (Kushner, Wattie y Kutaneira, 2011). En este sentido, en estos espacios de experimentación cobran especial relevancia la influencia y poder de las y los colegas que se retan entre sí – *si no te atreves a hacer estos eres un cagao*”

La cultura contraescolar del guay se opone a la cultura escolar de “los empollones” (valorándose más la cultura escolar desde una clase media alta para la cual la escuela fue creada):

Pepe: Ahora los que sacan malas notas se ríen de los que sacan buenas notas. Pero después en el futuro se van a reír los que sacan buenas notas de los...

Relaciones familiares

Los padres y madres son percibidos como figuras de autoridad moral más que de control:

Alberto: También hay que pensar que cuando tus padres te dicen algo, como lo de no fumar, a lo mejor en ese momento te parece mal pero luego después cuando te das cuenta, al año siguiente te arrepientes. Entonces hay que aprender a escuchar y aceptar.

Asienten.

Aunque en ocasiones si ejercen ese control a través de los diferentes castigos relacionados con la privación de la intimidad (obligación de dejar la puerta abierta); la

retirada de los elementos tecnológicos distractores como el ordenador, la tele o el móvil; la restricción de pasar el rato con los y las colegas –“ *me castigan sin salir*”; o el incremento de las horas de estudio. Es necesario mencionar que aluden a los castigos pero existe una ausencia discursiva entorno a los motivos que provocan los mismos.

Sin embargo también son conscientes del poder que ellos y ellas mismas pueden ejercer sobre los padres y madres:

Miguel: Le tengo controlado el tabaco a mi madre

Entre hermanos se produce una relación asimétrica de poder entre los hermanos mayores y los hermanos pequeños. Los hermanos mayores consideran que hablan desde la experiencia, argumentan, y en ocasiones usan la fuerza para imponer su visión; que muchas veces no es aceptada por el hermano menor que se resiste al control fraternal, bajo la visión de que el control parental es más que suficiente - “*se creen que son mamá o papá*”. Por su parte el hermano mayor percibe al hermano pequeño como un chivato o como un cotilla que trata de entrometerse en sus asuntos relacionados con la emancipación- *Pepe: Te ve hablando con una niña y dice ¡ah tiene novia! Y se pone a burlarse...* Pese a estas diferencias de poder y pequeñas riñas existen momentos de confianza, complicidad e intimidad

En otras relaciones entre hermanos se crea una alianza, una ley del silencio que evita la llegada de información no deseada al poder de los padres. Sin embargo esto es reconocido por ellos mismos como una excepción:

Carolina: Mi hermana es una persona muy rara. Que tú la comparas con otras niñas de su edad y ves que todas sus amigas pues van a su madre a chivarse; pero yo con mi hermana pequeña y con mi hermana mayor, le decimos todo a mi hermana y ella se lo calla también.

Necesitan un lugar de libertad dentro de la casa que les proporciona la puerta cerrada de su cuarto propio conectado, posibilitándoles una intimidad que es necesaria tanto desde el punto de vista físico como simbólico (Wincour 2012)

Nociones de justicia

Estas y estos adolescentes muestran un concepto de justicia causa-efecto ligado a la experiencia personal de la resolución de conflictos entre colegas. Para ellos y ellas es injusto que se metan con una persona si no ha hecho nada; pero si esta ha comenzado las provocaciones es justificable recurrir a la primitiva ley del Talión, aunque reconocen que no es una alternativa correcta/justa.

Carolina: Si los que hacen eso se ponen en el lugar de la persona a la que se lo están haciendo, pues seguramente no lo harían porque (.) Si la otra persona le ha hecho algo, yo soy la primera que busco algo pa (sic) devolvérsela «risas» no está bien pero, es que me da rabia porque si no le ha hecho nada, no creo que tenga que hacerlo

Prefieren resolver los asuntos de injusticia que aparecen en la red entre ellos y ellas mismas y en tal caso recurriendo a sus amistades para “amedrentar” (“yo y mis amigos”), pero cuando no son capaces de resolver los mismos, recurren a las figuras de autoridad adulta; en un primer lugar a los profesores, en segundo lugar a las familias y en último lugar a la policía.

Alba: En mi colegio había dos niñas que empezaron a pelearse. Primero los profesores se enteraron y vinieron la policía. Todos los niños se quedaron en la puerta de instituto. La policía habló con las dos niñas. Era por un problema de Tuenti de que habían subido alguna foto o algo.

En ocasiones los conflictos (injustos) si no traspasan la frontera de la pelea son perdonados a lo largo del tiempo sin necesidad de mediación, como por ejemplo es el caso de los insultos - *probablemente me tiraría pensando que es un enfado y que como mucho en un mes ya estás perdonao y no ha pasado nada*

5.2.2 GD6: Momentos de crisis: la ruptura del Estado del Bienestar

Las y los adolescentes de este grupo discuten sobre el cambio social que supone la ruptura del Estado del Bienestar, viendo como se erosionan sus derechos básicos (vivienda, sanidad, educación y justicia) y temiendo por su futuro como consecuencia de la crisis creada por una “casta política” repleta de marcadores de clase.

Se posicionan en contra de la política institucional y cuestionan los medios pacíficos de contestación social, aunque los practican como única forma de que sea escuchada su voz. Las alternativas que proponen pasan por alternativas localistas o asistencialistas, aunque llegan a propuestas más rupturistas como la demanda de una renta básica mínima.

Tienen cierta noción de clase social, distinguiendo entre “los normalitos” (ellos y ellas de clase media) y “los ricos”, percibiendo la clase social baja desde un punto de vista paternalista. Se reserva a la clase media la conciencia social y el activismo frente al estatismo de una clase social privilegiada (que ya tiene sus derechos)

Aparece una noción de justicia basada en la ley del Tali3n (con la cárcel como última parada) y desigualitaria (desigualdad económica, de poder, simb3lica, mediática, etc.)

Las redes sociales más que generar un espacio grupal paralelo, confieren al grupo de iguales una mayor plasticidad, difuminando las fronteras y aumentando las posibilidades de relación. Conciben la idea de la necesaria presencia en las redes sociales como vínculo continuo, considerando que quien no está en las redes “no existe”, “se olvidan de ti”

Cambio personal

En una cambiante sociedad posmoderna los y las participantes del grupo consideran que existen dos factores que desencadenan el cambio personal: por una

parte la presión de los iguales y por otra el deseo de uno o una misma de transformarse.

Aurora: Yo creo que uno cambia cuando tiene opiniones sobre los demás. También cuando una persona te dice: no me gusta esto como es... y tú intentas cambiarlo... ya para... o sea, para darle el gusto a esa persona de saber que puedes mejorar y también porque tu en el fondo reconoces que deberías cambiar eso. Te das cuenta cuando te lo dicen.

Son conscientes de que existen unas normas sociales en función de las cuales se pueden o no sugerir algunos cambios a las y los compañeros. Consideran el sugerir una transformación a los y las colegas como una responsabilidad (que se debe hacer tras examinarse así mismo), incluso como un deber que les exime de la culpabilidad del devenir de la persona a la que se alude.

Cambio social

Ante la ruptura del estado del Bienestar este grupo de jóvenes muestra su disconformidad, siendo conscientes de la magnitud del problema que el neoliberalismo supone en la erosión de los derechos sociales; para ellas y ellos el Bienestar supone una seguridad que defiende los derechos básicos que consideran que son vivienda, sanidad, educación y justicia. La crisis y el consecuente desempleo se convierten en problemas cercanos que les afectan (y les afectarán en un futuro próximo) a ellos y ellas más que a sus madres y padres, quienes ya han conseguido un espacio en el sistema social – *dentro de poco nos toca a nosotros/las cosas cada vez van a peor.*

Junto con la crisis y el paro resalta la preocupación por el derecho a la vivienda – *es un derecho humano*- temiendo el cierre de sus expectativas de emancipación, al significar la imposibilidad de adquirir una autonomía e independizarse.

La ruptura del estado del bienestar va más allá de las políticas de austeridad, también se cristaliza en el retroceso ideológico, poniendo por ejemplo el caso de las políticas educativas inmersas en un proceso de acreditación y meritocracia que crece exponencialmente, acompañado de la mencionada austeridad cristalizada en una disminución de las becas para el estudio, resultando la combinación de ambos factores en una barrera para los sectores más desfavorecidos.

A esta erosión de las políticas educativas acompaña el sentimiento de ser una de las generaciones más formadas de la historia y con menos oportunidades laborales acordes a su formación. Ante la devaluación constante de los títulos educativos y la incertidumbre que ofrece un mercado laboral inmerso en la *flexiseguridad* y el trabajo precario se pierde la motivación por el estudio:

Marta: Cuando ves a la gente en paro dices, para qué voy a estudiar si voy a acabar igual, sin ir a ningún lado

Ante la mercantilización de la educación, el ascenso social se convierte en un aspecto que desfavorece sobre todo a las clases medias y bajas que no tienen recursos económicos para costearse una educación privatizada; reproduciendo de este modo el *status quo* que afianza las desigualdades sociales. Sin embargo, las alternativas propuestas se basan en una lógica meritocrática que separa entre “listos” y “tontos”, siendo en el fondo igualmente una perspectiva reproductivista donde quien tiene mayor capital social y cultural (los más “listos”) saldrá ganando:

Aurora: También lo difícil que lo ponen todos para subir de escalón. Por ejemplo el dinero que te cuesta una carrera...hay personas que se lo pueden pagar y personas que no no, pero que una persona se la pueda pagar y no sirva para estudiar y esté ahí ocupando un sitio de una persona que no se lo ha podido pagar y está haciendo el tonto después

(...)

Marisa: Pero es que ahora aunque tu no tengas dinero y eso seas... puedes ser el más listo, pero uff, como no tengas una beca es que no vas a poder estudiar. Siem embargo, el más tonto que tiene mucho dinero pues...

Las consecuencias de que el estado no se preocupe por la educación y posterior empleo (acorde al nivel de estudios), pasan por la fuga de cerebros, la emigración de jóvenes muy formados, entendiendolos como quienes serán el futuro del país que se traslada a países con más posibilidades de estudio y laborales en busca de un mayor bienestar:

Cinta: También es que ellos no se dan cuenta por ejemplo...Bueno sigo con lo de los estudios, que a lo mejor ellos no se dan cuenta de que dan menos plazas para estudiar y luego al final los que tenemos que supuestamente levantar el país para que vaya mejor somos nosotros. Y si no podemos estudiar... bueno o no... pues va a ser peor... no sé

Verónica: Lo que consiguen es que nos vayamos a otros país. Y otros país... si yo me hincho a estudiar y descubro... yo que sé la cura del Alzheimer si yo cojo y me voy, pues...

Cinta: y eso que pierde España, en vez de... y ganan otros países en vez de ganar nosotros

Este grupo de jóvenes se consideran como *juventud sin futuro*, #sincasa, #sincurro, #sin miedo, como una juventud alejada de lo que consideran como “casta política”, una casta política repleta de marcadores de clase, que según ellos y ellas, conforma una clase ajena a la realidad social, una clase que no conoce las desigualdades y las precarias circunstancias de muchas y muchos de los ciudadanos y ciudadanas (y si los conoce es a través de las noticias desde “la comodidad de su cuarto de estar”):

Aurora : Pero no es lo mismo escuchar por ejemplo en la tele, que que una persona llegue y te diga... (no se entiende) es que no puedo, es que estoy en la calle, es que tengo a mi hijo sin comer, es que... No tienen algo para dormir, no

tienen para comer caliente. Yo creo que si una persona así llegase a... o sea enfrente de ellos y les dijera las cosas tal y como son...porque nosotros también lo vemos en la tele pero no lo sufrimos. O que lo sufrieran por un día, lo que están sufriendo esas personas.

(...)

Aurora: Pero es que ellos no piensan en nosotros. No ves que ellos ya lo tienen todo. Ellos ya tienen su trabajo y todo. Y ellos ya viven como... ¡Vamos!

Además, como jóvenes de una clase media están inmersos en un proceso de desclasamiento, en el que las clases medias son cada vez más desvanecidas, polarizándose la clase alta (a la que la clase política favorece) y la clase baja (no escuchados). Así mismo, existe una preocupación por el riesgo de la caída en la escala social por efecto de la crisis:

Aurora: Hay gente que tiene mucho y gente que tiene poco. Los políticos tienen cochazos y...todo, y nosotros estamos sin coche o sin casa (silencio) La desigualdad. Es que son unos escalones muy grandes. Aquí están los que tienen mucho (levantando la mano) y aquí los que tienen poco, pero los que tienen intermedio no hay, no llegan

Por otro lado, las soluciones ante estas problemáticas surgidas del capitalismo patriarcal y el neoliberalismo van desde el discurso de la imposibilidad, delegando las responsabilidades a la política institucional sin ver las posibilidades de acción personal que pueden estar inmersas en una colectividad o masa crítica- “no podemos hacer nada”-; hasta el discurso radical que lleva contemplar la violencia como mecanismo de contestación social, ante lo que se considera como el fracaso (o la falta de efecto sobre la política institucional) del los medios pacíficos de contestación tradicionales – manifestaciones y huelgas.

Aurora: pero es que yo creo que ya una huelga...no sirve para nada

Cinta: No, no sirve para nada ya

Aurora: yo creo que están tan acostumbrados a que haya una huelga cada día en cualquier sitio que es que ya pasan

Cinta: les da igual, da igual

Verónica: Por eso digo que nos tenemos que liar a palos (...)

Juan : Yo pienso que por mucho que la liemos... ellos están sentados en su casa viéndolo y riéndose de nosotros.

Ante el desgaste y cuestionamiento de los mecanismos de protesta, surge la necesidad de plantear y llevar a cabo nuevos medios de demanda social. En un primer momento recurren a alternativas violentas - violencia desorganizada que no acaba de cristalizarse- o a alternativas localistas que se basan en el discurso concreto y de la vida cotidiana de ellos y ellas; sin embargo estas propuestas lejos de ser emancipadoras son asistencialistas, no analizan las causas profundas de la desigualdad

ni tratan de modificarlas, no tratan de cambiar las estructuras de dominación – Por ejemplo, trabajar en un comedor social o colaborar en la recogida de alimentos en la operación kilo.

Frente al discurso de la movilización social (colectiva) por la igualdad surge el discurso de la solidaridad como acciones de responsabilidad individual cuya suma es importante para la sociedad, como es el caso de donar sangre.

Para que un mecanismo de protesta sea efectivo debe llamar la atención, aunque sea para ello necesario llegar a las condiciones límite, basándose en ocasiones en una versión idealizada del chantaje como medio de presión a través del cual se consigue cualquier beneficio solicitado, que cobra sentido en un individualismo y en una sociedad fragmentada propia de la posmodernidad. La respuesta violenta ante una situación planea continuamente en el discurso como una solución pragmática ante la desatención:

Aurora: te tienes que subir a un... a un edificio... y decir: ¡que me tiro! Aunque no te vayas a tirar, solo para llamar la atención. Y entonces luego seguro que salen las asistentes sociales, que si, que va... nada más detrás tuya, nada más por si tienes que meterte en un psiquiatra. Pero en ese caso si ven que no tienes nada y que sólo lo has echo por necesidad es cuando las asistentes sociales, cuando te ven a punto de ya hacer una locura, cogen y te dicen: mira, ven, que te vamos a ayudar, aunque sea dándote veinte euros de comida a la semana

Entre estos discursos aparecen propuestas más elaboradas, amplias y rupturistas vinculadas a la idea de una renta básica mínima que cubra las principales necesidades y servicios, o la imposición de una cuota obligatoria de las clases altas para revertir en las necesidades de las clases más bajas, o lo que es lo mismo una suerte de redistribución.

Entre las acciones (prácticas, no teóricas) llevadas a cabo por este grupo de jóvenes destacan la participación activa en huelgas y manifestaciones, actividades denostadas para ellos pero que consideran por ahora único vehículo para expresar su voz, sea o no escuchada. En este tipo de acciones se reconoce la necesidad de conformar una colectividad que defienda los mismos intereses como forma de construir un mecanismo más efectivo (y que no sea penalizado personalmente por ejemplo en la escuela) de demanda de los derechos sociales.

Se apuesta por una forma activa de protesta social, en la que es importante conseguir un amplio volumen de ciudadanía, cayendo el riesgo de la difusión de responsabilidades entre la multitud:

Marta: ¿qué vamos a hacer si no nos va a escuchar nadie?

Cinta: Pues es que tampoco... Porque por ejemplo yo conozco mucha gente que a lo mejor cuando hay una manifestación o una huelga o algo, pues dice: no, porque para que voy a ir, si va a ir poca gente. Hay que ver, si todo el mundo va a decir que va a ir poca gente, al final va poca gente. Si dijeran que no: si venga vamos a ir si vamos cada vez más.. pero como también hay gente que...yo por ejemplo si

voy, pero a lo mejor hay gente que dice no, para que pues todo el mundo dice lo mismo

Los métodos de demanda social como espacios políticos no están ausentes de cierta forma de “corrupción”, aunque esta no sea comparable al de la política institucional; esta forma de “pseudocorrupción” consiste en el empleo de la huelga/manifestación, por parte de algunos, para eludir responsabilidades y obligaciones como ir a clase o a trabajar.

La ausencia de soluciones a los problemas que más les afectan, junto a una corrupción que perciben y atribuyen a las autoridades institucionales de manera generalizada, les lleva a desconfiar tanto de la utilidad de los mecanismos políticos como de las verdaderas intenciones de los políticos, a los que consideran movidos por sus propios intereses más que por la búsqueda de soluciones a los problemas sociales. Aunque aún no pueden votar, muestran intención de no hacerlo cuando tengan la edad suficiente puesto que no confían en ningún político, considerándolos a todos corruptos y de escasa fiabilidad. Sin embargo, muestran en cierto sentido una complicidad con la corrupción, no descartan que tal vez ellos y ellas se corrompieran en la misma situación de poder. Esta complicidad ocurre también con la corrupción debida al dinero.

En cualquier caso existe un discurso político subyacente sobre el que se debe indagar desde la investigación si se quiere conocer, porque como ellos mismos admiten no siempre salen en sus conversaciones diarias:

Aurora: También mira, estamos hablando sobre esto. Que normalmente en tu día no hablas sobre cosas de estas

Entre las limitaciones que encuentran a la hora de romper el status quo destacan el no ser escuchados por los políticos (y en general por los adultos desde una postura adultocéntrica), el orgullo y la forma de ser.

Marisa: Que tu opinión es como...no, eres un niño, no entiendes

Aurora: O que no tenemos cabeza, pero yo creo que tenemos muchísima cabeza como para saber lo que realmente queremos, hacemos y... todo. Yo creo que somos bastante maduros

Verónica: Como están las cosas como para no serlo

Clase social

En este grupo de jóvenes (de clase media) tienen cierta noción de la estructura de clases sociales, separando entre los ricos – los empresarios- y la clase media a la que pertenecen- “los normalitos”, extendiendo su estatus social a la norma general de la sociedad (lo normal es ser de clase media). Sin embargo, no se contempla explícitamente la existencia de una clase social baja, aunque si se hace de forma implícita y siempre abordada desde el asistencialismo.

Aurora: Por ejemplo, en una clase hay como en todo, hay personas que tienen

que... que tienen muchísimo dinero sus padres, y hay personas normalitas. Y las personas normalitas, por ejemplo, yo, por yo no...somos los que vamos a la huelga. Y las personas ricas o que tienen o que tienen una pasta y que sus padres tienen una empresa te dicen ¿yo para que voy a ir? Si es que a mi me lo dan

Marta: o esa gente que es rica y te mira por encima del hombro como diciendo ¡Escucha este! ¿Que pasa que por que tu tengas dinero vas a ser distinta a mi?

Verónica: y a lo mejor vales más que ellos

La clase social se mide exclusivamente en parámetros económicos sin tener en cuenta otros parámetros socioculturales y educativos. En este sentido se reproduce la histórica lucha de clases entre “ricos y pobres”. Ellos y ellas se sitúan en la perspectiva de los “pobres” (aunque son conscientes de que hay personas en peores situaciones sociales que ellas), convirtiéndose la clase alta en una suerte de oponentes contra los que se disputan las posiciones sociales.

En una reduccionista relación causa-efecto se atribuye las clases sociales medias, que no tienen asegurados los derechos, la conciencia social y el activismo frente al estatismo de una clase social privilegiada que no necesita movilizarse, ni es solidaria.

El dinero como elemento que separa las clases sociales aparece como esencia de la corrupción y la falta de empatía con las personas con un estatus económico más bajo. En este sentido su posicionamiento en el estilo de los “pobres” hace que según ellos comprendan las situaciones de los y las más desfavorecidas porque “*lo están viviendo*”; afirmación realizada desde una clase media con escaso contacto con lo que supone la realidad de pertenecer a una clase baja.

Marta: Si es que el que menos tiene es el que más te da

(...)

Cinta: Nosotros porque nos hemos dado cuenta porque estamos en esa situación, porque estamos viviéndola.

Justicia social

Aparece una concepción primitiva de la justicia, basado en la ley del Talión y donde la cárcel se presenta como un elemento de venganza encubierto por el discurso de la reinserción de las personas en la sociedad.

Por otro lado, en su concepto de justicia el dinero todo lo puede, con este se compra la libertad. Aserción que en parte gira en torno a las y los políticos, juntándose la política del escándalo con los crecientes casos de corrupción. En este sentido se critica que la justicia no es igualitaria, que existen diferencias ante la ley en función de si eres político o de la clase alta o de clase media o baja.

Por una parte, aparece el robo como consecuencia de la necesidad, descriminalizando el mismo, convirtiéndose incluso en una actividad ética si este es cometido por necesidad; y por otra parte aparece el robo entendido como una forma

de vida, idealizando la figura del ladrón considerando que “son los que mejor viven” , saltando cualquier criterio ético y aludiendo a una concepción incívica de la justicia – el más insolidario es el que mejor vive, el que sale ganando:

Aurora: Pues como los políticos. Te roban el dinero que tu tienes, te roban todo. Y él no va a la cárcel. Y ahora robas tú algo porque realmente lo necesitas... O una persona que no tiene dineri o lo sea y va.. yo qué sé, a una casa a robar por necesidad, que no va a robar la tele ni nada, que a lo mejor va a robar el frigorífico y lo meten en la cárcel y...

El mismo debate ético entre el motivo y justificación de distintas infracciones no se limita al “robo” sino que aparecen otra serie de delitos, en ocasiones defendibles para ellos y ellas y en otras no, como por ejemplo la venta de drogas. Se convierten por tanto estos acontecimientos como algo subjetivo, no objetivable, que depende de las circunstancias personales que rodean a la persona; apareciendo para las y los adolescentes de este grupo una noción de “justicia” no igual para todas y todos , que consideran “compensadora de desigualdades”.

Sin embargo, la concepción de la justicia desde un punto de vista compensador que no trata por igual a toda la ciudadanía lleva asociado como riesgo el caer en determinados prejuicios y estereotipos :

Aurora: Pues como los gitanos que tienen... que se abren ahí el agujero... y ahora lo haces tu y te echan

El significado de injusticia aparece fuertemente relacionado con el concepto de desigualdad (desigualdad económica, de poder, simbólica, mediática, etc)

Los privilegios de las y los políticos son injustos y criticables, se demanda igualdad entre todas y todos los ciudadanos, si bien es verdad que esas ventajas de los políticos se desean para uno o una misma; más que erradicar las desigualdades se busca situarse en la parte ventajosa de las mismas, es decir, no se rompe con el status quo para lograr una justicia realmente igualitaria.

Aurora: Si son políticos le pagan, van al congreso le pagan, tienen cochazos, les llevan hasta allí, les traen hasta aquí... hay que... me voy a hacer política yo también.

Esa injusta falta de igualdad se acompaña de incompreensión de las funciones de las y los políticos, lo cual agudiza más ese sentimiento de injusticia, considerando su trabajo de elevado sueldo como simples formalismos, como “ ir a escuchar al congreso”. La crítica a las y los políticos se acompaña de una crítica a la monarquía, que se considera vacía de funciones y su mantenimiento requiere un elevado gasto de las arcas del Estado.

En ambos casos surge la conciencia de responsabilidad del gasto de dinero público como dinero de todas y todos, considerando como injusto el mal uso del mismo (por ejemplo, “ir a cazar elefantes”)

Siguiendo con el hilo del valor del dinero y de las diferencias económicas como

generadoras de injusticias se pone de manifiesto la preocupación de la brecha salarial entre quien más ganan y quienes menos ganan:

Juan : Yo tampoco veo justo que los futbolistas cobren una pasta y están jugando y alguien que se le caen los huesos en un trabajo en el que hace de todo cobre muchísimo menos.

Igualmente el desvanecimiento el Estado del Bienestar es considerado como injusto, entendiendo este como una garantía de distribución de los derechos sociales.

En sus vidas cotidianas en la casa y en la escuela es injusta la relación desigual con los adultos, en la que estos se encuentran en el punto más alto de la jerarquía y no escuchan a los y las más jóvenes, además de que tienen licencia para realizar actividades prohibidas para ellos y ellas, como por ejemplo usar el móvil en determinados contextos.

Son las mujeres quienes van más allá en la lucha de género, considerándola imprescindible para lograr la igualdad. En este sentido critican duramente la propuesta de reforma de la ley del aborto, enarbolando el principio feminista de que cada mujer es capaz de decidir sobre su propio cuerpo. No se trata de un dilema sobre si el feto es vida o no (debate sobre el que no se haya consenso) si no que se trata de la capacidad de decisión de las mujeres sobre su embarazo valorando todas las opciones (malformaciones del feto, posibilidades económicas, deseos de la mujer, etc)

Marisa: Y lo peor es que digan ¡No! ¡Es que estás matando una vida! Es que no estás matando una vida, estás..es que es un conjunto de células todavía no es vida.

Aurora: Estas matando vida pero estás matándola para no tener que darle una vida peor, porque como están las cosas...

Sin embargo, las injusticias percibidas no siempre tienen que ver con criterios económico o de derechos, en ocasiones, en una ilusión de la apariencia, se alude a las diferencias de poder que cristalizan en la aparición o no en los medios de comunicación de masas (solo es importante quien aparece en la televisión)

Redes sociales

este espacio virtual de relación tiene unas características peculiares que hace que sea especialmente atractivo para las y los jóvenes. Por una parte, las posibilidades de relación crecen exponencialmente respecto de las que tienen en los espacios presenciales en los que se desenvuelven. Uno y otro espacio, el virtual y el presencial, interactúan y se entrelazan, constituyendo un único espacio grupal. El uso de las redes sociales más que generar un espacio grupal paralelo, confiere al grupo de iguales una mayor plasticidad y mutabilidad, difuminando las fronteras y aumentando las posibilidades de relación. Pero a la vez que da mayores posibilidades de relación a los jóvenes, las redes sociales también suponen unos mayores riesgos de quedar excluidos o al margen si por alguna razón se desconectan. Estar conectados significa en parte

pertenecer a un grupo de iguales, o al menos a un grupo de iguales virtual que traspasa las limitaciones del grupo presencial.

El “estar conectados” está tan íntimamente ligado a su cotidianidad y relaciones que la pérdida de esta conexión permanente supone mucho a nivel personal y social, llegando incluso al extremo de que quien no está en la red no existe, ellos y ellas afirman que “se olvidan de ti” tus amigos y amigas

Las tecnologías en sí mismas no son importantes, lo que realmente es importante son las posibilidades, especialmente comunicacionales, que éstas ofrecen. Y en este momento de tecnologización un móvil sin internet pierde sus funciones, siendo rechazado al no ser posible conectarse a las redes sociales; abriéndose las mismas como canales de comunicacionales más efectivos incluso que las llamadas telefónicas.

Aparece el uso de las redes sociales como medio de expresión y afirmación personal; en el cual surgen nuevas formas: (a) la figura de la comunicación indirecta: frases a modo de estado, generalmente aludiendo a un conflicto o descontento, que van dirigidas a una persona sin mencionar a quién, de tal forma que este puede darse por aludido o no, de la misma forma que terceras personas pueden darse por aludidas equivocadamente:

Cinta: O a lo mejor me peleo con mi padre y a lo mejor alguien se cree que es por él y... “qué te he hecho”... Egocéntrico, oye que no es por ti. Yo que sé...

Ante la necesidad posmoderna de estar permanentemente conectado surge (b) la figura de la comunicación masiva: llamamiento a todos los contactos para charlar

Aurora: y pones antes; “estoy aburrido ¿Hablamos por whatsapp?” y muchas personas te hablan

La red social privilegiada para la transmisión de información acerca de la actualidad social y personal es twitter. Esta red social aparece como espacio público donde debatir las noticias que surgen desde el escenario político que aparece en la televisión hasta los acontecimientos de su propio barrio, desde el accidente ferroviario en Santiago de Compostela el 24 de julio de 2013 hasta las peleas en el colegio. En este sentido twitter aparece como una forma de mantenerse informados de cuanto sucede a su alrededor, una fuente de información inmediata, breve y relevante para los iguales. Frente a la información generalista e impersonal que caracteriza a los medios de comunicación, las redes sociales proporcionan una información más personalizada, en el sentido de centrada en los propios intereses y filtrada y comentada por el propio grupo de iguales.

Sin embargo, pese a su uso para estar informados, consideran que esta herramienta no tiene impacto sobre la política (institucional), no creyendo en la distribución viral de la red piensan que sus mensajes nunca llegarán a los y las políticas. Ellas y ellos tampoco siguen a los políticos (“porque no se lo merecen”) por lo que estiman que tampoco les llegan sus mensajes a través de la red.

Además de para transmitir información de distinta índole twitter es considerado

como un espacio de libertad – Andrés: *Twitter es lo que cada uno quiera poner* -, espacio de libertad que sirve incluso para expresar estados de ánimo.

Entre este sentimiento de libertad y la transmisión de la información personal se produce la domesticación de las tecnologías basada en el “Internet de las cosas” (Burch 2014), incorporándose a la vida diaria de las y los más jóvenes, en una extensión más de las actividades cotidianas, en una especie de narración continua de la vida diaria en una necesidad de continuo vínculo:

Aurora: Yo cuento, que me voy a dormir...

Verónica: Buenas noches. Buenos días !Qué frío hace!

Marta: voy a cambiarme, qué calor...

A la hora de establecer contactos, se seleccionan seguidores que puedan ofrecer información de interés para ellas y ellos (por ejemplo las famosas y famosos); se excluyen de sus elecciones tanto quienes no ponen twits frecuentemente – no existen en la red quienes no producen, como quienes twitean demasiado – en la hiperproductividad de un mundo de información rápida es necesario seleccionar la información válida.

Reconocen un uso juego que consiste en tener protagonismo aunque no se tenga nada que decir, el límite está en abusar de este uso juego pasando de “ser” en las redes, a llegar a ser pesado.

En Instagram las palabras son sustituidas por imágenes, pasando de una sociedad mediada por el texto a una sociedad de la imagen, donde no solo las actividades sino también yo misma me narro mediante imágenes, exhibo mi cuerpo introduciendo el lenguaje corporal. Más aun que en los textos se reconece la necesidad de aprobación de las y los iguales:

Marta: Yo subí una así (hace como que se hiciera una auto-foto de la cara) y no le da nadie a me gusta, yo la borro. Es que es penoso, tío.

El propio cuerpo y sus expresiones son susceptibles de críticas, al igual que los lenguajes textuales. Además, se produce un exhibicionismo que rompe las fronteras entre lo público y lo privado de tal forma que fotografiar situaciones privadas y después subirlas a la red se convierte en habitual; con los riesgos que esto conlleva, entre ellos el de la crítica hacia su persona que tanto parece afectarles.

Verónica: o estas nenas que suben fotos (simula una pose insinuante) así abiertas... Es verdad, y después todo el mundo critica... todo el mundo dice: ¡ay es que me han dicho que soy una no sé qué, soy una no sé cuánto! Vamos a ver, no subas esas fotos

Pese a esa ruptura entre lo público y lo privado, común en todas las redes sociales, ellos y ellas reclaman su intimidad pública, revelan informaciones muy personales pero no aceptan ni preguntas, ni que estas sean comentadas por determinadas personas, considerándolo como una violación de la intimidad.

Verónica: Siempre hay alguien que pregunta, por cada cosa que pones siempre hay alguien que pregunta

Marta: Chismosos

En una especie de meta-análisis se examinan las posibilidades que ofrecen las TIC frente a su capacidad distractora (aunque muestran ante ellos mucho autocontrol). Las TIC como elementos distractores que se convierten en una forma de ocupación ante el aburrimiento. Este aburrimiento se genera muy frecuentemente en la escuela, significando de forma implícita la necesidad de cambiar el modelo de enseñanza lineal - “aburrido”- hacia uno más horizontal, activo y participativo:

Aurora: Yo antes lo sacaba más, pero ya... Hay veces que--- me tiro tres horas sin conectarme hasta el recreo y después ya las tres últimas horas si son flojitas o algo si que lo cojo. Pero por ejemplo historia o... yo que sé, literatura, no lo cojo... En matemáticas si, porque matemáticas es un rollo.

El uso de los nuevos medios por los adultos es percibido de diferentes formas que oscilan entre la amenaza de control y la seguridad del continuo vínculo. En cualquier caso, se da una brecha generacional en cuanto al uso de las NTIC, considerando que la tecnología que tienen los padres y madres es infrautilizada y por ello disputan por tenerla ellos y ellas. En cierto sentido consideran como una ventaja ser los más favorecidos en este campo, compensando en cierto grado la jerarquía adulto-joven que perciben.

Cinta; yo es que... como mi padre está en contra de todas nuevas tecnologías... porque tiene móvil nada más que porque tiene que trabajar. Porque tiene que tener... porque gasta...si no, gastaría muchísimo de teléfono. Y mi padre a lo mejor tu le envía... porque se va a lo mejor y le envías a lo mejor un mensaje a medio día a ver si va a venir a comer y te contesta por la noche, contacta contigo. ¿no? Es verdad. Y a lo mejor... mi madre por ejemplo como no tiene móvil con whatsapp ni nada y me dice que le hable desde mi móvil y ni me contesta... por eso tengo suerte, porque no coge el móvil, porque dice que es una tontería. Cuando ve que alguien me envía muchos whatsapps , me dice: “para qué hablas? Si te has visto esta mañana, no sé qué, no sé cuánto...”

De igual modo, la ridiculización de las prácticas adultas con las redes sociales puede interpretarse como un mecanismo para generar barreras simbólicas con las que evitar intromisiones adultas en su mundo virtual

5.2.3 GD7: ellas moralista y dialogantes, ellos rupturistas e impulsivos

Las y los adolescentes de este grupo discuten sobre la relación con el profesorado, encontrando diferentes posturas (el profesor como amigos frente al profesor como enemigo) que convergen en el consenso de que existe una jerarquía profesor alumno, que se difumina en el contexto de fuera del aula. También se debate sobre los colegas “que te caen bien y los que te caen mal”, existiendo el consenso de que actúas con “normalidad” cuando alguien “te cae bien” y un disenso acerca de la forma de actuar

con quienes “te caen mal”, adoptando una postura hostil por parte de los chicos, respuesta que es contestada por las chicas tachándola de falta de respeto (surgiendo aquí la dicotomía entre “los malos” y “las falsas”)

Se producen diferentes posiciones discursivas entorno a la práctica del “botellón”, desde posiciones moralistas que rechazan el mismo (en muchas ocasiones ligadas a normas y prohibiciones familiares) hasta posiciones que lo consideran como única forma de diversión sin reconocer otros gustos, actividades y actitudes. Ligadas a estas posiciones discursivas aparecen los conceptos de buenas/malas compañías.

Se presentan igualmente las relaciones familiares, donde se reproducen los roles de género: los cuidados se manifiestan como responsabilidades femeninas de madres o hermanas. Así mismo las chicas parecen mantener una actitud más dialogante que los chicos ante los conflictos (que giran entorno a las obligaciones domésticas, las prohibiciones, el “salir” como defensa de la propia autonomía, etc)

La apropiación de los nuevos medios depende de la clase social. Entorno al uso de redes sociales se presentan dos posturas: una basada en la no conexión apoyada por los valores tradicionales y el discurso moral de prevención de posibles peligros, informaciones o contactos, reivindicando la prioridad de las relaciones presenciales y entendiendo Internet como una “pérdida de tiempo”; y otra “que no piensa en un mundo sin internet”, apostando por la autonomía individual y la independencia, el acceso a la información y a la comunicación, alegando que si internet es una pérdida de tiempo, estudiar también lo es. Hay consenso sobre la red como plataforma de emotividad y como canal de expresión de las identidades juveniles, predominando en esta relación una connotación machista que cosifica a la mujer.

Pese al consenso “apocalíptico” sobre el futuro, la realidad que acaba emergiendo es que este depende de la clase social; llegando incluso a justificar conductas antisociales (robar, prostituirse...) desde la clase social baja frente a las soluciones cristianas o laicas humanistas de la clase social alta.

La construcción de relaciones de las y los estudiantes con otros agentes: profesorado, colegas y familia

Posicionamientos discursivos sobre las relaciones con el profesorado: amigos o enemigos

Este grupo pone de relieve algunas de las condiciones y características diferenciales de la relación entre alumnado y profesorado. De tal manera que cada subgrupo defiende una postura determinada, convergiendo en que todas señalan al profesorado como diferente, poniendo en duda en la mayoría de las ocasiones que con ellos se pueda tener una relación natural o auténtica. De esta forma se da a entender que existe un código diferente, que se percibe un diferente status entre el profesor y el alumno,

Específicamente se comprueba la diversidad de formas de relación marcadas en base a categorías en función de la edad, estatus socioeconómico, experiencia escolar, género:

Eo: No, que, yo que sé. Que no hablas igual con un profesor que con un amigo. No puedes hablarle de la misma manera.

Ca: Depende de la persona, porque hay gente que sí que lo hace igual o peor.

Bo: (4) con el maestro. (3)

Ao: Depende si el profesor sea tonto o no. También.

Ca: No, depende de cómo te caiga el profesor.

Ao: O como tú le caigas a él.

Ca: --También--. <risa> (...)

Ao: Que no es lo mismo hablarle a un profesor enrollado que con uno cerrado de mente, ¿no? (2) (...)

Eo: Lo mejor es no hablar y punto. <risa de A>

Los y las estudiantes del grupo parten de un consenso previo al admitir -de forma ambivalente- cierta relación desigual profesorado-alumnado, al mismo tiempo que muestran una actitud de aspiración de “igualdad” y de cierta horizontalidad deseable. Sin embargo, en la búsqueda de igualar esas relaciones de poder en el aula, los estudiantes del grupo mantienen tres posicionamientos discursivos o subgrupos diferentes que defienden posturas diferentes, que no son excluyentes (o al menos son transitables):

a) Varias estudiantes mantienen una posición discursiva en la que postulan la “horizontalidad”, desde la posesión de cierto capital cultural, con la pretensión de obtener esa relación más igualitaria desarrollando una relación poco conflictiva y tensa; tratando de evitar conflictos de forma puntual para interés propio. Esta postura defendida por las chicas, centra su discurso en el aspecto formal como causante del problema. En esta fracción la importancia y origen de la relación está marcada en *cómo caiga el profesor al alumnado*. La metáfora utilizada en ambas direcciones es la posesión de “manías” (predisposición individual negativa atribuida al docente en la interacción con el alumno y viceversa). Señalando la identificación de la responsabilidad del resultado de las relaciones a la percepción del alumnado. En este caso se admite una posible relación horizontal aunque con una negociación simbólica de diferente sentido en una relación de “comprensión” no conflictiva y de intercambio de intereses.

Por otro lado, esta posición discursiva asegura que la relación depende de “*cómo te lleves con el profesor*” refiriéndose probablemente a la experiencia previa que ha influido en la construcción inconsciente de la relación, inspirando el modo de relación y de trato. Está condicionada por las primeras impresiones que van alimentando las percepciones posteriores en un juego de profecías que se cumplen, o no.

b) En contraposición, los chicos ponen el énfasis en *cómo le cae el alumno al profesor*, lo que supone atribuir el origen de la buena/mala relación en el docente. Esta posición de los chicos se decanta por denunciar la actitud del profesorado respecto a sus estudiantes y justificar al alumno como una víctima de un sistema jerarquizado en el que poco o nada tiene que aportar en la construcción de relaciones, en este caso conflictivas. Como defensa contestan al profesor y se resisten a sus instrucciones. El profesor se convierte en sujeto activo de la relación, marcada su carácter, actitud e incluso su apariencia. La resistencia ante la autoridad del profesorado se justifica en la afirmación exagerada del alumnado de desconsideración o incluso maltrato

Ao: Pero si va un profesor y (.) y te dice que eres un mierda en toda tu cara, ¿tú te quedas callá (sic)?

Eo: Hombre, por poder pueden.

[[Ao: Que les da igual, si cobran lo mismo a final de mes.]] [[Eo: Que no deben de hacerlo.]]

Fa: Depende de la forma con la que te digan.

Eo: Y según lo que hayas hecho tú para que te lo digan.

Ao: Que yo no he hecho nada, ¿eh? <risas>

Eo: No, tú o quien sea. No le va a decir a nadie, eres un mierda así porque sí. Algo habrá hecho. (...)

A: O no, o le caes mal desde el primer día.

Eo: Sí, pues no veas. (...)

Co: Hay profesores que cogen manía, sin conocerte y ya.

Ao: Que lo sepas, el que ha venido nuevo a nuestro instituto, el de Educación Física tío. Tiene manía y no veas, sin haber hecho nada.

Eo: ¿A toda la clase le tiene manía?

Ao: No, solamente es ese.

Se trata de un discurso de oposición frontal a la figura del profesorado entendido como “el contrario”, como la fuerza opresora de sus deseos. Este discurso está condicionado por un bagaje cultural en el que se premia la victoria lograda a base de imposición de agresión y fuerza. Esta posición va evolucionando durante el discurso hacia posiciones propias de una cultura contraescolar que pasa de la imposibilidad/pasividad frente al sistema de relaciones profesorado-alumnado hasta llegar a defender la confrontación como actitud transgresora y estimulante.

Esta reafirmación del discurso de este subgrupo que reconoce que le gusta la posición de conflicto se manifiesta ya incluso en el habla, se caracteriza por cierta violencia física y verbal ya descrita. Esta fracción comparte la metáfora asumida en

esta relación que podríamos expresar con “*el profesor como enemigo*” a diferencia de la relación mantenida con los padres.

Las posiciones de ambos subgrupos cobran sentido en referencias contextuales distintas, relacionadas con la clase social, con la ideología de resistencia, con el marco de interpretación frente al profesorado y con la posición en el mantenimiento de la relación de cierto liderazgo del alumnado aclamado entre los iguales por enfrentarse al profesor como opositor.

Aparece un hilo discursivo que exagera la posición de confrontación en ocasiones de forma exagerada, llegando a ser descrita de “masoquista”, debido a los efectos negativos que puede ocasionar tal actitud.

Ca: A lo mejor ese tipo de relaciones son las que nos gustan, pero, a lo mejor no siempre son buenas.

Ao: No, a mí me gustan las malas también.

Bo: Pos (sic) tú eres masoquista. <risa>

Sin embargo, se prefiere esta actitud porque así se pueden enfrentar al profesorado, encontrándole cierta satisfacción por el reconocimiento obtenido entre sus iguales; en todo caso culpan al profesorado de originar los enfrentamientos aunque no niegan su disponibilidad y predisposición. Así, los sujetos de este subgrupo defienden en estas situaciones “*no callarse*”, enfrentarse activamente manteniendo la actitud de responder en caso de “*buscárselo*” (el profesor). Posición discursiva de contrapoder, de interés en la resistencia. Posicionamiento que no es reconocido por otras y otros estudiantes, quienes en ocasiones optan por la aceptación o la resistencia pasiva. Estas dos posiciones son condicionadas por el rol de género, por el contexto socioeconómico y el rendimiento académico.

Se produce un consenso por el que se admite que se logra cierto reconocimiento colectivo de un grupo al alumnado que se rebele y “conteste” al docente pues por su valor se le considera “*guay*”. Pero cuando el subgrupo comprueba que “contestar” puede ser identificado con la finalidad “*de ir de guay*” con los demás, intentan naturalizar que “*contestar lo hace todo el mundo*”, sin embargo, terminan por reconocer que también *todo el mundo* tiene un límite. Ocasión que aprovechan para la demostración de valentía ante los colegas con el fin de reafirmarse individualmente ante sus compañeros afirmando que “*ellos sí que no se callan*”. Pero, paradójicamente, este mismo subgrupo admite hacer uso del silencio como resistencia, y de la pasividad ante la demanda del profesor, manifestando el rechazo tácito, compartido con los colegas o no. Se trata de un silencio frente al profesorado como respuesta defensiva y autodefensa en la toma de decisiones lo que es compartido por el sector de alumnos varones.

c) En una posición intermedia, otros miembros consideran que el maltrato siempre será culpa del alumnado que “*algo habrá hecho*” para encontrarse en conflicto, situándose a medio camino entre las dos posiciones claramente dominantes de los dos discursos enfrentados. No obstante, se admite que ante un conflicto de intereses

básicos es necesario amoldarse estratégicamente a las posiciones del profesor porque hay intereses generales más globales:

Ao: "Lo mejor es ser un lameculos y tener tu aprobado al final del trimestre".

El consenso del alumnado por obtener una posición de horizontalidad y autonomía con dos estrategias diferentes y desde significados contrarios, para el subgrupo de "caerle mal al profesor": manifiestan posiciones activas resistentes o de pasividad, es decir, posición activa de confrontación que permite la posibilidad de entrar en conflicto o bien la opción de hacer de "pringao lameculos" sin otra posibilidad para lograr del interés estratégico individual del aprobado. Y para el tercer subgrupo representado los orígenes del conflicto siempre se produce por las actitudes del alumnado::

Preceptor: Has dicho que te gusta tener malas relaciones con los profesores.

Ao: No, cuando se lo buscan sí. (1)

Bo: Tampoco te vas a callar.

Ao: Eso es.

Ca: O sí.

Ao: NO. Porque si te están discriminando en medio de la clase no te quedas callá (sic) hija.

Ca: No te van a discriminar por haber entrado por la puerta. Algo tendrás que haber hecho para que te discriminen.

Desde esta tercera posición se insiste en que lo mejor, en general, con el profesor es "no hablar y punto", lo que produce aceptación por el significado cómplice entre el alumnado frente el profesorado.

Este tercer subgrupo, comparte la convicción de que depende de lo que se haga para que el profesor actúe de una manera u otra, supone una fracción contraria intermedia entre los posicionamientos de los dos anteriores. En este sentido consideran que las reprimendas son siempre razonables, no aleatorias o caprichosas. Frente a la convicción de la culpabilidad innata del profesorado o la racionalidad permanente del mismo, sugeridas en las anteriores posiciones enfrentadas. Hay un reconocimiento de los propios intereses del alumnado, compartiendo rol del alumnado frente a profesorado aunque supone identificar cierta bipolaridad estratégica en la reacción del colectivo de alumnos.

Se abre un nuevo consenso sobre una aportación que demanda la intención de diferenciar la forma del trato en función del contexto de producción de los discursos dentro/fuera del aula. Se reconoce un espacio de construcción discursiva como condicionante de las relaciones, ya que el espacio físico es un espacio social con una asignación funcional donde asumen roles los participantes. Se asume que el profesorado también es diferente fuera de clase, en función de que juega un rol diferente a la hora de ejercer la autoridad (poder?) por lo que podrían considerarse

colegas dentro y fuera de la clase, si se salen de su rol tradicional “obligado”. Esta consideración da pie a la insistencia de esa deseada igualdad profesorado-alumnado desde un discurso que admite la formación discursiva del maestro/alumno como autoridad del enseñante frente al aprendiz: “*es tu profesor, no un colega tuyo, te está educando y te tienen que tratar de una manera*”, propio de un contexto familiar del que el habla, cierto capital cultural y el imaginario del estilo de relación compartidos, propios del subgrupo de clase y rendimiento altos.

Por el contrario, el sentido que le da a esta actitud el primer subgrupo de chicas de clase media y rendimiento alto es que “*callarse también es positivo y bueno*” denotando una posición, una jerarquía del profesorado frente al alumnado, el cual debe centrarse en sus prioridades, y no en confrontar el problema. Sin embargo los chicos solo lo justifican para una situación especialmente tensa, el momento de estudio porque es necesario callarse para evitar castigos mayores por miedo al “*parte*” y a la “*expulsión*”.

Esta variante representada por un miembro de clase social alta y rendimiento bajo, que admite la necesidad de “contestar” al profesorado, abre la necesidad del conocer y de elegir la oportunidad, pues considera que es mejor hablarle fuera de clase (donde no se contesta). Se produce con todos estos matices finalmente un consenso sobre la diferencia en torno a los contextos situacionales de producción del discurso pues los papeles que se juegan en los contextos clase/fuera de clase están claramente diferenciados. En este caso la responsabilidad se atribuye al alumnado con cierto sentido autocrítico y desmitificador de la jerarquía del profesorado. Aunque desde otras posiciones se sostiene que no depende tanto del contexto dentro/fuera del aula sino del profesor - *Eo: Hay algunos profesores que sí son así, que son colegas tuyos en la clase y fuera de la clase.*

Al profundizar un poco y echar la vista hacia delante en el discurso grupal, se observa cómo en cada categoría semántica y pese al conflicto inicial entre subgrupos, principalmente provocado por las frecuentes coletillas de Ao (“*no.. joder, vamos a ver*”...), la dialéctica de ambos se va suavizando en busca del consenso grupal. El desconocimiento, aunque no total, hace que las intervenciones no se radicalicen en una posición inmóvil, sino que ésta es flexible. Se recula y se dulcifican las intervenciones en busca del acuerdo, y por ende, del silencio. Se observan frecuentes malentendidos lingüísticos entre los participantes, principalmente con el tipo de hablas, y resulta curioso como estos errores de comprensión agravan y calientan el debate llegando, a veces, a elevar el tono en cierta forma de intimidación para la defensa de las posiciones del segundo grupo.

En este asunto, es necesario reconocer cómo es asumido el estilo discursivo desde el rol de género en estas intervenciones, lo que será tratado más adelante, y también el estilo discursivo de clase social conformado en las diferentes fracciones de las que hay que identificar los contextos de producción con los que están relacionados y las ideologías originarias concretas que los justifican.

La relación con los colegas que “te caen bien o mal”: confrontación de prejuicios.

El tema de la relación con los colegas parte de un discurso de cierta radicalización de las relaciones positivo/negativo que explican la amistad o la agresión como consecuencia de las predisposiciones de “*caerte*” (le) bien o mal. Se reproduce la misma actitud tribal, primaria, por la que se defiende la predisposición o el prejuicio inconsciente mantenido ante los otros. En este sentido, este subgrupo correspondiente con el "b" anterior, defiende dos formas de actuar ante las relaciones, la de "normalidad" si la persona cae bien, y la de agresión o acoso si te cae mal:

Bo: Según. Si le caen bien, bien. Si no, pues los puteas. (...)

Eo: Si te caen bien, bien. Y si no, pues los dejas en paz. ¿Por qué los vas a putear?

<ruido>

[[No.]] [[A: Yo sí.

Fa: Yo que sé, yo creo que cada persona tiene una forma de ser, y no por eso si no te gusta su forma de ser pues tienes que putear, pues no. La respetas como él también te respeta a ti y ya está.

Como se observa en la viñeta surge la réplica y rechazo del subgrupo "a" con un discurso que aluden a una falta de “*respeto*” y a la necesidad de cortar esa cadena primitiva de acontecimientos belicistas. Utilizan la expresión “*dejar en paz*” y la de “*no todo el mundo va a ser como tú quieres que sean*”, dejando a entender que las luchas y los conflictos se producen principalmente por la imposición de las ideas o pensamientos de unos sobre otros, rechazando esta homogeneidad ideológica o de actuación. Esta nueva posición motivada en la razón supone un sentido diferente a la posición mantenida como sensación inconsciente con impresiones intuitivas menos elaboradas racionalmente.

Sin embargo, el subgrupo "b" justifica el sentido negativo radical de falta de respeto atribuyendo y culpando al profesorado de la falta de respeto y de as agresiones,

Ao: si alguien te falta el respeto pues se lo faltas a él .

Da: puede respetarlo tú a él, porque si todo el mundo no respetase a aquellos que te faltan el respeto, pues entonces el mundo cómo sería.

Ao: Pero vamos a ver, si viene uno, y no te respeta, tú no lo vas a respetar. Tú me faltas al respeto, yo te falto al respeto.

Da: O puedes respetarlo tú a él, porque si todo el mundo no respetase a aquellos que te faltan el respeto, pues entonces el mundo cómo sería.

Da: Pues por gente que respeta... (4)

Ao: A ver, hay gente de todo tipo.

Bo: No tiene nada que ver, si tú le pones la buena cara a la gente, eres una falsa.

Da: ¿Y si eres buena de verdad?

Bo: Ese no es mi... <risas de A y B> (...)

Eo: También puedes quedar como un falso y después callarte.

Aparecen en la viñeta tres fracciones: La primera, representada que mantiene que la buena cara y el respeto es de verdad (a) lo cual provoca la burla compartida del grupo de los chicos que se autocalifican de “malos” y que las critican por “falsas”, es la fracción (b). A lo cual contestan (c) que hay gente que “contesta” porque queda bien (interés) pero no es realmente lo que sienten (defendiéndose ante la crítica de falsedad) y entienden estas posturas posicionándose de manera ambivalente.

Resulta de interés la aparición en la discusión de una pregunta realizada en un momento en que un chico habla de manera ininteligible y una chica afirma que no se ha enterado cuando hablaba, por lo que le pregunta en dos ocasiones si puede repetir lo que estaba diciendo, y éste se muestra agresivo y a la defensiva, utilizando su lenguaje (“joder”, “presumida de mierda”) que hacen que el grupo se vea coartado por su actitud, lo que provoca de nuevo en el silencio, en este caso, muy representativo de la situación. Un colega intenta clarificar el discurso de Ao, referente a la privacidad e individualismo de los conflictos, pero el aludido ahora calla, sin hacer ver que haya entendido lo que Ao trataba de explicar. Significativos estos comportamientos que tienen que ver con los discursos de género y lógicamente también con el contexto del centro así como los relacionados con la ideología y el capital cultural de las familias.

Ca: Entonces parece que los que contestan o los que son más duros, más chulos, más respondones (.) son mejor.

Ao: No tiene por qué.

Go: Se creen importantes en su grupo. Pero en otros quizás no.

Bo: Es que no tienes que tener un grupo. En vuestros institutos sí porque sois muchos, pero en nuestro instituto que tiene 65 alumnos. [[Varios a la vez]]

Eo: Pero tendrás un grupo de amigos allí en tu instituto, ¿no?

Bo: Cuatro.

[[Pues eso]] [[Pues ya lo tienes]] [[Es un grupo]]

En este debate comienza una extraña discusión sobre el presumir de haber hecho algo y la necesidad de confidencialidad o de no difundir personalmente lo que se ha hecho. Supone la construcción de normas en la comunicación virtual basadas en valores que requieren el reconocimiento de los demás. Es una conversación más que diferencia lo público y lo privado, el reconocimiento o la reserva estratégica producto de una contradicción entre los valores defendidos: defender las propias ideas en contradicción con el riesgo no ser reconocido. Pero con la pausa larga la temática se

muere, pese a la insistencia del preceptor, probablemente se ha llegado a un callejón sin salida.

Las diferentes posiciones discursivas ante la práctica del botellón como lugar y experiencia

Uno de los ritos de iniciación más difundidos en la transición de esta edad se relaciona con una actividad "libre" entre colegas y que supone un nivel de independencia y autonomía respecto a la familia. La posición más radicalizada es defendida desde el subgrupo de los chicos de clase social y rendimiento bajos quienes naturalizan su necesidad y convicción al resto de los colegas y del mundo sin admitir que haya otros gustos, actividades y actitudes diferentes.

Bo: Yo no podría vivir sin [[Dios]] salir de fiesta, por favor....con un niño o niña borracho te vas liando, liando y luego al día siguiente ...pero madre mía qué he hecho...

Sin embargo, desde otro subgrupo, que tiene en consideración una dimensión moralista, se establece una dicotomía que afecta a la socialización de las y los estudiantes y que se concreta en un discurso sobre la influencia de las personas con las que la gente se relaciona pues influyen en su estilo de vida. Así, se asigna un valor moral al tipo de buenas o malas "compañías" elegidas, probablemente en aplicación de ciertos prejuicios y estereotipos instalados en los imaginarios sociales. En concreto desde esta posición se acepta que existen dos tipos de amigos/as diferentes: a) *quienes sólo piensan en la fiesta y la calle*, y b) *quienes estudian*.

En síntesis, en este dilema las posiciones sobre la decisión de asistir o hacer botellón son muy variadas: hay quien no ha ido porque no le gusta el alcohol, otros no salen de botellón porque piensan que hay otras cosas que hacer, otros porque prefieren no verse como su padre, otros prefieren salir con amigas, ir al cine... Por el contrario, un subgrupo de chicos afirma *que se mueren* por el botellón y que *les quita la vergüenza, ayuda a relacionarse con la peña, cogen el puntillo y después... a la discoteca*. En este subgrupo una hay posición singular que sale de botellón pero bebiendo coca cola y no le importa que sus colegas estén "colocados" pues se lo pasa bien por estar con ellos, considera que no beber alcohol y estar *fresco es mejor persona y más alegre*.

Hay que tener en cuenta que a estas edades es cuando se produce la invitación/iniciación al botellón, una edad fronteriza muy condicionada y dependiente de las normas familiares, de su potencial regulador así como de la capacidad de resistencia o transgresión de los sujetos. Así se explica la variedad de posiciones y de provocaciones por parte de colegas e iguales.

Una posición especialmente significativa es la de una chica, quien explica que los padres desconfían de ella y *que si la ven con gente rara no la dejan*, o con gente muy viva... (los chicos con cierta burla la califican uno de *sueltecilla*, y otro de *guarrilla*...) Por una parte, considera que el alcohol no es nada necesario y no le

gusta, por otra, mantiene un discurso muy moralista y machista en torno a los peligros que tiene una chica en cuestiones de sexo y que pueden producirse en torno al botellódromo.

La entrada en el tema del botellón se produce al final de la sesión por lo que se han polarizado y reajustado ciertas configuraciones narrativas y se han consensuado ciertas actitudes y posicionamientos. Es por ello por lo que las diferentes posiciones sobre la práctica del botellón mantienen una estructura ya persistente en el grupo de discusión pues se conforman las dos fracciones básicas de los chicos de clase y rendimiento bajos (pro-botellón) frente a las chicas de clase y rendimiento altos (anti-botellón). Es aconsejable no simplificar los significados atribuidos a tales grupos pues aparecen posicionamientos mixtos o intermedios de discursos ambivalentes que se sitúan frente al botellón desde una variada gama de resignificaciones.

Desde la primera fracción de chicas de rendimiento alto y clase social media, que reconocen no haber practicado el botellón y lo justifican con el hecho de no salir mucho y de tener otras alternativas *“mejor saliendo al cine... o a pasear”* pues *“pasan del botellón”*, hay un posicionamiento radical en contra pese a reconocer la presión del entorno de amigas. En frente se sitúan los chicos de clase y rendimiento bajos quienes *“no pueden vivir sin la fiesta”* teniendo una clase y rendimiento bajos atribuyendo al botellón la *“ayuda para relacionarse”* ... *“el ponerse a gusto...calentar el cuerpo ...para decir gilipolleces*. En el caso de las chicas, se establece en el discurso una relación de este tema con la confianza de los padres sobre actividades que conectan como el botellón, fumar, discoteca... Para ellas, se supone que la confianza con las madres requiere asumir también su posición contraria a la práctica del botellón, con lo que traicionarían su confianza o relación que califican como comprensiva. Los chicos, sin embargo, no aluden a prohibición alguna, en parte porque se supone que la transgreden y, sobretodo, porque en su entorno se ha naturalizado esta práctica que quieren generalizar a todo el mundo. Así, pues, esta es la configuración narrativa más simple y superficial de *botellón si/no* que se completa con el hecho de ser una práctica *deseada si/no* y con la presión adulta de *prohibida o prohibida/transgredida*.

Pero estas primeras representaciones contienen más variantes. El discurso señalado mantenido desde chicos de clase media y rendimiento bajo que consideran que es mejor ir al botellón pero *“sin alcohol” pero está con los amigos*”. Queda clara en principio la motivación básica de estar con los amigos pero bebiendo cualquier otra cosa aunque no alcohol. Probablemente su capital económico y político unido a su adhesión a las actividades deportivas de la que es delegado le favorecen tal actitud. Desde otra posición de chica de contexto de clase baja y rendimiento alto se mantiene el discurso de que *“le da igual lo que piensen... pero no le atrae el botellón... hay más cosas que hacer”* ; es especialmente activa en actividades de acampada, convivencias además de delegada y miembro del consejo escolar, lo que evidencia cierta implicación institucional aunque no explícita lo relacionado con tales ocupaciones. La posición quizás más significativa queda por parte de chicas de un

contexto social bajo y rendimiento bajo que mantienen la prohibición de los padres y que no transgreden tal norma. Su discurso transcurre por *“me arde el alcohol... no me gusta... puedes perder la cabeza.. el alcohol no es necesario”*. Todo ello admitiendo la presión social de sus colegas para ir de botellón al tiempo que la presión prohibitiva de la familia que no se fía de ellas. En este discurso se presenta a los padres como desconfiados, lo que probablemente avive más la presión anti-botellón. Por último, el discurso de quienes siendo chicos de clase baja y rendimiento medio-bajo pero se sitúan en una experiencia vital negativa:

Go: Por mi padre, principalmente. Con mi padre no me refiero porque me lo prohíbe, sino porque él lo hace, y lo veo así digamos muy borracho, con dos cervecitas más cómo lo veo, y las cosas que hace y no me voy a ir como él, para estar allí, comportarme como él así en lo que hace y que el otro día no te acuerdas ni de lo que has hecho.

En estas diferentes predisposiciones descritas tener en cuenta los elementos contextuales resulta de especial necesidad pues queda claro que a esta edad, en general, existe la prohibición familiar de hacer botellón. En el discurso social de clase y rendimiento alto las chicas sitúan un punto de inflexión importante en la *“cena de final de la ESO para ir a la discoteca”* por primera vez. Probablemente un ritual de iniciación a una deseada *“mayoría de edad”*, en términos prácticos una primera salida "especial" con cierta autonomía con los compañeros que probablemente conlleve probar el alcohol, fumar y, por supuesto, entrar en la discoteca. En el caso de las chicas se expresa una mayor presión familiar en torno a controlar las *malas compañías*, se considera que si se fuma y se va de botellón no es aconsejable su relación con quienes lo hacen, desarrollando una prohibición diferente en función de la clase social y de la capacidad de control de la actividad de las chicas: clase más alta mayor control interactivo sobre las hijas, clase baja mayor control impositivo no compartido. Podemos preguntarnos cómo se desarrolla mayor autonomía en cada clase social en este tipo de actividades y si la autonomía que se consigue para el botellón y la discoteca conlleva la adquisición de un espacio mayor de actividad libre para las chicas de una u otra condición. La presión simbólica que se ejerce en cada caso es muy diferente y los mecanismos que las chicas tienen para resolver y saltarse esa presión tiene también significados diferentes.

En este sentido, los diferentes discursos acompañan a performar mayor o menor autonomía y que se componen de posiciones discursivas que entran en conflicto pues oponen y entrecruzan narrativas a través de dilemas fisiológicos *ponerme agusto/me arde en la garganta*, dilemas morales *mal visto/me da igual lo que piensen*, dilemas sociales por las que el alcohol *ayuda a relacionarse/pérdida de la razón*, dilemas normativos *prohibición/inhibición*, mitificación/desmitificación de la actividad. Aunque la capacidad de decisión autónoma del discurso propio mantenido está mediatizada por el contexto socio-familiar en el que las formas de prohibición desarrollan discursos probablemente relacionados con el miedo a las malas compañías, la moral sexual, el discurso de la inseguridad ciudadana, la

sobreprotección paternalista de ciertos miembros de la familia, el prejuicio o desconfianza generalizada sobre los otros... todo ello compone un imaginario propio de los adultos que se transfiere a jóvenes para protegerlos y en donde beber alcohol se refuerza como práctica de consumo facilitada comercialmente y manipulada mediaticamente frente a una reivindicación de sujetos con el derecho a tomar decisiones que favorezcan el crecimiento de la autonomía y capacidad de decisión individual y colectiva.

Diversidad en las relaciones con las familias y brechas generacionales emergentes

La familia nuclear ya no predomina, las situaciones familiares de los miembros del GD y el estilo de vida en las mismas aparece con muchas variantes debido tanto a las características y condiciones de los componentes de la familia como a la edad, ideología y formas de gestión doméstica

Go: Yo en mi caso pues vivo con mi hermana pues, y estoy bien porque puedo hacer, más o menos lo que me apetezca, que me deja salir y todo eso, y ella siempre, está a mi{favor}.

Ao: ¿Cambiamos de casa, tío? <risas>

Eo: Yo te la cambio por mis dos hermanos también. (8)

Los padres y madres son percibidos como figuras de autoridad respetadas aunque a veces su visión no coincida con la de ellos y se sientan cohartados. Sin embargo, al contrario de lo que ocurre con los maestros y maestras en este caso empatizan más y son capaces de ponerse en su lugar para comprender la toma de decisiones contraria a su deseo:

Fa: Yo por lo que ha dicho ella de que él a lo mejor no lo entiende yo pienso que eso, que a lo mejor ellos no entienden pero nosotros tampoco los entendemos a ellos. Creo eso, vamos. Porque nosotros pensamos de una forma, y también tenemos que pensar en cómo piensan ellos, porque a lo mejor todo lo que están haciendo es porque nos quieren.

Sin duda, la libertad de acción o autonomía es una de las claves sobre las que se manifiestan los asistentes y hay un consenso en que los hermanos también pueden jugar en esta relación un papel más coercitivo e impositivo que las hermanas.

Desde una posición discursiva caracterizada por una clase social baja, la chica Ha manifiesta la percepción de que está mejor en su casa sin los hermanos ya casados, que la controlaban, porque así puede hacer lo que le apetezca. Aunque le quedan los hermanos menores que presentan otra serie de inconvenientes:

Ha: ... un día quedas con los amigos, y no puedes porque te tienes que quedar con tu hermana. Eso me, me (2) "qué pa qué" (sic).

Desde este mismo subgrupo social, también los chicos cuando los hermanos son menores, coinciden en que "tener hermanos chicos es un asco porque se tienen que

quedar con ellos", pero sobretodo es desagradable cuando se ponen a llorar y tienen que estar pendiente de ellos. Existe acuerdo en el tema del cuidado pues está considerado como realmente pesado y desagradable, apareciendo de manera desigual en chicos y chicas sin duda debido a la categoría de reproducción de los roles de género asignados desigualmente que presentan dos dimensiones: relaciones con el padre o la madre y las relaciones con los hermanos o hermanas. Por ejemplo, el chico Ao mantiene peleas por sacar la basura que piensa debe sacarla la hermana. Las resistencias mostradas por ellos chocan con la naturalización de los roles asignados sobretodo a las madres y, en parte, las hermanas. La figura del padre aparece como invisible en los asuntos del cuidado lo que resulta especialmente significativo en el hecho de la reproducción.

Desde los chicos de este subgrupo, probablemente sin recursos adicionales para los cuidados en sus familias, se tienen que hacer cargo del cuidado de sus hermanos más pequeños, en el caso, por ejemplo, de la posición de un chico que comenta una situación inaceptable y se refiere a cuando lo dejan con su hermana menor a su cuidado, que tiene que arreglárselas para poder hacer realmente lo que le gusta, patinar. Para resolver la situación le pide a alguien de alrededor que *le eche un ojo a su hermana* y sigue patinando. La responsabilidad del cuidado de la hermana asignado por la madre es resuelto bajo un sentido adaptado a sus intereses que, por otro lado, genera la implicación de otros en el cuidado. La socialización familiar en el cuidado se va conformando de manera generalizada en una ideología patriarcal que libera a los hijos pese al intento puntual de corregirlo.

Da: A conflictos como, por ejemplo tu madre te dice, recoge la cocina, y en verdad, tú y tu hermana tenéis un día cada una, y dices, pues hoy le toca a ella, y te dice tu madre, no, que te lo he dicho a ti, no sé qué. O lo que ella dice, que tu madre hace cosas con tu hermana, pero no las hace contigo, o viceversa, contigo sí y no con tu hermana.

La posición mantenida por una chica es muy significativa pues se lleva bien con su hermano pero no con su hermana *con la que se pica por recoger la cocina o hacer o no cosas* con la madre. El rol asumido en la familia no entra en contradicción con los chicos, liberados de los cuidados de la casa, pero mantiene la lucha de intereses entre las chicas y la madre a las que, en un marco de interpretación generalizado e injusto, se le asigna de manera desigual tales ocupaciones.

Aunque es este subgrupo de chicas los conflictos se desarrollan de manera pacífica, sin embargo, en el de los chicos insisten en que los conflictos se resuelven *a hostias*: estrategia que es criticada por las chicas que insisten en que no es razonable. Desde una manera más relajada y comprensiva un chico expone que pegarse con su hermana es una forma de quererse, lo cual no es compartido por la chica que se ha enganchado de los pelos con su hermana, seis años mayor, ni por la experiencia del chico que se ha enganchado con su hermano *para que no lo vacile*. Se trata de una pugna de espacios de decisión y conflictos de poder condicionados por la desigualdad de género

y por el estatus diferenciado atribuido a cada edad. Edad y sexo como categorías diferenciadoras en la experiencia de los miembros de este grupo.

Continuando en este tipo de relaciones surge una problemática diferente respecto a los hermanos menores que pueden jugar el papel de "chivatos" pasando información privada a los padres de lo que hacen sus hermanos utilizando la información como un chantaje o venganza

Ao: ¡Qué te pasa! Yo, antes de decirle a mi madre que fumaba, mi hermana lo sabía, y yo le digo, como digas algo te parto la cara, y no ha dicho nada. <risas>

Ha: ... mi hermana chica fue quien le dijo que tenía Tuenti a mi hermano mayor, así que, cuidado con los hermanos chicos también. [[Ya, ya]] <risas> Que son chivatos.

El hecho de chivarse se valora como deslealtad para con los hermanos aunque es bien vista por quienes tienen la convicción que la lealtad debe ser para con los padres y madres, dilema en el que no entran a discutir pues cada cual se posiciona en función de la relación más o menos distante y dependiente que mantienen con el padre o la madre o la que experimenta respecto a las o los hermanos. Es prototípico el caso de la chica Da con los padres separados que le cuenta las cosas a su madre pero no al padre porque "no tiene cercanía". Muy diferente del chico Eo que echa de menos a su padre porque apenas lo ve y de Ao que no lo ve ni una vez al año; en la posición más extrema está Bo que no sólo no lo ve sino que *no quiere ni oír hablar de él*. De nuevo en los subgrupos se mantienen diferentes posiciones, en el caso de los chicos de clase social y rendimiento bajos la distancia con los padres es total, mientras que en el caso de las chicas de clase social media la distancia con los padres existe pero no es radical. Destaca el hecho de la existencia de un consenso tácito sobre las madres de las que no se hablan mal.

Una de las metáforas preferidas por la gente de esta edad es la de "salir", actividad que tensa las relaciones familiares y que es preferida por hijos e hijas debido a las condiciones de autonomía que les permite y a lo agradable del tipo de relación mantenida entre iguales. La chica Da adopta una posición ante los padres porque no la entienden a la hora de querer salir y no la dejan en momentos en que ella lo considera, y así lo manifiesta a sus padres, como justificado. Esta actitud es echada de menos por Ha a quien sus padres no le dan ninguna razón para no salir (*porque no!!*) ante lo que no se amilana y termina utilizando la estrategia de hablarle con voz melosa al padre para conseguirlo. Se evidencia cierta presión en el marco de un imaginario común *porque quien no va de botellón o no se queda hasta las tantas puede parecer una vieja*. Sin embargo, la posición de la chica se sitúa a favor de los padres afirmando que no los entienden porque no aceptan cómo piensan:

Fa: Yo por lo que ha dicho ella de que él a lo mejor no lo entiende yo pienso que eso, que a lo mejor ellos no entienden pero nosotros tampoco los entendemos a ellos. Creo eso, vamos. Porque nosotros pensamos de una forma, y también

tenemos que pensar en cómo piensan ellos, porque a lo mejor todo lo que están haciendo es porque nos quieren

Posición que es aceptada como siempre por otras chicas. En el fondo del debate está la discrepancia básica centrada en la decisión de si volver a las 9 horas o bien quedarse fuera hasta las 12 horas. La presión de los iguales es intensa siendo excluyentes con quienes tienen más restricciones en las salidas aguantando los comentarios de los colegas: *“qué tonta que no les dejan”* o respondiendo de manera contundente mostrando cierta independencia *“si me dicen eso no son mis amigos”*.

Las condiciones familiares de los ocho miembros del GD se caracterizan por una intensa pluralidad (familias monoparentales, reconstruidas, nucleares...) no determinada en su estructura por la clase social y donde predomina como algo común la permanencia de las madres en la familia. Lo cual sí que se relaciona con las desigualdades en la responsabilidad desigualmente adquirida en el entorno familiar por ellas y ellos. La experiencia filial con los padres experimentada como modelo de convivencia en los miembros de este GD refuerzan y facilitan los aprendizajes micromachistas.

Resultan significativos los temas que no aparecen en las relaciones con las familias pues los que aparecen se refieren a las “obligaciones domésticas” aceptadas por hijas e hijos de manera no equitativa o “las prohibiciones” y normas asignadas, las cuales en todos los casos se encuentran marcadas por las desiguales condiciones del género promovidas desde una ideología y/o moral dominante y desde los cortes de edad socialmente tipificados y globalizados. La experiencia del alumnado desde “lo privado” y desde lo inmediato en el contexto familiar va marcando las posibilidades y condiciones del entorno escolar (tipo de presión sobre el rendimiento y las notas, compañías, estrategias de negociación, capital cultural aportado, ideologías preformadas) y del entorno digital (formas y estilos de uso, prohibiciones o inhibiciones en la imposición de normas, apertura a la influencia de los iguales).

La ideología del placer y del consumo que se verá alimentada en los contactos con iguales y en las relaciones de la calle va a conformar una brecha entre actividades, experiencias y sentidos asumidos en el entorno familiar y aquellos otros propios del entorno extrafamiliar. La idea de lo público va ya marcada desde la vida familiar local recompuesta también por lo local.

Relaciones digitales: crecimiento diferenciado de los valores morales "privados" frente a los "públicos"

Los miembros del grupo aluden a diferentes tipos de actividades realizadas desde los soportes digitales destacando las quedadas, el cotillear en varios sentidos, escuchar música, comunicarse con los amigos, comunicarse con otros que no son amigos, realizar trabajos escolares y seguir en las redes sociales a grupos o colegas. Es oportuno preguntarse por los valores, ideologías o representaciones sociales, que se

(re)producen o ponen en juego los agentes sociales del grupo ante la emergencia de estos nuevos soportes y condiciones de comunicación.

Al analizar los diferentes discursos producidos por los subgrupos sobre las relaciones mediante el uso de redes virtuales lo primero que sale a relucir es la diferenciación entre estas relaciones y las que se dan de modo presencial. Se produce un consenso en torno al reconocimiento de que la gente se comporta de forma distinta en las relaciones virtuales declarando que internet es un lugar de pérdida del *miedo* y de la *vergüenza* así como de la presión de la *presencia* o de la mirada cara a cara. La red se experimenta en este sentido como parapeto que permite establecer los primeros contactos sin miedo al rechazo o la agresión física, lo cual es vivido con un sentido de impunidad y mitificación de libertad a la hora de hablar con otras personas. Se abunda al referirse al tema de “*los amores*” y las relaciones con las chicas, defendiendo la utilidad de la red en la construcción de relaciones, un discurso centrado en las actividades que ellos nombran como *ligoteo* o flirteo. O simplemente como vía de escape y conexión con el exterior “cuando uno está castigado:

Eo: Por internet todo el mundo es diferente. (.) Todo el mundo es capaz de decir muchas cosas por internet, pero después a la cara... (.)...No, que por internet eres muy valiente para muchas cosas, pero después a la cara no sabes decir, no vas a decírselo. Al revés, te escondes.

Ca: Claro, porque como por internet no puede pegarte un puñetazo la persona la persona que... (5)

Eo: Ya ya, pero que no digo. <risas> [[Vamos a ver]] [[Pero que por eso]] que no digo que sea en peleas, a lo mejor en amores y cosas de esas mucha gente es capaz de decirle muchas cosas a la niña o al niño y después a la cara pues es muy cortado. (.) Que es diferente.

Sin embargo coinciden en que rara vez comienzan una relación sin conocer previamente a la persona aunque sea solo de haberla visto al menos una vez (en el botellón, de *skate*, en la clase de al lado, paseando por un parque...), aunque después empleen la red para deshinibirse con ella o él y comenzar una relación más fluida:

Ao: Pues yo qué sé illo (sic), vas patinando, pues, ves un truco que te gusta, intentas hacerlo, te arrimas a él no sé qué, empezáis a charlar y todo el rollo, os lleváis bien, pues, pues cambiamos los Tuentis y todo el rollo y ya pues empezamos a hablar hablar hablar hablar y tal.

(...)

Da: la primera vez que hablas con él. A mí me llega una solicitud de amistad, y de alguien que no conozco de nada, rechazo. En cambio, si es alguien que he conocido en algún sitio, pues ya sí me da igual tenerlo en Tuenti y seguir hablando por ahí, pero de conocerlo, en persona, por las redes sociales si no conozco a nadie,

Así mismo reconocer que la liberación que experimentan en las redes sociales puede no ser transferible a las relaciones presencial quizás por ser “demasiado tímido”, quizás por el potencial liberador de la red:

Da: Hay, yo he visto situaciones así, de mucho Tuenti, hablar mucho, pero luego llega el día que se ven, o que coinciden en algún local o algo y, ni se miran, luego llega a Tuenti, ¡Eh, te he visto esta noche!, Sí, ¡Anda! No me has saludado, pero, por qué, porque no tío, porque le da vergüenza. (...)

El subgrupo de clase social media con un discurso de elementos moralistas de familias con vínculo católico y un capital político medio (pertenecientes a diversas asociaciones) abogan por la defensa del aspecto físico presencial a la hora de establecer relaciones. Aunque quienes, al no usar las redes sociales para comunicarse, están interesados en establecer relaciones mediante medios no virtuales, quienes hacen gala y presumen de sus habilidades a la hora de relacionarse.

Ca: Yo sinceramente no es por echarme flores pero, el no tener redes sociales es un punto a mi favor porque, o sea, estoy constantemente relacionándome con gente de, de persona, no puedo relacionarme, hablando, porque no tengo redes sociales, entonces como que, estoy más suelta y eh, o sea, es lo, es lo que hago, es como lo hago, es como me relaciono.

Este discurso “*es un punto a mi favor....estoy más suelta*” parece justificar su ausencia en las redes utilizando el argumento de comparación entre su forma de expresarse y la de los demás (“menos suelta”). Son continuas las referencias positivas a su propia actitud y a su propio discurso durante todo el desarrollo del grupo, jugando un rol para mantener status de “niña buena”, gran autocontrol y habilidades lingüísticas. Su contexto (familia cristiana, caritativa, vinculada a la beneficencia) puede explicar el discurso moral de prevención del uso de estas redes. En este subgrupo de chicas se reivindica respeto y prioridad a las relaciones presenciales frente al uso de la comunicación virtual no presencial.

Para apoyar la posición de este subgrupo, critican el hecho de que haya grupos que han quedado para verse y cuando están reunidos, sin embargo, cada uno está comunicándose por internet con otros de manera no presencial.

Ca: Bueno, si os dais cuenta ahora vamos por la calle y va todo el mundo pegado al móvil. Hay amigas que quedan para hablar, y están cada una en su Whatsapp hablando con otra persona, o sea, al final no terminan ni hablando de ellas. “Están todos alrededor de una mesa, pero cada uno hablando con otra persona...”

Otra crítica se presenta de manera irónica para desprestigiar la relación virtual ¿*Dónde estoy? ¿Estoy o no estoy aquí contigo?*. Esta situación paradójica es necesario explorarla para identificar los diferentes sentidos que se aplican cuando se utiliza el *Whatsapp* pues esta contradictoria situación -estar con los colegas pero al mismo no estar porque se está conectado con otros que no están presentes- probablemente sea una jugada para mostrar ante las y los colegas disponen de un

mayor capital social relacional. En algunos casos, se trata de competir sobre quién tiene más amigos ostentando ante los demás un mayor uso de la comunicación social por internet.

Ante esta crítica del subgrupo de chicas se presenta como respuesta un uso legítimo presencial utilizando la red cuando va al baño, o se sienta en un banco de la calle para no molestar... se trata de la ocupación de "los tiempos muertos" lo que en realidad supone un argumento posicional basado en una actividad que se extiende y se utiliza generalmente.

Paradójicamente, es desde la fracción de las chicas desde la que se transmite la consideración de internet como medio no presencial pero multiplicador de la emotividad. Nueva forma de comunicación paradójica en donde se da una pérdida del cuerpo desarrollando otras vías diferentes para la afectividad y donde se asume un rol de género. Frente a los chicos discuten el carácter no presencial de la relación, conectando enseguida el uso de internet con la adicción o adherencia a internet atribuyéndole cierto sentido de pérdida de *tiempo*, pues se dejan de hacer otras actividades necesarias. Aunque no deja de admitirse un cambio de estilo de vida en el que se supera la noción tradicional del tiempo y el espacio. Cuando se reitera la importancia del factor tiempo a la hora del uso de internet, en este caso, los argumentos se ordenan en torno a una vuelta al pasado que, a todas luces no pueden haber vivido. Este discurso cobra tintes de un discurso costumbrista marcado por aquello que en reiteradas ocasiones puede ser construido desde el sector adulto que utiliza la comparación entre tiempos pasados y presentes contraponiendo distintas actitudes y prácticas sociales.

Enfrente se sitúan quienes “*no piensan el mundo sin internet*” (lo que produce risas cómplices de asentimiento) y admiten que la socialización e inundación de internet pone en evidencia una reflexión histórica especialmente con las redes sociales. Esta generación lleva desde los diez años en la red y alerta de su uso excesivo sobretodo cuando hay contactos que se deberían hacer presencialmente. Pese a “*no poder vivir sin WhatsApp (...)* ¡*Que pollas en clase con el whatsapp también!*”, esta fracción no comprende a quienes viven sin internet- “es que ahora se ve que si no tienes internet redes sociales eres un bicho raro” Sin embargo, llegas a consensos con los no partidarios: se abre una referencia al uso transgresor académico de internet (copiaje o ...), se culpa el uso de Internet como pérdida de tiempo, como adicción “improductiva”, lo cual ha sido defendido desde el otro subgrupo que valora el uso transgresor mecánico de internet en las acciones de *recorta y pega* para los trabajos escolares, que en la elaboración de trabajos sugieren “*lo cambias un poco, quitas el azul... lo pones en negro*”. Los demás aceptan este uso generalizado sin posicionarse críticamente.

Pero, el subgrupo anti-internet mantiene la insistencia en la valoración de internet con la categoría *bueno/malo*. En función de lo controlable o no pues un uso excesivo o no controlado del tiempo en las redes sociales e internet aquello que podría

generarnos muchas ventajas se convierte en un obstáculo para nuestras obligaciones diarias.

Ca: Internet en sí no es malo, si te puede ayudar mucho, y tiene muchísimas (sic) ventajas, pero eso, es lo que ha dicho D, que si convertimos algo que es bueno en sí en algo que nos quita horas, nos quita de otras prioridades, ya se convierte en algo malo.

Este discurso se formaliza con diferentes alusiones que concretan esta actitud de defensa de las limitaciones de la red así como una crítica procedente del propio contexto familiar de clase media donde obtiene su apoyo social e ideológico. La responsabilidad personal frente al uso y al tiempo que hacemos de internet surge durante el discurso, una responsabilidad que las chicas parecen presuponer no existe por parte de las y los jóvenes.

Los discursos contrarios al uso de las redes sociales tienen un origen identificado en las manifestaciones de los miembros del grupo. En las alusiones textuales se hace leve referencia a cierta prevención moral, a los posibles peligros de informaciones o contactos, y una referencia amplia a los usos de pérdida de tiempo, a la adicción obsesiva; pudiendo estar relacionándose cara a cara, incluso de cara al ligoteo:

Ca: Yo creo que no, porque a veces te pasas como, cuatro horas pegado a una pantalla y sonriéndole a la pantalla y quien te vea dice {fff madre mía} y pudiendo verle a la cara, pero es que pasamos demasiado tiempo en internet y es algo, yo que sé, es que es eso, pareces tonta ahí sonriéndole a la pantalla. ++Tus sentimientos son a una pantalla++ porque no tienes esa persona ahí, entonces yo creo que lo justo con internet.

Sin embargo, en las argumentaciones de esta fracción contraria al uso no se alude directa y suficientemente a justificaciones morales e ideológicas, aunque las hay. Y es que los contextos familiares de referencia explican las diferencias de estos posicionamientos discursivos.

En este sentido no sorprende que incluso las hijas clase baja pertenecientes al grupo de discusión se sumen al asunto relacionado con la peligrosidad de internet,

Ha: Porque hay gente de, tíos de cuarenta, cincuenta años, que hablan con niñas, y que se pasan por hacer de un niño por ejemplo de veinte, y quedan con ellas y después se acuestan o lo que sea, ¿no? Porque eso ha pasado ...

Se trata de límites relacionales propios de discursos elaborados desde la familia, los adultos, el profesorado y asumido por algunos miembros como discurso del miedo, aunque, en concreto en algunos casos, se ha explicitado una prohibición de los padres que no dejan utilizar internet cuyo uso les genera inseguridad moral y física. Frente a este discurso del miedo se introduce en otro sentido el de otro subgrupo que introduce de manera impertinente el estereotipo atribuido a las chicas acerca de los “tíos buenos”

Eo: Sí, pero hay ahí, las niñas de hoy en día ven un niño que está, está bueno <risas>

Da: Gracias, qué amable.

Eo: Que empieza a hablar o lo que sea y dicen es éste, y lo agregan y empiezan a, y si tiene fotos pues ya...

Da: Pero que con vosotros es más o menos de lo mismo.... No todas las niñas son así.

Eo: Pero a mí ninguna, te digo yo que a mí ninguna niña por internet me va a decir de quedar. (.) <risas>

Una confrontación de género, prejuicios de los chicos sobre el uso de internet por parte de las chicas y atribución/resistencia de los roles de género en el uso de internet. Tema que será objeto posterior de análisis.

Desde la fracción pro internet se refuerza la posición de que es imposible vivir sin redes y ante la réplica de la posibilidad de vivir porque no son “vitales” aquellos arguyen el tema de la economía de su uso, de los “dineros”. Posicionamiento reivindicativo de clase social que, paradójicamente, asigna a ciertos software y equipamientos un marcador de clase en una línea que supone el discurso de reivindicación y sentido de *internet gratis* frente a otros medios costosos:

Ao: ¿Y qué? Entonces te llega a tu casa un pedazo de facturón, y tu madre te mete dos hostias en toda la cara.

Rien en tono jocoso a quienes les parece inverosímil que su madre le “meta dos hostias” por algo así, lo que muestra la variedad de ambientes familiares. Puede que parte de la violencia manifiesta del discurso proceda del contexto familiar, siendo evidentes la diferenciación de hablas, usos y reacciones y costos de los soportes y medios. Desde los sujetos de clase social baja se configura un subgrupo convencido de que “para tener Whatsapp también tienes que tener internet en el móvil, y diez euros al mes... y si no tuviera Whatsapp, sería un dineral en mensajes, pero si de verdad solo envías los necesarios no pagas mucho al mes.... El subgrupo de clase social media contextualmente saturado por el Whatsapp, insiste en la polémica frente a los posicionamientos discursivos que utilizan argumentos flotantes posicionales.

El tiempo aparece como valor supremo a lo largo del curso de Internet y los media, bajo el análisis de la dicotomía del coste/beneficio, *ganar tiempo* y *perder tiempo*, y en relación a las dimensiones de presencialidad y peligrosidad:

Ao,Bo,Eo,Ha	Imprescindible Prescindible	Ca,Da,Go,Fa
Ao,Bo,(Eo)	Bueno para estudiar Malo para estudiar	Eo,Ca,Da,Fa
Ao,Bo,	Ganar tiempo Perder tiempo	Ca,Da,Eo,Go
Ao,Bo,Eo,Ha	Relaciones virtuales Relaciones presenciales	Da,Ca,Go

Ao,Bo,Fa	No peligroso/Peligroso	Ha,Ca,Da
----------	------------------------	----------

Esquema de las posiciones de los subgrupos

El discurso representado por chicas y chicos de clase y rendimiento bajos de “yo no puedo vivir sin Whatsapp en realidad...” representa la necesidad de comunicación constante y su incorporación acrítica y moderna al soporte. Debido a la inmediatez en la información y el hecho de poder “estar a la última” lo cual representa una presión desde los círculos cercanos.

Ao: Yo prefiero hablar por el Whatsapp, que estar aburrido y tirarle papelitos a la cara del otro.

Da: Otros no nos aburrimos tanto.

Ao: ¿Qué?

Da: Que otros no nos aburrimos tanto.

Ao: Qué bien.

La utilización del término “otros” es muy significativa. A pesar de tener la misma edad y pertenecer a la misma ciudad, no utiliza el término “nosotros”, sino “otros”, estableciendo una clara diferencia entre “los que se aburren y utilizan Whatsapp” porque no tienen las suficientes habilidades lingüísticas para establecer una conversación y los que “no se aburren tanto” y presumen de poder establecer relaciones presenciales no virtuales. Sin embargo ella misma, Da, en una intervención anterior critica la contradicción de estar con una persona y hablando con otra por internet. Puede parecer una contradicción con lo que expresa posteriormente, ya que aquí hace referencia a que “amigas” (¿suyas?) se aburren igual que comenta Ao. Sin embargo también hay quien entiende las relaciones virtuales como un continuo de las relaciones presenciales:

Ha: Hombre, con algunas amigas tampoco hablo tanto, pero mi mejor amigo por ejemplo sí, se lo cuento todo, lo que hago y eso.

Ao: Ahí.

Ca: Sí, pero luego cuando le ves, ¿de qué habláis si ya se lo has dicho todo?

Ao: Pues de más cosas.

Eo: Siempre hay cosas que contar a tu mejor amigo.

Relacionado con el aburrimiento aparece ligado el uso de las redes sociales para crear eventos “chorra” (como una quedada para bailar el baile del caballo) como un uso productivo que es fruto de la necesidad y no del aburrimiento (como comunicarse cuando una se va a ir de intercambio al extranjero).

El campo de las relaciones virtuales supone un contexto de confrontación ideológico cultural a la vez que un escenario donde expandir o adaptar los valores propios de las categorías sociales. El análisis realizado sobre los discursos puestos en liza indican el intento de legitimación de diferentes modos de vida justificados en

valores concretos, por lo que los diferentes miembros del grupo trasladan sus creencias sobre lo que "debe ser". Así, hemos encontrado un primer resultado relacionado con el cultivo de valores "privados" frente a un menor desarrollo de valores "públicos". El subgrupo pro internet aspira a una exploración del nuevo escenario justificando valores de mayor autonomía individual, acceso a información, rapidez, gestionar la información y comunicación con otros con una mayor independencia siendo la tecnología el futuro inevitable. El subgrupo anti-internet se posiciona en los valores tradicionales de presencialidad, rentabilidad del tiempo, resguardo de la intimidad, evitación de riesgos y salvaguarda de la moralidad. En ambos casos, no hay recurrencia hacia valores de responsabilidad colectiva, servicio público, universalidad, democratización del conocimiento, solidaridad. Al mismo tiempo, hay que hacer constar la persistencia de estos valores precisamente entre los estudiantes de ESO, especialmente cuando conocemos otras experiencias en edades posteriores en las que se reconoce un mayor interés, mayoritario o no, en pro de estos valores públicos o sociales.

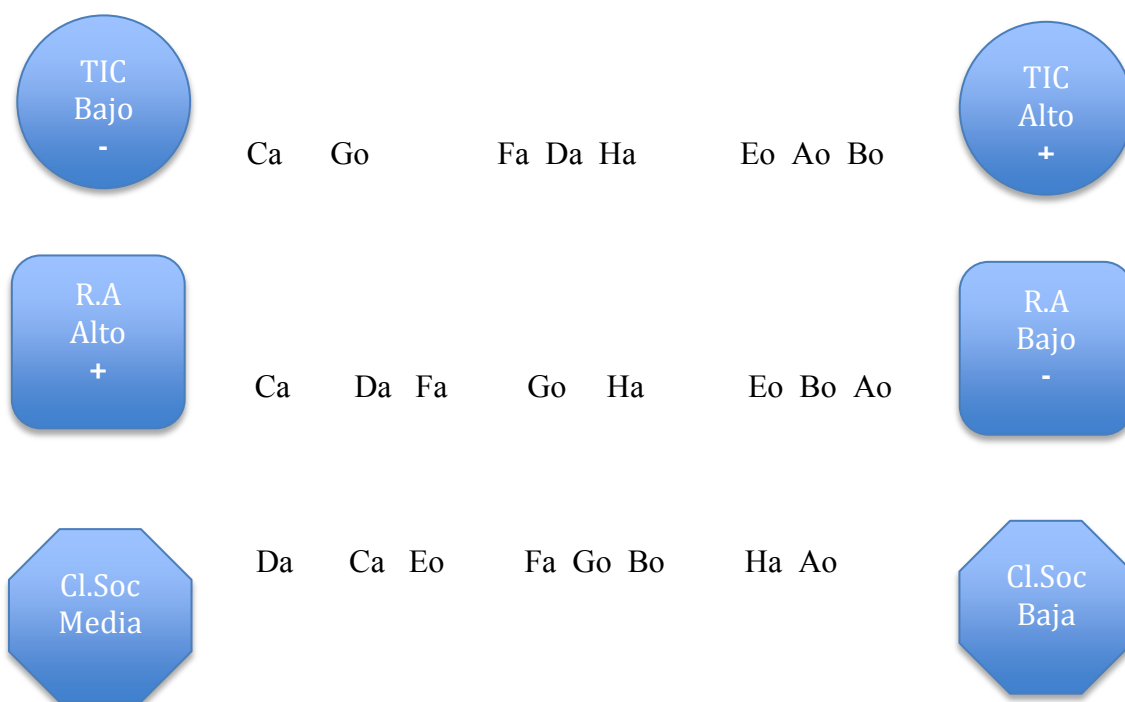
Interacciones entre el escenario escolar y el digital (redes sociales)

Desde un contexto global que condiciona, en parte, lo local se hace constar que los jóvenes estudiados conviven en casa, el centro escolar, el domicilio, la calle, y en el entorno digital y, aunque muchas veces en anteriores trabajos se han mirado estos entornos diferentes como antagonistas por sus condiciones distintas, sin embargo, hay que considerar dichos escenarios o entornos como lugares de interacción de entre ellos pues no se abandonan los estilos de vida cultivados en la familia o la escuela cuando los sujetos salen a la calle y se conectan a internet.

Estos jóvenes han sido reconocidos como consumidores por los grandes operadores de las telecomunicaciones y usuarios preferentes de las nuevas tecnologías para quienes se ofertan las pantallas interactivas en el marco de un estilo "moderno" de vida. El acceso de estos estudiantes al consumo y uso de estas tecnologías supone una readaptación de las mismas a sus imaginarios, a sus experiencias y a sus marcos de interpretación adquiridos y en adquisición mediante los que se conforman sus identidades a partir de los discursos elaborados en sus propios contextos locales. Hay, pues, que identificar cómo se piensa este consumo del móvil, el Whashapp, el uso de google, videojuegos, pirateo de música o películas...

Clase social, rendimiento escolar y utilización de las TIC: diferencias y desigualdades

Considerando las categorías sociales de los sujetos de este GD, podemos establecer una relación entre el número de horas dedicado al uso de TIC y el rendimiento académico de cada uno de los integrantes, incluyendo el factor clase social.



Existe una clara relación entre el uso de las TIC y el rendimiento académico de cada uno de los integrantes, pero no es el único factor que debemos tener en cuenta, ya que el origen y las características socioeconómicas familiares parecen también coincidir en gran medida con las dos variables anteriores.

Se configura un subgrupo amplio de sujetos que no pueden vivir sin las TIC, una herramienta poderosa que necesitan para comunicarse, informarse, jugar y como justificación secundaria o complementaria para estudiar o informarse. Sujetos con un rendimiento escolar bajo, un contexto social más desfavorecido que producen una dependencia muy fuerte de las herramientas, posiblemente porque se considera un equipamiento lúdico atractivo, por una parte, y también porque es una adquisición de consumo que supone un marcador de distinción pues simbólicamente significa un ascenso en el estatus social. En este marco de interpretación, se trata de una apropiación acrítica de las TIC y por tanto naturalizada e indiscutible, una novedad atractiva, un equipamiento de juego seductor desde una concepción mitificada y placentera de diversión. Para estos sujetos el coste de la adquisición de las tic supone un alto valor por lo que significa una adquisición extraordinaria. En esta fracción no

hay condicionantes morales y se sugiere un uso lúdico y, a veces, transgresor de los equipamientos. Se trata especialmente en este caso de los varones citados y, paradójicamente, también en otros casos de chicas también de clase social baja que, por la ideología machista cultivada en su contexto, sufre una presión fuerte familiar que le prohíbe su uso, con lo cual el deseo frustrado le produce mayor ansiedad para su uso. En este caso, además de marcar claramente la categorización de su uso como “*necesidad vital*” se establecen prioridades: primero son las redes sociales y herramientas de comunicación, después Internet como herramienta de búsqueda de información.

En la fracción grupal de rendimiento escolar alto en un contexto de clase social media el discurso sobre la relación práctica con las tecnologías concibe el uso de una manera menos dependiente y más controlable, pues su adquisición parece suponer un equipamiento natural de la casa, no extraordinario. La novedad no es excesiva y el uso está regulado tanto por cuestiones morales como por exigencias propias o externas de estudio y por el uso o aprovechamiento del tiempo; en este caso se trata de chicas a las que no le supone un interés o atractivo novedoso su uso y es posible que el discurso del contexto familiar les exija precaución o cuidado frente a posibles acosos y engaños al tiempo que presión para un uso responsable de las TIC en función de la necesidad y deber del estudio.

Como se observa la circulación de estos discursos supone una red de relaciones y conflictos desde una perspectiva de clase social entre grupos más insertados socialmente y otros más subordinados, esos mismos grupos sociales mantienen un conflicto ideológico relacionado con posiciones religiosas en tanto el grupo de clase social media transfiere un discurso implícito moral relacionado con la religión (polarizado entre las chicas a través de ONG católica Ca, organización internacional cristiana Da, grupo Fe del colegio Fa, y en el caso de los chicos en cofradías E) mientras las y los chicos de clase baja no explicitan posiciones religiosas aunque sí culturales y vitales.

Argumentan que internet es “malo” porque su uso produce pérdida de “tiempo”, no obstante, la pérdida de tiempo no es percibida por quienes, pese a tener unas condiciones de clase social más favorecida, sin embargo su rendimiento escolar es bajo, pues son conscientes de que el uso tan intensivo de Internet perjudica a sus resultados académicos. En este caso, es una alianza discursiva condicionada desde el rendimiento escolar y favorecida por las posibilidades de otros usos, defendiendo Internet como algo imprescindible, “bueno” para establecer relaciones emocionales (*ligar, tontear, cotillear*) y útil como parapeto ocultador de vergüenzas, miedos e inseguridades. Su situación, lejos del hogar familiar, viviendo con su hermano, y en un colegio concertado católico, puede influir, refugiándose en la red. Podemos decir que su posición en el debate es intermedia, ya que el subgrupo Ca-Da (y en menor medida, Fa-Ga) defienden el poder superior de lo presencial frente a lo virtual.

El anteriormente descrito enfrentamiento discursivo sobre “si el uso de internet supone una pérdida de tiempo” aumentaba cuando la fracción de clase baja que

defiende su uso se posicionaba defendiendo que *“estudiar también es perder el tiempo”*. Esta jugada hábil, supone una posición discursiva pero también significativa por cuanto la crítica al estudio como algo obligado, no significativo, complicado y costoso; tiene un especial sentido para este subgrupo que obtiene rendimientos bajos en una cultura escolar que, en muchos casos, los desconsidera porque sus comportamientos no son tan dóciles. La escuela les exige para acreditarlos un tipo de rendimiento a veces academicista, formal, teórico, reproductivo, no significativo, que no ayuda.

La dualidad de discursos era clara, por un lado estudiar *“no quita tiempo”* porque *“debe”* ser tu prioridad. Para Ca y Da no cabe otra posibilidad que entender el estudio como algo ineludible y prioritario. Y lo vinculan a un discurso productivista, relacionado con el aprovechamiento del tiempo para una utilización posterior de lo adquirido. Sin embargo, Ao y Bo, con su discurso siempre defensivo (en ocasiones *“cuasiviolento”* como herramienta de protección y liderazgo) dejan claro que con ellos no va ese discurso de *“aprovechamiento del tiempo”*, sus prioridades son otras, más vinculadas a la cultura del *“carpe diem”*, de vivir el momento, de búsqueda de placeres más instantáneos, consumibles y pasajeros.

Las redes sociales y el estudio: interacción entre los tiempos escolares y los tiempos relacionales

La defensa del uso de las redes como adicción inevitable, como agradable actividad estimulante que engancha contrasta con el discurso del subgrupo que ya está saturado y aburrido, de manera que, en algunos casos, algunas chicas han estado adrede sin conexión. Y es que esta fracción está saturada, en parte, de la comunicación por las redes porque han tenido en casa el equipamiento necesario desde el principio a la vez que una libertad amplia para su uso. Por ello, dentro de este subgrupo existe un discurso diferenciado de quien no utiliza redes sociales (Ca) manteniéndose, como ya se ha comentado, en una ambivalente actitud, por una parte en lo ya expuesto (la red es peligrosa, insegura, supone pérdida tiempo y adicción), por otra, debido a la posible dependencia de las instrucciones paternas, padecen la prohibición, limitación o influencia del contexto familiar.

En el GD se inicia un interesante debate sobre relación entre el uso de las redes y el estudio presentando, en primer lugar, las dos actividades como incompatibles:

Eo : *“Yo lo miro todos los días”*

Ha : *“Entonces cuándo estudias” Whashapp”*.

En el subgrupo de chicas de clase media es recurrente el discurso moral que vuelve a presentarse en referencia a lo bueno y malo de la red, y en cómo se puede convertir algo que en principio es *“bueno”* se convierte en algo *“malo”*, en algo que distrae y quita horas, que deberían emplearse para otras prioridades, (defensa del valor de productividad). Y por lo tanto, su defensa de la prioridad del estudio queda ampliamente manifiesta, incluso hablan en primera persona del plural, por lo que

generalizan ese concepto a todos los participantes, incluso a la juventud al completo. Esta argumentación choca de frente con el subgrupo de los chicos de clase y rendimiento bajos quienes defienden de forma irónica y razonada otras posibles prioridades en su caso: *“Entonces, estudiar te quita tiempo, también es malo”* mostrando otra posición radical, en un discurso de ruptura y de confrontación. Las chicas de rendimiento alto repiten su discurso *“Estudiar es tu prioridad”*, mientras los chicos las contradicen de nuevo. Surge, pues, la confrontación del tema de la productividad del estudio y uso de internet a raíz del discurso en torno al concepto de prioridad de la juventud.

Paradójicamente, desde el subgrupo de chicos, para poder defender su posición y responder a la crítica que hace la mayoría de subgrupos de que el uso de internet conlleva pérdida de tiempo, recurren al discurso racional, adulto y docente para reclamar organización de los tiempos; por otra parte se reclama asumir la responsabilidad propia en la organización del tiempo, volviendo a ser la propia persona quien tome el papel activo en la relación con internet. Argumento útil para defenderse de la crítica pero contradictorio con el reconocimiento de su propia adicción a las redes. Cierran su posición las chicas dejando a entrever que su discurso proviene más de una opinión generalizada y transmitida desde la propia sociedad que desde una situación vivida *“Da: Bueno, yo estoy generalizando por los jóvenes”*. Por lo que es replicada con el argumento de que es propio de los jóvenes esta desorganización del uso del tiempo. Así se produce la conversación:

Ca: Internet en sí no es malo, si te puede ayudar mucho, y tiene muchísimas (sic) ventajas, pero eso, es lo que ha dicho D, que si convertimos algo que es bueno en sí en algo que nos quita horas, nos quita de otras prioridades, ya se convierte en algo malo.

Ao: Pero vamos a ver, tienes que tener tu horario hecho.

Ca: Claro.

Da: Sí, la tecnología es buena, pero hay que saber usarla.

Ao: Eso es.

Bo: Entonces, estudiar te quita tiempo, también es malo.

<risas>

Da: No, porque estudiar es tu prioridad.

Ao: O no.

Da: Y internet te quita prioridades que tienes. (8)

Ao: O puedes estudiar, en internet.

(...)

Eo: Es compatible, pero si estudiar sin internet puedes echar una hora, y estudiar con internet puedes echar tres horas.

Esta posición discursiva por parte de los chicos, quienes discuten que estudiar también es perder tiempo y es malo, no es sino una crítica directa a la institución escolar representada en el profesorado. Admiten con muchas resistencias que internet pueda ser *incompatible* con estudiar y, aunque intentan argumentar reclamando racionalidad y responsabilidad en la organización del tiempo de estudio y de internet, caen en transgresora ante la defensa de las chuletas para copiarse.

Por otra parte, se desmarcan los chicos que quieren insistir en reafirmar el invento de las redes sociales y el *Whatsapp* como necesarios para la comunicación, lo que también es refrendado por una chica en el sentido de cultivar las relaciones entre amigos de forma privada. En este punto de la discusión tanto Eo como F comienzan a moderar sus discursos, cercando su postura al discurso de Ca, aunque manteniendo una posición mucho más dialógica y comprensiva de ambos discursos extremos: Uso de la red como algo negativo frente a uso de la red como algo positivo.

Hay consenso de que internet “puede ayudar” (se entiende como herramienta de búsqueda de información), pero las prioridades son distintas, algunas se relacionan con el estudio, el esfuerzo y el rendimiento. El discurso de las chicas de clase y rendimiento alto está más vinculado a la productividad y al individualismo. Su expresión “*nos quita horas*” es muy significativa, para ellas el tiempo tiene valor productivo, siempre desde una perspectiva individual de atender las demandas familiares y docentes en aplicación de la cultura del esfuerzo. En aplicación de esos criterios familiares es representativo el hecho de que la chica entregue “voluntariamente” su móvil a su madre cuando ha de estudiar. Sin embargo, en el subgrupo de clase baja, es igualmente ilustrativo el hecho de que una chica, pese a la prohibición de su madre y hermano, utilice de forma oculta la red.

En la conversación mantenida en torno al uso de las redes aparece también una confrontación entre distintas posiciones en torno a la actividad de comunicarse y ligar. Se establece una relación personal entre las necesidades afectivas, emocionales y de comunicación y la presión para el trabajo escolar. La red está disponible desde el escritorio del trabajo o estudio y las relaciones con amigos o potenciales conocidos a golpe de ratón. En la red tonteeas con todo el mundo *hablas con más confianza y le dices cosas y que, a lo mejor, a la cara no se lo dices... terminas quedando* (chico E). Hay una resistencia a esta actitud por parte de la chica Fa que piensa que igual no queda con él, recordando la chica Ha que dice que las relaciones siempre empiezan en las redes porque a la cara “*nadie empieza*” mientras que por *Tuenti* da igual lo que pase (también Ao). Hay subgrupo encabezado una chica que mantiene que nunca hubiese hubiera empezado una relación por la red, pues, al contrario, piensa que a la cara hay más confianza: “*si empiezas por la red luego le da vergüenza, son tímidos (los chicos)..*”. Por contra, la estrategia aportada por el chico Eo es asegurarse por la red primero aunque teme que luego no le guste la chica. Posiciones fundamentadas por una parte en la ideología que da más valor o no a la presencia (prejuicios, miedos,

acosos) y a las características personales relacionadas con la timidez o la autoestima además de a las capacidades de comunicación y relación social.

Por parte del subgrupo de chicos de clase baja se mantienen posiciones como las del chico

Ao: ...“puedes empezar a currarte a una chica, te la trabajas y si ves rollo, quedas con ella y te la trabajas de verdad.... y si te quitan el whasapp te pegas un tiro.

Desde el subgrupo de las chicas de clase social media no quiere admitir esta alusión y defiende un tipo de relaciones por internet en función de las necesidades, lo que quiere decir esto es que la red se utiliza a las horas que no se puede estar con esa persona, para hablar... o cuando por la tarde no vas a salir y, además, recuerdan y reclaman, es mejor decir las cosas a la cara.

En este sentido de reivindicación de las relaciones presenciales ya expresado, esta fracción continúa justificando su no uso de las redes reafirmando que se entera de más cosas, de cotilleos varios. La mayoría acepta la afirmación. Dando lugar a que el chico Eo manifieste que:

"si ve una chica o chico y ves sus fotos... le haces mil visitas y miras cada estado que pone"...

confirmando una actitud de vigilancia sobre los otros, de *voiyeur* o de curioso interesado. Posición que desde el otro subgrupo de chicos se vuelve más violenta por sentimiento de celos, sentido machista de la propiedad o inseguridad personal: *...y si le entra algún niño te entran ganas de matarlo.* No obstante, todos llegan al consenso de la necesidad u oportunidad de estar al día antes de que los demás colegas te cuenten las cosas al día siguiente.

En la relación con la gente que no conocen, este subgrupo de chicos ve la facilidad de relacionarse con la gente a partir de las aficiones, por ejemplo, patinando pues se enrolla para copiar un truco y enseguida se pasan al Tuenti; o en las relaciones académicas como la del chico E en clase que le pides un apunte a la persona con la que le interesa relacionarse, o a partir del interés de nuevas relaciones como la chica que va con su amiga y lleva a otra que la presenta y se conocen y hablan. Incluso de relaciones espontáneas ante las que se manifiestan diferentes perspectivas que podemos comprobar:

Ha: Y hay casos también que yo qué sé, te pasas por un parque ¿no?, y hay un coro de niños, y por ejemplo te dicen, adiós guapa que no sé qué, y ven, no sé qué, y quieras o no quieras, pues te acercas y hablas con ellos, ¿no?

<risas>

Bbbb [[No sé yo, esas personas]] [[{Ya ves, para hacerles caso}]]

Ha: No, también las pintas que tengan los niños. [[Ya ves]]

Ca: Pero, guapa, eh, ven pacá (sic), no te lo dice cualquiera.

Ha: Ya, pero es que también, en mi caso, había una amiga mía allí que conocía, entonces, tampoco voy a ir yo allí con un tío, no. (...)

preceptor: Has dicho que te da miedo, que depende de las pintas.

Ca: Hombre, no miedo, pero que, un poquillo de respeto, estoy alerta, porque a ver, tampoco es de tener prejuicios, pero, no sé.

Da: Hombre, no los conoces, entonces, prefieres mantenerte al margen.

Ca: Que luego puede que sea buena persona, pero, eso tú no lo sabes.

Ha: Eso sí es verdad. Y en cambio hay niños que te hablan y tú les ignoras y, y encima de todo te dicen que eres creída, que eres rancia, que eres no sé qué no sé cuánto.

Ha: En persona, porque vienen a la salida del instituto, y te empiezan a hablar y tú pasas de ellos, pero luego te dicen, ay qué creída eres que no sé qué.

Se reconoce un estilo de iniciativas desde el grupo de chicos que es mirado por las chicas con ciertas reservas aunque hay que reconocer diferentes apreciaciones ante el hecho de que te aborden: en principio, es considerado por un subgrupo como "natural" mientras por otro totalmente "extraño". Hay un consenso general por parte de las chicas en la desconfianza y la necesidad de estar alerta a quienes toman esas iniciativas. Considerando que hay un pensamiento patriarcal globalizado en torno a la mirada de los chicos sobre las chicas como objeto de "conquista" y a la necesidad de las chicas de no reaccionar ante las acostumbradas provocaciones, "tú pasas de ellos", se puede identificar un marco de interpretación machista por parte de quienes terminan calificando de "creídas" a las chicas que no tienen por qué responder ni verse abordadas sin su consentimiento.

En definitiva se mantienen dos posiciones, la una que trata de defender las relaciones sociales presenciales y no por las redes sociales, que no utilizan en muchos casos por prohibición o convicción materna. Y la otra de quienes no están acostumbrados a relacionarse en presencia y utilizan *Tuenti* y *Whashapp*, aunque admiten que luego pueden fracasar en la relación presencial por lo que también admiten las ventajas presenciales. Es el caso de la posición de la chica D que admite que lo de hablar por *Tuenti* y tener luego vergüenza es peor que hacerlo en persona o la del chico E que se apunta a que por las redes tiene más confianza.

Estas posiciones también dan lugar a respuestas diferenciadas. Desde una perspectiva se magnifica el miedo a casos puntuales que no se relaciona por casos como los engaños de "los hombres de cuarenta..." por lo que, en caso de utilizar las redes no se aceptan ni agregan a personas desconocidas. Y, desde otra, que se termina aceptando y agregando por curiosidad a *alguien que está bien porque le entra el gusanillo*". Todos aceptan que los tuentis que tienen una foto son mayoritariamente falsos.

Una posición que resulta significativa es la de Go quien se reconoce como tímido porque no sabe qué decir, vino a España pero cuando tenía redes sociales hacia lo

mismo en ellas. La chica Da dice tener más de trescientos amigos pero que habla con dos habitualmente por lo que el chico Eo le dice que así tendrá pocos amigos y es ahí donde Ca sentencia que no es malo tener pocos amigos. Pero el chico Eo habla de la necesidad de interesarse por los demás.

3.3. El móvil con sus aplicaciones se cuele en los centros escolares

En este grupo de discusión el acceso al móvil conectado es emblemático y, probablemente, uno de los mayores instrumentos de construcción de la identidad de los jóvenes, un marcador de un estilo propio donde se diferencian de las prácticas de los adultos por medio de este instrumento reforzado por el mercado. Incluso difunden entre los propios adultos sus prácticas contradictorias reinventadas. Cada sujeto social mantiene cierta manera de uso del móvil que desarrolla al adquirirlo y utiliza a partir de las condiciones y discursos mantenidos en los propios contextos y en la interacción con los de otros. Teniendo en cuenta, eso sí, la velocidad con que han aparecido los nuevos smartphones y sus aplicaciones y la facilidad con que se pone a disposición al mercado juvenil. La presión comercial, social y tecnológica que sufren estas familias para que sus hijos consuman estos productos ha derrumbado las resistencias adultas económicas, morales y tecnológicas en cualquier clase social.

Todos los sujetos de nuestro estudio, incluidos los de clase baja, tienen conexión en casa y/o en los móviles y todos utilizan las redes sociales sea Facebook en mayor cantidad o Tuenti y Twitter en menor. Entre quienes dicen no conectarse a redes sociales, sólo encontramos en los miembros del grupo a chicas que dicen no conectarse a las redes sociales entre las que se producen dos posiciones ya comentadas, totalmente diferentes, la de clase social y rendimiento alto asume su negativa al uso de las redes sociales y las justifica “porque prefiere relacionarse en presencia” o “no lo ve necesario” frente a posición de clase social baja y rendimiento bajo que cuya justificación es que se lo prohíben en casa aunque da algunas evidencias por las que transgrede esta prohibición. Es posible que la no utilización de las redes y la coincidencia entre las de sexo femenino se deba a convicciones propias de una ideología patriarcal que se extiende a ambas clases sociales y rendimientos. Se intuye cierto proteccionismo moral parental en las familias de las chicas, en este sentido, el discurso del contexto familiar desigualador desde la perspectiva de género está condicionando la incursión digital, el significado del uso tecnológico del móvil y la red así como los significados atribuidos a estas prácticas.

Eo: La hora de antes. No pues, estudio con el móvil. <risas>

Ha: Con el móvil no se estudia bien.

Eo: Ya.

Ha: Con el Whatsapp y con el libro no se estudia, [[Ya, ya]] porque estás más pendiente del Whatsapp que de los estudios.

Eo: Y si lo pones en silencio dices, ¿me habrá hablado, tío? <risas> ¿o no?

Dos prácticas aparecen como las más valoradas: el uso de las redes sociales y del *Whashapp*. Desde una perspectiva global, España es el país de la UE que mayor proporción de tiene en Europa pues un 63,2% de los usuarios de móvil tiene uno de este tipo, frente al 98% de las y los jóvenes de entre 16 y 18 años, que tienen un móvil y cediendo cada vez más paso a los smartphones (Aranda, Sánchez-Navarro y Tabernero 2009). Este producto de consumo ofertado a los jóvenes se ha convertido, según se evidencia en los sujetos de este GD, en el objeto deseado significando para los jóvenes unas posibilidades de contactos y autonomía hasta ahora insospechados. La práctica producida a través de ambas tecnologías cumple un papel en la relación entre los diferentes miembros asistentes al grupo, en sus discursos se posicionan para distanciarse de los otros en los sentidos de aplicación, los tiempos, los contenidos, las finalidades y las adquisiciones. En la interacción entre los diferentes miembros se adoptan posiciones diferenciadas que, en parte, son trasladadas desde los otros contextos institucionales o familiares, tal y como se ha comprobado.

En el grupo existe una gran heterogeneidad y diversidad de expresiones y discursos de tipo tradicional como los proteccionistas y alarmistas respecto a las redes así como emergentes relacionados con la adicción consumista debido a una oferta globalizada y un estilo de vida en el que el uso acrítico se promueve, en las que se experimenta desde ellas el poder defendiendo o imponiendo su uso a colegas, transgrediendo las prohibiciones parentales de su uso, autocontrolando la utilización desbordada para compartir otras posibilidades y recursos existentes por el capital cultural y económico, realizando actividades que resuelvan de manera más cómoda las exigencias escolares, creando contactos para expandirse y difundiendo fotografías o recogiendo informaciones de colegas. Despreciando de forma verbal la posición de uso diferente al propio para excluir a los otros cuyos usos no son aceptados, ocultando las prohibiciones o presiones morales o alarmistas parentales para su uso, ocultando funciones o usos propios aprendido de los colegas bajo justificaciones políticamente correctas.

Así pues, el uso de la red o el *whashapp* es un canal de expresión de las identidades juveniles, también forma parte de ellas. En este grupo se diferencia a quienes utilizan especialmente el uso del blog del colegio (C) de quienes utilizan la red para comunicarse informaciones y afectos (H) o jugar un papel central para reconocer a los iguales y distanciarse de los otros “*presumidas*” o “*chicos duros*”, pues se le transfiere una potencia simbólica capaz de establecer la diferencia, que una mirada superficial podría leer como homogeneidad en los cuerpos juveniles (Reguillo, 2003:81).

Sin embargo, hay ciertos discursos aparecidos en el subgrupo de chicas que están interesadas en divulgar y extender en el espacio público las convicciones e intereses de una moral privada. El uso de la ironía, el tono de voz, las risas, la coerción, el silencio o la desatención han sido constante en el desarrollo del grupo para desacreditar, contradecir o posicionarse frente a otros. Es todo un juego social en el desarrollo de las identidades junto o frente a otros en interacción creando y recreando

formas ciudadanas unos afirmando que no pueden vivir sin whashapp o sin la fiesta y otros considerando una frivolidad poner el interés y la gratificación en tales actividades en vez de en el estudio y los contactos presenciales. En ambos casos existe una extensión de procesos de globalización a situaciones e identidades locales así como una industria cultural que guía y persiste en ciertos estilos. La ciudadanía aparece directamente vinculada al eje de la inclusión-exclusión ejercido por medio de los diferentes soportes digitales utilizados por estos chicos: internet, *Whashapp*, *Facebook*, *Tuenti*, *Twitter*, *Messenger*, blog del colegio.... La participación en la ONG, la asistencia a reuniones de tipo religioso, la salida al botellón, la presentación a delegados y miembros del consejo escolar etc... son actividades cultivadas en una cultura cuyos significados se han explorado en este GD.

Las expectativas de futuro y el sentido del presente escolar. Crisis y efectos en el civismo

La polarización de los discursos del futuro parten de una base o consenso común apocalíptico, con un imaginario de futuro sin trabajo, ni dinero, sin recursos ni posibilidades. Sin embargo, en las manifestaciones de ese futuro se reconocen unas claras posiciones relacionadas con la clase social y sus expectativas de clase.

Los sujetos mantienen diferentes discursos en torno al tema del futuro a partir de las diferentes clases sociales; clase social baja (Ao, Fa, Go, Bo y Ha) comparten las ideas y creencias de un futuro *chungo*, *muy negro*, situación ante la que se sitúan defendiendo el *carpe diem*, el no pensar,

Bo: pero tampoco se tiene que pensar mucho en el futuro, ¿no? Tienes que vivir el presente también. Si te mueres mañana, ya no has disfrutado hoy.

Ha: Hombre, yo en verdad no me lo planteo, primero tengo que vivir hoy, y ya veremos mañana. (...)

Desde este subgrupo se defiende la necesidad de “*vivir hoy*”, concretamente rechazando el modelo nuclear familiar tradicional con bajas expectativas del futuro y carencia del proyecto de presente basado en “*vivir a tope*”. Los miembros de esta fracción imaginan y piensan el futuro con más escepticismo, con más dudas, con incertidumbre manifiesta e implícita en silencios, asentamientos no verbales y salidas hacia el humor (también por el posible cansancio de la sesión y la distensión necesaria), y de algún modo entre Ao, Eo y Go se entabla cierta complicidad respecto al futuro apocalíptico, tomando la fecha del 12.12.2012 ..ç-(día del juicio final), con burla, pero también reflejando de algún modo la perplejidad y carencia de proyecto del presente en el que de una manera tangencial quizá pudieran verse inmiscuidos, como salida, desahogo, o metáfora. Reforzado esto último por los comentarios, “*así va España*”, “*es un asco*”,...

Muestran un futuro incierto por la imposición de unos riesgos estructurales. Riesgos no elegidos, pero sí visionados y vivenciados por medio del contexto cercano: fundamentalmente el desempleo, que lo representan acompañado de

condiciones como el clientelismo (“enchufismo”), el no saber idiomas u otras herramientas para salir al extranjero, el no tener títulos o carreras y carecer de experiencia laboral, el ser mujer de un “*mario’ tirado en el sofá sin trabajo*” y el no bastar con tener títulos o curriculum. A los chicos Ao y Bo se les añade la ausencia del padre y por tanto un menor apoyo y cuidado (in)material, y una posible socialización temprana y presente en un clima familiar algo tenso.

Frente a esa primera fracción se sitúan los discursos de las chicas de clase social media y rendimiento altos, que presentan unas expectativas de futuro basadas en el trabajo y la familia -nuclear tradicional- con altas expectativas y con una relación entre el proyecto de presente y el futuro. Con un imaginario relacionado con la necesidad y posibilidad de salir y trabajar en el extranjero. Un discurso de clase social media independiente de la construcción social del género pues reúne a chicas y chicos que fantasean con la posibilidad de irse fuera de *España a Africa, EEUU u Oceanía*, frente a la posición discursiva de chicos de clase baja quienes utilizan el humor y la burla para atacar tales sueños: *para ver canguros*. Esto manifiesta la gran distancia existente respecto a este tipo de planes de futuro “naturales” en la posición discursiva de clase media pero imposibles o sin sentido para los otros.

La posición de Ca admite con la primera fracción que hay que vivir el presente pero teniendo en cuenta las consecuencias en el futuro

Ca: Pues yo creo que, sí, que vives el presente, carpe diem, pero, o sea, que tienes que hacerlo teniendo cuidado porque eso va a tener consecuencias si algún futuro pues, va a tener consecuencias. Eso.

Da: Y que tienes que hacer las cosas pensando en el presente, pero pensando en tu futuro, porque luego se va a realizar, y va a tener relación.

Ambas chicas son portadoras de un mismo discurso academicista y de acción-consecuencias, propio de la clase media-alta, legítima que el que sufre o pasa por un momento “malo” de su vida, ya sea en términos sociales o económicos, suele ser porque en un pasado no pensó en las consecuencias. Se establece una relación directa entre presente y futuro. Su discurso es positivo y creen en todo momento que si se esfuerzan nada se les interpondrá en el camino. Esa predisposición parece golpear únicamente a quien en su juventud tuvo otras prioridades distintas al estudio.

Además, se ven con familia y trabajo, respondiendo a una representación similar a la de una familia nuclear actual. Consideran que el presente es inversión del futuro, el pragmatismo de su discurso conforma a los estudios como vía de acceso a la riqueza o a vivir en un país “mejor”.

Frente a ellas, la formación discursiva o ideología del habla valora positivamente vivir el presente, disfrutar hoy, sobretudo en el caso de Bo, Ao y Ha. Existe esta correlación del valor de vivir y disfrutar “ahora” con la clase social y el grupo etno-racial de pertenencia o identificación. De alguna manera asumen que lo que hagas hoy repercutirá en el futuro, pero con escepticismo probablemente por la historia de vida y entorno cercano, y las consiguientes pocas expectativas creadas. Ha reafirma la línea

discursiva de que el esfuerzo supondrá frutos (aspecto que habrá escuchado mil veces), pero con poco convencimiento; pasa del desear aprobar al deber y gusto del “aprender” y de nuevo al placer, a la pereza, a la chuleta, a “en el PCPI no hacen un huevo y consiguen el título”. Su posición está asociada a la construcción etno-racial del género, sumándose de éste modo tres condiciones en una sociedad androcéntrica-patriarcal, clasista, racista y etnocéntrica. Condiciones a las que se resisten generando otras habilidades para adquirir mayor autonomía personal.

En este último subgrupo el discurso se abre a un nuevo espacio semántico por el que se asume que tendrá trabajo el que tenga más estudios.

Ha: Ahora para cinco puestos se presentan mil, elegirán al más preparado.

Eo: se opone y alude a los enchufes con H y al hecho de que escogen a quien sabe no al que tiene currículum con carreras,

Entre sus miembros se produce cierto consenso general al admitir el papel de los estudios para plantearse el futuro, debatiendo acerca de las diferencias de exigencia en las modalidades o ciclos educativos. En concreto, se presenta PCPI realizado por otros colegas como una modalidad educativa devaluada y la razón que se alude es el menor nivel de exigencia; sin duda tratan de revalorizar los estudios propios considerándolos con un estatus de mayor exigencia académica. Aquí se sitúan posiciones discursivas diferentes es en torno al *estudiar para aprender* frente a quienes piensan hacerlo para aprobar, en este sentido se defiende o se critica la chuleta, en ocasiones por principios morales y en ocasiones por el miedo a “ ser pillados”, aunque se contempla por gran parte de los participantes el aprendizaje que se obtiene en el proceso de realización de la chuleta. Se plantean no solo las consecuencias inmediatas sino también las consecuencias de un futuro debatiéndose entre qué es más importante si tener el título, siguiendo una lógica meritocrática, o haber aprendido. En la fracción de clase social baja la presión para aprobar es irracionalmente violenta por parte del contexto familiar aunque en el otro subgrupo es simbólica pues el suspenso puede comprenderse si se ha esforzado en el estudio. Los contextos familiares de clase social alta resultan más comprensivos y menos apremiantes en la aceptación del fracaso escolar.

Ca: Si mi padre ve que yo me aplico, estudio, y me cuesta esa asignatura y luego saco un cuatro en el examen, pues a ver, no va a saltar de alegría, qué bien, se enfada, pero me comprende o sea, ha visto que yo me he esforzado pero que ni por las buenas ni por las malas esa asignatura me entra y me comprende, y yo prefiero sacar un cuatro y estar tranquila o sea, haberme esforzado, haber dado el máximo de mí a sacar un siete copiando y luego que te pillen, que te suspendan...

Ao: Pues tu madre es súper mamá, porque la mía solamente ve el cuatro y una hostia en toda mi cara.

Así, abandonan el debate quienes consideran que lo importante es vivir hoy despreocupándose del mañana que está demasiado lejos, propio de los de los chicos de clase social baja. Sin embargo, desde un discurso representado por la chica Ha, pese la clase social baja se denota una preocupación clara por el futuro. Esta negación

del futuro o preocupación de falta de expectativas caracteriza al alumnado de clase social baja y rendimiento bajo. Se considera que tener carreras asegura el futuro, aunque otra chica Fa asegura que no es así, apoyada por el chico de clase alta Eo y rendimiento bajo que asegura que el título es inútil frente al saber hacer algo, su capital social y económico le puede permitir prescindir de la formación en la que tiene problemas. Resulta especialmente significativo cómo la polarización de los dos grupos iniciales da paso a una diversificación dentro del discurso ambivalente mantenido desde una chica de rendimiento y clase social baja quien considera la importancia de la formación inicial aunque reconoce la ausencia de puestos de trabajo y su posible inutilidad, lo que da lugar a un consenso general, aludiendo al capital social, al “enchufismo” o a los idiomas la salida a tal problema e incluso a los módulos de FP.

Eo: La hora de antes. No pues, estudio con el móvil. <risas>

Ha: Con el móvil no se estudia bien.

Eo: Ya.

Ha: Con el Whatsapp y con el libro no se estudia, [[Ya, ya]] porque estás más pendiente del Whatsapp que de los estudios.

Eo: Y si lo pones en silencio dices, ¿me habrá hablado, tío? <risas> ¿o no?

Los estudios no son todo pero ayudan, asienten Ha, Ca y Da. Lo bueno es haber aprendido (Da y Ha). Frente a esa idea Ao y Bo defienden las “chuletas” para aprobar y Ha para llevar los aprobados a sus padres. Se confirma una pluralidad de situaciones: Ca cuenta con la comprensión de los padres si ha sacado un cuatro pero ha estudiado; Ao dice que con una hostias por el cuatro sin más. Go es incapaz de copiar, y la chuleta se sirve sólo de resumen para estudiar. Ha piensa que le da pereza estudiar. Ca no sabe hacer chuletas y Ao le enseña aunque Bo le dice que lo tiene que ver antes y entenderlo. Ca dice que si está con los amigos y deciden hacer chuletas ella dice que no, que lo ha prometido a su madre, si le dicen algo afirma que entonces no son sus amigos.

Progresivamente se produce un consenso acerca de que el futuro se polariza en el trabajo, en la evolución discursiva se abandonan las primeras dicotomías presentes. Se abandona explícitamente como asunto del futuro el dilema de formar o no una familia nuclear o de otro tipo. Se sustituye el discurso apostando únicamente por el presente o asignándole a éste un carácter imprescindible para un mejor futuro. Así, pues, entre estos jóvenes el futuro pasa por el presente inmediato, las relaciones cercanas, las experiencias a institucionales o formalizadas por los discursos adultos, una revalorización de tiempos y espacios desde la que nos hablan.

Conflictos simbólicos relacionados con las situaciones de desfavorecimiento del futuro

El mencionado consenso apocalíptico del futuro, indiscutible en todos los discursos, se concentra en una situación familiar concreta caracterizada por la

existencia del paro y la crianza de varios niños, una situación ejemplificada que abre diferentes posiciones discursivas por parte de fracciones grupales enfrentadas. En la primera, defendida por el sector de clase social desfavorecida y rendimiento bajo donde la solución a estas condiciones puede justificar, de forma desdramatizada, el robo y la prostitución

Ha: Porque yo qué sé maestro, que, yo qué sé. Porque me veo yo ahí con una familia, dos niños, trabajo en el (1), con un marido ahí tumbado en el sofá, fooh.

Ha: Con un. <risas> (...)

Eo: O peor, que estés en paro, ya ves, que estés en el paro los dos, con niños, fff.

Ha: Sin tener dinero... sin darle de comer a tus niños. (.)

Bo: Pues vas y robas.

Ha: Hombre, eso es verdad.

Bo: Antes de que el niño se muera de hambre, robo vaya.

Da: O antes de robar puedes pedir comida. Hay organizaciones, o sitios como, como iglesias católicas...

Se entra en una deliberación entre las dos fracciones que apuesta cada una por una salida: a) se puede sobrevivir con las ayudas, b) son insuficientes, hay que robar. Al fondo de este dilema el chico Eo recurre a un juicio del sector conservador: *el Zapatero que nos ha dejado la crisis*. En esa misma clase social y posición ideológica la chica Da afirma que hay trabajos de limpieza que la gente no quiere, es replicada por Ha y Ao, de clase social baja, que afirman harían cualquier cosa, si les faltan recursos a lo que la chica Ca replica con que hay recursos, pero hay que buscarlos.

Comprobamos que el subgrupo de clase social media quiere proponer soluciones moralmente aceptables recurriendo a la caridad o solidaridad religiosa como la que practican las madres de estas alumnas de posición favorecida. Se discrepa entre ambas fracciones de manera intensa: si la caridad es suficiente para resolver el problema. Resulta muy significativo cómo el discurso de la fracción de la clase social baja, muestra de manera abundante y precisa las diferentes condiciones que producen la cantidad de gastos y necesidades que tiene la familia del caso que se discute, en paro y con varios hijos. Cada necesidad se esgrime como un argumento en un conjunto inabordable por la solución que pueden dar las asociaciones religiosas y sí que lo sería por el robo y la prostitución.

Pero, en la búsqueda de argumentos para contradecir la solución basada en la caridad, surge un brote de dignidad ante el hecho de que los demás puedan ver que estás *“pidiendo”*, una pugna ideológica desde cuyas posiciones se abordan soluciones enfrentadas:

Bo: Pero ya mira, ya dicen, mira éste, no sé qué...

Ca: Si esas organizaciones han hecho eso para dar comida, si tú vas allí a pedir comida no van a pensar mal de ti, si ellos quieren darte la comida cómo te van a criticar.

Ha: Hombre, pero te piden muchos papeles para que te den la comida.

Da: DNI y que estés en el paro, lo digo porque mi madre da comida.

Ha: ¿Da comida tu madre?

Ca: Mi madre también. (.)

Eo: Pero yo creo que él no dice que te van a decir no sé qué los de la comida, sino la gente que te ve por la calle.

Fa: Pero antes de que te critiquen por eso a que te critiquen porque robas.

Da: ¿Preferís robar antes de que os critiquen por pedir comida?

Eo: Yo no, yo no.

El asunto que se pone sobre la mesa por parte de la fracción primera es el hecho de quedar señalados, rotos en su dignidad, estigmatizados por quienes miran a quienes tienen necesidad pedir o recibir prestaciones de las asociaciones. Aunque el chico de clase alta Eo, asume la necesidad de buscar otras soluciones a través de la ayuda de los vecinos o la familia, lo que es apoyado por una chica también de clase y rendimiento alto que ofrece la solución de la familia. La posición discursiva de la clase baja se justifica con soluciones moralmente inaceptables para los de clase social alta quienes presentan dos variantes en la solución de los problemas fundamentadas en dos ideologías a) la caridad cristiana a través de organizaciones religiosas o colaboraciones voluntarias (postura ridiculizada por Bo *¿Qué haces, le rezas a Dios?*) y b) la solución laica humanista a través de la solidaridad familiar y la comunidad cercana. Se trata de un discurso ideológico neoconservador con el consenso de varias fracciones frente a un discurso transgresor, de carácter no religioso y de rebeldía contra el sistema. En este debate se utiliza de nuevo el hilo argumental, igualmente controvertido desde el discurso de clase social alta, defendiendo que *“hay quienes no quieren trabajar”* frente a la fracción de clase social baja que, dándose por aludidos, afirma no ser cierto este hecho.

Mirando lo no dicho, invisible o latente, resulta necesario constatar que no aparece en el grupo de discusión una posición política o democrática de justicia social, laica, solidaria, ni fracciones que expliquen la situación bajo una óptica que permita soluciones sociopolíticas, lo cual es un vacío realmente injustificable desde la perspectiva comunitaria. Ni el contexto familiar, ni el escolar parecen proporcionar reflexiones o salidas a cuestiones como la pobreza, la desigualdad o la injusticia social. antes bien resulta sorprendente las soluciones también excluyentes relacionadas con la caridad, el robo o la prostitución (de las mujeres). Tampoco hay una posición acerca de las funciones sociales de estado democrático (una ligerísima alusión de Da) o los servicios públicos como respuesta a los derechos fundamentales de la ciudadanía.

Uno de los discurso sin duda atractivo para las y los jóvenes es vincular las actividades al presente y al placer mientras la escuela queda relegada al futuro y a las dificultades. Hacer del futuro un presente activo y gratificante y de la política una actividad sobre lo cotidiano entre iguales y hacer de las instituciones un lugar de actividades abiertas, colectivas y adaptables a las condiciones sociales.

"Chicas presumidas vs chicos malos": confrontaciones de género y micromachismos

Posicionamientos morales sobre el concepto del bien (deber ser) y del mal e ideologías latentes en el grupo

Una de las cuestiones más significativas en el desarrollo del grupo de discusión es el consenso que se establece a partir de posicionamientos morales en donde la definición de bien y del mal, de lo bueno o lo malo, desde los diferentes significados sociales nos va a proporcionar una visión global acerca de la pluralidad de prácticas ciudadanas o diferentes culturas cívicas que los sujetos nos presentan en sus verbalizaciones y jugadas. Aparecen posiciones distintas en lo que se considera bueno o malo en el sentido del “deber ser”, y por otro lado, justificable o no en el sentido del “hacer”. Así no nos extraña que un subgrupo de chicos asuman que los califiquen como *malos* porque lo que hacen está facilitado por las condiciones de su contexto y les parece moralmente correcto, en contraposición a otras prácticas que consideran inmorales y que son propias de contextos totalmente distintos. Asumen la consideración que les hacen de “*chicos malos*” con un discurso que por una parte es coherente con su práctica cotidiana y, por otra, les sitúa en posiciones sociales frente a las “*chicas buenas*” a las que tildan de “*jodidas presumidas*”. Es especialmente significativo comprobar cómo la acepción de “*chicos malos*” producida para estigmatizar moralmente a quienes mantienen ciertas actitudes es asumida, reinterpretada, reapropiada y devuelta para enfrentarse al sentido excluyente de tal calificación. Y es en este sentido que reivindican la autenticidad y las reacciones emocionales *directas* y *primarias* frente a las actuaciones que consideran “*hipócritas*” de las chicas. Éstas critican la imagen de “*chulos*”, “*duros*” y “*respondones*” que defienden los del otro subgrupo. Así podemos hablar del discurso de la maldad justificado por valores como la actuación directa, auténtica, primaria y en cierto sentido emocional o irracional frente a la contención, la razón, la consideración colectiva. Dos posiciones controvertidas a la hora de entender las relaciones, dos culturas diferentes o dos culturas cívicas enfrentadas. Las respuestas de las chicas poco pasionales e inmediatas, pero racionalizadas y premeditadas, no parece conocer otra categoría posible a su concepto de *bien o mal*.

Se trata aquí de un enfrentamiento en torno a lo que se considera moral o antimoral avalado por unos discursos procedentes de los contextos familiares y sociales. Estas referencias a los contextos en donde se cultivan o difunden tales discursos son necesarias para comprender tales jugadas y posiciones morales. En todo caso, qué consenso se establece en este grupo de discusión en el que interactúan estas dos posiciones morales y además se aceptan ambas como verdades morales antagónicas.

¿Hay unos principios comunes que no se explicitan? En el consenso relativo de aceptar ambas posiciones ¿hay una cultura cívica común? ¿Qué hay realmente de civismo en una y en otra cuando las condiciones y origen social son tan distintos?

Resulta procedente preguntarse sobre la existencia en este caso de una práctica ciudadana mínima y si han ocurrido en el proceso algunas intervenciones que se puedan considerar como cívicas. Al haber cierto dominio hegemónico de las propuestas de los discursos sociales de clase media ¿hay elementos propios de un espacio público de deliberación que permita el diálogo entre estas posiciones enfrentadas?

Por otra parte, es necesario identificar los intereses existentes en estas y otras posiciones discursivas y las motivaciones a la hora de defender sus discursos. Además de situarse y reconocerse en el grupo, además de luchar simbólicamente por sus propios enunciados frente a otros y además de canalizar las formas discursivas generadas en sus contextos y asentar los estilos de habla, hay toda una serie de referencias ocultas que no aparecen explícitamente en la conversación pero que pueden dar pistas para comprender los discursos volcados en la sesión grupal: ideologías de tipo religioso o anti, condiciones en el hábitat familiar, intereses afectivos, concepción de lo público y de lo institucional explicitado en los vínculos mantenidos o en la aplicación de la norma. Aunque hay evidencias de ciertas posiciones críticas ante lo institucional, sin embargo, no hay una visibilización suficiente de las prácticas en la institución escolar o el centro. Desconocemos si hay contestación ante los discursos institucionales legitimados o hay una adhesión a arquetipos viriles.

Da: Y también tengo amigos que fuman, y mi madre confía en mí.

Ha: La mía no. [[Ni la mía]] <risas> A ver, la mía sí, yo sí. (...)

preceptor: ¿Por qué crees que no confía tu madre en ti?

Ha: Porque mi madre siempre se ha basado en lo que ve, yo me voy con unos niños, unas niñas, y el uno está fumando, y yo (4) no me deja juntarme con esa persona. (...) O alguna niña que es así muy viva, no sé.

Ao: Muy sueltecilla. <risas>

Eo: Guarrilla.

En el análisis de este grupo de discusión han ido emergiendo algunas ideas que pueden ser útiles en el marco global de la investigación. En este sentido, resulta atrevido provocar una síntesis que, aunque precipitada, puede abrir pistas que se consolidarán o no en el resto de grupo de discusión así como en el cruce con los resultados de los estudios de casos. Asumiendo los riesgos, por otra parte reconocidos, se intentan en este último apartado identificar los posicionamientos cívicos en una dicotomía tosca pero que se espera sea provocadora por la necesidad de inventariar los hallazgos.

Algunas posiciones discursivas cívicas desarrolladas y sugeridas identificadas en el Grupo de Discusión

Hemos seleccionado los textos de la transcripción del GD7 que contienen sentidos relacionados con la autonomía o dependencia, propia o colectiva, la relación con los otros reflejada en la utilización del lenguaje, las respuestas a las controversias éticas, las predisposiciones o miradas sobre los otros, los prejuicios o estereotipos que conforman desigualdades, las actitudes hacia otros modelos o tipos de vida. En el análisis del discurso de la conversación mantenida entre los miembros del grupo hemos localizado algunas "jugadas", mecanismos o estrategias que se pueden valorar como favorecedoras de ciertas culturas cívicas compartidas. Exponemos los ejemplos entre paréntesis con palabras claves comentadas en las viñetas y transcripción:

a) No admitir hablas dominantes bien por el uso o por el estilo, desarrollando el habla propia pese a las presiones ideológicas y conflictos simbólicos mantenidos (*uso de vocabulario propio transgresor, intervención en formato libre, oposición argumentada mantenida a otros discursos*). Puesta en marcha de mecanismos de reconversión de los calificativos que les estigmatizan y excluyen, convirtiéndolos en calificativos propios resignificados (el ejemplo de cómo reconstruyen asumen el calificativo de "*chicos malos*") dando lugar a una apropiación del lenguaje y a una defensa de los propios valores morales no religiosos.

b) Posicionamientos puntuales de resistencia o evitación de las prácticas diseminadas por la ideología consumista (*no quiero tener red social, no quiero consumir alcohol*). Al mismo tiempo se producen discursos de reconocimiento de las propias compulsiones (*no puedo vivir sin...internet, ir de fiesta...*) junto a la búsqueda de una propia práctica comunicativa autocrítica. Además se realizan alusiones a prácticas en las que toman la palabra a su manera con su habla reapropiándose del espacio común y de los instrumentos o tecnologías de comunicación (especialmente *Whashapp*)

c) Reivindicación de la política con minúscula, lo cotidiano como relevante, enfatizando las propias actividades como significativas (*salir a pasear, fiesta, cotillear, jugar, comunicarse en las redes, pasear...*) defendiendo el sentido propio frente a estereotipos o rituales (*botellón*). Miembros del grupo mantienen cierto descuido y desafección de las retóricas oficiales e institucionales buscando sentidos propios *al estudio, el futuro, la no política...* Manteniendo la actitud de poner en duda todas las certezas y comportamientos manifestando incertidumbres y descontentos experimentados individual o colectivamente (*estudiar es perder el tiempo, me prohíben salir, me controla mi hermano*)

d) Sobrevivir y adaptarse de manera propia a las fuertes condiciones políticas y administrativas impuestas, compartidas y desigualadoras, experimentadas en la escuela, la ciudad o el pueblo, los medios de comunicación (*uso para vigilar, criticar, lucirse, copiarse*).

e) Localizan la ciudadanía en el hacer (conceptos de *justicia, libertad, respeto*), al margen de discursos formales inmanejables e inapropiables. La ciudadanía se concibe en términos inmediatos, directos, propios en la propia práctica en la que el sujeto se siente incluido o excluido, valorado o minusvalorado, acogido o repudiado, facilitado u obstaculizado. En el GD hay constantes evidencias. De tal manera que aparece un discurso propio de participar en tomar la calle (*salir con los colegas*) o la ciudad en *quedadas*. Aprovechan las *fiestas* para encontrarse, consideradas como formas de aspiración colectiva, política. Y se difunde la creación de su propio vocabulario resistente y alternativo en el que se rearmen con significados impropios (*peña, petao, skato*) para comunicarse.

f) Respuesta a la precarización con una desafección de las instituciones y de las dinámicas formales, principalmente escolares, acogiéndose a *las redes* y a la comunicación con los iguales como salida de un *futuro apocalíptico*. Ante el abandono del estado de su dimensión social y la asunción de estado policía controlador los jóvenes asumen *nuevos riesgos*, se desvinculan de las viejas promesas que no solucionan su precariedad y desconfían de los discursos institucionales contradictorios.

g) Mantener una posición ambivalente de: 1) Aceptación/adaptación a la dependencia familiar y contestación a sus prohibiciones y normativas huyendo del entorno familiar o resignificando y readaptando el sentido de las condiciones aprovechando sus grietas. 2) Contestación y rebeldías ante la culpabilización generalizada y estigmatización de sus prácticas (contradictoriamente aprendidas de los adultos (*drogas, fumar, salir de fiesta, ligar..*))

h) Incorporación al consumo de las tecnologías por parte de jóvenes de clase social baja (rompiendo la teoría de las brechas) desde condiciones de precariedad asumiendo el valor “cultural” afectivo e instrumental que estas proporcionan. Devolución a los adultos de una resignificación del uso y sentido de las TIC. Y de otras actividades cotidianas como *vestirse, arreglarse, comprar, oír música, subir fotografías, bailar, cotillear, jugar, iniciarse en el botellón, el tatuaje, la droga...* son los ámbitos reales de construcción de la ciudadanía.

i) Múltiples ocasiones de búsquedas de consensos y algunas deliberaciones significativas.

Respecto a las relaciones de género se constata como, a lo largo de la sesión, un grupo de chicos construye un discurso que insiste en el reforzamiento de la posición androcéntrica y ostentación de la posición enfrentada, del rol diferenciado, echando mano de la chulería para apoyar su posición. Desde este discurso de varones se ridiculizan las conversaciones de chicas sobre el pelo, la apariencia física, el estilo del habla, jugando un rol sexista utilizando el estereotipo de “conversaciones superficiales” asignadas a las chicas en sus estereotipos. Confundiendo la homogeneidad de las chicas sin reconocer que para las de clase media son conversaciones innecesarias para otras (clase baja) son conversaciones vitales “*siempre estoy hablando con mis amigas... siempre tengo algo de qué hablar*”,

reivindicando las relaciones afectivas como núcleo básico de su experiencia. En el asunto de las tecnologías un grupo de chicas reivindica la responsabilidad y saber hacer reforzando su rol cómplice con las otras pese a mantenerse en la convicción de que sí es posible vivir sin internet.

Resulta paradójico y aparentemente contradictorio admitir mecanismos y actitudes de civismo en posiciones claramente enfrentadas. Lo que debe llevar a la comprensión de los diferentes factores y contextos desde los que cada subgrupo habla. Defender la resistencia a internet, como se ha visto, puede contener la reproducción acrítica de discursos morales familiares o la respuesta autónoma ante los excesos tecnológicos. Y, por contra, no poder vivir sin internet puede haber significado en el grupo una aspiración de un subgrupo para disfrutar de fuentes de información en un sentido de democratización del conocimiento a la vez que supone la incorporación consumista y aspiración de un marcador de clase propio de la clase social de mayor estatus.

Análisis de algunas posiciones discursivas (in)cívicas desarrolladas o sugeridas en el grupo de discusión

Igualmente hemos seleccionado aquellas estrategias, procedimientos, contenidos del lenguaje, posiciones de violencia, negociaciones, sentimientos que conforman a "los otros" como desiguales, no reconocidos o excluidos referidos a un mismo o a los otros, tal y como se ha explicado en el anterior epígrafe. Destacan aquellas que se relacionan con los tratos desiguales por razones de género.

a) Monopolizar la "importancia" o no de los temas ridiculizando el habla, proponer la agresión de quien te cae mal frente a la negociación común (*si te cae mal lo puteas*). Se llega a la toma abusiva de la palabra u ocupación forzada del espacio de manera física o gestual: (cuadro del uso mayoritario de los tiempos)

b) Imposición de la intimidad o acercamiento seductor cuando el chico quiere sexo: "*trabajársela*", decirle cosas a las chicas sin contar con su aceptación,

c) Apelación a la superioridad de la lógica varonil sobre la racionalidad emocional anulando la existencia de sentimientos concretos ajenos aludiendo a la razón como criterio indiscutible (se propone la racionalidad de la organización del estudio frente a la necesidad de comunicación)

d) Estrategias manipuladoras encubiertas o inconscientes que impiden la negociación de las tareas llegando a cierto abuso en la asignación de las funciones de cuidado a las madres: defender la responsabilidad única de la madre, funciones domésticas (*no querer sacar la basura o hacerse cargo de la hermana*) y de cuidado de familiares (hermanas), mantenimiento de vínculos (*convocar a la familia a reuniones*), cuidar los gustos propios no los colectivos (*invisibilidad de los gustos de las madres, invisibilidad de los intereses comunes, ausencia de reconocimiento de los hermanos pequeños*)

e) Utilización de mecanismos de manipulación de la intimidad: silencio o renuncia a hablar; en el grupo se han producido silencios en condiciones diferenciadas: a) cuando los argumentos de ellas han sido especialmente contundentes dirigiendo o manejando el lenguaje y los significados con habilidad como consecuencia de su capital cultural se alza el tono de voz hasta intimidar, b) cuando el tema se ha desviado hacia perspectivas o temáticas desconocidas para ellos (relaciones afectivas con los familiares, c) cuando se han visto forzados desde los preceptores porque obstaculizaban las intervenciones, y d) cuando se solicita repetir lo que estaba diciendo, y un miembro se muestra agresivo y a la defensiva, utilizando su lenguaje (“*joder*”, “*presumida de mierda*”) que hacen que el grupo se vea coartado por la actitud y caiga de nuevo en el silencio. Ellas han mantenido los silencios en algunas ocasiones por criterios estratégicos: por la comodidad de no enfrentarse ante actitudes que consideraban inadecuadas y cuando el bombardeo de contradicciones manifestadas por la otra fracción ha sido insistente y, a veces, irresistible: como ejemplo los dos debates enormemente sustanciosos realizados en torno al estudio como ganancia o pérdida de tiempo y a las respuestas difíciles ante las situaciones socioeconómicas deficitarias previsibles en un futuro.

f) Uso de una manera de desconexión unilateral (no repetir la afirmación transgresora para controlar la conversación), controlar las mismas reglas de la comunicación (interrumpir para impedir el hablar o sobreponer el tono de voz). Aislamiento y puesta de límites a la intimidad contradiciendo puesto que se siente invadido o (*O no...*) acusado. Avaricia de reconocimiento y disponibilidad (*yo sí que contesto al profesor*), Búsqueda de apoyos invasivos de terceros con tono de chantaje.

g) Pseudointimidad: omitir informaciones, engaños (se presenta un *documento falso de autorización de la madre*) mentiras o falseamiento de la realidad (*hay mucha gente como yo*).

h) Desautorización y desvalorización o descalificaciones (*ellas son las que cotillean, son presumidas*) no reconocimiento de lo positivo de su razonamiento, pacto con terceros para desautorizarla, terrorismo misógino con comentarios hirientes en público para dejar a alguien en evidencia, autoalabanzas y autoadjudicaciones basándose en las formas dominantes de la ideología patriarcal o de la ideología neoliberal consumista .

i) Paternalismo: una forma de autoritarismo al hacer las cosas por ellas en vez de con ellas. Se asume una ideología católica con referencias a una práctica de desarrollo “caritativo” y una actitud moral claramente impregnada por el estereotipo de género en la asignación de roles “femeninos” para la solidaridad (*debate sobre el futuro precario*)

j) Manipulación emocional: Culpabilización a ellas de resultados negativos porque lo que se debe hacer es lo que piensan ellos (*pedir ayuda frente a meterse a puta*), culparla de que se divierta en otras actividades que no son las propias o con otras personas (*ligerilla, guarrilla*), mensajes de afecto con finalidad manipulativa, enfurruñamiento (*no me importa lo que pienses, cuando sí le importa*)

k) Autoindulgencia y autojustificación: hacerse el tonto (*no me he enterado, no tenía ganas...*” *lo he hecho y qué, cada cual puede hacer lo que quiera*). Impericias u olvidos selectivos (no escuchar), comparaciones ventajosas, pseudoimplicación doméstica (*recojo la mesa*), minusvaloración de los propios errores (*no me he dado cuenta*).

l) Estrategias en situaciones de crisis: Hipercontrol sobre sus actividades o espacios de la mujer (*hermanos controlando el Whashapp de la hermana*) pseudoapoyo o apoyo que no va acompañado de acciones cooperativas (*defensa de la opinión sobre el profesor*), resistencia pasiva y distanciamiento refugiándose en otras (*dejar que hablen y se arriesguen otros*), victimismo (*los del Veleta en su centro... o el trato de su madre a hostias*), darse tiempo para hacer las cosas y decidir, dar lástima (*en mi centro...mi padre bebe*)

ll) El discurso de un subgrupo de chicos posee un mercado de reglas basados en: la fortaleza física y la violencia manifiesta (solucionar los problemas “*a hostias*”, “*putearlo*”), contrario a la moral y legalidad dominantes de las acciones propias o de las del resto (“*pa’ eso mejor robar*”, “*lo mejor es ser un lameculos y tener aprobado...*”, “*si fuera madre me haría puta*”), con carácter sexista y sexual explícito (“*pero como no lo soy -mujer- no lo soy -puta-...*”, “*me la trabajo*”,...

m) Invisibilidad de un discurso reflexivo sobre el interés común, los espacios públicos, la justicia social (*injusticias, desigualdades*) y las decisiones en torno a los propios asuntos.

5.2.3. GD9: La sociedad del ocio: “sálvese quien pueda”

Como abordábamos en el capítulo de metodología (Diseño emergente de la metodología empleada y valoración crítica de su uso) de forma más extensa fueron múltiples los factores que desencadenaron que este grupo de discusión no despegase tras varios incentivos, viéndonos obligados a reconvertirlo en una entrevista grupal (no especialmente fluida). Cabe recordar alguno de ellos: dificultades y errores en la contactación (que dieron lugar a un grupo donde se conocían varios de los participantes y donde se les informó de una temática diferente a la que posteriormente se planteó como apertura), una distancia social demasiado amplia y una excesiva heterogeneidad (brecha de edad y clase social), un desmedido formalismo (centro cívico como marcador de clase, la grabadora como elemento inhibitor...) y una apertura excesivamente abierta y posiblemente confusa

En el discurso de estos y estas adolescentes aparece una sociedad posmoderna donde lo único que importa es pasarlo bien, lo relevante se cristaliza en lo lúdico y el culto personal. Es una sociedad individualista, del “sálvese quien pueda”, donde la competitividad es necesaria para conseguir un futuro mejor (dentro de un mercado neoliberal).

La crisis y las cuestiones mediambientales aparecen como principales problemas de la sociedad actual. Respecto a la crisis consideran que es una cuestión de la política

institucional, no encontrando posibles causas o soluciones a la misma, con la consecuente percepción de la falta de oportunidades para cambiar el escenario de juego. Las injusticias están relacionadas con las desigualdades.

En la escuela se producen “rendijas” en la enseñanza formal que permiten experimentar el ethos democrático, posibilitando encontrarse consigo mismos y con los demás. Aparece la necesidad de transitar desde el espacio privado de la casa al espacio público de la escuela y viceversa.

La sinceridad, el acompañamiento y la diversión son las cualidades que consideran que una amistad debe tener. Y la enemistad viene ligada a quienes “no te entienden”, “se portan mal contigo”, “No coinciden contigo, a veces se ponen tontos”, “ porque cunado necesitas ayuda no te ayudan”, etc. Consideran al “diferente” como una posibilidad de diversión, de tener un amigo más.

Sobre los derechos consideran que tienen los mismos que los adultos pero que no son escuchados; en su mayoría reclaman derechos relacionados con actividades realizadas por los adultos. Respecto a los deberes se focalizan entorno a los deberes de la infancia: Realizar las tareas escolares, jugar... aunque en ocasiones se abren a nociones ciudadanas más amplias: ayudar y respetar, reciclar.

Sociedad

Aparece un concepto de sociedad íntimamente ligado a las vivencias sociales del propio barrio (debemos recordar que el grupo está compuesto por adolescentes que en su mayoría viven en un barrio periférico) como un lugar un lugar monótono - “*en mi barrio no ocurre na*”- y peligroso - “*por aquí roban mucho*”- que les hace en ocasiones renegar de su propio espacio vital. Sin embargo, dentro de ese espacio con connotaciones negativas surge la idea de la sociedad del ocio, en la que todo lo importante se cristaliza en lo lúdico, con una visión posmoderna del culto personal, donde lo único que es relevante es pasarlo bien y hacer lo que a uno o una le gusta.

Siguiendo con la idea del gusto, aparece una “agradable” sociedad mediatizada por las más avanzas tecnologías que es percibida de forma plancentera y que discurre transversalmente inundando las relaciones entre las amistades y la familia. Consideran que estas tecnologías están extendidas de forma omnipresente (la dicotomía del todo o la nada) y hacen gala de una inmediatez propia de la sociedad líquida en la que las modas surgen y rápidamente son sustituidas por otras nuevas -*el tuenti está pasado de moda*

Esas nuevas tecnologías en ocasiones acompañan a los encuentros cara a cara en la resolución de los conflictos entre iguales. Conflictos que resuelven de acuerdo a un modelo de estado de Sociedad del Bienestar, primando los valores ciudadanos colectivos:

Moderadora: (...) Los conflictos que podéis tener, como los solucionáis

José: Pues todos juntos, ayudándonos y que si uno dice una cosa tu tienes que respetarla y no fastidiar a la persona

Problemas sociales

Existen dos temas transversales que corresponden a los problemas que ellas y ellos consideran más relevantes y que aparecen a lo largo de todo el discurso: La crisis y la preocupación por el medio ambiente.

La idea de la crisis se retoma desde una concepción problemática de la política institucional, generando debates en torno a las consecuencias producidas por una visión denostada de la misma y ligada al drama del desempleo. Este último aspecto es muy cercano a unos participantes que tienen o han tenido al padre o la madre (o ambos) en paro.

En este sentido interpretan la crisis desde una “*perspectiva “adultocéntrica” (son las instituciones adultas las que definen las reglas del juego y construyen culturalmente la juventud) y “político-céntrica” (las políticas culturales están mediatizadas por las relaciones de poder)”* (Freixa, 2010).

No encuentran las posibles causas o soluciones a la crisis, embarcándose en un discurso difuso, que pasa por el trabajo precario, la flexiseguridad y la lógica neoliberal:

David: Yo cambiaría a Rajoy por Zapatero

Luis: Con zapatero no había crisis entonces...

David: ¿Has visto la noticia que han puesto que este año se quita la crisis?

Jose: no

David: Hay 2000 empleo

Jose: con eso no se quita la crisis

David: Cada vez que voy a la calle veo como 20 o 30 barrenderos en la misma

José: si pero con eso no se quita la crisis porque cuantos más trabajen más dinero hay que dar

La diferencia de capital político origina discursos que no encuentran continuación por parte del grupo, pero que apelan a las que consideran raíces históricas de los problemas sociales actuales, en concreto de la crisis económica y social que sufre la sociedad española:

David: ¿Por qué en España hay crisis y el otros países no?

Jose: porque son menos guarros

David: porque durante la segunda guerra mundial dieron refuerzos de alimentos y todo eso a Alemania y a todos, y a España no.

Las posibilidades personales, sociales y profesionales futuras aparecen como una preocupación incipiente. Surge así el discurso de la imposibilidad, discurso ligado a las limitaciones impuestas por las grandes fuerzas político-económicas ante las cuales la oportunidad de cambio es limitada

David: Lo que yo me pregunto es cuando seamos mayores que trabajo vamos a tener

Melany: Serás lo que tu sacas

David: Pero con la crisis...

Desde esta sociedad en crisis experimentan sus sentidos de lo (in)cívico, apelando a la lógica meritocrática donde predomina el discurso individualista de las propias capacidades y el espíritu competitivo.

La dicotomía entre las posibilidades individuales y las fuerzas reproductoras del mercado neoliberal conforman un escenario de lucha en cuanto a las oportunidades de construir un futuro mejor.

Jose: tienes que trabajar para tener un futuro bueno y no ser siempre el vago del cole

David: fff está complicado con la crisis

La construcción de un discurso como el que nos transmiten en sus intervenciones refuerza una ideología anclada en la dicotomía ellos-nosotros, donde por un lado el propio grupo se define como ciudadanos de a pie alejados de las oportunidades de cambiar los escenarios de juego; y por otro lado definen las figuras de poder (“ellos”) en cuyas manos quedan las posibilidades de cambio, desentendiéndose de la responsabilidad que ellas y ellos mismos tienen en el cambio social.

El otro problema que estos y estas adolescentes consideran que existe en la sociedad es el deterioro del medio ambiente (que denominan “contaminación”) tanto a nivel local como global, ante el cual plantean diversas soluciones. Desde una concepción más cercana, consideran la contaminación como un problema difícil de atajar, pero proponen soluciones pragmáticas que pasan por la responsabilidad individual y la acción cotidiana en su entorno.

José: Que hay que poner más papeleras que hay más contaminación ahí porque las personas no tiran los papeles a la papelera

Desde una concepción más global, (con un discurso más elaborado, complejo y amplio) se contemplan problemas como la preocupación por la no disminución de emisiones derivadas de los coches y la necesidad de reforestación forestal. No encuentran soluciones reales a este problema recurriendo por tanto a la fantasía, proponiendo remedios mágicos:

David: Si yo fuera rey pues mira, quitaría los coches

José: Cómo se transportan las personas?

David: A pie

José: si pues...

Melany: Claro para adelgazar más

José: Hacer más coches eléctricos

David: No

(Silencio)

David: haría más plantas y más bosques

Melany: ¿Y más qué?

José: y más bosques

Escuela

En un primer momento aparece la escuela como un lugar de reiteración y monotonía propio de una escuela tradicional, un modelo que critican en cuanto a su estructura y espacios:

David: a ver para mi todos los días son lo mismo

Luis: ver a los maestros de siempre

Jose: de lunes a viernes fff fff

David: naturales, sociales, mates, naturales, lo mismo.

Sin embargo encuentran “rendijas” que dan luz a esa enseñanza tradicional, valorando las pequeñas (o grandes) oportunidades que se abren tras ella: los espacios entre clases, el encuentro con los amigos, el juego, las asignaturas que posibilitan el contacto con sus compañeros como la educación física, etc. Y entre esas oportunidades emerge el placer por aprender al margen de una escuela tradicional. Dentro de los tiempos y espacios que rigen la vida escolar, encuentran su lugar para encontrarse consigo mismos y con los demás. También encuentran otros aprendizajes no generados desde los contenidos escolares y/o reconocen el placer que les producen determinadas actividades escolares:

Moderadora: ¿qué situaciones vivís como agradables, placenteras, tranquilas en el colegio?

Melany: Yo leyendo me tranquilizo mucho

Jose: yo cuando escribo, yo cuando escribo

Luis: yo en educación física

Loli: o cuando tienes tiempo libre

David: yo cuando estoy en el recreo

José: Yo cuando escribo

Lo que en un principio parecía apuntar a una concepción de la escuela donde el aprendizaje y el trabajo se encuentran contrapuestos a la diversión y el ocio, pronto se convierte en un discurso donde ambas vertientes se relacionan entre sí construyendo un modo de aprender que convive con el aspecto lúdico y colectivo del encuentro con amigas y amigos, con salir de casa; permitiendo transitar del espacio privado de la familia al espacio público y relacional de la escuela, entendiendo el tránsito privado-público y viceversa como algo placentero (es decir, se valora la necesidad de habitar ambos espacios):

David: Lo que quería decir, si trabajas te lo pasas bien

Melany: divertirse

Moderadora: es divertido...

Jose: a mi si trabajas te diviertes es lo único que te digo

Melany: porque estás con tus amigos

Jose: porque te entretienes nunca estas parado y siempre aprendes

Loli: no estar todo el día en casa metida

Convivencia con las y los compañeros y el profesorado

Estas y estos adolescentes entienden la convivencia con el profesorado como algo complejo, difícil de establecer, experimentando esta situación con cierta frustración.

Moderadora: ¿y cómo es la convivencia con los profesores?

Luis: muy mal

José: Pues muy mal, fatal. Tema clase la vin´

Las relaciones entre profesorado y estudiantes son vividas entre las expectativas construidas ante la propia libertad y la disciplina.

David: Que si no respetas a los maestros no vas a la warner

Luis: porque no me gusta que me corrijan

José: Pero si te corrigen es por tu bien

Luis: Hay algunos maestros que son enrollados y otros que tienes que hacer... depende de la clase

En algunos casos, las correcciones son poco aceptadas. Las correcciones que los y las estudiantes hacen al profesor son interpretadas por este como un ataque a su figura de autoridad; mientras que las correcciones que los y las profesoras hacen a los estudiantes en ocasiones son entendidas como una imposición no placentera ni aceptada de una jerarquía, aunque en el fondo las reconocen como necesarias – *si te corrigen es por tu bien*.

Por otro lado, la figura del “empollón” perpetua su connotación negativa, insinuando cierto rechazo a un estilo “pelota” y “tropa” (insertado en cierto modo en una cultura legitimada por la escuela) en contraposición a la lógica determinista de “ser inteligente y lista”

Relaciones entre iguales

La sinceridad, el acompañamiento (*estar a tu lado*) y la diversión son las cualidades que consideran que una amistad debe tener, sin embargo las dos primeras son relativas cayendo en una sociedad posmoderna de vínculos frágiles y amor líquido (Bauman 2005), una sociedad donde la fuerza de la unión reside en la diversión.

Moderadora: ¿por que os caen bien vuestros amigos?

Loli: porque son buenos amigos, porque son sinceros

Melany: porque siempre están a tu lado

David: sinceros no son

Melany: algunos

Luis: te lo pasas bien con ellos

Melany: y siempre están a tu lado

Loli: siempre no

Moderadora: ¿Has dicho que a veces no son sinceros?

Melany: a veces no

En los espacios de ocio se reproducen los roles de género, girando la relación entre los chicos entorno a actividades relacionadas con la ocupación del espacio público (como el fútbol); relegando a las mujeres al ámbito de lo privado, de las relaciones de pareja, argumentando que así consiguen mayor libertad familiar (asumiendo que en una sociedad patriarcal ellas son “protegidas por ellos”)

Pese a esos frágiles vínculo muestran un malestar al dejar de ser amigo de alguien, no obstante asocian la interrupción de la amistad a una relación no grata, que pese al dolor de dejarla produce cierto alivio- *José: Que te sientes mal, bueno en plan que te sientes más ligero pero a la vez te sientes mal.*

Estas y estos adolescentes tienen muy claro por qué una persona puede “caerles mal”. Inmersos en una sociedad basada en la egolatría los motivos siempre son proyectados sobre las otras personas:

Luis: porque no te entienden, se portan mal contigo

Melany: No coinciden contigo, a veces se ponen tontos

Jose: porque no saben apreciar la vida

Jose: porque no saben apreciar lo que es un amigo

Luis: porque cuando necesitas ayuda no te ayudan

Loli: algunos

Consideran que alguien es “diferente” cuando esa persona realiza actividades distintas a ellas y ellos, acciones que no se adaptan al esquema desde el cual interpretan su existencia. Sin embargo, la otredad, lo diferente aparece como una oportunidad de ampliar la experiencia vital.

Jose: porque sabes que te lo puedes pasar bien con él

David: hay un amigo de clase que es musulmán y está todo el mundo con él

Jose: que aunque sea diferente a ti no te lo tienes que pasar mal, te lo puedes pasar bien con él

David: ¿Para qué desaprovechar una oportunidad?

Luis: puedes tener un amigo más

Las relaciones familiares son mucho más restringidas que las fluidas relaciones entre colegas. El ocio en la casa gira entorno a elementos mediáticos (Ver la tele, jugar a videojuegos, usar el ordenador) u otros elementos no relacionales (jugar con el gato). Cabe resaltar la ausencia en el discurso de las relaciones con las madres y padres o las y los hermanos (u otros familiares)

Derechos y deberes

En torno a los derechos de la juventud existe el dilema sobre si los y las jóvenes tienen más derechos o menos que las personas adultas. Los y las adolescentes de este grupo consideran que tienen los mismos derechos, pero que estos apenas son escuchados por los adultos, quienes coartan el desarrollo de los mismos (excepto aquellos que tienen una sensibilidad especial como es el caso de algunos maestros y maestras). Por tanto, consideran el ejercicio pleno de derechos igualitarios como una utopía. El ser escuchados es condición *sine qua non* para sentirse ciudadanos y ciudadanas plenas; por ello reclaman sus derecho de buenas maneras, actitud que cambia al no ser escuchados, produciendo una comunicación más agresiva -*gritando*.

David: Tienes derecho pero no te dan permiso

Los derechos que echan en falta estos adolescentes están más relacionados con actividades realizadas por los adultos (como entrar en una discoteca o conducir), que con valores ciudadanos de los que derivan derechos tal vez más abstractos y complejos.

Por otra parte, existe una concepción del derecho simplista vinculada a una relación causa efecto (procedente de las nociones religiosas escolares en algunos casos) que introduce tangencialmente el tema de “los deberes” (y la justicia): si cumples tus deberes, conseguirás derechos:

Jose: A ver tu también tienes que ayudar a los otros si tu, si tu no ayudas a nadie no vas a tener los mismos derechos porque no eres tan buena persona y ciudadano como tienes que ser. . Lo que he dicho antes del cole de que si trabajas tendrás

buenos resultados y te divertirás , pues lo mismo tienes que hacer que si respetas y ayudas a las personas luego tendrás buenos resultados y si tendrás tus derechos.

Centrándonos en la concepción de los deberes, estos se cristalizan en los deberes propios de la infancia, como el desempeño de las tareas escolares: ir al colegio y hacer los “deberes”-, y el “jugar” (no solo como un derecho sino también como un deber de las y los niños para construirse así mismos plenamente).

Ante este discurso centrado en los deberes de la infancia se abren nociones ciudadanas más amplias, apareciendo la relación con el resto de personas – ayudar y respetar- y la relación con el medio ambiente – reciclar.

(In)justicia

La justicia-injusticia es abordada desde una doble perspectiva: (a) desde las propias acciones y (b) desde las acciones de los demás; entendiéndose ambas perspectivas desde el enfoque de los deberes y los derechos: (a) es justo cumplir con tus deberes, (b) es injusto que no te den tus derechos.

Moderadora: ¿qué consideráis justo?

David: hacemos los deberes y después vamos a la feria.

Entienden un concepto de injusticia basado en la desigualdad social, al que no encuentran una solución rupturista, que cambie el status quo; para paliar esas desigualdades se basan en la redistribución de “ayudas”, existiendo un disenso entre quienes consideran que parte de ellas deben dedicarse a los países menos desarrollados y quienes consideran como una injusticia que se dediquen recursos a otros países mientras están experimentando la pobreza dentro del mismo barrio.

Jose: que digo que por ejemplo en África hay personas que están sin...que se están muriendo de hambre. Pues sí, ellos tienen derecho a que les cuiden y a que les den de comer. Casi no comen, eso es injusto

David: pero les dan ayuda

Loli: pero salen ambulancias de eso, de comida

Ante las injusticias, municipales y nacionales, se reacciona entre el victimismo y la evasión de responsabilidades, trasladando la responsabilidad ciudadana al gobierno entendido como ente omnipotente encargado de la justicia:

Jose: Yo actúo con pena, de forma triste pero tampoco puedo hacer nada. Que no soy nadie, por ejemplo presidente: no se puede hacer eso.

Sin embargo, emerge la necesidad de contestación social cuando el gobierno no está cumpliendo con las que se consideran nociones de justicia:

Melani: no te puedes quedar con los brazos cruzados

La justicia y la injusticia no pueden entenderse sin referencia a las desigualdades de género. Las mujeres reclaman igualdad, considerando la carencia de la misma como una injusticia:

Melani: Por ejemplo tu eres un padre y tienes dos hijos, un niño y una niña, y al niño le dejas salir más tarde que a la niña

Participación

La participación se concibe desde el punto de vista social y colectivo, más que desde las acciones individuales: “ayudar”, “colaborar”, “hacer”, etc.

Aparece una participación muy vinculada a los espacios lúdicos donde el espacio público de la calle se convierte en un espacio privilegiado -juegos, deportes, debates...-. Sin embargo, aparece una connotación interesada de la participación – “participo cuando me interesa” .

Redes sociales

Se produce una brecha escolar donde el uso de la tecnología fuera de la escuela esta más avanzado que dentro de la misma, de este modo consideran que los recursos digitales podrían ser utilizados y comprendidos dentro de la cultura escolar como forma de mejora de la misma. Para ello es necesario que los profesores conozcan este tipo de recursos y consideran que ellos y ellas mismas podrían enseñárselos a manejar, recursos que van desde las ciencias y las matemáticas hasta las humanidades.

Moderadora: ¿de todo lo que habéis aprendido en las redes sociales hay algo que os gustaría enseñar a vuestros profesores?

David: Al maestro le enseñas a Stephen Hawking y alucina

Loli: Los juegos de mental traini' se lo enseñas al de matemáticas

El conocimiento de todos estos recursos que desean enseñar a sus maestros muestra que cuando estas adolescentes se conectan a internet su uso trasciende a lo que en ocasiones se califica de “perdida de tiempo”, produciéndose numerosos aprendizajes invisibles.

El uso de la red en la casa es tan avanzado que se llega a producir una domesticación de las redes sociales, es decir, se incluye con normalidad dentro de las actividades domésticas

Jose: Mi padre y mi madre, cuando mi padre va de compras, estábamos comprando como no me acuerdo, un radiador que pone ahí debajo de la mesa, no me acuerdo, y entonces le manda fotos para ver si le gusta a mi madre o no.

5.3 Entrevistas grupales: sentidos colectivos desde la individualidad

5.3.1 Entrevista en un centro escolar: Salir, ligar, cotillear y frikear

A través de esta entrevista hemos tratado de comprender determinados temas transversales y conceptos clave que han ido saliendo a lo largo de los estudios de casos y grupos de discusión como imaginario juvenil y que nos trasladan a las brechas

entre jóvenes escolarizados y en familia versus jóvenes interactivos en la calle. Estas aparecen como las vivencias cotidianas público-privadas de los y las adolescentes.

Estas micropolíticas se han concentrado en actividades como salir, ligar, cotillear y frikear. Los y las estudiantes de la ESO vivencian el “salir” como fuente de diversión que se realiza con los colegas, sin importar el momento (aunque reconocen la diferencia entre salir “por la tarde” y “salir por la noche”) y el lugar (en la calle, en casa...). En estas experiencias se reproducen los roles de género – ellos en el espacio público ocupado por el fútbol y ellas en el espacio privado charlando y merendando; ellos jugando a la videoconsola, ellas viendo una película o haciendo fotos...

La vivencia de ligar apareceligada al placer inmediato, a la experimentación a la lógica de la apariencia y el físico. En ocasiones emplean la red para profundizar en el conocimiento de otra persona con la finalidad de “conocerla mejor” de cara a comenzar una relación, aunque son conscientes de que después esta relación puede funcionar o no en la presencialidad.

Cotillear es una experiencia relacional, entre los iguales, a través de la cual se transmiten gustos, opiniones, se comparten ocupaciones pero sobre todo se está informado sobre las y los amigos de relevancia. En otro sentido cotillear se puede convertir en algo perverso ligado a la crítica malintencionada.

Salir

Cuando los y las jóvenes hacen alusión al concepto “salir” implícitamente este lleva asociadas unas connotaciones implícitas: ¿Qué es salir?¿cómo se sale?¿Con quien se sale? ¿para que se sale?¿dónde se sale?

“Salir” siempre está relacionado con la diversión, con la risa, con lo diferente a la pesada rutina de quehaceres u obligaciones escolares; es lejana al aburrimiento, la obligatoriedad o la imposición adulta. Es algo voluntario, ligado al placer, que se hace en colectividad pero desde la singularidad y elección de cada uno. Es un espacio de libertad donde se experimenta también con lo público y con la difusión de las fronteras entre lo público y lo privado; se vivencia en diversos lugares y posteriormente se plasma en la red como un espacio más (teniendo esto presente durante la misma vivencia), mostrando el continuo online-offline.

Existe un consenso implícito de que “se sale” con los y las iguales, con las amigas y amigos e incluso con familiares que se acerquen a su rango de edad como hermanas y hermanos, primas y primos pero no con padres y madres o familiares con los que existe una gran diferencia de edad – *si yo voy a salir a comer con mis amigos, digo voy a salir, pero si lo hago con mis padres no digo voy a salir con mis padres, sino voy a comer con mis padres* - ; es la búsqueda de otra compañía diferente a la habitual, es decir, se busca de este modo la complicidad entre las y los más jóvenes, entre quienes consideran que serán mejor comprendidos y comprendidas y con quienes comparten experiencias e inquietudes comunes al estar experimentando el mundo de maneras similares – *“Con los amigos se tiene más confianza porque se les*

puede contar de todo, amores, de colegio, cualquier cosa. Nos ponemos a jugar a la Play, al ordenador, a hacer el mongolo para reirnos...". No se rompe con las diferencias por categorías de edad elaboradas en la escuela, sino que se sigue buscando este rango de edad lejano de la intergeneracionalidad, quizás presente en otras etapas de la vida. La edad aparece como una categoría socialmente construida no solo por los jóvenes sino por la sociedad en general, y que influye por ejemplo en aspectos como la hora de llegada a casa.

A la hora de seleccionar amigos o amigas para salir, para muchos no depende del sexo de los y las iguales sino de la confianza que se tenga depositada en los otros, dando mucha importancia al grado y tipo de esa confianza. En ocasiones se sienten incluso más identificados con el sexo contrario aunque siempre con un componente interesado: asumiendo que conocen más sobre su propio sexo y por ello “dan mejores consejos para ligar”. Sin embargo, para otras y otros la forma de comportarse en las fiestas y reuniones depende de la presencia de personas del sexo contrario, aunque su discurso cede ante la presión del relacionado con los tipos de confianza.

Existen diferentes perspectivas en torno al género, pero de trasfondo permanecen ciertos estereotipos las niñas hablan, conversan, se sientan y meriendan, mientras los niños juegan al fútbol, a la play, al ordenador o “*hacen el mongolo*”. Ellas siempre calmadas y charlatanas, ellos siempre en movimiento y sin conversación. Ellas en el ámbito de lo privado (hablan más de los espacios en casas de sus amigas, el salón “con sillas y mesas para estar agusto”, las piscinas particulares...), ellos en el centro del espacio público ocupado por el fútbol.

En cualquier caso, suelen asignar a los iguales el valor de mayor complicidad y confianza que no les otorgan a padres y madres, esta confianza es usada en ocasiones para transgredir las normas que les son impuestas desde el mundo adulto – *porque delante de tus padres no te fumas ningún cigarrillo y delante de tus amigos lo mismo te fumas diez.*

Esta complicidad y confianza cobra aun más sentido cuando se dejan ver los motivos por los cuales se sale entre otras cosas para pasar un buen rato, lo cual incluye desconectar del mundo adulto y sus imposiciones que no siempre acatan de buena gana. Asocian la libertad al concepto que han construido de salir, libertad que para ellos y ellas se contradice con la autoridad paterna/materna.

El espacio donde el “salir” se realiza puede modificarse mostrando que lo importante no es el lugar sino el contenido relacional, es decir, el espacio puede convertirse de la calle en la casa: “*Y a lo mejor no hace falta ni que salgas, pueden venir ellos a tu casa y también dices voy a salir con mis amigos*”. Se deslocaliza por lo tanto el espacio público de la calle, la libertad y permisividad que este permite se extiende hasta el cuarto propio, que a su vez en ocasiones es lugar seguro y solitario que se convierte en cuarto propio conectado desde el que recrear y crear sus vivencias juveniles online. Lo público y lo privado están deslocalizados, se sitúan dentro y fuera, *online* y *offline*. Cuando el “salir” se realiza en una casa el contenido lúdico está muy relacionado con las TIC, ocupando un gran espacio el ordenador,

videojuegos o videoconsolas; sin embargo estas no monopolizan todo el espacio en el objetivo de pasarlo bien: también se habla, se hacen bromas, se merienda, se echan unas risas... Sin embargo, en este uso colectivo de las TIC las chicas son también excluidas de los videojuegos, relegándolas a “ver una película” o “hacer fotos” para subirlas desde la interactividad solitaria del cuarto propio a alguna red social. Se produce una desconexión entre ambos sexos que no solo se basa en lo físico y el espacio ocupado (que mencionábamos anteriormente) sino también en los imaginarios y lo simbólico.

En ocasiones reconocen dos formas de salir: “por la tarde” o “por la noche”, entendiendo que el primer concepto es más formal, más acorde con las normas y valores que la escuela, la familia y la sociedad esperarían de ellos y ellas, mientras que por la noche se muestran transgresores, rupturistas: *“salir por la tarde es salir, pero no como por la noche ¿puedo ser sincera? Que por ejemplo por la tarde los niños es jugar al fútbol ... y por las noches es más desfase; hago lo que quiero... de lo que sea, da igual”*. Ambos ámbitos pertenecen a lo público, sus actividades se basan en la colectividad que construyen entre ellos, en la base de una experiencia común y la defensa de sus razones de subjetividad inter-conectadas

Igualmente diferencian entre salir en invierno y salir en verano. Además de las condiciones climatológicas, que reconocen pero no plantean un problema, el invierno está asociado al curso escolar y por tanto al estudio, es decir, “salir” queda condicionado según las tareas escolares, reduciéndose su tiempo; así mismo el espacio se desplaza al espacio privado de las casas que mencionábamos anteriormente. Así mismo, asocian las mañanas a la escuela, las tardes a las tareas y las noches como espacio de libertad, al igual que el fin de semana, esta distinción no es otra que la condicionada por el horario escolar que impone sus tiempos en el calendario de las y los más jóvenes. De este modo, asocian el verano a mayor libertad, mayor tiempo de ocio y al espacio público de la calle, aunque con matices dentro de la colectividad (por ejemplo, hay quien “sale” a la piscina de un amigo o amiga)

Los tiempos escolares que se entremezclan con los tiempos de “salir” no son los únicos tiempos que importan, también importan los tiempos impuestos por los padres como hora de llegada, que se convierten en una continua pugna en aras a la liberación del control parental de sus actividades.

En muchas ocasiones asocian “salir” con “fiesta”, aunque no acaban de romper con los estereotipos que desde la escuela y la sociedad se asocian a juventud y fiesta, consideran que estos imaginarios sociales negativos son propios de los otros, de los ajenos, de los otros jóvenes que son los que van al botellodromo y consumen. Ellas y ellos oscilan entre este concepto de fiesta y otro más abierto y rupturista.

En general, rechazan o dicen rechazar el consumo de alcohol como discurso socialmente aceptado (en ocasiones con un asentimiento silencioso fruto de la censura estructural, que se escapa entre los lapsus en el lenguaje), se distinguen de este modo de los demás jóvenes – *“Alcohol y meterse lo que sea... La mayoría piensa eso. A mí no me hace falta irme a la discoteca para irme de fiesta...tampoco hace falta beber*

para estar en una fiesta”. Asocian la fiesta a pasarlo bien, a bailar en la discoteca como espacio público juvenil, donde interactuar con los demás. Una interacción a través del baile compartido, donde grupos de amigas y amigos se relacionan con otros grupos.

Existen diferentes concepciones de lo que es la fiesta, de tal forma que dado la edad de transición algunos aseguran que ni siquiera han ido de fiesta por lo que no saben lo que es (no han salido prácticamente de noche y no han estado en discotecas).

En este momento de transición algunas extienden la fiesta de la discoteca a otros espacios públicos como las calles o a aquellos que actúan como público-privados como las casas de los y las amigas; consideran que lo importante no es el lugar sino la gente y la actividad de ocio que están realizando. Asocian la fiesta también a eventos populares como la celebración de San Juan, e incluso consideran lo deportivo como una fiesta ya que el fin es el mismo: pasarlo bien

En ocasiones de-construyen el discurso dominante propio de edades más avanzadas de ir de fiesta/salir de marcha; entendiendo que ni siquiera es necesario que esta actividad se realice por la noche, poniendo el énfasis en el trasfondo y finalidad de la actividad: disfrutar. - *“es salir con tus amigos por la tarde, pero reuniendo más gente y en plan de... como con más música, como que más te diviertes”*. En otras ocasiones y momentos se mantiene esa concepción de que salir es por la noche; es como si el primer discurso fuese el esperado pero de fondo se dejase ver el segundo. Es en esta segunda concepción donde entran en juego los horarios, la jerarquía de edades relacionado el control parental y el ansia de libertad que envidia a los iguales con menos restricciones:

B: siempre te sacan el tema de la edad, de que tu eres muy joven o no se qué... (...) y después sales a la calle y ves a niños de trece años de discotecas, y yo, me dicen a las diez en casa; y los veo yo a las diez saliendo de sus casas, y digo que hago yo aquí yéndome para mi casa, si lo que tenía que hacer es darme la vuelta e irme corriendo pa ya.

En el fondo no es más que una lucha de poder entre padres e hijos, entre los que son visto como agentes de control y los que son vistos como preciidadanos, inmaduros, sin un sentido ético y cívico.

Ligar

Aparecen relaciones líquidas basadas en el placer inmediato, la lógica de la apariencia y el físico pero carentes de un fuerte vínculo o compromiso, propias de una sociedad posmoderna. La noción de amor es fugaz y poco definida, es una vivencia nueva cuya clave esta en la experimentación pero sin compromisos excesivos.

La experiencia de ligar no se separa del ámbito de salir, sus inicio aparecen como quedadas con amigos de amigos intencionadas o de manera fortuita; tras un primer

acercamiento, las relaciones muchas veces continúan a través de las redes sociales antes de retomarlas de forma presencial de nuevo.

Las redes sociales aparecen en la mayoría de los casos como previas a las relaciones del comienzo de una pareja, a través de ellas controlan cómo es físicamente la persona, qué hace, a qué se dedica, incluso quienes son sus amistades; conocen mucho más de sus vidas de lo que conocerían si comenzasen una relación offline en la que todos esos aspectos de la vida de la persona han de ir descubriéndose a través del diálogo, es decir, llegan a la relación cara a cara, con un conocimiento previo, es como si la red social se convirtiese en un aval de seguridad. Sin embargo, no comienzan esa relación offline con cualquier desconocido sino que seleccionan con quienes de alguna forma ya tienen un vínculo fuera de la red –“*a lo mejor quedamos juntos y te presentan, él lleva sus amigos, yo llevo los míos y nos agregamos más a las redes sociales y por hay nos vamos conociendo, y eso te ayuda mucho, porque saber lo qué está haciendo una persona a lo largo del día, o saber los amigos que tiene...pues puede influir a la hora de quedar*”, “*en cualquier red social es ver fotos, ver su comportamiento, que amigos tiene (...)*”

Gran parte de ese conocimiento previo está relacionado con el cuerpo, con la apariencia física, con que te guste, con que sea guapa. Son gustos estéticos contruidos a través del imaginario social, de los medios de comunicación masiva, de la publicidad e incluso de las mismas redes sociales. Los chicos dan mucho más valor a este aspecto, considerándolo indispensable para una relación, mientras que las chicas aunque también se fijan en ello consideran que es una combinación, el conjunto de ese físico con la personalidad:

Jaime: *Yo siempre lo primero y creo que lo único en lo que me fijo es en el físico*

Raquel: *Si es una tonta y una borde ¿te da igual? Pues entonces es que te conformas con...*

Sin embargo, pese a la importancia de las redes sociales en ese conocimiento previo, las relaciones virtuales no tienen demasiado valor si no encajan cuando se conocen cara a cara, y al igual que se establecen se pueden romper sin ningún problema ético - “*lo importante para ligar, si yo no conozco a una persona, si veo su físico y me gusta, intentas conocerla a través de ahí; si luego la conoces y no te gusta, si te cae bien como amiga, pues amiga, sino pues... si es una personalidad que no te gusta nada, pues la evitas. Pero que lo primero siempre es el físico.*”

Lo que ocurre al conocer a la persona previamente a través de las redes sociales es que la concepción que se hacen de las personas a través de lo que cuelgan en la red no siempre coincide con la impresión que se llevan al conocer a esa persona cara a cara, la cultura de la apariencia hace que colguemos en la red nuestros mejores momentos, nuestras fotos más favorecidas, los gestos, la ropa, lo que mostramos y lo que ocultamos etc., en definitiva que construyamos una identidad digital que no necesariamente ha de coincidir con la identidad física. “*que tuenti sobre todo...*

porque tu te metes en el tuenti de una niña y ves que es guapa y luego cardo borriquero, parece que el tuenti es muy suelta, y luego en la realidad es muy tímida.”

En este sentido existe una brecha entre lo que se puede y lo que no se puede decir a través de las redes sociales: los temas relacionados directamente con el intento de inicio de una relación de pareja parecen ser censurados en las redes sociales. - *es que en una red social es muy patético, y en el tuenti se pongan a decirte, ah eso es patético.*

Están en una edad de transición en la que muchas y muchos aun no han mantenido relaciones sexuales y quienes lo han echo lo mantienen como un tabú, por ello todo tema relacionado con el sexo aparece siempre lleno de censuras e interrogantes, situado siempre en el campo de lo experimental.

Y es precisamente en el concepto de experimentación donde las mujeres quedan relegadas al plano de objetos sexuales de acuerdo con la tendencia machista dominante, se convierten objetos pasivos desplazados a un segundo plano dominado frente al varón dominante— *“alguien que te mola pero que no te llena y entonces vamos a intentarlo y si no sale bien pues a cortar, eso es para mi experimentar”*. En esta misma línea tanto chicas como chicos entienden por experimentar:

Ana: *No se, me lio con una putilla*

Jorge: *me lio con to'lo que se mueve*

Por otro lado, experimentar también está ligado a probar cosas nuevas como el enamoramiento, las relaciones sexuales o llevar a una chica a comer a casa, aunque se rechazan y recluyen solo en el plano de la imaginación aquellas cosas nuevas que se salen de las normas establecidas por la escuela y la sociedad: *“soy superhetero, pero experimentar para mi es liarme con otra niña o pa otro niño por ejemplo su fantasía es...”*

Cotillear

En cualquier caso cotillear está relacionado con la vida de las personas, con descubrirla, mirarla, atisbarla, e incluso investigarla - *“cuando nos ponemos a cotillear en la red social lo hacemos siempre sobre la vida de los demás”*.

Es una actividad que es entendida como relacional, entre los iguales, a través de ella se transmiten gustos, opiniones, se recomiendan películas y cosas que hacer, se comparten ocupaciones, pero sobre todo se está informado sobre las y los amigos de relevancia.

Sin embargo, en ocasiones no es considerado como cotilleo cuando una persona intencionadamente expone su vida a través de las redes sociales para que esta sea pública, siendo lícito indagar, acercarse a ella y actuar como *voyeurs*. El cotilleo supone una transición continua entre lo público y lo privado, la esfera de lo social y la esfera íntima.

Cotillear tiene diferentes connotaciones, desde meterte donde no te llaman hasta una actividad natural que haces con tus amigas y amigos, especialmente indagando sobre sus redes sociales; y desde una actividad que haces porque tu vida es aburrida y no tienes nada que hacer hasta una actividad que realiza gente por gusto propio, por el mero placer de enterarse, de saber.

Cotillear puede tener tanto un componente positivo de compartir estados de ánimos, actividades o experiencias, como un componente negativo ligado a la crítica malintencionada. - *“Lo mismo te metes en el twitter de una persona que te llevas muy bien con ella para ver qué bien se lo ha pasado. O en el de otra que odias para ver que mal lo ha pasado”*.

Frikear

El concepto frikear tiene dos connotaciones bien diferenciadas, la primera relacionada con el consumo elevado de videojuegos y la segunda asociada a aquellas personas que se comportan o tienen gustos diferentes a los suyos.

En relación a la primera acepción existe un gradiente de uso para considerar o considerarse friki, y en función de este uno puede o no incluirse dentro del grupo friki. Extienden el frikismo desde pasar unas cuantas horas seguidas jugando o noches enteras, hasta dejar de salir con los amigos, e incluso incluirse e identificarse de manera desmedida con algún personaje de un videojuego.

Quienes se consideran frikis, establecen el nivel de uso para adquirir tal categoría en un nivel bajo - *“yo considero que se refiere a que si tienes posibilidad de salir o de jugar a la play prefieres quedarte jugando. Y yo soy de jugar a la play”*. Por el contrario, hay quienes disfrutando del uso de los videojuegos no se consideran frikis por no alcanzar el nivel necesario que consideran para ello - *“yo a lo mejor me he tirado cuarenta horas jugando y por eso no soy friki, me considero normal”*.

Entra en juego el concepto de normalidad construida a partir de unos marcadores de clase y género, puesto que disponen todos de las videoconsolas necesarias y las mujeres quedan excluidas de este tipo de frikismo con connotaciones para algunos de ellos más positivas, ya que se enorgullecen de decirlo, y ellas quedan de nuevo fuera del uso avanzado de las nuevas tecnologías al mismo nivel que los hombres.

Una implicación excesiva en un determinado videojuego asociada a la visión alarmista de los medios de comunicación puede dar pie a pensar en la fantasía de no saber diferenciar entre realidad y realidad virtual, aspecto que asusta a algunos de los y las jóvenes - *“a mi me da miedo, porque si no me interesa me da miedo... porque yo he visto casos en la tele que estaban tan viciados... y que luego llegan a la calle y se cargan a no sé cuántas personas. Convierten el videojuego en realidad”*

La segunda acepción se refiere a que los y las diferentes son los y las frikis. Ante esta acepción existen dos posturas asumir que son personas con las que se puede dialogar, hablar normalmente, que son reconocidas dentro de la diferencia; o entender

que son “bichos raros” con los que es imposible establecer una comunicación y que se salen de la “normalidad” (entendiendo esto desde su concepción negativa).

Desde la posición dialogante se entiende que lo diferente no es malo, sino enriquecedor, se considera que lo diferente forma también parte de esa normalidad que se construye entre todas y todos; llegando incluso a rechazar el término friki: “yo creo que el frikismo no existe porque cualquiera puede parecer friki porque no hace lo que tu haces, pero lo mismo tu le pareces lo mismo porque no haces lo mismo que él.”

Desde la posición despectiva que rechazan lo diferente, despreciando la otredad, entran en juego los marcadores de clase, en este caso propios de una clase media alta; los marcadores que no coinciden con los suyos como por ejemplo el mundo de lo heavy o lo relacionado con el rock son desdeñados:

Jorge: *Yo considero friki al que lo lleva dentro, por ejemplo el típico heavy, con pulseras de pinchos, con el pelo largo y con las botas, a ese lo considero friki.*

Lucas: *... uno que va por la calle con un polo Ralph Laurent pues puede ser un pijo pero no tiene nada que ver... o va con una gorra...*

Son las chicas quienes defienden el enfoque integrador frente al cerrazón de los chicos que defienden un enfoque más segregador, una vez más sale a relucir el rol de los cuidados y de lo social al que tradicionalmente han estado ligadas las mujeres.

Las redes sociales

Además de para ligar y para quedar con los amigos para salir las redes sociales tienen otros múltiples usos, como compartir aficiones, conexión con compañeros de la escuela para preguntar acerca de las tareas, cotillear, remedio contra el aburrimiento, pasar el rato, contactar con personas que viven lejos, para quedar con los amigos para salir, etc.

Aunque sirve para quedar con los amigos para salir, las relaciones virtuales no sustituyen a las relaciones presenciales, sino que las complementan. Lejos de las alarmas que se han impulsado desde ciertos sectores los y las jóvenes nunca han dejado de preferir y necesitar las relaciones directas cara a cara.

La esfera online y offline aparecen siempre interconectadas en el ámbito extraescolar, como un continuo en el que no se separan. Cuando están de fiesta hacen fotos, que aunque sin verbalizarlo explícitamente son para subir a su cuenta de tuenti o de facebook, puesto que vivimos en la sociedad del acontecimiento, en la que continuamente tenemos que dar cuenta de lo que hemos hecho para que esto sea validado socialmente: muestro, luego existo.

En este sentido son dos tipos de lenguaje simultáneos, dos canales de información que se solapan, pueden estar conversando entre amigos, o siguiendo una clase en la escuela, mientras entre ellos están conectado al mismo tiempo a través de la red; es en

cierta medida otra forma diferente de cotillear *ad-hoc* - *“un ejemplo, estamos aquí hablando, y de repente Elena suelta una bocanada, entonces yo estoy con Sandra y sacamos el móvil y en vez de cuchichear hacemos como que estamos escribiendo, pero lo que estamos es cuchicheando, mira la bocana´ que ha soltado”*

Igualmente sirve para desahogarse colectivamente con los iguales de las presiones cotidianas que impone la escuela y la familia, convirtiéndose en un espacio propio sin censura, en un espacio de liberación - *“y muchas veces estás hasta las narices de los exámenes, y te das cuenta de que otra persona también está hasta las narices de los exámenes”*

Aunque existen diferentes grados de usos e implicación en las redes sociales, hay algunos que se convierten en jóvenes interactivos permanentemente conectados - *mientras te vistes, meriendas, mientras estudias...* - y han generado una relación de dependencia con los dispositivos desde los que se conectan - *“yo tengo un móvil con tuenti, y cuando no lo tengo en el bolsillo pienso, y si me han escrito... y tengo necesidad de ir a buscarlo a ver si me han escrito”*. Su discurso se contradice con el de aquellas que no usan las redes sociales, o que han reducido uso para no “engancharse”.

La foto de perfil es en ocasiones empleada para reproducir los estereotipos de masculinidad y feminidad imperantes en la sociedad, se buscan imágenes sensuales y seductoras, como la foto “típica sin camiseta”

Siguiendo la lógica del acontecimiento suben cuantas más fotos mejor, aparentando que cada momento de sus vidas es importante y digno de compartir con los demás. Hay quien convierte su perfil de tuenti en un diario público de su vida privada, convirtiéndose los acontecimientos en público-privados - *“bueno yo saco fotos si son de la graduación, o si salimos de fiesta....subo fotos si he salido a dar una vuelta con mi novia, o yo jugando al fútbol, o si estoy en un concierto.”*

De igual modo también hay quien expone su vida pero en lugar de forma gráfica emplean la forma escrita, convirtiéndose las redes sociales en espacios polifónicos en los que se emplean múltiples formatos para dar cuenta de una misma realidad - *“depende de la persona, porque hay algunas que lo utilizan para poner frases filosóficas, o responder cosas de los demás, o yo por ejemplo pongo mi vida porque me aburro y no tengo otra cosa que hacer”*

Sin embargo, pese a la exposición pública que muchos de ellos hacen de sus vidas, son conscientes de los riesgos que corren al hacerlo, y es la exposición a la crítica entre el que más les preocupa.

A la hora de seleccionar los contactos que se tienen en el tuenti no todos son amigos conocidos sino que también incluyen amigos de amigos o personas que no conocen pero que por sus fotos y su perfil les han parecido interesantes, incluso personas que simplemente les han agregado. Aquí entra en juego el que quien más amigos tiene más vale, es la lógica de la popularidad.

Las distintas redes sociales cumplen funciones diferentes, además de todo lo mencionado sobre el tuenti los y las jóvenes también son usuarios de twitter, al que asignan condiciones muy diversas. Desde seguir a humoristas o gente/amigos que hacen chistes y son graciosos, como a famosos, o periódicos deportivos; hasta poner lo que estás haciendo en cada momento- *“en verdad se ponen algunas tonterías, estas aburrido u ocupado, por ejemplo voy a darme una ducha; y te preguntas a quién le puede interesar eso.”* En realidad todo se trata de lo mismo, de vidas echas públicas, bien sean de famosas o famosos o de ellos mismos.

Aunque son conscientes de que en ocasiones se difunden determinadas noticias fake, lo consideran en general como una fuente de información magnífica. Entre las malas jugadas de las redes sociales no está solo la información falsa sino también el tráfico de esa información - *“y dices pues es mentira, a mi no me ha dicho eso, entonces le copias la conversación y luego se la pasas”*- y la manipulación de la información y difamación que ellos mismos hacen sobre lo que se ha dicho o no, en cierto sentido y a pequeña escala funcionan como los medios de comunicación de masas pero en vez de sujetos a intereses económicos, sujetos a intereses emocionales - *“la gente es como que cambia conversaciones, las borras y pones lo que tu quieres que diga la otra persona”*

Preocupaciones de futuro

Les preocupan mucho los estudios pero aun no saben lo que quieren hacer en su futuro, cambian continuamente de idea, tienen un pensamiento líquido. Sin embargo, reconocen la influencia del grupo de amistades, siguiendo el mismo tejido al que responden las redes sociales; pero no hacen alusión a la influencia escolar en la toma de estas decisiones.

Asocian el estudiar más con una mayor competitividad, lo cual responde a la lógica escolar neoliberal imperante que ha calado hasta el fondo de las y los estudiantes, en especial en colegios privados y concertados, y que se contrapone a la ética hacker del entorno offline donde quien más comparte no es más competitivo sino todo lo contrario. Son dos formas diferentes de construir la ciudadanía: en base a la competitividad o en base al conocimiento común compartido.

5.3.2 Entrevista en Pindo, un instituto de entorno rural de Granada (1ºBACH)

A través de esta entrevista hemos tratado de indagar acerca de uno de los ejes transversales principales en la presente investigación: las nuevas tecnologías, a través de su comprensión pretendemos vislumbrar los imaginarios juveniles en red, las ciudadanías digitales, las brechas entre escuela y hogar y la relación cotidiana público-privado en los quehaceres diarios de las y los jóvenes.

En primer lugar las y los adolescentes consideran un uso del móvil que trasciende el ocio convirtiéndose en aprendizaje invisible, dejando entrever las brechas escolares. Entienden el móvil con internet como una herramienta que permite la comunicación en cualquier momento y lugar (incluso simultáneamente a la comunicación presencial).

Organizan su vida a través de los grupos del WhatsApp, decidiendo quien forma parte de ellos y quien no.

En la escuela reclaman más medios tecnológicos, asumiendo implícitamente el cambio del canal con un cambio metodológico de la enseñanza. Perciben una gran jerarquía insalvable entre profesor y estudiante, jerarquía que se difusiva y flexibiliza en las relaciones de poder familiares.

Se informan principalmente a través de twitter ya que esta red ofrece las noticias que ellos están dispuestos a leer: versiones microrreducidas e instantáneas.

Internet y redes sociales en la escuela

Los usos de internet y las redes sociales en ocasiones están relacionadas con el ocio, pero a veces estos trascienden al mismo y se encuentran íntimamente relacionado con el aprendizaje invisible, por ejemplo escuchar música puede ampliar la cultura musical, o buscar y leer información sobre temas de interés personal ajenos al currículum puede enriquecer los conocimientos general de las y los jóvenes: *Yo que sé te digo, algunos twits, que vengan con algún enlace de algún artículo o cosas así, al final se te queda*

De esta forma este uso aparentemente lúdico puede conllevar una mayor formación informal de las y los estudiantes. Además de este uso, existen otros más acordes con la enseñanza formal como “buscar la carrera que te interesa” o pasarse ejercicios o preguntas por el whatsapp.

La escuela no suele reconocer ninguna de estas funciones, basando su discurso en los ciberpánicos y mirando a internet y las redes sociales como una pérdida de tiempo:

Carlos: Yo estoy acostumbrado a que nos digan que estamos enganchados y que nos están atonteciendo.

En los casos en los que los y las profesoras perciben las potencialidades de internet se traslada el “problema” al uso que los estudiantes hacen de las redes sociales, discurso con el que ellos y ellas no están de acuerdo ya que consideran que incluso son útiles para el desempeño de las tareas escolares:

Jose: Dicen que no las sabemos aprovechar (...) y también nos reclamaban que nos pasábamos los ejercicios por el WhatsApp, por ejemplo.

Sin embargo, en ocasiones en lugar de usar el móvil para aprender lo hacen para escaquearse de los aprendizajes que no les interesan. Los emplean para copiar en los exámenes, como muestra de rebeldía. El método más empleado son las tradicionales

“chuletas” aunque en ocasiones sea necesario incluso traducir el lenguaje escrito al virtual a través de la fotografía: *Mirar las chuletas si tienes fotos del tema, te lo puedes poner y verlas*

El traductor es una de las herramientas que emplean para copiar de forma más frecuente, no son capaces de recordar una palabra o simplemente la desconocen pero poseen las herramientas para buscarla de forma rápida y eficaz. No obstante, en la mayoría de las ocasiones la escuela no valora ese aprendizaje de un proceso que será útil cuando el recuerdo del mismo se difumine. Se trata de la misma lógica cuando emplean páginas web para buscar contenidos que dan respuesta a las preguntas de un examen.

Estos “copiajes” dan cuenta de la brecha escolar existente entre el uso extraescolar, más innovador y rupturista, y el uso escolar, anclado a metodologías tradicionales que no han conseguido aun tecnologizarse ni comprender la lógica de las nuevas tecnologías en un sociedad de la información y el conocimiento.

Perciben en ocasiones también en la escuela una brecha digital adulto-jóven – “*se les ha pasado esa época*”-. Aunque en el espacio extraescolar esta brecha aparece fragmentada- “*mi abuela usa el WhatsApp*”.

Ante la brecha escolar asumen, como comentábamos anteriormente, que la escuela va por detrás de ellos en cuestión de la tecnologización, de modo que lo que están exigiendo antes que los medios digitales son los medios audiovisuales, algo que en su uso personal quedó obsoleto, sustituido por el youtube, vimeo o páginas similares.

No obstante no basta con emplear los medios sino de adecuar esos mensajes audiovisuales a las dinámicas jóvenes basadas en comunicaciones cortas y generalmente multitarea.

Pedro:*si te ponen cinco vídeos al día*

Adrián *Si te ponen vídeos lo sobrecargan to´, te ponen vídeos, pero son vídeos de documentales de la 2, de año catapún y duran...sale el aguilucho que ya ves tu.*

En otras ocasiones asumen que sus intereses dependen del canal a través del cual sean presentados “*interesa más si lo ves en internet que si lo ves en un libro*”. Siguiendo esta misma lógica (aunque los medios que existen se infrautilizan y son conscientes de ello) reclaman más medios tecnológicos como si existiese una relación directa entre tener más medios y conseguir una mayor renovación de la enseñanza. ¿Es tan importante el canal o existe cierta asimilación de un determinado canal a un determinado contenido y método de enseñanza?

El uso de internet en el móvil durante las horas lectivas no se trata de una adicción sino de una alternativa al “aburrimiento” que les provoca un método de enseñanza tradicional, de un modo de ocupar el tiempo de forma más motivante y estimulante (por ejemplo ojear el Facebook, subir y mirar fotos en Instagram o mantenerse conectado con los y las colegas). Más que interpretar este echo de forma negativa

deberíamos entenderlo como un feedback ante un sistema que consideran que no responde a las necesidades del mundo actual.

Sin duda, una de las funciones más amplias de internet y las redes sociales es la comunicación, que puede producirse en cualquier momento desde cualquier lugar, incluso como segundo canal, empleándose mientras se mantiene otro tipo de comunicación no virtual. Durante las clases se comunican con los amigos del mismo instituto, de otro instituto, de otro pueblo, o incluso en ocasiones con desconocidos.

Necesitan el canal de comunicación virtual para no “sentirse aislados”, aunque prefieren las relaciones cara a cara que las virtuales. Ejemplo de ello es que reconocen usar menos las redes sociales en los descansos, donde tienen relación directa con los compañeros que durante clase donde incrementan su uso para seguir conectados.

Internet y la vida cotidiana

Pese a esa conexión continua reservan los temas relevantes para las relaciones cara a cara, ya que siguen apreciando esa cercanía, el tono del habla, el contacto físico, el lenguaje no verbal que se difumina en las redes social:

Clara: Yo si tengo que hablar algo importante con alguien, nunca lo hablo por WhatasApp, le digo vamos a quedar a tal hora en un sitio, o aunque sea llamarla, pero eso de hablarlo por el WhatsApp lo veo como más imperonal

Solo conciben el uso de las redes sociales para resolver asuntos importantes cuando la otra persona se encuentra en la distancia física, mostrando que la red es un espacio de flujos (Castells 2009)

Han asimilado de tal forma la comunicación a través de las redes sociales que han cotidianizado sus lenguajes; los lenguajes oral y escrito han perdido su aparentemente clara escisión, fusionándose en la red; al lenguaje escrito se le ha dotado de oralidad, de modo que no “escriben” a los compañeros en las redes sociales sino que “hablan” con ellos y ellas. Estos dos lenguajes se entremezlan con un tercero: el lenguaje visual. Entra aquí el juego de la sociedad de la imagen, donde a través de la fotografía son capaces de dar cuenta de una especie de diario público que muestra los elementos de la vida cotidiana de las personas. Aparece así mismo la sociedad del acontecimiento donde se espera que continuamente ocurran sucesos dignos de compartir a través de ese lenguaje fotográfico (o en el caso de facebook combinando el lenguaje escrito de los estados con las fotografías)

Internet ejerce una función relacionada con la organización de sus vidas, tanto en la escuela como fuera de ella, que se produce en gran medida a través de los grupos de WhatsApp:

Nacho: A ver, yo que sé, si tienes el grupo de los amigos (risas) o yo qué se el grupo de los amigos, o yo por ejemplo que estoy en baloncesto, tengo un grupo, otro para el inglés; para diferentes cosas lo tienes todo metido ahí

Estos grupos mediatizan la comunicación, se decide quien forma y quien no forma parte del grupo, de forma similar a quien forma o no forma parte de la ciudadanía, de

la sociedad, apareciendo los excluidos y los líderes. En ocasiones la frontera de la pertenencia al grupo parece clara - siguiendo el ejemplo anterior un equipo de baloncesto, pero en otras ocasiones la frontera es más líquida- grupo de amigos (Que nos lleva a preguntarnos si las amistades/relaciones virtuales coinciden con las presenciales).

Curiosamente el uso de los grupos de WhatsApp está más extendido para el grupo familiar que para los grupos entre iguales, produciéndose también inclusiones y exclusiones en algunos casos.

En cada grupo de WhatsApp se abordan temas diferentes basados en los intereses y vivencias comunes; comunicándose de forma distinta con mayor material visual o menor, con más o menos enlaces, con un lenguaje formal o informal, etc., es decir, el *habitus* se adecua al medio surgiendo esas “hablas” diferentes.

El poder y las figuras de poder:

Se plantean de forma implícita qué es el poder, quién lo ejerce, cuando y como lo ejerce y como es posible revelarse ante él.

Entienden que hay unas reglas impuestas, aunque no evidencian de donde provienen, quizás porque no les interesa ya que las consideran inamovibles y no negociables. Lo que tienen claro es que existe un agente intermediario que aparece en forma de figura de autoridad: La profesora, que regula y aplica esas reglas de forma más o menos permisiva y con quien si se puede negociar: *Una cosa es que esté permitido y otra que los profesores digan algo o no.*

Entienden la escuela como un espacio jerárquico, en la cúspide está el o la directora, después están los profesores, y después ellos que son los más mayores del instituto, quedando por debajo los y las adolescentes más jóvenes que ellos (en base a una jerarquía de edad socialmente consolidada)

Los y las profesoras se encuentran en un escalón superior de la jerarquía por lo que la comunicación de abajo- arriba se vuelve complicada, los y las estudiantes consideran que no es posible trasladar su conocimiento sobre las redes sociales e internet a ellas y ellos:

Marcos: *Es que no les gusta, no les gusta que les digan*

El uso transgresor del móvil en la escuela parece revelarse contra el poder; suponiendo un desafío a la autoridad en parte atrayente debido la tentación que evoca la prohibición. No podemos olvidar que en parte es en el reto al poder, en ese tira y afloja donde los más jóvenes construyen su identidad a través de la experimentación.

Los juegos de poder en el hogar son mucho más sencillos que en la escuela, en relación a las nuevas tecnologías los padres y madres establecen unas normas y las y los jóvenes las cumplen, ya que son normas muy permisivas y que las adolescentes consideran lógicas. Por ejemplo, no usar el móvil durante las comidas.

Aunque no existen normas estrictas, la frase “*deja el móvil que llevas todo el día con él*” se convierte en habitual. La continua interacción con los iguales hace que en ocasiones los y las jóvenes parezcan estar más dentro de la red que de la casa, descuidando la comunicación con la familia, al menos así lo interpretan y perciben los padres y madres que no siempre comprenden que la red trasciende las paredes de la casa y pueden estar dentro y fuera de forma simultánea. Esta continua interacción da cuenta de la importancia de la relación con los y las colegas, junto a los que experimentan para construir sus identidades múltiples como jóvenes.

En el hogar permiten más la autorregulación de las y los adolescentes, atendiendo a su madurez personal y responsabilidad:

Carlos: *Cuando era más chico si, porque te distraías y no te ponías a estudiar, pero yo ahora cuando me pongo a estudiar el móvil lo pongo en otro sitio*

Información e internet

Los periódicos de papel son sustituidos por los digitales, y aun así estos no son muy frecuentados. Se accede a la información de distinta manera: a través de las redes sociales. Los únicos periódicos que parecen mantener la atención de la juventud son los relativos a deportes o los diarios del pueblo, ya que ambos responden a sus intereses. El primero ligado a la afición al deporte ampliamente extendida y el segundo responde a la necesidad de informarse sobre lo que sienten como cercano o propio, su pueblo donde conocen a gran parte de la población; buscan un tipo de información que se aproxima al cotilleo sobre lo que les ocurre a los y las vecinas, son noticias casi personales. Muestran ese interés por aquel lugar del que se sienten ciudadanos y es aquí donde aparece la supremacía del entorno local sobre una ciudadanía global e incluso nacional. ¿Ocurre ese mismo sentimiento de pertenencia que incita a leer el periódico local en la ciudad?.

Sin embargo, pese al interés por este tipo de prensa su lectura se limita a titulares y cabeceras:

Ramón: *Hombre el Adiba si, pero te lees las letras grandes, las chicas no las he leído en mi vida.*

Es una lectura similar a la transmisión de noticias a través de las redes sociales, se trata de una comunicación rápida, con caracteres limitados, propia de una sociedad que vive demasiado rápido y en la que hay una cantidad de información desbordante. Este tipo de lectura telegráfica puede llevar a la malinterpretación de los titulares o las versiones micro-reducidas de la noticia.

La ventaja de las redes sociales a la hora de transmitir noticias es su rapidez que se convierte casi en inmediatez:

Rosa: *Ayer se murió un hombre yendo para Carchelejo (...) Y lo sabía todo Pindo a los veinte minutos(...) porque la gente que tenga eso, de lo del twitter, a la mínima que eche una foto y la pase por un grupo ya...*

La red preferida para compartir noticias es twitter por su modo de extensión de carácter viral; esta red es atractiva por su expresión con caracteres limitados y su lenguaje visual que hace que las noticias sean rápidas y fáciles de leer. Sin embargo WhatsApp es empleado para las noticias personales y la comunicación cotidiana con los iguales. Respectives redes responden a las dos esferas la pública y la privada, encontrando en ocasiones barreras difusas entre ellas. Facebook e Instagram quedan relegados al ocio, a los momentos de esparcimiento.

Amistades a través de la red

Tantean la posibilidad de conocer a nuevas personas en la red, debatiéndose entre lo que estas relaciones pueden aportar o el contenido “vacío” de las mismas, teniendo siempre en cuenta los posibles riesgos que esta práctica puede entrañar.

Casi todos y todas mantienen de una u otra forma estas relaciones pero son autocensuradas, están mal vistas por lo que tratan de ocultarlas, como consecuencia del discurso adulto de “no hablar con desconocidos” que se ha expandido de las calles a la red. Se reconocen y se niegan en el mismo discurso:

Sara (1): (hablar con desconocidos) *eso en Ask, yo si*

Sara (2): *pero a mi no me gusta, que a lo mejor te hable porque tu no sabes quien es en realidad esa persona*

Sara (3): *a mi es que me habla gente que yo no conozco y no contesto.*

Para conocer gente no emplean las redes sociales que utilizan con sus amigos sino que hacen uso de otros espacios virtuales como la plataforma Ask. O lo hacen de forma espontánea y colateral a través de los juegos en red.

Prefieren mantener relaciones virtuales con personas que hayan visto aunque sea una única vez o que sean amigos de amigos, ya que aun siendo desconocidos la presencia física o la cercanía emocional les otorga fiabilidad. En esta misma línea establecen como criterio de credibilidad la distancia real que separa a las dos personas, considerando que alguien del pueblo de al lado es más real que alguien que vive en otro país, señal de que la teoría de los espacios de flujo (Castells 2009) tiene alguna fisura: *Te fías más si es más cercano, de tu sitio por ejemplo*

Transmiten la posibilidad de conocer a través de la red a las personas y quedar después físicamente, siendo conscientes de que esta práctica puede salir “bien” o “mal”, pero no entran a valorarlo, se trata de un tema que prefieren no abordar en profundidad.

5.3.3 Entrevista en Pindo, un instituto de entorno rural de Granada (2ºBACH)

Al igual que en la entrevista anterior tratamos de indagar acerca de uno de los ejes transversales principales en la presente investigación: las nuevas tecnologías, y su implicación en la construcción del ethos democráticos de los y las más jóvenes.

Las y los adolescentes consideran internet como una defensa más que como una amenaza (sin dejar de ser conscientes de los riesgos que entraña la red) puesto que es ahí donde están sus colegas, a los que se puede recurrir desde cualquier lugar y en cualquier momento. Aunque inicialmente parecen establecer una relación de dependencia con la red, aparece posteriormente internet como una necesidad “sustituible”, pudiéndose “acosmbrar” a su ausencia .

El modo de informarse sobre las novedades políticas y sociales está cambiando, la prensa ha quedado desbancada (salvo los periódicos locales en entornos rurales), reservada para los adultos. Los periódicos digitales tampoco son consultados ya que el acceso a la información no depende del formato, digital o en papel, sino de la forma de las noticias.

Estas y estos estudiantes se cuestionan acerca de la función de internet en el aprendizaje que consideran más relevante: internet como una nueva herramienta que favorece el conocimiento libre versus un elemento que distorsiona y erosiona los saberes enciclopédicos tradicionales

Internet como necesidad con riesgos

Internet aparece en algunos casos como una necesidad, estableciendo una relación de dependencia en una sociedad del conocimiento y la información, en un entorno hiper-conectado:

Santiago: Vivir podemos vivir sin móvil pero para nosotros es ya como una necesidad, cuando sales de casa y tienes que llevar las llaves pues también el móvil te hace falta.

Sin embargo, paradójicamente para otros adolescentes de esta entrevista internet aparece como una necesidad creada y sustituible; interpretación que gira en torno al verbo “acostumbrarse”. Son conscientes de no es algo innato, heredado, sino que es algo a lo que se han habituado y por tanto pueden desabituarse. Reconocen que aunque históricamente no ha existido la red de redes, esta se ha convertido en parte importante de su vida diaria, extendiéndose de tal forma que se ha cotidianizado invadiendo sus costumbres:

Jose: Yo tenía un móvil sin internet y te manejabas bien, a lo mejor llamabas.

Rosa: y si tienes internet te acostumbras al uso de internet pero hemos nacido sin el móvil, sin internet y hemos podido sobrevivir vamos y también podemos seguir sin internet en el móvil.

Parte de esa necesidad radica en que la red es percibida más como una defensa más que como una amenaza ante las incertidumbres de la sociedad del riesgo. Esa seguridad que les ofrece la red se basa en la fuerza del colectivo de apoyo formado por las y los colegas a los que se puede recurrir a través de las redes sociales en cualquier momento superando la barrera del tiempo y del espacio (Castells 2009):

Ya pero cuando tenemos alguna urgencia siempre recurrimos a las redes sociales y a preguntar y si no lo tuviésemos sería mucho riesgo, vaya incluso lo dejaríamos.

Por otra parte, al margen de lo que internet signifique en sus vidas son conscientes de los posibles riesgos que entraña la red. Parte de la percepción de estos riesgos es construida por ellos y ellas y parte es infundida por las charlas escolares, impartidas incluso por guardias civiles, avalando los ciberpánicos.

Algunos riesgos se basan en la comunicación e interacción con personas desconocidas, cobrando aquí importancia la presencia física, el haber visto en persona por lo menos alguna vez a la o el colega antes de comenzar una relación virtual.

Estos y estas adolescentes establecen como criterio de credibilidad la distancia real que separa a las dos personas; considerando que alguien del pueblo de al lado es más real que alguien que vive en otro país. Se cuestionan como personas ajenas a su ámbito cercano (amigos y amigos de amigos) han encontrado su perfil en una determinada red social, lo que les hace alertarse.

Son conscientes de que una persona que se muestra de una determinada forma en la red puede ser completamente diferente en la relación cara a cara, percibiendo esas identidades múltiples: identidad digital Vs identidad presencial

Parte de los riesgos están asociados a su propia identidad, son conscientes de tener una identidad pública en la red en función de la cual han de “dar la cara”, hacer sus “moves” en la comunicación con los demás a través de la red:

Chica: si tenemos fotos normales y pones frases normales no tiene por qué pasar nada, di pones fotos que no tienes que poner entonces si que puedes tener problemas.

Otro de los riesgos que reconocen es la imborrable huella digital, siendo conscientes de que todo aquello que suben a la red permanecerá en la misma sin posibilidad de borrarlo, sin capacidad de modificarlo:

Chica: Y una vez que está en internet ya no lo vas a recuperar

Las y los adolescentes argumentan que ante estos riesgos acuden a la ayuda adulta, no obstante, su discurso difiere de su experiencia; su discurso muestra que en teoría se muestran desprotegidos, mientras que en la práctica son bastante autónomos en la gestión de los problemas virtuales.

Son conscientes de la mercantilización con sus datos personales en las redes sociales privadas y los efectos negativos que esto puede causar:

Clara: y hay fotos que a lo mejor las subes y facebook al hacerte la cuenta las fotos que subes si el programador quiere usarlas puede usarlas por ejemplo en campañas publicitaria y entonces según las fotos que subas te perjudica más o menos

Lo que ellos consideran como “ bromas” traspasa la frontera de los riesgos de cara a los demás, pasando de ser “jóvenes en peligro” a ser “jóvenes peligrosos” (Gordo 2008), encerrando bajo el término “broma” una serie de conductas inadmisibles contra las y los amigos y compañeros.

Entre ellas, una de las más comunes es abrirse una cuenta falsa en una determinada red social y agregar a un amigo suplantando la identidad de alguien conocido o desconocido para “conseguir que te diga algo que tu no sepas”. Y entre las más dolorosas para los compañeros: el bulling

Chica: subir fotos de algún compañero [o así de pintadas]sí haciéndole bulling

Santiago: e incluso profesores.

Función comunicativa e informativa de internet

Internet, y en especial las redes sociales (en concreto WhatsApp según ellos y ellas), es ampliamente extendido como herramienta de comunicación con los iguales; sin embargo, en el campo de las relaciones algunas y algunos ven peligrar las que perciben como valiosas y genuinas relaciones cara a cara y se muestran reticentes a la hora de establecer las relaciones tecnológicamente mediadas:

Chica: (si no se pudiese utilizar el móvil) Tendríamos más relación con los compañeros (...) porque vas con el móvil y estás más con el móvil que con los compañeros.

Otras y otros no perciben la entrada de las redes sociales como un riesgo sino como una ampliación de las relaciones presenciales, relaciones que ahora han de convivir con las relaciones virtuales; entendiendo que ambas deben estar en equilibrio, en armonía:

Pedro: Te relacionas menos cara a cara porque por el móvil también te relacionas bastante.

En cualquier caso durante las horas lectivas emplean las redes sociales para comunicarse tanto con amigas y amigos que están en la misma clase como con aquellos y aquellas colegas de otras clases o de fuera del instituto.

Respecto a la hora de informarse emplean las redes sociales más frecuentemente que los periódicos bien sean en papel o digitales, eligen el canal por su inmediatez y el resumen de la noticia; en los periódicos locales seleccionan para leer las noticias más cercanas que se vuelven casi una especie de cotilleo sobre acontecimientos que les afectan o les resultan muy próximos.

Hacen una doble conexión de la prensa escrita con las personas mayores (lectores que según ellos y ellas no tienen la pericia para el uso del ordenador, y por tanto no pueden acceder a su función informativa) y con los bares - “vas a bar a tomar un café y te pones a ver lo que pone”, (aunque esta última afirmación es rebatida con el argumento de que los bares ya tienen WIFI), presentando al bar como el único entorno

en el que ha resistido la transmisión de la información a través de la prensa escrita, basándose en la tradición.

El acceso a la información no depende del formato, en papel o digital, sino de la forma de las noticias, de forma que tampoco se accede a la prensa digital.

Otra fuente de información, alternativa a las redes sociales y a la prensa, son los adultos, padres y madres se convierten en formas de información fiables, para lo cual estos y estas han tenido que informarse previamente muy posiblemente leyendo el periódico en cualesquiera que sea su formato, por lo que no se pierde el contacto total con la prensa.

Cabe mencionar la ausencia en su discurso de la televisión como medio de información, emergiendo solamente en relación a los anuncios - que “influyen tela” (frente a los anuncios virtuales que son considerados como un estorbo)

Internet y conocimiento: ¿ayuda o vagancia?

En algunos casos no solo no se reconocen las posibilidades que ofrece la esfera virtual sino que se considera esta como un factor que erosiona los procesos tradicionales y cientificistas de transmisión del conocimiento basados en los saberes verticales de los libros y las verdades absolutas. Esta lógica es posiblemente heredada del discurso escolar y adulto. Sin embargo, dentro de esa herencia, reconocen que internet ya ha sustituido en cierta forma a los libros “de papel”:

Clara: Somos más vagos desde que tenemos internet, no nos molestamos en buscar na'... y como directamente te sale no tienes que ir a la biblioteca y a buscar. Los libros están ya de lado.

En esta línea consideran que internet y las redes sociales pese a su apariencia innovadora les retrasa en el conocimiento, aprecian que en lugar de aprender “desaprenden”, “desaprenden” esas estrategias de búsqueda de información tradicionales más valoradas por algunos de los participantes de esta entrevista

Chica: En realidad nos retrasa porque en verdad ya no tenemos la habilidad de buscar en una enciclopedia, no es tan fácil como poner en el ordenador lo otro.

Aparecen diferentes posiciones sobre el modo de empleo de la red de cara a la construcción del conocimiento. Por un lado se avala el discurso anterior relativo a la degradación de los saberes alegando que las búsquedas en internet son vagas, rápidas y superficiales, seleccionando los criterios de calidad de la información en función al número de visitas a la fuente sin leer fuentes alternativas y realizando “corta y pega”.

Por otra parte, surge el posicionamiento contrario: búsqueda de información activa que lleva incluso a leer más de lo que se leía con los libros y enciclopedias, en aras de encontrar una buena fuente informativa apropiada y fiable.

Pedro: Yo creo que nos facilita tanto la información que la vemos y es que ni la leemos, copiamos y pegamos, sacamos las fotocopias... si vemos que tal modificamos un poco, pero yo creo que con eso no aprendemos mucho.

Carmen: si hay demasiada información, tienes que leerte para saber lo que tu buscas porque sino...

Sandra: tu te lo lees y si te lo crees... porque como no sabes si es verdad o mentira pues lo que más se repita eso es.

Mónica: muchas veces la primera página que sale tiene más información o te da información más relevante pero muchas veces no influye, en las últimas páginas que salen puede haber mucha más información que te vale más que la primera. Pero la otra página al ser la primera hay más gente que la visita y va a seguir saliendo.

Pese a admitir en algunos casos el número de visitas como criterio de calidad, no parecen fiarse del crowdsourcing o la inteligencia colectiva, al menos en el discurso asociado a la wikipedia y a la construcción colectiva del conocimiento.

Internet y escuela

Emplean internet y las redes social para el desempeño de tareas escolares como buscar definiciones o trabajos, pedir los deberes o preguntar, incluso llegando a fotografiar una hoja para mandárdela a un compañero o compañera. Se dan aprendizajes invisibles de los que difícilmente nos enteramos si no nos dan cuenta de ellos, por ejemplo, hay quienes relacionan el whatsapp con la correcta escritura y esta con la omisión de faltas de ortografía; aprendizaje que se opone a la creencia dominante de que los móviles y las redes social limitan la capacidad de buena escritura en los y las jóvenes, centrándose exclusivamente en el exceso de abreviaturas empleadas.

Por otro lado también emplean estas nuevas tecnologías para funciones en cierto sentido contraescolares como la común practica de copiar, o actividades relacionadas con el ocio para combatir el aburrimiento escolar que van desde la comunicación con los y las iguales hasta “hacer fotos”, pasando por jugar y escuchar música. Actividades proporcionales a la cantidad de aburrimiento que sufren. Es decir, se convierte en una necesidad, solo en tanto en cuanto están aburridos:

Pedro: pero es que digamos que fuera del instituto como que tenemos más entretenimiento pero aquí como son seis horas pues oye, ya ves si te aburres pues... (...) si te vas de fiesta no vas a estar con el móvil

En este sentido, culpabilizan a la escuela por generar tanto aburrimiento en ellos como para empujarles al uso de estos dispositivos:

Chica: Podían hacer las clases más divertidas para que no los usásemos

De hecho hacen uso de la organización tradicional del espacio en la enseñanza para combatir el aburrimiento que el método asociado a esta organización genera:

Chica: (Dejar el móvil) lo pones al lado del estuche y puedes estar escribiendo sin problema y más si tienes un compañero delante que te tapa

Reclaman una tecnologización de la enseñanza, no obstante las razones son muy diversas: hay motivos que van desde quienes reclaman un simple cambio de canal apelando a la mera comodidad física (no tener que portar los pesados libros de texto) a quienes reclaman un cambio del método, solicitando un cambio en la forma de impartir la clase.

Sin embargo reconocen que ni los y las profesoras ni ellas y ellos están preparados para asumir este cambio, rompiendo con el extendido mito de la “generación digital” - “*buscar en un libro lo veo más fácil que buscar páginas en una tablet*”.

Autoridad permisiva

En la escuela aparecen figuras de autoridad permisivas en cuanto al uso del móvil. Aunque no hay consecuencias más que el mero recuerdo de que durante las clases es necesario guardar el móvil, siguen hablando de “pillar” por lo que el uso del mismo continua siendo en cierto sentido un reto a la autoridad:

Chica: Es relativo porque en nuestra clase misma hay personas que les han pillado todos los días y solo les dicen que guarden el móvil

Chica: guardas el móvil y ya está

Chica: y luego lo vuelves a sacar y si te ven te dicen ¡Anda ya!

Las figuras de autoridad en la casa son incluso más laxas que en la escuela y las restricciones se limitan a momentos más puntuales, sin embargo es común la recriminación “*siempre con el móvil*”. Tantas veces se repite esta afirmación que llegan a hacerla propia - “*En realidad estamos todo el día con el móvil.*”

Reconocen que cuando eran más pequeños tenían más restricciones en el uso del móvil pero que estas han ido desapareciendo a medida que han ido creciendo.

6. Debate y discusión

Para la realización de este análisis hemos partido, tras una primera lectura de los resultados, de la elaboración de mapas conceptuales de cada uno de los casos, grupos de discusión y entrevistas, cruzando después los 9 mapas en uno solo, vertebrador de todos los resultados del trabajo de campo y precedente de la introducción a los contextos territoriales que se expondrá a continuación.

Posteriormente en una segunda lectura de los resultados, fuimos seleccionando frases o cuestiones relevantes de los mismos; a partir de ellas nos realizamos preguntas o afirmaciones positivas o negativas que agrupamos en categorías afines según el significado de las mismas.

En una tercera lectura del trabajo de campo y de los resultados fuimos construyendo el esqueleto que daba forma a las categorías anteriormente mencionadas, argumentando ideas, construyendo significados y enfrentando posiciones discursivas diversas.

Finalmente cruzamos y contrastamos la visión cultural de los jóvenes que habitan entornos diferentes que habíamos construido con datos empíricos con datos teóricos de otros autores y con los diferentes objetivos de la investigación (Objetivos que implícitamente nunca dejaron de estar presentes)

Hemos explorado contextos territoriales (o como hemos venido llamando hasta ahora “escenarios”) donde los y las más jóvenes experimentan su ethos democrático y construyen su ciudadanía. Estos contextos surgen tanto de la revisión de la literatura como del trabajo de campo. No se trata de contextos estancos sino que todos ellos se relacionan entre sí, en mayor o menor medida, bien sea en modo de convergencia o de rechazo:

- El escenario virtual, inundado por las redes sociales que se caracterizan por sus brechas (escolar, género, edad..) pero sin embargo es vivido como espacio de libertad (donde uno puede deshibirse y además no hay control adulto), espacio de contacto con los iguales permanentemente abierto y espacio de aprendizaje ubicuo, informal e invisible. Se (re)produce cuanto ocurre en la sociedad, es decir, los esquemas y estructuras de las relaciones de poder, de los problemas y acontecimientos sociales (que también son creados en la red): “un conocimiento social imprescindible y necesario es identificar las formas de poder en la sociedad red para poder ejercer la función educativa en las redes sociales” (Martínez y Fernández 2015: 122)

A través del escenario virtual no solo se consume información como en los viejos medios sino que también se produce, abriendo a los y las estudiantes una nueva e importante ventana donde hacerse visibles (Morduchowicz 2012), pasando a la era de los *prosumer* (Feixa 2014). *Prosumer* que están inmersos en un terreno que se encuentra en pugna entre el capitalismo y neoliberalismo

de las grandes corporaciones, y la ética hacker del colaborar y construir conocimiento compartido y libre.

Este escenario está continuamente presente a lo largo del resto de los escenarios como ventana virtual que se abre a la sociedad junto con el resto de perspectivas, se trata de una conexión continua que sobrepasa tiempos y ubicaciones, personas y sociedades; de una ventana que abre las puertas con solo un click a la información, la comunicación, el entretenimiento, la diversión, en tiempo real y de forma cómoda y sencilla (Megías y Rodríguez 2014); de una conexión multicanal (se puede estar conectado a distintas redes sociales físicas y virtuales de forma simultánea) y de una conexión multimodal (Se emplean lenguajes distintos: verbal, icónico, sonoro, interactivo)

Hay que tener en cuenta que el escenario tecnológico (y la industria que lo sustenta) se caracteriza por la obsolescencia, el avance vertiginoso y la necesidad de adaptación constante.

- El escenario escolar que se presenta generalmente en su estilo tradicional como aburrido, jerárquico y poco estimulante, además de inmerso en un proceso de meritocracia, competitividad e individualismo (Torres 2001). Un escenario escolar que trata de construir un aprendizaje universal, una verdad única, donde los aprendizajes no escolares quedan desdeñados (Gimeno Sacristan (2010); llenando el conocimiento con marcadores de clase que menosprecian la cultura popular imponiendo la de una clase media y media alta. Desde los sectores neoconservadores (y ultraconservadores) se trata de imponer al profesorado una prohibición implícita para abordar determinados temas y orientaciones “controvertidas”, abogando por el control moral y escondiéndose bajo lo que denominan una “neutralidad desideologizada” que no es tal.

Sin embargo, a pesar de esta visión negativista que ofrecen los y las jóvenes de nuestro estudio según Martín Criado (2010) abre la posibilidad de una posible función de la escuela que se debate entre la salvación escolar y la reproducción del status quo. En cualquier caso la escuela se convierte en una de las primeras instituciones públicas donde los jóvenes transitan (Martínez 2005) en la que pueden experimentar unas relaciones diferentes y explorar un nuevo ethos democrático distinto al de la institución privada familiar (sin olvidar que desde ella también se construyen nociones de lo público).

La escuela se relaciona especialmente con el ámbito familiar pero sin olvidar que también tiene implicaciones sobre el escenario virtual y de la calle. Es quizás el espacio más cerrado de los cuatro que hemos explorado, atribuyendo “peligros” al escenario de la ciudad y al virtual y considerando a los jóvenes como un colectivo vulnerable cuyo acceso a “contenidos adultos” supone ciertos riesgos. Sin embargo, pese a esas consideraciones en la escuela esos saberes se consideran como tabús como una forma paternalista de entender a los estudiantes, brecha social y escolar que se acrecienta con la implantación de la LOMCE que elimina la educación para la ciudadanía e impone unas

ciencias sociales inmutables que no dan respuesta a la necesidad del conocimiento del propio contexto.

- La calle (entendiendo por ella el conjunto de los espacios públicos de la ciudad, plazas, instituciones públicas, servicios sociales, entidades sociales con función pública, lugares y “no lugares”) se presenta desde dos ámbitos: el local y el global. El primero, centrado en el propio barrio incita a la participación (a veces cívica como el deporte o las quedadas, a veces ¿incívicas? como el botellón) como forma de la política *lifestyle* (Bennet 1998); y el global como (re)apropiación de los espacios públicos para el debate de las políticas institucionales y otras políticas posibles. En ambos espacios (pero en especial en el primero) transitan los estudiantes de ESO ampliando los territorios sociales y con ellos su posibilidad de ampliar sus espacios de experimentación de la ciudadanía. En ocasiones, estudiantes (GD9) y activistas sociales (estudio de caso 15M) no solo transitan esos espacios sino que demandan un uso realmente público y participativo de los mismos desde la perspectiva del “derecho a la ciudad” (Hernández, Robles y Martínez 2013). Sin embargo, las condiciones de austeridad, los recortes y su deterioro ponen en cuestión la posibilidad de ejercer ese derecho a la ciudad, ya que las ciudades del mundo desarrollado tienden a debilitar y privatizar los espacios públicos (Martínez Rodríguez y Fernández 2015)

Desde el espacio público de la calle se abren numerosas posibilidades que van desde una concepción de lo colectivo, las relaciones humanas (redes, amistades, amores, etc) y el procomún a una influencia consumista (los anuncios, la influencia de los colegas, etc); desde una realidad explícita a una más sutil, de las cosas pequeñas (pulsiones, deseos, recorridos vitales, experiencias, recuerdos, etc); y también a una ciudad escondida donde nos da miedo adentrarnos y nos escondemos a nosotros mismos (Ibid)

La calle (al igual que las redes) es uno de los espacios sociales más permeables, donde interaccionan la experiencia académica escolar, las normas y aprendizajes familiares y la influencia de una red con conexión continua y sin horario de cierre (que continua también desde el espacio de la calle).

En ese espacio de colisión de los otros tres escenarios se abre la posibilidad a los movimientos sociales (estudio de caso 15M) que desde su potencial educativo y su posibilidad de generar ágoras con procesos formativos revierte sobre la escuela, la familia y la red, desbancando la concepción de que los aprendizajes solo suceden en la escuela (y en tal caso en la familia)

- La casa, donde “se dispone de un salón donde viven los miembros de la familia con una ventana social- la televisión- que conecta con otros contextos sociales; una cocina en la que se reparten de manera desigual los roles y cuidados domésticos; y un cuarto conectado a través de internet (...) donde la comunicación fluye de manera intrínseca y recíproca” (Martínez y Fernández 2015: 115). El espacio para ver el mundo social en familia es la televisión, sin embargo, siguiendo la tendencia de la comunicación Morduchowicz canal las

y los más jóvenes se conectan a las redes sociales manteniendo una relación con los y las colegas simultánea a la relación familiar, abriendo nuevas ventanas para ver el mundo desde el espacio del salón, que se continúan en la intimidad del “cuarto propio conectado” (Zafra 2010); por tanto la red aparece en la casa como un elemento flexible con el que es posible conectarse en cualquier lugar de la casa, a cualquier momento del día o de la noche, y simultáneamente o no a otras actividades. En la casa como espacio privado familiar se construye una ciudadanía en la que penetran nociones de lo público, estando el espacio público y el espacio privado vinculados a una privacidad compartida que se caracteriza por unas determinadas prácticas sociales cuyos efectos son reguladores de lo que ocurre en el resto de los ámbitos, reguladores de lo social.

En la cocina se dividen los roles de género donde ellas asumen el rol de los cuidados manteniéndose en el ámbito de lo privado y ellos eluden estas responsabilidades habitando el ámbito de lo público. Modelo que ha de dar paso a una responsabilidad compartida de los asuntos familiares y que haga político lo privado.

La definición de estos ámbitos no es más que una aclaración teórica, sin embargo en la práctica no se encuentran diferenciados sino en una continua interrelación en ocasiones difícil de discernir, en cierta forma rompiéndose los límites entre todos ellos. Pese a esta permeabilidad no podemos olvidar las singularidades de los distintos ámbitos: la escuela (espacio privado que se abre a lo público, Wincour 2012) y la casa como territorios más cerrados y tradicionales (y en cierto sentido en crisis) frente a los territorios de la calle y virtuales como más abiertos, dinámicos y horizontales (y en el caso de los virtuales emergentes y omnipresentes)

Transversalmente aparecen en todos los espacios un continuo entre las micropolíticas de lo cotidiano (ligar, cotillear, salir, frikear, jugar...) y las macropolíticas (Crisis, capitalismo, neoliberalismo...) a través de los cuales trataremos de analizar los significados y sentidos atribuidos por los y las jóvenes en sus vivencias ciudadanas (Objetivo 2) y analizar los discursos de conformación ciudadana (Objetivo 3)

6.1. la red como estilo de vida

Nos interesa conocer la red y las características del contexto digital, sus usos y significados relacionados con la implantación ciudadana y sus dependencias (Objetivo 4.2). Para ello planteamos la red, de mismo modo que Martínez Moreno (2014: 68), no solo como un objeto tecnológico que permite ciertos usos, sino “como una producción cultural, como un “espacio-red” abierto a la introducción de valores, subjetividades y modos de hacer que emanan de las prácticas, relaciones y posibilidades que la tecnología permite”, “espacio-red” que hemos comprobado que transforma la vida cotidiana de la juventud, sus diversas manifestaciones culturales, las esferas más diversas de la vida privada y social.

En este sentido Díez, Fernández y Anguita (2011) se plantean si estas nuevas formas de comunicación en las redes sociales están sirviendo a las y los jóvenes para empoderarse y autodefinirse creativamente o solo para posicionarse en un mundo que gira a más velocidad pero que mantiene inalterables sus ejes de poder.

Según nuestros datos, ocurre lo primero que vaticinan estos autores, al participar en las redes sociales, a la vez que se expresan y generan contenidos, y a través de ellos los y las jóvenes se forman cívicamente, construyendo su ethos democrático. Nuestra investigación concuerda con Morduchowicz (2012: 81-82) en que “descubren la existencia de múltiples perspectivas sobre un mismo tema, aprenden a respetar la pluralidad de opiniones, conocen nuevas normas sociales y comienzan a entender lo que significa negociar entre opiniones contrapuestas”. En este sentido las redes sociales provocan un proceso de deliberación y negociación con la diferencia. Sin embargo Livingstone, Couldry y Markham (2007) y Buckingham (2008) se muestran más escépticos de lo que nosotros y Morduchowicz hacemos, argumentando que estas prácticas virtuales solo favorecen al compromiso cívico y político de los y las que ya estaban comprometidos fuera de la red.

Internet surge como un estilo de vida en una sociedad que pasa de la era digital a la era hiperdigital (Feixa 2014), donde quedarse fuera de la red supone quedarse fuera del sistema social y donde se siente la necesidad de estar localizable y poder localizar; en este sentido nuestra interpretación coincide con la de Megías y Rodríguez (2014: 163-164): Los jóvenes sin las nuevas TIC “se sienten aislados, incomunicados, incompletos, sin los cuales parecen no saber como realizar sus rutinas, pero además sin los cuales no podrán integrarse en el grupo de pares ni socializarse de la manera que se espera que lo haga”. De hecho a lo largo de las comunidades de práctica estudiadas se muestra como uno de los peores castigos es la privación del uso de la red (por ejemplo retirando el Smartphone) dada esa necesidad continua del vínculo con los iguales y esas nuevas soledades creadas; soledades que como Megías y Rodríguez (2014) y Wincour (2012) argumentan no tienen que ver con la ausencia física de personas alrededor sino con la desconexión, resignificando la noción y práctica de intimidad. Tan solo el 3,8% no acceden a internet de forma cotidiana (Reig y Vílchez 2013)

Nos contradice, en parte, la encuesta realizada por Ballesteros y Megías (2015) donde se expresa que el 45,5% de las y los jóvenes no muestran ninguna inquietud por la ausencia de las redes sociales.

Según nuestros estudios tampoco estamos de acuerdo con la visión tan extrema que presentan Berlinguer y Martínez Moreno (2014) en la que se asegura que estos medios llegan a generar tal dependencia que se convierten en una adicción, ansiedad, agobio y deseo-miedo a desconectar.

Las y los estudiantes están inmersos en un proceso de experimentación necesario para la construcción de sus propias identidades – que como completa Kushner, Wattie y Kutanegra (2011) en ocasiones los adultos interpretan como conductas patológicas o antisociales -encontrando en la red, como ya argumentaba en estudios anteriores

(Hernández 2011), otro espacio más en el que experimentar el ejercicio de las relaciones de poder y el ethos democrático de forma autónoma.

El uso de las redes sociales más que generar un espacio grupal paralelo, confiere al grupo de iguales una mayor plasticidad, difuminando las fronteras y aumentando las posibilidades. En nuestro estudio se presenta la red de forma muy similar a la expuesta por Buckingham (2005): Es un espacio que permite el anonimato, la instantaneidad, amplía la accesibilidad, posibilita la participación continuada, no requiere de intermediarios, puede ser más igualitarios, multiplica las posibilidades de intromisión, es de carácter internacional y permite un uso personalizado

Con esta nueva plasticidad aparecen redes sociales que se enlazan como un rizoma entre si y con la realidad presencial (Según García y Catalina (2013) Facebook, MySpace, Fotolog; a las cuales añadimos las redes emergentes como WhatsApp, Instagram, Ask...), es decir, la actividad de cada una de ellas no queda estanca en espacio comunicacional sino que se interrelaciona con los demás. Sin embargo, existen ciertos tipos de actividades que se realizan preferentemente a través de distintos soportes digitales: Instagram para subir fotos, twitter para estar informados, tuenti para cotillear, y un largo etcétera. Aunque cambia la forma de expresión en cada red el contenido no siempre difiere demasiado, por ejemplo twitter va más allá de estar informado- *Twitter es lo que cada uno quiera poner* (GD6)

Coincidimos en nuestra interpretación con Morduchowicz (2012) en que estos nuevos soportes mediados por el texto escrito, la imagen electrónica y la cultura digital hacen que los y las estudiantes vivan una experiencia cultural propia, que supone nuevas maneras de percibir, de sentir, de escuchar, de leer y de ver el mundo.

Así mismo, estas redes sociales pueden hacer parecer que los y las jóvenes están más dentro de las mismas que de la propia casa o de la escuela cuando en realidad se trata de una comunicación multicanal. Tras el análisis de las comunidades de práctica no parece cierto que quienes transitar más la red tengan menos habilidades sociales en las relaciones presenciales (excepto lo expresado en el GD6), argumento que se complementa con la afirmación de Díez, Fernández y Anguita (2011): quienes dedican tiempo a la conexión a actividades relacionadas con actividades comunitarias virtuales no se inhiben o aíslan en otras actividades comunitarias de su mundo social presencial.

En este sentido, como apunta Martínez Moreno (2014:90) la red aparece como “producción cultural, como un ensamblaje entre tecnologías, sujetos, rumbos culturales y usos que pueden presentar un amalgama de formas de hacer política”. Surgiendo de este modo la tecnopolítica (muy propia del 15M) como una serie de prácticas colectivas que pueden darse o partir de internet, pero que no acaban con ella.

La red se convierte paradójicamente en una herramienta incluyente y excluyente: inclusiva puesto que permite la participación de quienes no se atreven a hablar por la fuerte presión social de conversar en público, es decir, según el estudio de Megías y Rodríguez (2014) que coincide con nuestros datos “les permite lanzar los mensajes y

esperar una respuesta sin ser físicamente observados ni juzgados” y excluyente en tanto en cuanto las brechas digitales de acceso y uso de la red aun persisten. Un ejemplo de exclusión por brecha de género es el estudio de caso de tuenti, donde la propia joven toma como resolución a sus problemas de pareja deshacerse de su propio espacio público virtual. Sin embargo en ocasiones internet aparece como espacio igualador donde las figuras del “guay” y el “empollón” se difuminan como aparece en el GD2.

Además Villena y Molina (2011) y Megías (2014) plantean otro dilema que aparece a lo largo de la tesis: la tecnología que acerca y la tecnología que aleja. La que acerca en tanto en cuanto permite mantener el contacto con gente que de otra forma no estaría tan vinculada (GD9), que permite conocer gente y supera determinadas barreras e inseguridades (entrevista Pindo), que democratiza el flirteo (entrevista Don José, GD6 GD7), etc. Y que aleja en tanto en cuanto puede complejizar los flujos de comunicación, introducir “ruido” en las conversaciones (por ejemplo grupos de whatsapp con muchas conversaciones paralelas), rebajar la calidad de las mismas, simultanear las conversaciones online y offline perdiendo la esencia de las primeras (GD6), etc.

Al margen de los debates anteriores aparecen dos posiciones en torno al uso de la red: quienes no piensan en un mundo sin internet y quienes están alerta de un posible uso excesivo del mismo.

Las y los primeros (criticados por los segundos por su pérdida de tiempo) piensan en la autonomía individual, el acceso a la información, la rapidez, la comunicación con mayor independencia, etc. que ofrece la red. Valoran la democratización del conocimiento pero esto supone su incorporación consumista al mercado y como consecuencia los marcadores de clase que esta supone.

Las y los segundos (calificados por los primeros de “bichos raros”, o por en ocasiones por el contrario como “auténticos” con más habilidades para relacionarse cara a cara (GD6)) , apuestan por la rentabilidad del tiempo, el resguardo de la intimidad, la evitación de los riesgos, el alejarse de los pánicos morales etc. considerando que aquellas herramientas, como la red, que podrían generar ventajas se convierte en un obstáculo para las obligaciones diarias. Esta posición puede estar marcada por bien por una respuesta autónoma ante los excesos o bien por una reproducción acrítica moralista de los padres y madres.

Estos y estas jóvenes poco conectadas están desmontando la visión popular de los y las jóvenes como “nativos digitales” (Prensky 2001) o “Generación Net” (Tapscott 1998) , que como apuntan las investigaciones de Megías y Rodríguez (2014) se trata de un determinismo tecnológico donde los rasgos técnicos y la mera presencia, invención y desarrollo de los dispositivos explicaría sus usos y efectos.

No obstante, en general, el uso de la red se constituye en un espacio público de emancipación, deshinibidor, posmoderno, en tanto en cuanto los y las jóvenes encuentran en el un espacio de experimentación de su propio ethos democrático, sin

olvidar que se trata en palabras de Bauman (2005) de un espacio líquido de fronteras difusas continuamente cambiante y donde las culturas públicas compartidas comunes se fragmentan (Dahlgren 2007); las y los estudiantes vivencian los significados de las relaciones y abusos de poder, lo público y lo privado, la resolución de conflictos, la justicia social, los derechos humanos, el respeto y el género (issue a). Este espacio es especialmente importante para las y los más jóvenes que tienen mayores resistencias maternas y paternas para el uso del espacio público de la calle (GD2). En este espacio de emancipación se suele rechazar el control adulto (espacio propio sin censuras) que ya se experimenta en el resto de los espacios, no obstante paradójicamente en ocasiones la presencia adulta pugna entre la seguridad que esta ofrece y el control/vigilancia.

La presión comercial, social y tecnológica que sufren las familias para que sus hijos consuman productos tecnológicos ha descartado las resistencias adultas económicas y morales en cualquier clase social. Sin embargo, el equipamiento y el software siguen manteniéndose como marcadores de clase; siendo, según los y las participantes en el GD7, los y las jóvenes de clase social baja quienes las adquieren de forma mitificada al ser una adquisición extraordinaria, haciendo un uso acrítico de las mismas, mientras que para los y las jóvenes de clase social alta se trata de un equipamiento natural haciendo un uso menos dependiente y más controlable de ellas.

Al margen de los marcadores de clase los y las jóvenes se conectan a redes sociales en su mayoría comerciales bajo el argumento de que “no cuestan dinero” construyendo el mito de la gratuidad.

Existen dos dimensiones entorno a este mito: el mercantilismo y el comercio con la privacidad. Entorno al primer eje aparece una red donde todo se compra y todo se vende, comenzando por la cuota de acceso a internet desde los diferentes dispositivos aspecto en torno al cual existe un silencio a lo largo de los grupos de discusión (excepto en GD7), estudios de caso y entrevistas quizás por la falta de consciencia y la apreciación de la conexión como algo habitual, no cuestionable (ni para la clase baja). Ese silencio en es apoyado por Megías y Rodríguez (2014) quienes argumentan que los jóvenes afirman que la tecnología que tienen a su alcance (normalmente refiriéndose al móvil) es “gratis”, como si fuera ello una característica más del dispositivo.

La segunda dimensión se refiere a que los sitios como las redes sociales, que se ofertan como gratuitos, se financian a través de la compra-venta de nuestros datos personales y la publicidad (cada vez más personalizada puesto que conocen nuestros intereses, gustos, dedicaciones...). En torno esta dimensión si que vemos una evolución desde los y las estudiantes más jóvenes (GD2, GD9) que no son conscientes de este proceso hasta los y las jóvenes más mayores quienes ya reflexionan acerca de su exposición cuando entran a esos sitios web “gratuitos” (entrevista Pindo 2ºBACH, 15M), asumiendo conscientemente el pacto que exponen Berlinguer y Martínez Moreno (2014:53) :

“parece existir un pacto más o menos explícito y consciente de usuarios y empresas que se funda sobre un intercambio no monetario. Por un lado las empresas ofrecen servicios predominantemente gratuitos, fáciles de usar y útiles, que empoderan de muchas formas a los usuarios. Por otro lado los usuarios permiten que se venda o se especule con su tiempo y atención (a través de la publicidad) y se exploten los datos generados por sus usos

Por otra parte, existe el estereotipo de que los jóvenes no realizan un uso político de la red en comparación con los adultos, sin embargo más bien se trata de usos diferentes mostrándose más desvinculados con la política tradicional, siendo escépticos con las instituciones públicas y partidos como muestran nuestros datos:

“Los jóvenes suelen hacer con mayor frecuencia acciones como recibir convocatorias de protestas buscar información sobre acontecimientos políticos o escribir en foros, los adultos, en cambio utilizan las páginas de las administraciones públicas, contactan con administraciones para quejarse, contactan con partidos políticos o hacen donaciones.” (Parés 2014:31)

Coincidimos por nuestra experiencia en esta investigación con Diéz, Fernández y Anguita (2011) al considerar que las y los estudiantes emplean cada vez más la red para construir pensamientos, propuestas e incluso para llamar a acciones o movilizaciones sociales, elevando su grado de participación (aunque en GD6 consideran las redes como un espacio de información pero sin impacto político.

6.2. jóvenes interactivos en la escuela

En general las y los jóvenes perciben que la escuela solo valora los aprendizajes formales y académicos despreciando los trabajos manuales y descartando las posibilidades de aprendizajes informales o invisibles - descritos ampliamente en Cobo y Moravec (2011)- que en ocasiones posibilita la red (desde incrementar conocimientos ajenos al currículum hasta “buscar la carrera que te interesa”).

Intercambiar un mensaje, aportar sugerencias para elaborar un trabajo grupal, compartir una fotografía, y elegir fragmentos de nuestro libro o película favoritos no son formas lúdicas y sin contenidos, pues con todo eso la juventud aprende conocimientos y habilidades relevantes, pese a que ello no parezca tener eco en los currículums oficiales (Fernández 2013:21)

Aprendizajes-red que se realizan incluso desde la misma escuela a través de la conexión del teléfono móvil como prótesis humana que continua no solo con la actividad cognitiva sino también con la actividad afectiva que en ocasiones escasea en el entorno escolar formal.

Nosotros tratamos de acercarnos a estos aprendizajes red (y aprendizajes no mediatizados) desde las controversias sobre ciudadanía, jóvenes interactivos y redes sociales, cuestionándonos que se entiende por ciudadanía en los diferentes espacios de aprendizaje (escolares, extraescolares y ubicuos) (Objetivo 1.1)

En los espacios escolares tradicionalmente tan reglados parecen encontrar dificultades para experimentar su propia ciudadanía autónoma, no obstante encuentran rendijas donde explorar otros ethos democráticos distintos al ámbito académico: los espacios entre clases, el encuentro con los amigos, el juego, las asignaturas que permiten el contacto con los compañeros, el recreo, el uso del móvil como instrumento afectivo, etc; encontrando en la escuela el placer por aprender, un lugar para encontrarse con los y las demás y consigo mismas, y un espacio donde educarse también en otros aprendizajes no generados desde el curriculum escolar.

Y son esas limitaciones y rendijas las que nos interesan para la caracterización de las condiciones percibidas por las y los jóvenes en la construcción de la ciudadanía en el contexto escolar (Objetivo 4.1)

Por otra parte las escuelas aparecen como nuevos nichos de mercado, donde se implantan programas como “escuela 2.0” de la Junta de Andalucía o las pizarras digitales, que las y los mismos estudiantes consideran más como una estrategia política y comercial que como un apoyo educativo, reconociendo que los equipos son obsoletos y que además están infrautilizados (GD2), Murillo (2010) confirma lo que ya reconocen los y las estudiantes de la investigación. Estos nichos de mercado se extienden a toda la juventud también de forma extraescolar y por su extensión a sus familias.

En las calles, las escuelas y las casas surgen canales de comunicación múltiples y polifónicos, en ocasiones simultáneos, a través de los que se transmiten contenidos diferentes con finalidades comunicativas también distintas. A través de esos canales el habitus se modifica según el tipo de red social empleada y según la audiencia.

En ocasiones, reconocen que emplean este multicanal para paliar el **aburrimiento** que les produce un sistema escolar tradicional, reduciendo el uso de las redes en los momentos distendidos y de ocio (o en las materias que precisan mayor atención porque “les cuestan más”). En la misma línea, los y las estudiantes con una cultura contraescolar contestan ante la afirmación de que “usar las redes es una pérdida de tiempo”, que estudiar también lo es (GD7); esta afirmación no es sino una crítica a una escuela que les exige un rendimiento académico formal, teórico, reproductivo y no significativo, frente a la lógica del “carpe diem” los placeres instantáneos, consumibles y pasajeros.

En las escuelas existe una brecha escolar donde el uso de la red en la escuela es precario en comparación con el uso que los y las estudiantes hacen de las redes en las calles (por ejemplo la elevada tecnologización de la acampada del 15M) y en sus cuartos propios conectados.

Pese a esta brecha los y las estudiantes siguen demandando mayor tecnologización de la escuela, aunque no saben si los y las profesoras, o incluso ellas y ellos están preparados para eso.

En ocasiones el problema no es de recursos sino de que las TIC se emplean como cambio del canal comunicativo pero no como cambio del modelo pedagógico.

Ante esto, eventualmente el estudiantado ya no reclama si quiera el cambio del modelo pedagógico, ni el uso avanzado de las TIC, sino que se conforman con el empleo del canal audiovisual de los videos tradicionales, eso si alertan del aburrimiento que generan documentales demasiado extensos prefiriendo los videos cortos propios de un mundo donde la rapidez de los mensajes e informaciones se convierte en condición *sine qua non* para su asimilación.

Otros y otras incluso llegan a reclamar el uso tecnológico por la mera comodidad física - “un libro electrónico pesa menos que todos los libros que tenemos que traer” sin atreverse siquiera a soñar con una educación sin libros de texto. Reconocen que “interesa más si lo ves en internet que si lo ves en un libro” (entrevista Pindo 2º BACH)

Por otra parte, para una fracción de los y las estudiantes los procesos y medios tradicionales escolares están idealizados como estilo académicamente válido que ven peligrar con el auge de la red, considerando como una pérdida el retroceso del conocimiento enciclopédico y sus estrategias de búsqueda. En contraposición otro grupo considera que la búsqueda de información activa necesaria en internet conllevan leer más que lo que se leía cuando la información era buscada en libros y enciclopedias. (entrevista Pindo 2ºBACH) Aun así parece haber un consenso en el que el crowdsourcing y la inteligencia colectiva no son válidos, descartando la Wikipedia como fuente de información fiable.

Dentro de esta brecha escolar, estamos de acuerdo con Carmona e Ibáñez (2011) cuando caracterizan la “brecha pedagógica”, entendiendo que quienes tienen éxito académico y social lo tendrán con el medio que utilicen frente a quien no los tienen y las nuevas tecnologías no harán más que reproducir esas desigualdades (si no se les da un buen uso)

No solo se produce una brecha escolar sino también una brecha de edad, donde el alumnado considera que podría enseñar a los profesores si estos se dejaran (que en la mayoría de las veces no suele ser el caso); y una brecha de género cuyo ejemplo encontramos en el estudio de caso de tuenti, donde la mujer es controlada por su pareja que entra en su perfil y controla los mensajes que le escriben y las nuevas notificaciones. Ella se relega al ámbito de lo privado “pareja encierro” para “evitar conflictos”, renunciando a su vida pública.

Pese a estas brechas expresadas no podemos justificar una concepción excesivamente separatista que nos llevaría a malentender muchos de los procesos que ocurren en la red. En muchas ocasiones se producen resistencias y respuestas negativas a las brechas que hacen romper con ellas. Se justifica en ejemplos como el siguiente “*Mi abuela usa WhatsApp*” (entrevista Pindo 1ºBACH)

Existen dos posturas (no excluyentes) respecto a internet, una basada en una actitud responsable respecto al estudio es la que se usa la red para la búsqueda de ideas, el contraste de distintas fuentes, el intercambio de ideas, etc. Y otra basada en una actitud más trasgresora que burla a través de las tecnologías un anticuado sistema

de enseñanza, basando trabajos en el “corta y pega” y empleando el método tradicional de la “chuleta” con la única diferencia que ahora es fotografiada a través del móvil, en otras ocasiones emplean usos más avanzados de “copiaje” como la consulta de algún traductor o la búsqueda en alguna página web; estrategias que no serían posibles en un sistema no basado en el aprendizaje memorístico no demasiado útil para la sociedad de la información y la comunicación en la que estamos inmersos.

6.3. (Re)apropiación de lo público

Las plazas y calles, como espacios públicos, durante el 15M se (re)convirtieron en escuelas de ciudadanía, en laboratorios democrático en los que ensayar y construir las herramientas participativas y colectivas necesarias para el cambio anhelado; espacio que se continua con el espacio público de la red como *continuum* del presencial. El movimiento social 15M (Como revuelta del bienestar no de la miseria como argumenta Feixa 2014) revitaliza estos espacios de aprendizaje. Lo que nosotros hemos encontrado a través del estudio de caso 15M y los cuatro grupos de discusión coincide con lo que Bennett (2010) denomina *Actualizing citizenship*, forma de construir ciudadanía que se caracteriza por un estilo cívico abierto a muchas formas de expresión cívica creativa, basado en la auto-actualización a través de la expresión social y que contempla intereses personales canalizados a través de redes flexibles (Frente al modelo más institucional y tradicional relacionado con el concepto de *Dutiful citizenship*). Nuestra investigación, en especial en el caso 15M, se encuentra con las mismas críticas que se exponen en las investigaciones de Reguillo (2003) donde se afirma que la ciudadanía juvenil se estrella continuamente contra el muro de los formalismos políticos, que reducen la democracia a la participación electoral.

En el desarrollo de las movilizaciones del 15M se producen diferentes identidades colectivas cuyo estilo es la promoción de intereses que pueden resultar elitistas o corporativos. En estas interacciones podemos observar que se ha ido construyendo cierto estatus de desigualdad o exclusión de colectivos que no se han visto implicados en este movimiento emergente. El análisis de las condiciones y sentidos atribuidos al movimiento nos obliga a pensar como objeto de nuestro estudio que condiciones han permitido la desconexión de los estudiantes de ESO de tal movilización probablemente atribuida a la hegemónica construcción desigual de la adolescencia y la infancia por la que se ejerce cierto paternalismo que excluye de los asuntos y la política a los y las más jóvenes, considerándolos según constatan los escritos de Martínez 2011 con un tratamiento de “falta” o “carencia”. Aunque el 15M no se basa en una lógica electoralista quizás como afirman las investigaciones de Reguillo (2003) “inconscientemente” se desplace a los menores de edad puesto que carecen de la legitimidad ciudadana que otorga la capacidad de voto. Aunque en el 15M en cierta medida trata de conciliarse con dichos colectivos, por ejemplo a través de medidas de conciliación familiar como la puesta en marcha de una “escuela infantil” o el intento de aproximación (jerárquica) a los y las estudiantes de la ESO a través de los institutos (siempre pensando en la democratización de la escuela como una lucha externa más que como una lucha interna de ruptura de las jerarquías y

empoderamiento de la comunidad escolar); lo cierto es que se han establecido fronteras simbólicas que separan de forma inconsciente a los jóvenes de menor edad asignándoles incompetencia política, lo que invisibiliza a este sector social olvidando sus intereses más relevantes por su propio futuro. No se pueden olvidar las condiciones espacio temporales del inicio del movimiento, lo cual centraba en la plaza la actividad que requería movilidad, o bien, los horarios de las asambleas realizados en momentos inoportunos para estos estudiantes (Coincidencia con los exámenes finales y necesidad del permiso parental para asistir a las mismas)

Sin embargo pese a no participar activamente en las actividades y asambleas a los y las alumnas de la ESO les llega el discurso del 15M a través de la televisión (Con una penetración del 96,1 % según la encuesta del INE 2013, aunque en nuestro estudio existe un silencio consensuado en relación al uso de la televisión, cabe indagar si pese a su alta penetración se ha convertido en un medio secundario) y el eco mediático (especialmente a través de Facebook y twitter) de estos movimientos sociales y políticos.

Las y los estudiantes de ESO de esta investigación siguen sin considerarse políticos (aunque en sus discursos muestran que efectivamente si lo son). Datos que concuerdan con las afirmaciones de Subirats (2014) que apunta a una creciente politización adolescente que determina como “no ideologizada” o “politización por necesidad”. Los y las jóvenes de ESO de nuestras comunidades de prácticas muestran una politización vinculada a temas que les afectan de manera especial a ellos y ellas pero que de hecho conciernen al resto de la sociedad (por ejemplo, discursos contra la crisis y los recortes en educación, vivienda, sanidad, justicia (GD6)), la erosión de las condiciones laborales, el paro, etc. respondiendo al mayor interés en política tras el estallido de la crisis que resaltan Ballesteros, Rodríguez, Sanmartín (2015).

Estamos de acuerdo con Berlinguer y Martínez Moreno (2014, p.42) cuando habla de una generación post 15M, donde las fracturas y los cambios culturales introducidos por el inicio de esa ola de movilizaciones ha hecho que la política se instale como sentido común en esta generación, “aunque con un plus de escepticismo y pesimismo, así como de mayor desconfianza y frustración”

Pese a esa autodeterminación de sí mismos como “no políticos” (visión que coincide con la que la sociedad – y el 15M- tiene de ellos y ellas) las reivindicaciones del 15M y las posteriores protestas y denuncias que aparecen en la televisión (y cada vez más a través de sus redes sociales) resuenan en su cabeza. Lo que antes eran discursos ajenos y sin referencias morales, limitándose a eslóganes adultos, ahora se acercan de forma muy política a ellos: se manifiestan contra la corrupción (GD2), critican a las instituciones (gobierno y escuela GD6), rechazan los poderes económicos y surge la consciencia de gasto público (GD2), se sienten las principales víctimas de la crisis y los recortes que menguan sus derechos (GD6,GD9) etc, pero sobre todo se ven enfrascados en los discursos que afectan a los recortes en educación, su privatización y el fuerte “retroceso” ideológico (neoliberal y neoconservador) de la LOMCE (GD6). En definitiva se (re)politizan, empezando a

comentar y debatir aunque posiblemente aun de forma no comprometida. Incluso llegando a manifestarse y hacer huelga (pese a tener una concepción crítica de estos mecanismos tradicionales de protesta GD6) cuando las el motivo de las mismas les afecta directamente (protestas contra los recortes en la educación pública). Estos datos coinciden con el estudio de Megías (2014) que afirma que la crisis alienta el debate político.

En cualquier caso la dimensión educativa del 15M, con un impacto político que continua desarrollándose, posiblemente afecte a los y las estudiantes de la ESO en un futuro. Se podría indagar más sobre si las escuelas conectarán en un futuro próximo con los movimientos sociales emergentes.

Esta construcción realizada en los diversos espacios públicos conlleva para los y las activistas del 15M la (re)apropiación de los mismos, cuestionando la autoridad e incluso las normas/leyes y llevando a una “*revolución de conciencia*” o “*revolución Ética*”. La (re)apropiación de lo público simboliza la recuperación del ágora como espacio asambleario, de la soberanía popular, la determinación del pueblo/estudiantado de decidir sobre lo público, lo de todas y todos. Paralelamente algunas y algunos jóvenes de la ESO se (re)apropian de la escuela como espacio público desde el que salir desde la esfera privada de la casa, mostrando esa necesidad de transitar entre los espacios públicos de la escuela y la calle donde construir sus micropolíticas a través de su acción cotidiana. (GD9). Esta (re)apropiación supone cuestionar a quien pertenecen estos espacios y quien tiene el derecho de tomar decisiones sobre los mismos

Además de las calles y la escuela aparece a lo largo de todo el trabajo de campo un tercer espacio privado como es la familia y un cuarto espacio público en el que transitan los y las activistas del 15M y los y las estudiantes de la ESO: La red, que se presenta como una nueva esfera pública emergente. Las características que definen este espacio red coinciden con las propuestas por Berlinguer y Martínez Moreno (2014): se produce un difuminación de los límites y distinciones convencionales entre esfera pública y privada y un solapamiento entre redes sociales, comunicativas y productivas.

En ocasiones, como nos muestra el caso de tuenti , el espacio público de la red es restringido a las mujeres bajo las presiones micromachistas de la pareja con la justificación de “celos”. Con este argumento, discurso amo, se induce al abandono del espacio público físico y virtual de ella, relegándola al privado (“ya mismo sin tuenti”) - Caso que nos ayuda a analizar los significados y sentidos atribuidos por esta joven a sus vivencias ciudadanas “restringidas” en un cuatro propio conectado (Objetivo 2.2)

Megías y Rodríguez (2014) documentan más experiencias de cómo las amistades o la pareja ejercen el control – externo, a través de la red y/o interno, intercambiar terminales y móviles o incluso compartir contraseñas-, que en ocasiones es motivo de discusiones, dudas y sospechas).

En relación a lo anterior aparece la idea de lo público vinculado a la idea de apertura y visibilidad (y transparencia) para todo el mundo, abriéndose la posibilidad de ser visto, oído, reconocido, así como de escuchar, mirar y reconocer.

Aparece la red en los y las jóvenes más mayores (4º de ESO y BACH) como una especie de diario público, donde la intimidad se convierte en pública (versus intimidad privada, Wincour 2012) a través de las redes sociales virtuales. Los diarios que muestran estos y estas estudiantes coinciden con la viñeta que describe Morduchowicz (2012:71):

Y así todos los demás, estuviéramos allí o no, los pudimos ver: los chicos mostraron estos hechos al mundo, y de esta manera ya no quedaron circunscritos a las paredes del hogar o del aula, como sucedía antes. Ahora de la casa y la escuela pasaron a internet; de allí a los medios de comunicación y, finalmente a miles y a veces millones de hogares.

Sin embargo, argumentan que ese diario es propio y en ocasiones no admiten comentarios ni preguntas, aunque otras veces exponen espacios de su vida a través de estados que desean que sean contestados (GD6). Sin embargo se debaten entre el “presumir” y el no difundir lo que se hace. Aun así distinguen lo que quieren que sea público y lo que desean que permanezca privado y que por tanto comunican a través de mensajes privados. Conclusiones con las que están de acuerdo Berlinguer y Martínez Moreno (2014). Sin embargo cómo se cuestiona Wincour (2012):

“¿Pero la generación Facebook está compartiéndolo todo? Lo dudo. Las interacciones que yo veo sugieren que la gente está guardando la mayor parte de su vida privada off line”

Se trata de un diario multitextual (Textos, fotos, videos, links, etc) basado en la sociedad del acontecimiento, donde cada pequeña acción es digna de narrar. Se intuye una especie de esfera pública privada donde exponen sus privacidades para los iguales construyendo la presencia de adultos como intrusos en su vida privada.

Sin embargo, pese a todo el valor que otorgan a los espacios públicos surge la necesidad de los espacios privados, íntimos (en especial de los adultos), es por ello que necesitan un lugar propio que les proporciona la puerta cerrada de su cuarto propio conectado. Wincour (2012) añade a nuestro análisis que esa intimidad es necesaria tanto desde el punto de vista físico como simbólico.

6.4. Concepciones políticas:

Partimos para analizar la política y ciudadanía juvenil de los estudios culturales, por ello estamos de acuerdo con Muñoz y Muñoz (2008:218) con que “la reivindicación de la agencia humana es el eje de la configuración de la ciudadanía; por ende, la agencia juvenil sería la base de la ciudadanía juvenil y, con ello, de la propia existencia como escenario político inicial”. A través de esta perspectiva cultural trataremos de acercarnos a las practicas de aprendizajes ciudadanos en contextos múltiples (Objetivo 1)

En los últimos años la actitud de los jóvenes frente a la política ha sido más de insatisfacción que de desafección, las y los jóvenes de nuestra investigación muestran conciencia política, incluso conciencia política institucional (GD2, GD6), sin embargo no están conformes con ella y buscan alternativas (dentro y fuera del sistema). Nuestros datos concuerdan con las interpretaciones de Parés (2014) que afirman que no es que los y las jóvenes no estén interesados por la política (institucional) sino que se muestran altamente insatisfechos con el funcionamiento de las instituciones y muestran una gran desconfianza hacia los partidos y la clase política. También concuerdan con la investigación de Ballesteros, Rodríguez, Sanmartín (2015) que afirma que si la desafección institucional no implica el desinterés por la política entendida en sentido amplio, pueden existir otras formas de participar, otros modelos y formas de hacer política que canalicen los intereses de la gente joven. En este sentido nuestros datos no concuerdan con el estudio de Megías (2014) que califica a los y las jóvenes como “generación perdida”, aunque posteriormente reconoce que se ha ampliado el concepto de política como valor respecto años atrás.

Desde las calles el 15M, como experiencia de movimiento socioeducativo en la calle, (Objetivo 2.1) reclama una política que se sale de los muros de las instituciones (ayuntamientos y escuelas) basándose en las políticas *lifestyle* definidas por Bennet (1998) como las políticas de las pequeñas cosas (el cuidado de los niños y niñas; el crimen y el orden público, la vigilancia y la privacidad, la seguridad y la organización en el trabajo, las condiciones de jubilación, los derechos civiles, la responsabilidad social de las corporaciones...), ya que excluir estas “políticas de vida” tan presentes a lo largo de nuestra investigación del proceso democrático sería profundamente antidemocrático coincidiendo con Coleman (2007) en este argumento. Dahlgren (2006:6) parece haber puesto voz a todos los asuntos que según nuestro estudio emergieron durante el 15M:

Asuntos como la globalización y la justicia económica, el medio ambiente, los derechos humanos, el género, la orientación sexual, lo que comemos, etc frecuentemente mezclan las perspectivas políticas con la implicación personal normativa (...) Por tanto el dominio privado puede convertirse en un trampolín para las inquietudes y el compromiso político, y asuntos de identidad son frecuentemente entremezclados con compromiso social: políticas de vida, políticas de estilo de vida, nuevas políticas o políticas alternativas.

El estudiantado reivindica la política con minúsculas, lo cotidiano como relevante, poniendo en duda las certezas, manifestando incertidumbres y descontentos, etc. pese a mantener o no desafección de las retóricas oficiales e institucionales. Los y las jóvenes, de una u otra forma reconocen la necesidad de adaptarse de manera propia a fuertes condiciones políticas impuestas, compartidas y desigualadoras. En este sentido no estamos de acuerdo con la investigación de Megías (2014) que considera la familia, la escuela y el ocio como espacios “inocuos”, sin trascendencia política.

Desde nuestras comunidades de prácticas se entiende que lo social es político y lo político es social; que lo personal se convierte en político (politización de lo

doméstico), desvaneciendo la división entre público y privado; ruptura que es necesario contemplar tanto el mundo presencial como el virtual.

Consideran la política como una actividad cotidiana que puede producirse al margen de Estado, resultado que va en la línea de las investigaciones de Parés (2014) en las que afirma que se está recuperando la política como parte significativa de nuestro espacio vital.

Según los y las activistas del 15M se trata de un giro hacia una política ingeniosa, renovada, cercana, creativa y atractiva construida por las y los ciudadanos; una política de y para todas y todos acompañada por la recuperación de los vínculos personales, de la vida de barrio y comunidad.

Sin embargo, partes de esta concepción de la política son negadas por otras y otros jóvenes, especialmente en relación a la politización de lo doméstico donde las tareas de cuidado no son democratizadas sino otorgadas de manera tradicionalista a las mujeres (por ejemplo GD 7)

Respecto a la vida del barrio y comunidad, parte de los y las jóvenes de un barrio periférico de la ciudad de Granada (GD9) manifiestan su rechazo al mismo, lejos de establecer vínculos con él consideran que es peligroso y aburrido- “nunca ocurre na”. Sin embargo paradójicamente asocian la sociedad al propio barrio y si participan en él (especialmente en las actividades organizadas para ellos y ellas).

En otras ocasiones la política es relegada a la política institucional, donde la política de la ciudad ocurre en el ayuntamiento y la política de la escuela sucede exclusivamente en el consejo escolar (GD2). Reconocen y critican la corrupción política de los partidos, sin embargo reproducen a su estilo estas corrupciones en el sistema escolar (se puede ser corrupto para alcanzar el gozo personal de ser popular). Tal vez estas micro-corrupciones están ligadas a la conciencia de las escasas posibilidades de acción (al igual que los políticos supeditados a las presiones internacionales y el control de los mercados) que son otorgadas al delegado, generalmente relacionadas con el control, en un sistema escolar jerárquico y poco abierto a la participación.

Desde el 15M se trata mayoritariamente de deconstruir una democracia representativa, ampliamente criticada por ellas y ellos considerando, como las aportaciones de Subirats (2014), que esta muestra significativos signos de agotamiento, por lo que la mejor opción es la reconstrucción de una democracia deliberativa.

Pero no siempre se acepta ese concepto de democracia deliberativa, hay quienes (estudiantes de la ESO o incluso algunos activistas del 15M) siguen confiando en una democracia representativa donde se maneja el concepto de responsabilidad individual de voto como única forma de construcción de la ciudadanía (GD6) (issue c)

Esta pluralidad de discursos es trasladado por los y las jóvenes de nuestra investigación también en la red donde se encuentra ese continuum entre la democracia representativa y deliberativa. Discurso que puede ser continuado con los argumentos

de Díez, Fernández y Anguita (2011) que afirman que en las redes sociales son también posibles discursos diversos, desde un complemento de los procedimientos y técnicas utilizadas por la democracia representativa, hasta sus potencialidades para generar nuevas formas de ciudadanía en el camino hacia una democracia directa y participativa de corte horizontal. Así mismo nuestras evidencias coinciden con la posición de Woolgar (2004) de que internet está abriendo nuevos espacios de participación que no hacen desaparecer los clásicos

En este sentido como apunta Martínez Moreno (2014) la “democracia genuina” no se estanca solo en un sistema de gobierno o reglas del juego sino que se refiere especialmente a la democracia como sistema de valores. Valores que generan una serie de demandas que aparecen a lo largo de todas las comunidades de prácticas: más justicia social, instituciones que garanticen los derechos sociales, medidas anticorrupción, mayor posibilidad de participación, etc.

Desde el 15M se denuncian todos los aspectos que se considera que impiden una democracia real: sistema partitocrático dominado por el *binomio PPSOE*, las votaciones sólo cada 4 años; la ausencia de posibilidad de decisión directa sobre las reformas una clase política desconectada de las demandas de la ciudadanía; la supremacía de los mercados e intereses económicos; los desahucios; la especulación inmobiliaria; los desalojos y los actos de represión policial; la hegemonía de organismos transnacionales (BCE, FMI) no democráticos; las presiones europeas e internacionales y la imposición de medidas de austeridad. Las y los estudiantes de ESO se suman a alguna de esas propuestas demandando en especial una mayor participación y espacios de decisión (GD6), un “derecho a la ciudad” no determinado por presiones políticas, policiales o económicas (GD9).

Para este nuevo modelo de democracia abierta es necesario desarrollar, perfeccionar, apropiar, (re)inventar y aprender las herramientas participativas para la gestión autónoma y la toma de decisiones

El 15M se presenta como una escuela de ciudadanía (virtual y presencial) que considera a los y las ciudadanas jóvenes con una ciudadanía plena con agencia propia, y la democracia como un espacio por llenar, por construir, no definitivo. Características que coinciden en su espacio virtual con el modelo autónomo de e-democracia (frente a la tendencia dirigida de e-democracia) descrito por Coleman (2008)

En esta escuela de ciudadanía abierta con un currículum emergente se negocian y (re)construyen conceptos. El concepto de justicia social es el marco empleado desde el que se definieron múltiples aspectos como legalidad, ética, violencia (física, simbólica y económica), libertad (en ocasiones entendida como libertad individualista Vs libertad colectiva), lucha, derechos y deberes de la ciudadanía relacionados con el espacio público y la participación democrática (15M 140). El mismo debate sobre libertad individualista o libertad colectiva aparece en el GD2.

Frente a esta amplia y compleja definición de justicia aparece en algunos y algunas estudiantes de la ESO una visión simplista e individualista de justicia entre iguales basada en la Ley del Tali3n donde una ofensa se contrarresta con una venganza, sin mediar el di3logo – “yo por encima de la 3tica”; cuando el conflicto se escapa de esa ley y como 3ltima opci3n se recurre al mundo adulto como autoridad plena en la jerarquía social. (GD2) – Desde otra perspectiva se extiende la ley del Tali3n tambi3n al mundo adulto, siendo la 3ltima parada la c3rcel como elemento de venganza encubierto por el discurso de la reinserci3n. (issue j)

En un modelo m3s avanzado los y las estudiantes presenta un concepto de justicia que tienen dos contextos sociales de actuaci3n: El cercano, del propio barrio, el de las decisiones que les afectan directamente a ellos y ellas, y el global, relacionado con los países en vías de desarrollo; imponi3ndose el primero sobre el segundo en un contexto de barrio perif3rico con muchas carencias sociales (GD9)

La injusticia aparece fuertemente relacionada con el concepto de desigualdad: Desigualdad de g3nero, econ3mica, de poder, simb3lica, medi3tica... Ante ella surge un doble postura: el victimismo y la evasi3n de responsabilidades delegando en el gobierno central y la responsabilidad individual que se difumina en lo colectivo (issue i). Resalta la ausencia del poder de la colectividad para resolver injusticias (Salvo en el caso 15M)

Ante estas desigualdades surge en esa responsabilidad individual la necesidad de solidaridad con los iguales de entornos menos favorecidos como modo narcisista de sentirse bien. De hecho los datos coinciden con la investigaci3n de Ballesteros, Rodr3guez y Sanmartín (2015): las ONGs y asociaciones son las 3nicas instituciones que han sufrido un deterioro en su confianza.

Surge tambi3n cierta incipiente noci3n de lo p3blico a la hora de demandar un uso apropiado del dinero de las arcas del estado.

Frente a la vulneraci3n de los derechos de los y las dem3s se actúa de un modo paternalista, pero manteni3ndose alejado de ellos, sin asumir la responsabilidad de acci3n. Sin embargo, son sensibles a la vulneraci3n de los derechos cuando estos les afectan a ellos y ellas mismas. Ante la pregunta ¿Tienen m3s derechos los y las j3venes? Responden que tienen los mismos, pero que desde la posici3n adultoc3ntrica no son tenidos en cuenta, se sienten no escuchados (y por tanto no escuchan), tratando la igualdad de derechos como una utopía que les llevaría a ser ciudadanas y ciudadanos plenos, ciudadanía plena de la que habla Mart3nez (2011) (issue c). En esta misma l3nea, en otro grupo de discusi3n realizado para el mismo proyecto (GD5) pone de manifiesto esta especie de doble cierre: los y las j3venes se construyen fuera de los marcos institucionales y pol3ticos, al mismo tiempo que las pol3ticas institucionales dejan fuera a este colectivo; provocando ambos aspectos una fragmentaci3n pol3tica joven al margen de la pol3tica adulta

En la otra cara de la moneda los deberes son concebidos como los propios de la infancia/juventud (ir al colegio, hacer los deberes, estudiar, jugar, etc.) aunque este

discurso centrado en los más jóvenes se abre a nociones ciudadanas más amplias (ayudar, respetar, cuidar la relación con el medio ambiente –esta última preocupación sube en valoración de importancia en los últimos años según Ballesteros, Rodríguez y Sanmartín (2015), etc)

Entorno a la participación las y los estudiantes de la ESO entienden la misma desde la implicación en las actividades (especialmente las organizadas en lugares públicos, lúdicas y relacionadas con el deporte) que se organizan en su entorno cercano (GD9). Las y los adolescentes perciben esta posibilidad de participación en las actividades organizadas en su barrio como un derecho (GD9). En esta línea Martínez (2011) completa nuestros argumentos al definir el derecho a participar “en lo que les afecte”, tanto en el ámbito político, económico, social y cultural, puesto que esto condicionara el desarrollo de su experiencia y en este sentido no podemos negar los derechos de libertad de pensamiento, conciencia, opinión o expresión, y de manera especial, el de participación. En este sentido:

“los derechos políticos significan básicamente la participación en los asuntos públicos; pensar en el alumnado de la ESO como sujetos de los derechos humanos es concebirllos fundamentalmente como sujetos activos de la construcción de una sociedad” (Ibid:2)

Desde una posición de clase social media alta se condena la violencia de cualquier tipo u otros aspectos que rompan las reglas sociales y el orden establecido, rechazando incluso las huelgas como medio de presión social (GD2). No obstante desde una posición social baja no solo se consideran válidos los mecanismos de protesta sino que entienden como legítimas (en caso de necesidad) algunas acciones de rebeldía contra el sistema como robar, prostituirse o vender drogas (GD7, GD9, entrevista Pindo 1) frente a los discursos neoconservadores de la clase alta que pasan por la caridad cristiana o la solución laica humanista (GD7)

6.5. jerarquías sociales, escolares, familiares y digitales

Conscientes de las jerarquías que ocurren en la escuela, en la familia, en la casa y en la red nos proponemos analizar las relaciones entre las condiciones de jóvenes escolarizados y en familia versus jóvenes interactivos y miembros de la ciudad (Objetivo 4)

El aprendizaje del sistema tradicional es criticado por las y los estudiantes a lo largo de las distintas comunidades de prácticas; lo cual coincide con la confianza media baja en el sistema educativo que detectan Ballesteros, Rodríguez y Sanmartín (2015).

Desde el 15M se propone un aprendizaje contrario a las jerárquicas relaciones de transmisión de la enseñanza de arriba abajo, no obstante no tiene pretensiones explícitas de que esta concepción de la educación llegue a la escuela. Se trata de un aprendizaje basado en la horizontalidad de las relaciones, el tratamiento no simplificado y complejo de los problemas, el reconocimiento de ser sujetos activos e históricos, la propuesta de revolución interna y personal junto a la colectiva y social,

la consideración de la importancia y lentitud de los nuevos aprendizajes, la admisión del sueño y la utopía como punto de referencia activo, apoyarse en las redes y las nuevas tecnologías que permiten un mayor protagonismo, respeto a las minorías y consideración de sus opiniones, transgresores de lo convencional, respeto a la legalidad y reinterpretación de sus principios y leyes, actitud crítica ante el papel de los sujetos políticos y económicos así como de sus medios de comunicación. No solo los movimientos socioeducativos han de abrirse a la escuela sino que también es necesario que la escuela aprenda de los mismos.

Los y las jóvenes y adolescentes son conscientes de las condiciones económicas y sociopolíticas en las que están inmersos (GD6). Critican la ruptura del Estado del Bienestar y el auge del neoliberalismo como causantes de la erosión de los derechos sociales básicos (para ellas y ellos vivienda, sanidad, educación y justicia). Reconocen que estas condiciones de precarización van acompañadas de un retroceso ideológico, poniendo por ejemplo el caso de las políticas educativas neoliberales que mercantilizan la educación, desfavoreciendo a las clases medias y bajas (temiendo por la polarización de la clase alta y la clase baja, con su consecuente desclasamiento de su clase media- clase de la mayoría de los participantes de las comunidades de prácticas) o estableciendo rankings y estandarizaciones (con la consecuente presión para profesores y estudiantes) (issue d)

Las y los estudiantes de nuestra investigación son conscientes de la difícil situación que les está tocando vivir. Viven en un clima de inseguridad, con una percepción del futuro que se define como inestable e incierta; lo que lleva a la crítica del papel de los gobernantes y de las instituciones coincidiendo así con los resultados extraídos por Ballesteros, Rodríguez, Sanmarín (2015).

De esta forma muestran su descontento con la “casta política” y la gestión institucional llevada a cabo por esta, más que con la utilidad de los mecanismos políticos institucionales actuales. Argumentan en este sentido que en el momento en que puedan votar legalmente no lo harán por falta de alternativas, situándose así en confrontación a quienes consideran que las soluciones a la crisis y las decisiones clave que dan forma a la sociedad pasan por las políticas institucionales y la responsabilidad individual del voto (Dahlgren 2007, Bennet 2007)

Ahora más que nunca la política de los partidos es considerada por nuestros jóvenes -junto con Giddens (2005)- como un “negocio corrupto”; sin embargo esta pérdida de confianza no ha supuesto una pérdida de confianza en la democracia (Castells 2009, Funes Rivas 2006) pero si se han modificado las formas de participación en ella. Apoyamos las palabras de Bennet (1998: 744) “la cultura cívica no esta muerta, esta simplemente tomando nuevas identidades y puede ser encontrada en otras comunidades”, o lo que es lo mismo se ha producido un desplazamiento cultural (Loader 2007). A lo largo de nuestro estudio han sido varias las muestras de descontento con el funcionamiento de las instituciones (tachándolas de corruptas, decidiendo no participar en ellas, etc.), ante ello en esta investigación se abren numerosas interpretaciones del descenso de la confianza en las instituciones que

oscila entre la postura radical de Putnam (2002) que considera que se debe a una pérdida de la comunidad que debilita la cultura cívica democrática y la postura de Inglehart (1999) que entiende que este declive se debe a una madurez y un elevado nivel educativo de la ciudadanía caracterizada por la desconfianza y el continuo cuestionamiento crítico de las políticas realizadas desde la élite y de las organizaciones e instituciones jerárquicas.

Ante ello surge la necesidad de contestación considerando que los mecanismos tradicionales como las huelgas o las manifestaciones ya no son útiles; aunque las practican como única forma de que al menos sus voces sean escuchadas. Así mismo, surge un discurso incipiente que pasa por el empleo del chantaje y la violencia.

Aunque las y los adolescentes no encuentran su sitio ni en la política institucional ni (del todo) en las formas de contestación según su antiguo significado, este descontento no quiere decir que (quizás sin saberlo) no tengan nociones sobre como ha de ser la ciudadanía, la sociedad y la política. Consensuando con Martín Cortes (2006) no es que los jóvenes de hoy no tengan una idea sobre como se debe organizar y en su caso, hacia dónde debe dirigirse la sociedad

No obstante se muestra a lo largo de todos los estudios de caso (salvo el caso 15M), los grupos de discusión y las entrevistas grupales una ausencia significativa entorno a las causas y soluciones alternativas a la crisis, al igual que no se abordan las raíces históricas de los problemas económicos, sociales, culturales y políticos.

Inmersos en el neoliberalismo surge un discurso individualista, competitivo y utilitarista (“importan más las notas que aprender”), donde la meritocracia juega un papel esencial. Parece haber un consenso sobre que los estudios son el medio de acceso a un determinado status social, y que lo que hagan en su presente repercutirá en su futuro aunque son conscientes de que el estudio de una carrera tampoco les asegurará un puesto de trabajo acorde a sus expectativas y formación académica. Pese a ese aparente consenso las expectativas son diferentes en función de la clase social: la clase social alta posee un discurso academicista y de acción-consecuencias imaginándose con una familia y quizás trabajando en el extranjero, mientras que la clase social baja ve el futuro “muy chungo”, “muy negro” percibiendo los estudios con cierto escepticismo posiblemente por su historia de vida.

En el contexto escolar meritocrático aparece una presión desmedida por continuos y excesivos exámenes cuyas calificaciones están basadas en elevados estándares comunes para todas y todos. A partir de estos discursos se pasa entre el desear aprobar al deber y el gusto de aprender y de nuevo al placer, a la pereza, a la chuleta.

En cualquier caso, siguiendo el discurso de las distintas clases sociales hemos constatado que desde las familias de clase social baja se ejerce un alta presión irracional y violenta para que las y los estudiantes aprueben, quizás bajo la promesa de ascenso social; mientras que desde la clase social alta los padres y madres son más comprensivos valorando más el esfuerzo que el posible fracaso escolar.

En cualquier caso las y los estudiantes perciben la escuela como un espacio jerárquico donde los profesores emplean un código diferente, donde las relaciones entre alumnado y profesorado están marcadas por categorías en función de la edad, el estatus socioeconómico, la experiencia escolar, el género, etc. (GD7). Son muchas las consecuencias que el alumnado señala de esta jerarquización, entre ellas (solo en algunos casos) el no poder enseñar nada sobre redes sociales a los y las profesoras o el no admitir correcciones, tanto por parte de estudiantado que las considera una imposición de la jerarquía como por parte del profesor quien las entiende como un ataque a su poder (GD9). Se admite en cierto sentido esta jerarquía, la relación de arriba abajo, pero lo que consideran como intolerable son los beneficios desiguales que los y las profesoras otorgan en ocasiones a algunos y algunas estudiantes.

Las jerarquías de edad son construidas socialmente, y los y las jóvenes son coautores de esas jerarquías, construyen la idea de adulto, del mismo modo que se sienten superiores a quienes tienen menor edad que ellos y ellas. Igualmente se construye culturalmente la idea de juventud o ciudadanía juvenil. Nuestros datos coinciden con las investigaciones de Muñoz y Muñoz (2008), compartiendo sus dos discursos básicos sobre la juventud: “Problema” (juventud como problema/juventud en problema) y “diversión” (juventud loca, despreocupada).

En este sistema que ellas y ellos consideran jerárquicos existen determinadas normas que asumen acríticamente sin cuestionarse de donde provienen, solo reconocen al profesor o profesora como agente intermediario con quien si que pueden negociar las normas, no con la finalidad de cambiarlas sino como medio para obtener beneficios personales, placeres inmediatos, solución a sus pulsiones (como por ejemplo la regulación del uso del móvil) (entrevista pindo 1ºBACH)

Las relaciones con el profesorado están marcadas por un deseo de horizontalidad y autonomía, aunque estas sean buscadas desde estrategias diferente con sentidos contrarios: a) posiciones activas resistentes o de pasividad (el silencio como resistencia) – *el profesor como enemigo*, b) posiciones dialogantes que evitan el conflicto (tildados por los anteriores como “pringaos lameculos”)- *el profesor como amigo*. En todos los casos parece haber un consenso al reconocer que las relaciones y las formas de trato no son iguales dentro que fuera de clase.

Al igual que en la escuela, consideran que en la familia también hay jerarquías (los padres se imponen sobre los hijos, los hermanos mayores sobre los menores – “chivatos y cotillas”, los hermanos sobre las hermanas...), aunque los juegos de poder son mucho más sencillos que en la escuela; reconociendo que ellas y ellos mismos tienen cierta capacidad de control sobre las madres y los padres y que las normas son más laxas y decrecen a medida que se hacen mayores cediendo espacio a la autonomía, la autorregulación, la madurez personal y la responsabilidad – aunque se hagan recordatorios del estilo “siempre con el móvil” (entrevista Pindo 2ºBACH). Pese a esa consciencia siguen reivindicando el derecho a tomar más decisiones que favorezcan el crecimiento de mayor capacidad de decisión individual y colectiva para

la experimentación de la ciudadanía en los distintos espacios y experiencias cercanas a ellos (malas compañías, beber alcohol, ir al botellódromo...).

Las negociaciones en torno a la autonomía no son siempre iguales, dependiendo en cierta medida de la clase social: en la clase social alta se da un mayor control interactivo sobre los hijos mientras que en la clase social baja se da mayor control impositivo no compartido.

En cualquier caso el contacto y la experimentación, en ocasiones guiado por el placer y el consumo, con los iguales en los otros contextos (la red, la calle y la escuela) va a conformar una brecha entre actividades, experiencias y sentidos asumidos en el entorno familiar y aquellos propios del espacio extrafamiliar.

6.6. Micropolíticas: salir, cotillear, ligar

Salir, cotillear, ligar son actividades que los y las jóvenes realizan tanto dentro como fuera de la red (apropiándose de espacios públicos y privados), y están basadas en los vínculos débiles, el ocio, el placer inmediato, lo relacional, la emotividad, la experimentación y los roles diferenciados entre hombres y mujeres. En este sentido nuestra investigación concuerda con las indagaciones de Anguita y Martínez (2013) en las que afirman que estas son actividades que se convierten en auténticas metáforas que contienen un imaginario juvenil.

Salir supone una ruptura con los quehaceres y obligaciones escolares y diarias, escapando del control adulto y conectando con los y las iguales desde decisiones individuales y libres que les unen a la colectividad.

Esta actividad que se realiza con los iguales trasciende al lugar, lo importante no es el sitio sino el contenido relacional- se puede “salir” en casa quedando con los amigos (espacio ampliamente relacionado con las TIC y con una marcada brecha de género en su uso) o en la calle – y al tiempo- se puede salir por la “tarde” o por la “noche”, aunque finalmente se acaba asociando salir por la “noche” con la “fiesta”. Entorno a la “fiesta” surge un dilema morales relacionados con el “botellodromo”, y con las buenas y las malas compañías; hay quien se abstiene y propone un modo de ocio más abierto y rupturista y quien lo considera como único modo de ocio (aunque no se llega a romper esa fina línea establecida por los padres y la escuela que separa entre salir y fiesta) ; convirtiéndose la diversión entre iguales el factor que caracteriza a todas las formas de salir – *“se sale para pasar un buen rato”*.

Transversalmente sea cual sea el medio de diversión todas sus vivencias terminan plasmadas en la red como segundo espacio que da a conocer la parte positiva de sus vidas que desean transmitir a los y las demás (y a sí mismos)

Sin embargo, en el salir permanecen las brechas de género, no solo con el uso TIC diferenciado cuando “salen en casa” donde ellos usan los videojuegos y ellas son relegadas a las películas y las fotos para poner en las redes sociales; si no en todos los ámbitos: las jóvenes conversan, se sientan y meriendan calmadas en el espacio privado; ellos en movimiento y sin conversación ocupando el centro del espacio

público (en muchos casos a través del fútbol). Sin embargo a la hora de elegir amistades las posturas se dividen, hay chicas que no tienen problema en establecer vínculos con personas del otro sexo (porque dan mejores consejos para ligar) y hay chicos a quienes si les importa porque coartan su libertad para “hacer el mongolo”

A a través de todas las redes sociales aparecen los “muros de felicidad”, es decir, se convierten en espacios donde la lógica que funciona es la de la apariencia: solo se postea la parte positiva de la vida de los más jóvenes para salvar la cara ante los iguales a través de una identidad digital idealizada, no se postean los padecimientos no comunicables. En la misma línea las investigaciones de Wincour (2012) afirman que no se hacen públicos los sentimientos de exclusión, los complejos de inferioridad los conflictos familiares, las fantasías sexuales, etc. Aun así las y los estudiantes muestran que son conscientes de que la identidad virtual no siempre coincide con la identidad física, y de que una relación meramente virtual puede fracasar en la presencialidad.

Estos aspectos son muy presentes a la hora de “ligar”. Ligar aparece para los y las jóvenes en estos primeros momentos no como inicio de una relación amorosa estable sino como una forma de experimentación basada en las relaciones líquidas y el placer inmediato, en las que la apariencia y el físico cobran un papel importante (aunque más para ellos que para ellas). A través de la red esta actividad solo suelen realizarla cuando al menos han visto una vez previa a la persona, es una especie de canal de continuidad a la hora de dar el salto a establecer una relación de pareja (ya con el avance de conocimiento adquirido a través de las redes sociales). Tanto en la red como fuera de ella las mujeres quedan relegadas al plano de objetos sexuales mientras los hombres aparecen en un plano dominante.

Otro de los aspectos para el que es importante el mantenimiento de esos “muros de felicidad” es el cotilleo, construyen su identidad virtual deseada en función de cómo desean ser vistos por los y las demás: cada estado, cada foto, cada comentario importa a la hora de construir su imagen pública (conscientes de que van a ser “cotilleados” por otros y otras).

A la hora de cotillear existe una delgada línea entre los espacios públicos y los privados, donde se transita de uno a otro constantemente. Igualmente existe una fina frontera entre meterte en la vida de los demás y mantenerse al tanto de la vida de los amigos y amigas, pudiendo tener un carácter negativo o positivo; en todo caso supone una actividad de mirones o como describen en sus investigaciones Díez, Fernández y Anguita (2011) de “voyeurismo 2.0”.

Tras la investigación estamos de acuerdo con el estudio de Berlinguer y Martínez (2014) en el cual la red aparece como espacio de cotilleo, siendo una manera de comunicarse e integrarse en su (o en un) entorno, abriendo la posibilidad a que pueda llevar a actuar y a coordinarse para un fin concreto, sea este de carácter más o menos “político” (issue f). Y con Megías y Rodríguez (2014) quienes completan el carácter necesario del cotilleo para saber que ocurre, para no quedarse fuera, para integrarse.

6. 7. Relaciones entre colegas

Partimos de las investigaciones de Megías y Rodríguez (2015:7):

Los y las jóvenes usan los ordenadores, los teléfonos móviles y otras tecnologías de información y comunicación para hacer las mismas cosas que hacían si ellas los y las jóvenes en otros tiempos: charlar con amigos, quedar, informarse, ligar, coordinar las actividades cotidianas, felicitar, solicitar y ofrecer ayuda, chismorrear, propagar rumores, acosar, jugar, leer, escuchar música, consumir pornografías, etc. Pero al participar en estos dispositivos digitales en esas acciones, cambian las maneras, los tiempos, los espacios, los gestos los significados. (...) La adopción, omnipresencia y ubicuidad de estos dispositivos no es una mera cuestión cuantitativa. Su amplia difusión, personalización y la posibilidad de conexión permanente que crean, contribuyen a reconfigurar numerosos aspectos de la vida cotidiana y así como los procesos de subjetivación y socialización contemporáneos.

A partir de esa sociedad mediada tratamos de comprender los discursos situados en la calle, la escuela, la familia y la misma red (Objetivo 3.2) en una sociedad líquida con vínculos frágiles.

En esta sociedad actual las cualidades que se buscan en la amistad son relativas, se basan en la sinceridad y el acompañamiento (“estar a tu lado”), no obstante aunque alguna de estas cualidades fallen puede mantenerse la amistad. Lo que si es imprescindible en una sociedad del ocio es la diversión, el pasarlo bien, el placer inmediato. El dejar de ser amigo de alguien se vive al mismo tiempo como una pérdida y como una sensación de cierto alivio por dejar una relación no grata. (issue g)

Ante los y las iguales que les “caen” mal existe una postura diferencial entre chicos y chicas, respecto a ellos aparece una reacción hostil, mientras que ellas critican esa actitud como “falta de respeto” y apuestan porque los conflictos se producen principalmente cuando se imponen ideas o pensamientos sobre otras y otros.

En las relaciones escolares se construyen figuras (anti)democráticas que se emplean para designar a grupos o colectivos diferentes: “El empollón”, “el pelota”, “el trepa”, “el guay (y el que va de guay)”, etc. (issue e) También aparecen las figuras del “diferente” (issue h), del “más débil”, entendiéndose por ello quienes tienen una experiencia vital diferente, realizan actividades que no encajan, que no se adaptan al esquema desde el que analizan su existencia. Estas últimas figuras son interpretadas de distinta manera en función de la clase social, desde una clase social baja (GD9) acostumbrada a la multiculturalidad de los barrios periféricos esta otredad es percibida como una oportunidad de ampliar su experiencia vital y una posibilidad de diversión; mientras que desde una clase social alta (GD2) les cuesta más comprender otras culturas y estas personas son empleadas como “chivos expiatorios” o como figuras con las que meterse para atenuar los posibles ataques que ellas y ellos mismos pueden sufrir, en el mejor de los casos son percibidos desde un punto de vista

paternalista pero no como ciudadanas y ciudadanos a quienes se le están vulnerando los derechos. Sin embargo, en toda la investigación existe un consenso en que el miedo a la otredad se resuelve cuando se tiene la oportunidad de conocer directamente a esas personas.

La función principal de las redes sociales virtuales es comunicarse con los amigos, bien de fuera del instituto bien del mismo (en el último caso pueden estar comunicándose simultáneamente dentro de clase para comentar lo que ocurre dentro de ella), pero también se emplea para retomar el contacto con nuevas amistades o mantener vínculos con amigos y amigas que ahora viven en otro sitio, incluso en otros países. Sin olvidar que en ocasiones se emplean las redes sociales para comunicarse con no amigos (desconocidos), volviéndose como criterio de seguridad haberlos visto al menos una vez, ser amigos de amigos y la distancia física en la que residen; escogen aceptar a gente que les gusta su perfil. Esta última actividad esta autocensurada por ellos y ellas mismas por tanto no suelen hablar de esto en nuestro estudio (a no ser interpelados directamente por ello); para mantener el contacto con esos desconocidos emplean redes diferentes que para charlar con los amigos (Por ejemplo Ask); lo que no está tan mal visto es conocer a gente de manera colateral empleando juegos en línea.

El estudio de Megías y Rodríguez (2014: 131) no encaja en las controversias que muestran nuestros estudiantes, afirmando sin cuestionarse que cada vez esta actividad esta mucho más asumida y normalizada. En cualquier caso las estadísticas del estudio “jóvenes y comunicación: la impronta de los virtual” (Ibid), muestra que la probabilidad de llegar a quedar con alguien conocido por internet es poco más del 26%.

Existen diferentes posiciones a la hora de abordar la relación con desconocidos que les agregan. Desde una respuesta hostil (Caso tuenti). Pasando por aceptar como contactos a quienes no conocen aunque se reservan el derecho de hablar con ellos y ellas, respondiendo a la “lógica de la apariencia” (se presupone mayor capital social a quien tiene más contactos agregados (GD2) como muestran los estudios de Wincour (2012) y Villena y Molina (2011)). En otras palabras, en su estudio Megías y Rodríguez (2014) denominan a este efecto “lógica de la acumulación”, describiendo que se intuye que nunca se utilizarán estos contactos directos pero que se mantienen “por si acaso”

Lógica de la apariencia que viene ligada la popularidad y en ocasiones, si es necesario, a la exposición pública de la vida privada; según afirma Morduchowicz (2012) en la línea de nuestra investigación para las y los estudiantes tener una “extensa lista de amigos” es más importante que los valores de privacidad e intimidad, convirtiéndose el ser popular una de las características que más valoran par sí mismos.

Los y las jóvenes son conscientes de los riesgos en la red ; llegando incluso a asumir como propio el discurso del *cyberbulling* y *sexitting* infundados desde el mundo adulto pero sin dejar la valoración autocrítica de los riesgos más directos que pueden generar sus acciones en la red: necesidad de “salvar” su identidad digital, las

imborrables huellas digitales, la posible diferencia entre los comportamientos en la red y los comportamientos presenciales de las distintas personas con las que se relacionan... En ocasiones estos riesgos están asociados a prevenciones morales (GD7). Quizás como afirma Kushner, wattie y kutanegra (2011) deberíamos preguntarnos menos sobre los problemas y los obstáculos a los que se enfrentan y más sobre la manera en la que solucionan los mismos.

Ante los riesgos que mencionábamos anteriormente su discurso teórico apela a que se dirigen a los adultos, cuando en los quiebrros del lenguaje se muestra que ese discurso socialmente construido difiere de la práctica donde son autónomos para gestionar sus problemas en la red.

Surge una posición en la que se considera a la red más como una defensa que como una amenaza puesto que en ella se encuentra el colectivo de apoyo formado por los iguales a los que se puede recurrir en cualquier momento y desde cualquier lugar.

Se emplea la pantalla como escudo para enfrentarse a situaciones que les dan vergüenza (Lios amorosos) o miedo (peleas), argumento apoyado por Megías y Rodríguez (2014) quienes afirman que la no presencia física ayuda a “romper el hielo”. También son empleadas para la resolución de conflictos entre iguales (caso tuenti), generando en la red nuevas sensaciones de libertad y autonomía que rara vez experimentan en otras esferas de la vida diaria. Estas evidencias coinciden con las afirmaciones de Morduchowicz (2012), en las que postula que las pantallas les permiten hablar de sí mismos con menos inhibición, con mayor autenticidad y evitando el juicio valorativo de los pares .

Sin embargo el alumnado suele preferir afrontar estas situaciones “cara a cara” reservando estas conversaciones importantes para la presencialidad por las posibilidades que esta ofrece: cercanía, tono del habla, contacto físico, lenguaje no verbal, etc. (solo conciben resolver asuntos importantes a través de las redes sociales cuando la otra persona se encuentra en la distancia física). Las investigaciones de Megías y Rodríguez (2014) coinciden en que las cosas importantes han de ser tratadas “cara a cara” aunque cada vez más los emoticonos, los videos, los links, la música... ofrecen información sobre el estado del interlocutor.

En cualquier caso la red la se convierte en el medio de transmisión de sentimientos negativos y positivos preexistentes, sin dejar de ser conscientes de la continuidad entre el mundo online y offline, pero a veces cuanto ocurre en la red se queda encerrado en ella (por miedo, por vergüenza...). Por ejemplo según muestra el GD2 las peleas rara vez llegan a cursarse y los insultos muchas veces suelen cesar en otros espacios en los que simplemente evitan la interacción.

En este sentido, el WhatsApp se convierte en un canal de expresión de identidades juveniles, donde se comunican afectos y se juega un papel central para reconocer a los iguales y distanciarse de los otros. Los y las estudiantes se conectan e intercambian una parte de sus producciones diarias y en estos intercambios se suceden conversaciones y confidencias, una especie de “muestrario de lo que hacemos, y en ello buscamos una red de seguridad y apoyo emocional” (Fernández 2013:21). Por otra parte en cierto sentido además de la función afectiva y emotiva WhatsApp sirve

también para organizar la vida de los y las jóvenes a través de los distintos grupos en los que se encuentran inmersos (“familia”, “amigos de clase”, “colegas del barrio”...). En este sentido el estudio de Megías y Rodríguez (2014) extiende esta capacidad organizativa a toda la red e incluyen el “valor del tiempo”, valor que también ha salido en nuestros grupos de discusión (GD7):

Las Tic permiten organizar la vida en tiempo real, de la forma más cómoda, eficaz y entretenida posible. La inmediatez y la capacidad de interacción permiten “no perder el tiempo”, aspecto que se ensalza como un valor imprescindible y consustancial a la sociedad tecnologizada en la que vivimos

Cuando aparece la presencia de una relación de pareja basada en el modelo “pareja encierro”, una relación absorbente donde todo empieza y termina en ella, las relaciones entre iguales pasan a un segundo plano; sin embargo no dejan de ser importantes, aunque se trate de una relación virtual de *Voieyeur*

6.8. Jóvenes y nuevas formas de información

Aparecen las redes sociales como medios de comunicación digitales para la construcción de la “verdad sociopolítica”. Desde el 15M se apuesta por ellos como alternativa a los medios de información de masas que en ocasiones consideran “medios de desinformación masiva”. Sin embargo los y las estudiantes de la ESO descartan la prensa pero no la televisión, medio ampliamente extendido entre ellos según los informes (96,1 % según la encuesta del INE 2013) aunque no expliciten su amplio uso a lo largo de nuestras comunidades de prácticas.

En esta investigación tratamos de identificar esas representaciones sociales de la implantación mediática en los jóvenes y la performatividad de esta actividad (Objetivo 1.2), a través de los medios tradicionales pero sobre todo a través de los nuevos medios como las redes sociales.

Según Carlyle (2014) se puede afirmar que lo que no aparece en estos medios (televisión, prensa y redes sociales) no existe ya que la visión que proporcionan los distintos medios es la visión que acaba calando en el imaginario colectivo, en la percepción social; poseyendo una gran capacidad de influencia en el cambio y/o asentamiento de hábitos, patrones y conductas. Según Díez, Fernández y Anguita (2011, p.33):

Frente a la visión ahistórica y neutral de la tecnología, que pretende ocultar los intereses y fuerzas que han llevado a su gestación debemos ser conscientes de que “las tecnologías tienen política”, por lo que estas deben ser analizadas no sólo por sus contribuciones sociales, políticas y económicas, sino también por el modo en que encarnan ciertas formas de poder y autoridad.

El periódico ha perdido importancia reduciéndose a los diarios deportivos y locales (cuando se trata de un pueblo pequeño y las noticias se convierten casi en cotilleos); y reservando su uso para las personas mayores y los bares. La posible explicación que

da Menéndez (2014) es que la oferta temática y la forma de narrar las noticias no se trabajan pensando en la juventud, lo que ha marcado el distanciamientos cada vez más marcado de estos medios en cuanto a consumo de información. Los y las jóvenes no se ven reflejados en los periódicos (excepto en los locales y deportivos como comentábamos), las noticias muestran una escasa conexión con sus expectativas e intereses y no los ven relevantes para su vida cotidiana

El acceso a la información no depende del formato de la prensa, impresa o digital, sino de la forma de las noticias; buscan una información veloz, de caracteres limitados, propia de una sociedad rápida saturada de información. Sobresaturación que provoca la fugacidad en la mirada, el mariposeo y el salto continuo de una información a otra, que en ocasiones termina en los mismos espacios contenidos y acotados por intereses limitados, afirmaciones apoyadas por los estudios de Serrano (2010) y Díez, Fernández y Anguita (2011)

Además la lectura telegráfica puede llevar a la malinterpretación de los titulares o versiones micro-reducidas de la noticia. Como señala Balardini (2004 en Alcoceba 2014): “frente a los procesos de diálogo, debate y reflexión, que necesitan siempre un tiempo extendido para poder desarrollarse, aparece la sociedad del vértigo, de la fragmentación, del salto de una secuencia a otra.” Pese a este breve espacio para la deliberación las redes sociales se convierten en esferas públicas desde donde se impulsará el desarrollo de las prácticas políticas y ciudadanas como aseguran también Montgomery, Gottlieb-Robles y Larson, (2004) y Jenkins, Clinton y Purushotma (2009).

Nuestro estudio coincide con Rodríguez y Megías (2014) en que Internet es percibido por los y las jóvenes como un medio de comunicación más libre y democrático, dando la espalda a los formatos convencionales pero no a la información. Según Menéndez (2014) el 75% de los y las estudiantes de ESO emplean las redes sociales (Twitter, Facebook, tuenti...) para mantenerse informados , transformando los patrones de elaboración, distribución y consumo de información (y también de entretenimiento y formación) (Alcoceba 2014) y diversificando el número de fuentes de información.

La red privilegiada para la transmisión de información es twitter, tanto para la actualidad social como para la personal, mientras que whatsapp es relegado a las noticias personales.

Por tanto, twitter se convierte en un espacio público donde debatir noticias que van desde el escenario político hasta acontecimientos del propio barrio. Se considera como fuente de información breve y relevante puesto que se trata de una información más personalizada, a la carta, centrada en los propios intereses y filtrada y comentada por el grupo de iguales (información personalizada puesto que es posible elegir a quien “seguir” sin caer en la *infoxicación*)

Por esta parte consideran que en la relación entre iguales se transmite más información relevante que la que se recibe de forma jerárquica, sin embargo por otra parte consideran que los adultos son una fuente fiable de información.

El caso es estar bien informados sea de la manera que sea, puesto que como afirman Díez, Fernández y Anguita (2011) la ciudadanía que tiene más información está mejor preparada para comunicar sus ideas, participar en decisiones democráticas, solicitar servicios, demandar sus derechos, negociar y “controlar tanto las acciones del Estado como las de los demás actores sociales”.

6.9. Roles de género

Hemos observado a lo largo de las comunidades de prácticas un estilo patriarcal donde las mujeres quedan relegadas a un segundo plano, pese a sus iniciativas por la lucha por la igualdad, reclamando los mismos derechos que los chicos a la hora de salir, protestando ante la ley del aborto y la capacidad de decisión de las mujeres, reclamando al menos una verdadera coeducación (no ser separadas en determinadas materias como educación física), mostrando su descontento ante el reparto desigual de los cuidados, etc. Sin embargo asumen otros modos de desigualdad como los roles femeninos de la solidaridad.

Se parte del estereotipo de mujer como charlatana, con conversaciones superficiales, “jodidas presumidas”, falsas, malintencionadas. Frente a ellos “chicos malos” auténticos, emocionalmente directos, leales, no criticones, primarios, chulos, duros, respondones. (GD7)

Los chicos aparecen como controladores tratando a las chicas como objetos de conquista (ante lo cual las chicas no reaccionan ante las acostumbradas provocaciones), con sentimiento machista de propiedad- “ y si le entra algún niño te entran ganas de matarlo”: En estos primeros inicios de experimentación las mujeres quedan relegadas al plano de objetos sexuales

7. A modo de continuación de la tesis...

La tesis tendrá continuidad con el proyecto I+D+I “Ecologías del aprendizaje en contextos múltiples: análisis de proyectos de educación expandida y conformación de ciudadanía”.

El proyecto aborda aquellos aprendizajes que se llevan a cabo sin enseñanza explícita, resultando invisibles para la educación formal; coincidiendo con aquello que intuíamos, apoyándonos en Cobo y Moravec (2011), al hablar de las deficiencias que el alumnado percibía del aprendizaje escolar formal y sus conocimientos valorados exclusivamente academicistas.

Se pretenden recoger experiencias de la educación expandida como los del colectivo Zemos 98, los movimientos edupunk y edupop, la educación mediática y la alfabetización mediática en contextos múltiples, los “terceros lugares” no reglados ni regulados, los entornos personales de aprendizaje (PLE), la ecología de los medios (la semiótica de las interacciones digitales y las hipermediaciones). Tratando de crear sinergias entre las distintas formas de aprendizaje y la movilización colaborativa de

recursos, de diseñar pautas y estrategias para apoyar y asesorar el aprendizaje en el marco de las competencias, de evaluar los aprendizajes informales, etc.

En definitiva el proyecto trata de extender los límites del currículum, de eliminar las fronteras del mismo abriéndose a la práctica, la interacción, la comunidad y la acción ciudadana, propósito que coincide por un lado con nuestro objetivo 4.1 (Caracterización de las condiciones percibidas por los y las jóvenes en la construcción ciudadana en el contexto escolar: currículum formal e informal) en tanto en cuanto hemos hallado a lo largo de nuestra investigación que los y las estudiantes realizan aprendizajes invisibles, ubicuos, generativos (en las “rendijas” que permite la escuela y fuera de ella), valorando los mismos como forma de construir sus conocimientos y experimentar una agencia propia que lleva a la exploración de su vida cívica y social. Así como con nuestro objetivo 1.1 (Revisión de las principales perspectivas, controversias sobre ciudadanía, jóvenes interactivos, redes sociales) en tanto en cuanto los espacios educativos (en muchos casos mediados por las redes sociales) se abren a la posibilidad de generar nuevos espacios ciudadanos en los que tratar las controversias, negociar perspectivas diversas y aprender a dialogar, construyendo un aprendizaje común y una ciudadanía compartida.

Las posibilidades de comunicación especialmente a través de las redes sociales abren la puerta a la “educación” y con ella a las “habilidades blandas”, dando lugar a nuevas ecologías del aprendizaje como exploramos en parte a través del objetivo 4.2 (Características del contexto digital, sus usos y significados relacionados con la implicación ciudadana y sus dependencias e interacciones con lo extraescolar).

Otro punto de convergencia es el objetivo 1.2 (Identificar las representación social de la implantación mediática en los y las jóvenes: performatividad de la actividad) que se acerca a la pretensión del nuevo proyecto de analizar las “destrezas instrumentales, cognitivo-intelectuales, sociocomunicativa, emocionales, competencias invisibles digitales que surgen en el ámbito de las redes sociales y el ciberespacio”

Así mismo alguno de los principales issues o dimensiones de exploración del nuevo proyecto continúan con la esencia del trabajo que venimos realizando, entre ellos:

- Líneas de convergencia entre las experiencias de aprendizaje invisible y la pedagogía 2.0, con propuestas educativas orientadas hacia el cambio social y la construcción dialógica de los procesos de construcción del conocimiento
- Modalidades de participación ciudadana e implicación en procesos de construcción colectiva del conocimiento, se pueden recoger en los entornos y espacios en red estudiados, y de que forma inciden en la construcción de la subjetividad.
- Formas de mediación de los discursos producidos por los sujetos en los contextos de participación ciudadana estudiados, categorías socioculturales como la clase social, el sexo, la etnia, la edad o el estatus dentro del grupo

8. Mi experiencia como investigadora

Son muchos los retos que plantea sentarse a escribir una tesis, y los riesgos no son menos cuando se trata de investigación en ciencias sociales. El mayor de ellos es convertirse en una investigadora de salón, alejada de la sociedad que le rodea, es decir, convertirse en una academicista que mide sus objetivos, metas y propósitos en función únicamente de los criterios de la ANECA, en una investigadora que se guía únicamente por las publicaciones en determinadas revistas de impacto.

Es por ello que creo que mi construcción como investigadora no puede separarse de mi proceso de crecimiento personal. Son muchos los momentos, que sin ser estrictamente académicos, han influido sobre mi forma de percibir la realidad social que de una u otra forma influyen en el desarrollo de mi investigación. Es por tanto, que he decidido dedicar este capítulo a reflexionar sobre mi construcción como persona íntegra, como mujer, joven, investigadora y activista. No por ello es mi pretensión restar importancia a las lecturas, al trabajo de biblioteca que ha sido muy abundante, y el cual considero extremadamente necesario, entre otras muchas cosas para conseguir una buena estructura para la autoreflexibilidad.

Un inicio incidental

Una curiosidad extrema provocada por las incertidumbres que inundaban el Facebook tras las manifestaciones del 15m y la acampada y posterior desalojo de las personas que se habían quedado reunidas en Sol tras la misma me llevó hasta la primera asamblea ciudadana del Paseo del Salón. Sabía que algo importante estaba ocurriendo allí, nunca había realizado trabajo de campo pero quería recoger hasta la más pequeña de las sutilezas de las relaciones que se estaban gestando en ella: trataba de fijarme en todas y cada una de las personas allí presentes, de recordar sus comentarios, su lenguaje no verbal, sus formas de organización... un mar inmenso de información que se introducía de golpe en mi cabeza ¡¿Por qué no tengo papel y boli?! ¡¿por qué no traje la cámara?! Traté de almacenar cuanto pude en mi memoria, me repetía a mi misma la lista de incidentes críticos que quería recordar pero ese continuo recordar restaba atención de la observación de los eventos posteriores.

No me dio tiempo a pensar en nada, a planificar mi entrada al campo, a plantearme cómo iba a hacerlo; simplemente estaba allí y era el momento. “Yo no estoy preparada para esto, nunca he hecho esto ¿Y ahora qué hago?” correr a casa a por un papel y boli y la cámara era lo único que tenía claro. No quería perder ni un minuto de observación, cada minuto estaba repleto de contenido, de construcción de unas relaciones que empezaban a sentar sus primeras bases pero sabía que no era capaz de retener mucha más información simultánea en una cabeza que por de pronto ya empezaba a dolerme. Aproveché el momento en que la gente decidió trasladarse del paseo del Salón a la Plaza del Carmen para armarme con mi improvisado y precario kit de pseudoetnografía que contenía una cámara de fotos con la memoria llena y la

batería descargada, una cámara de un móvil igualmente sin batería, un pequeño cuaderno y un bolígrafo que afortunadamente sí funcionaba.

Ya tengo papel y boli ¿Y ahora qué? Empecé a escribir compulsivamente y no dejé de hacerlo hasta seis semanas después.

Y este es mi primer recuerdo de mi inmersión en algo como la observación cuya teoría parece tan sencilla: Una abrumadora cantidad de información que me sobrepasaba, un estrés generado por la obsesión de recoger todo pequeño detalle por insignificante que sea sin tratar de establecer esas relaciones más generales y profundas que subyacen bajo los mismos. Obsesión que nace por la desconfianza de mi misma como observadora (desconfianza o más bien reconocimiento de mi inexperiencia), desconfianza que una vez que conseguí el lápiz y el papel trato de esconderse bajo la escritura rápida que trataba de recoger literalmente cualquier conversación o de describir toda situación. La escritura compulsiva y el progresivo cansancio que comenzaba a acumularse en días que por la cantidad y disparidad de las experiencias parecían haber durado meses provocaron que no siempre supiese exactamente qué es lo que estaba escribiendo; a altas horas de la madrugada, después de un día repleto de activismo, observación y escucha tan solo era capaz de transcribir las voces de la asamblea sin llegar a comprenderlas, sin llegar a entrever su significado, sin apenas procesarlas, mis manos respondían a un proceso mecánico automático que no pasaba por la parte consciente del cerebro. Cuando la extenuación me vencía, los párpados se caían y apenas era capaz de ver las letras que acababa de escribir sobre el cuaderno aun me resistía a finalizar el registro de las dinámicas de la interacción de la asamblea pidiéndole a David, compañero del grupo de investigación, que continuase él.

Mi obsesión por capturar todo y cuanto allí acontecía era una locura, quería estar en todos los sitios a la vez, verlo todo, escucharlo todo, sentirlo, comprenderlo, quería tener 20 manos y 20 ojos para recogerlo ... sin olvidar que no sólo quería ver, escuchar, sentir, comprender y recoger para compartir, ¡Quería vivirlo!

Esta obsesión por la pequeña rama a veces no me dejaba ver el árbol, mi obstinación por obtener determinada información y acceder a determinadas personas ocupó gran parte de mi tiempo cuando si hubiese dejado que la naturalidad de las situaciones fluyese hubiese conseguido esa y mucha más información a través de otras vías, información que posteriormente he visto saturada en los análisis. Pongamos por caso mi empeño en recuperar las propuestas originales del buzón de sugerencias, cometido al que dediqué un día completo y que al final comprobé que entre las propuestas de las dos listas que conseguí posteriormente y las propuestas verbales de las asambleas apenas existían novedades, se habían saturado.

La incapacidad de decidir en qué lugar y momento crítico centrarme -¡todos eran tan importantes!- me llevaba a resentirme por aquellos incidentes en los que había estado ausente, ese querer más, ese sentimiento de culpa por pensar en lo que no había hecho en lugar de en lo que podría haber hecho, por no hacerlo del todo bien, por no recoger todo lo que consideraba que podría haber sido importante, por no haber estado

en el sitio oportuno en el momento adecuado o por no haber sabido recoger la profundidad de algunos de los incidentes en los que sí que estuve; se confundía con un sentimiento de rabia que me generaba el reconocimiento de las limitaciones provocadas por mi inexperiencia.

Me sentía parte de un momento histórico, al menos histórico en mi historia personal, y por tanto sentía la presión de la responsabilidad personal (y social) de tratar de comprender que estaba ocurriendo para que quienes no estuviesen en la plaza también pudiesen hacerlo, para que quienes no hubiesen tenido la oportunidad de vivirlo pudiesen al menos sentirlo a través de la lectura.

Descubrí que no era posible estar en dos plazas a la vez, ni siquiera en dos sitios de la misma plaza, descubrí que no era posible conocer a todas y cada una de las personas de las asambleas, al tercer día descubrí que no era posible vivir sin dormir y mucho menos mantener la atención, en definitiva descubrí que no es posible encerrar al mar en una botella mucho menos a la realidad en un cuaderno.

Sabía además que debía pararme a escribir, que los recuerdos de la memoria son efímeros, que no bastaba con las anotaciones de la plaza que debían ser completadas con retazos de memoria que le otorgaban esa contextualidad necesaria. Encontrar estos momentos de escritura era difícil, siempre busqué para ello un momento de retiro en la intimidad de mi salón antes de regresar a la plaza a la hora de asamblea que daría comienzo a una nueva jornada (según mi organización interna de jornadas que comenzaban a las 20.00 y se extendían indefinidamente, quizás hasta la hora de comer del siguiente día), traté de seguir siempre esta rutina puesto que no quería que los recuerdos líquidos no plasmados en el papel se confundiesen con los de la jornada siguiente hasta el punto de no diferenciar que había acontecido en cada día. En estos momentos de la calma del silencio de un salón vacío de indignados e indignadas emergía un desolador cansancio que sin duda influyó en la calidad de estas anotaciones/reflexiones en las que unos ojos rojos que veían todo borroso guiaban a unas manos muy pesadas.

Esta gran ambición unida a mi absoluta inexperiencia y limitaciones de la que era consciente me generó una ansiedad permanente que no se serenó hasta que el inicio del análisis comenzó a mostrarme que la información que había estado recogiendo, aunque quizás no era la mejor, era útil y valiosa para la comprensión del estudio de caso del 15m granadino. Ansiedad que se sumaba a la generada por el inminente enfrentamiento inevitable a mi primer análisis ¡Misión imposible!

La plaza constituyó para mí un verdadero laboratorio etnográfico (además de todo el significado vital que la experiencia democrática supuso para mí), me sentí muy pequeña ante aquella inmensidad, las dudas me comían ¿Lo estaré haciendo bien? ¿Servirá esto para algo? Aunque como no tenía tiempo para ellas simplemente seguía observando, seguía escuchando, seguía escribiendo, ¿Seguía aprendiendo?

¿Podría haber aprovechado más la experiencia de la plaza? Muchas veces me planteaba que si mi carácter fuese otro hubiese establecido más relaciones

esclarecedoras, hubiese conseguido visiones de diferentes informantes clave. Sin embargo, el establecimiento de las relaciones, esa habilidad de acercamiento a personas diversas (en ocasiones percibidas en superioridad) es otro aprendizaje necesario que comenzó para mí en el escenario de la plaza en el que la barrera de la timidez de los contactos iniciales se fue difuminando poco a poco. Una experiencia como investigadora pero sin duda una experiencia de crecimiento personal que repercute directamente sobre mi capacidad investigadora. La habilidad de acercamiento a personas diversas

Mi primera entrevista (Clara, CSO La Ventana)

Con un cierto miedo y más dudas que respuestas me encuentro realizando mi primera entrevista (salvo las informales conversaciones en la plaza). He contactado con ella a través de una amiga de unos amigos. Se trata de una entrevista con una de las jóvenes desalojada del CSO La ventana, la situación no parece demasiado complicado puesto que no existe demasiada distancia social entre ella y yo, somos más o menos de la misma edad y ella estudia magisterio de educación especial. Por tanto, el inicio, la ruptura del hielo que realizamos desde donde habíamos quedado hacia la terraza de un bar en la que decidimos hacer la entrevista no fue demasiado complicada, entablamos una conversación superficial sobre la facultad.

Nada más sentarnos en la cafetería ella abandonó repentinamente la pequeña conversación informal y dispuesta a trabajar me interpeló: “bueno, vamos con la entrevista, qué querías preguntar”; ni siquiera nos dio tiempo a pedir un café. Yo no me sentía especialmente preparada para realizar aquella entrevista, pero saqué la grabadora y el pequeño pedazo de folio en el que llevaba apuntadas cuatro pequeños temas sobre los que me gustaría preguntar. Ella me confesó que estaba un poco nerviosa puesto que era la primera vez que le hacía una entrevista ante lo que simple y llanamente contesté que probablemente estuviese yo más nerviosa que ella puesto que era la primera vez que yo realizaba una; este pequeño indicio de sinceridad no pareció reducir su ansiedad.

Comenzó la entrevista con un cierto nerviosismo y ansiedad por ambas partes. Ella comenzó su historia del desalojo por algún punto intermedio, omitiendo determinada información sobre el inicio del mismo. Era una información que yo tenía puesto que la persona que había actuado de contacto me la había dado previamente, por lo que tras esperar (aunque no sé si lo suficiente...) pregunté por esa información. Información que fue saliendo a pedazos, entremezclada con trozos de historia que no coincidían con algunas obviedades, con contradicciones ante las respuestas a mis preguntas que parecían escaparse de una versión previamente preparada, versión que ocultaba determinada información y se notaba en los quiebros y ausencias de su discurso

Sabía durante la entrevista que no me estaba hablando de lo que de verdad había ocurrido, pese a saber en teoría que lo interesante son los discursos que se producen y

el motivo por el que se producen y no tanto la realidad tuvo una cierta obsesión durante la misma, quizás movida por la curiosidad y la tendencia inconsciente a buscar una supuesta verdad objetiva, con obtener una versión coherente con la información que ya tenía por otras vías. Enfocaba mis preguntas a esa versión.

Uno de los problemas de la construcción de esta versión afianzada derivó del hecho de que ella tenía información previa sobre el motivo de la entrevista, motivo que por cierto conllevaba una gran implicación personal puesto que tienen cargos penales; comprendo el miedo y el intento de construir una versión “políticamente correcta”, que evitaba todo lo que ella consideró podría ser polémico o poco aceptado socialmente (moves para salvar la cara en el mercado de la interacción)

Siguiendo las supuestas recomendaciones teóricas traté de emplear reformulación de sus propias palabras para incitar la continuación de su discurso pero no fueron efectivas ya que ella se limitaba a asentir ante mis intentos ¿no estaba reformulando adecuadamente o es que ella no actuaba ante este estímulo? Igualmente trate de quedar callada ante los silencios pero ella parecía resistirlos muy bien ante mi pánico que crecía por instantes ¿realmente pasaba tantos segundos o es que para mi esos segundos se convirtieron en eternidades? Recuerdo la incomodidad de un silencio que me llevó a mirar ansiosamente a mi papel, el cual no he de negar me aportaba cierta seguridad, en busca de otro tema... ella percibió mi nerviosismo ante lo cual yo reconocí mis inseguridades iniciales.

Tras 15 min di por concluida la entrevista, parecía haber pasado por encima aunque solo fuese de puntillas por aquellos temas que había considerado relevantes, sobre los cuales sin duda quedaban aun muchas cosas por decir. El estrés generado por aquella situación pudo conmigo.

Pausamos la grabadora y continuamos charlando, ahora sí con un café que pedimos al acabar el “trabajo”, de forma cada vez más relajada. En un principio mantuvo la versión que había mantenido durante la entrevista ..

Me pidió que no reflejase lo que me estaba contando en ese momento al tratarse de temas muy personales, así que simbólicamente apagué del todo la grabadora que ya llevada pausada un rato. En ese momento, me contó lo que ella describió como el peor momento de su vida, y acabó por desmontar su historia, reconociendo que había en ella una parte no verídica.

Sólo conseguí su confianza cuando la relación se tornó de “profesional” a “personal”, cuando al expresar mis opiniones políticas y sobre los CSO en concreto percibió que apoyaba la causa y estaba de su lado; fue solo entonces cuando bajo su guardia ante una extraña que trataba de indagar sobre algo polémico y personal, y encima dejando constancia de ello en una grabadora. Tras la entrevista se produjo ese clima de intercambio que no supe crear durante el desarrollo de la entrevista.

Una vez transcrita la entrevista me doy cuenta de muchos más errores de los que era consciente. He cortado su discurso en varias ocasiones y mis reformulaciones no eran tales, sino afirmaciones que incluían nueva información. Las preguntas estaban

sesgadas y enfocadas a cuadrar una determinada información previa que yo tenía, de forma que preocupada por estas pequeñas superficialidades (sobre las cuales no encontraba una coherencia) no he sabido llegar con profundidad al sentido de los temas que me interesaban.

La ansiedad que sentí durante la entrevista se nota en la rapidez de mis intervenciones y en las preguntas cortadas a medias diciendo sin querer decir, en la inquietud ante esos silencios que se produjeron al final de la entrevista que me llevaban a preguntar quizás las preguntas menos acertadas y finalmente a cortar la entrevista.

Creo que la presión de la situación de la entrevista me afectó más a mí que a ella, y sólo cuando apague la grabadora, de la entrevista por finalizada y me relajé, fue posible establecer un verdadero proceso comunicativo (en el que por cierto sí encontré muchos de esos significados muy profundos que no había conseguido percibir y entresacar durante la entrevista), antes había sido yo quien inconscientemente no lo había permitido, obsesionada en preguntar sobre todo lo que quería preguntar.

Primeros momentos de análisis

Había leído bastante sobre teoría del análisis del discurso pero en ninguno de los textos había encontrado recomendaciones prácticas de procedimiento para abordar tal tarea. Cada persona se acerca a ella de una manera diferente, eso lo sabía, Juan me lo había dicho pero... ¿y cuál es mi manera? Gran pregunta.

Esta incertidumbre fue más liviana puesto que decidimos que este primer análisis (sobre el caso 15M) sería un análisis colaborativo a través de una wiki, por lo que pese a ser un proceso nuevo para todas y todos pensé que podría ir apoyando en los análisis de los demás tomándolos a modo de ejemplo y que sentiría la seguridad de recibir una buena crítica a mis primeros análisis.

Establecimos unas categorías generales a través de las cuales iríamos planteando el análisis y comencé a adentrarme en la wiki, tratando de introducir pequeños párrafos para que, siguiendo las recomendaciones de kike, compañero del grupo de investigación, todos pudiésemos releer y comentar los análisis de los demás compañeros.

La wiki crecía de manera desmesurada cada día pero de parte unilateral debido a unos tiempos y ritmos diferentes: yo estaba en modo 15m dedicándome casi en exclusiva a este estudio de caso mientras que mis compañeras y compañeros estaban enredados en una dedicación mucho más compartida con otras obligaciones. A medida que la wiki crecía sin respuesta mis incertidumbres también lo hacían: estaba sola y perdida ante un análisis al que debía enfrentarme, no sabía si las categorizaciones y los tímidos análisis que iba intuyendo eran o no eran lo que pretendían ser.

Compensaba este sentimiento de incertidumbre incordiando a Juan con las ideas que me bombardeaban la cabeza, las conversaciones con él me daban algunas pistas de posibles relaciones por dos motivos su gran experiencia en análisis resultaba esclarecedora a través de sus preguntas e insinuaciones y el hecho de obligarme a reordenar mis ideas para presentarle la maraña que tenía en mi mente.

Aun así mi nerviosismo y estrés seguía incrementándose más y más, por aquel entonces había ya 97 páginas de análisis, de un análisis excesivamente largo e insustancial que muy poca gente encontraría de interés leer. Ante el miedo inicial mi posición había sido una postura que buscaba el detalle de una descripción milimétrica, un análisis excesivamente apoyado en citas, contextualizaciones y categorizaciones de las anteriores que trataba de evitar el establecimiento de relaciones más generales por miedo a que estas fuesen erróneas y que evitaba la labor esencial de lo que debería ser un estudio de estas características- su función política – por una enorme sensación de responsabilidad que conlleva el destapar las distintas relaciones de poder (relaciones que tenía bastante claras desde el principio pese a que tarde un tiempo considerable en atreverme a escribirlas) ¿Miedo a perjudicar al movimiento en lugar de apoyar su comprensión? ¿responsabilidad que conlleva el destapar los bienes y los males de un colectivo? ¿Intención de “salvar la cara” en unas dinámicas de la interacción en las que estaba implicada personalmente? Tal vez todas estas cosas juntas.

Cada vez que releía el análisis encontraba en él nuevas relaciones pero la magnitud del análisis era tan grande que me sentía perdida, me planteé seriamente el hecho de que no era capaz de realizar análisis del discurso, de que tal vez nunca tendría la capacidad necesaria para ello, y en general para investigar. El intuir el proceso mental de otra persona fue cuanto menos consolador, aunque creo que el gran potencial de este momento radicó más en lo emocional que en lo técnico, en el sentimiento de grupo y de red de cuidados que en la posibilidad de poder seguir el mismo proceso mental (entre otras cosas no puedo seguir el mismo proceso empleado por otra persona porque ni siquiera sé cual clarificar cual es mi propio proceso que se asemeja al descubrimiento progresivo más que a un proceso estable)

Mi obsesión por el micro-análisis de cada micro-frase me estaba impidiendo ver el trasfondo que lo contenía, las relaciones de segundo orden, era como fijarse en cada una de las ramitas que no te deja ver el árbol.

Ahora creo que ese perderme fue necesario para después poder re-encontrarme, igual que también fue necesario ese distanciamiento y cambio de oficio temporal ya que solo cuando mi mente estuvo despejada y relajada permití que las relaciones y el pensamiento complejo comenzasen a fluir de forma natural en mi pensamiento.

Aun me cuestiono muchas cosas acerca de determinadas relaciones pero otras relaciones las percibo nítidas y claras, de hecho las considero tan obvias que incluso me cuestiono por qué no llegué hasta ellas si estaban allí desde un principio.

Mi segunda entrevista

Llegó repentinamente la inevitable noticia... había llegado el momento de someterme por segunda vez a la situación de entrevista (la cual finalmente no ha sido incluida en esta tesis). Esta rapidez necesaria en la preparación y el gran ajeteo provocado por el gran volumen de trabajo de estos días hizo que no me diese tiempo a pensar demasiado acerca de la situación que se iba a provocar en la entrevista lo cual me ayudó considerablemente a mantener la calma. Elaboré el guión de los temas que quería abordar y cuando fui consciente estaba ya dentro del edificio de una asociación para ciegos preguntando por Ana.

La entrevista comenzó de forma natural y sencilla, mientras me repetía una y otra vez lo que había aprendido de la entrevista anterior: debía callar, soportar el silencio y dejar que la incomodidad del silencio en una situación extraña no me venciese (o al menos no antes que a mi interlocutora) y debía no formular las preguntas en función de lo que quería escuchar.

Esta vez seguí mis propios consejos y no fueron mal, la calidad de la entrevista fue sin duda mucho mejor que la anterior, lo cual posiblemente no se deba a la generación espontánea de una maravillosa capacidad como entrevistadora perspicaz sino a varios hechos: no me acompañaba el miedo de quien practica algo por primera vez; recordaba consejos que habían surgido de mi propia experiencia y no sólo de las lecturas previas (que son muy bonitas pero tengo en ocasiones dificultades para recordarlas en la práctica); y sobre todo se trataba de una entrevista mucho más fácil. ¿por qué digo esto? Porque la entrevistada era una persona más cercana a este tipo de actividades, a ser interrogada; era una persona de carácter abierto; y sobre todo tenía una gran motivación para dar a conocer el trabajo que venía realizando a través de las nuevas tecnologías para la mejora de las facilidades de las personas con problemas visuales. Las implicaciones políticas era muy diferentes, no sentía la responsabilidad de responder en nombre de un grupo sino de dar cuenta de su propio trabajo y no era un tema políticamente sensible o controvertido por lo que fue mucho más fácil establecer ese clima de confianza necesario para la comunicación efectiva.

Dos fueron las cuestiones que resalto de mi segunda entrevista: la experiencia de sentirme interpelada por la entrevistada ante mi pregunta sobre el uso de las TIC por las personas ciegas. Ante su respuesta – “uno normal, ¿cuál es el uso que haces tu de ellas” – me entró el pánico de que mi pregunta hubiese entrado en el campo de los prejuicios siendo por ello juzgada, por ello mi actitud defensiva consistió en el cambio rápido hacia la siguiente pregunta, dejando el camino el gran significado encerrado en la palabra “normal”, en el “uso normal”, ¿qué es esto de un “uso normal”?.

La segunda cuestión fue referente al tema del cierre de la entrevista. En realidad había recabado información sobre todos los temas que pretendía pero ¿me olvidaría algo? ¿sería suficiente información? El estrés volvió y me descentré de nuevo no sabiendo demasiado bien como cerrar la entrevista pese al haber percibido que esta ya había finalizado.

En Londres: Institute of education

Y sin darme cuenta estaba en una prestigiosa institución en un lugar de capitalismo en auge, luces con anuncios, bombardeo de marcas comerciales y “hombres de gris” corriendo en el metro (Ende 1978).

Pude aprender muchas cosas de David Buckingham y su equipo, así como de las conversaciones con otros profesores y estudiantes de doctorado del instituto de educación, aprendizajes muy significativos para mi tesis. Sin embargo, la sensación fue agri dulce quizás por no esperarlo, me encontré inmersa en el mundo del neoliberalismo más feroz donde el acceso a la cultura encerrada dentro de los muros de la biblioteca es restringida a unas pocas. Todo parece basado en el dinero: los retrasos en la devolución de libros, el olvido de la tarjeta para acceder a ella, la pertenecía a la students union, las charlas (las que merecen la pena y la que no).

El instituto es en cierto sentido una bonita burbuja feliz ajena a la realidad de la ciudad y del mundo en general; está llena de gente de mucho dinero (la única que puede estudiar en el IOE y en general en el campus de Russel Square) y es un campus idílico de película. Hablando con un amigo argentino que está estudiando aquí el doctorado me decía que es una situación muy artificial constituida de gente de procedencias muy fáciles y que la gente que llega con becas, suele dejar el background colgado en el perchero de la puerta y solo aflora en la vida íntima y personal fuera del instituto.

La libertad de pensamiento

Estudiar en el IOE, un sueño de lujo fuera del alcance de la mayoría. He conocido a LinKe, doctoranda de Hugh Starkey, lo cual me ha hecho dado cuenta de que el verdadero privilegio no se encuentra tanto en tener el director de tesis más prestigioso de la mejor universidad, sino en tener un director de tesis que te deja pensar, crear tus propios pensamientos, discrepar.

“tu vida es emocionante, siempre estás haciendo cosas” me dijo Linke, yo no quiero convertirme en una académica desconectada de la realidad, en una investigadora de oficina, y mucho menos en una demócrata de escritorio. Creo que la lectura y reflexión teórica no pueden ser ajenas a cuanto ocurre en el mundo, el aprendizaje no se agota en un folio ni en las hojas de un libro, está vivo, hay que vivirlo, es relacional, es dialógico.

No se trata de estudiar algo que es impuesto desde fuera, se trata de creer en lo que haces, de apasionarte: el 15M ha hecho que me enamoré del tema que estoy estudiando, me ha hecho que realmente crea en que otras relaciones de poder son posibles

Una segunda universidad: London Occupy Stock Exange

En las horas libres ocupaba mi tiempo en el aprendizaje informal que me proporcionaban las asambleas, los grupos de trabajo. No solo tuve la posibilidad de

comparar un movimiento similar al 15 M con sus posibilidades y limitaciones, ahora más evidentes después de haberlas vivido por primera vez, sino que comprobé que las preocupaciones principales eran las mismas. La universidad popular organizó interesantes charlas, pude disfrutar de charlas como la de John Holloway y Manuel Castells, entre otras muchas.

Entrevista con Susana y Carlos: una entrevista no directiva con estudiantes de la ESO

La no directividad y una semi-estructura excesivamente flexible me ha llevado a no profundizar en los sentidos profundos. ¿Por qué te sientes/sentiste representada/o (o no) por el 15M? ¿Qué significa, significó para ti? Hubiesen sido líneas de preguntas más pertinentes para indagar en la construcción de los significados del 15M.

Dos fueron los ejes temáticos que me planteé antes de la entrevista: a) por qué consideraban que no había funcionado el intento (o no) de acercamiento del movimiento a las concepciones juveniles a través del tuenti, b) su propia visión del 15M. Sin embargo, un guión de posibles preguntas más detalladas que avanzasen en la comprensión de la construcción de este movimiento político hubiese sido más que deseables, especialmente dada mi corta experiencia en la realización de entrevistas.

El conocimiento de que iba a consistir en una entrevista fácil, en la que la polémica y encuentro de opiniones estaba asegurada casi por completo me llevó a la consideración de la conveniencia de dejar emerger el discurso naturalmente, interviniendo solo en aquellos momentos en los que una determinada línea discursiva parecía agotarse. Una mayor provocación para el acceso a un conocimiento más profundo hubiese enriquecido en gran medida la reconstrucción social del significado/experiencia del 15M para Susana y Carlos.

Encontrando significados

Pienso en la investigación como un proceso político de encuentros y desencuentros: las posturas, las ideologías, las comprensiones son múltiples, incluso contrapuestas, y sólo a partir del enfrentamiento de esas controversias es posible acercarse a una comprensión; el paso de la subjetividad a la intersubjetividad. Pienso en mis análisis y reflexiones como una lectura de la realidad, sólo una entre las múltiples posibles pero una lectura situada: desde mi identidad de joven, mujer, investigadora, con una experiencia en movimientos sociales previos concreta; y desde un modo concreto de analizar y comprender lo educativo, la sociedad y la democracia. Si admitimos la diversidad ideológica y de paradigmas en la plaza, resultaría absurdo negar esa diversidad en la investigación (en la que parece que aun nos queda mucho que aprender en la necesidad del diálogo deliberar en la búsqueda de consensos), y es precisamente aquí cuando cobran sentido para mí las reflexiones de Kushner: la

investigación es una herramienta política (y por tanto, las discusiones que enfrentan análisis diferentes son en sí mismos debates políticos).

Tal vez mi aproximación haya estado mucho más próxima a la etnografía vivida (lived/living ethnography), a las epistemologías del hacer (epistemologies of doing) que implican una llamada a la acción, un uso del conocimiento para el cambio social y cuyo objetivo no es sólo hermenéutico sino también emancipatorios, cuestionador de la cultura (Rybas y Gajjala, 2007)

La construcción de mi identidad como activista ha ido acompañada de mi construcción como investigadora; y ambas han estado inmersas en un contexto de profunda socialización política, de aprendizaje y cambios de significados en mi mirada hacia la realidad. Ambas construcciones han tenido una influencia recíproca: mi experiencia como activista ha forjado el prisma desde el que me acercaba a la investigación, y mi mirada investigadora ha influido en la reflexividad desde la que (re)creaba mi identidad como activista; ambas son inseparables, se nutren mutuamente.

Las vivencias me han transformado radicalmente dotando de sentido a la expresión: construcción de la ciudadanía. Sólo ahora que comprendo lo que significa, sólo ahora que lo he vivido, sólo ahora que he llenado de sentido las teorías de mis referentes teóricos puedo verdaderamente luchar por aquello que las escuelas sean espacios de construcción democrática, espacios abiertos al aprendizaje político en los que lo educativo desborda los muros de la misma, espacios que aseguren el desarrollo de la experiencia de la agencia de toda la ciudadanía, espacios contra hegemónicos capaces de retar el status quo.

Cada fragmento, cada idea, cada frase del diario de campo, de los múltiples análisis tiene un sentido: evoca en mi la complejidad de una experiencia llena de detalles, de emociones, de ilusiones; una experiencia que se hace más consciente a medida que pienso y hablo sobre ella; me voy (re)construyendo a través de la narración: “El lenguaje y el discurso no reflejan la experiencia: crean la experiencia, y en el proceso de creación constantemente se transforma lo que está siendo descrito. Las declaraciones de un individuo están por tanto siempre en movimiento... no pueden ser nunca representaciones finales o apropiadas de lo que se entendió o dijo – solo diferentes representaciones textuales de diferentes experiencias” (Denzin en Banks y Banks, 2007)

Un ejercicio de reflexividad para la construcción de mi mirada: Cada vez pienso más en la necesidad de recuperar la construcción de mi propia ciudadanía, de comprender mi experiencia ciudadana, mi ethos, antes de tratar de acercarme al de las y los demás, puesto que es desde este desde el que yo me acerco, mi prisma. No soy quien era, ni soy quien seré y entender estas transformaciones es necesario para comprender mi mirada: Acercarme a la comprensión de mi propia ciudadanía es el primer paso para tratar (atrevidamente) de comprender la de las y los demás.

¿No es extremada hermoso que en la búsqueda del significado de ciudadanía te encuentres en el camino con ella? ¿no es bonito que mientras tratas de acercarte a la socialización cívico-política de la juventud de pronto te encuentres inmersa en tu propio proceso radical de socialización política? Sí lo es, y esto es lo que honestamente ha dado sentido a mi tesis.

El inicio de la docencia

Aparece junto a mi nuevo espacio: la docencia. Me acerco a ella pedagógicamente inquieta pero tranquila, deseosa de descubrir un nuevo mundo. Se abre ante mi la experiencia vital que tantas veces esperé: la posibilidad de llevar a la práctica aquello con lo que una vez soñé, aquello sobre lo que tantas veces he leído y tantas veces se me han ocurrido ideas.

Descubro un nuevo proceso de aprendizaje, igual de enriquecedor y emocionante que las posibilidades que se abrieron ante mi cuando empecé mi proceso de aprendizaje como investigadora.

Mi estilo de enseñar y aprender

A veces siento que no consigo transmitir lo que desease transmitir, que mis palabras caen en un vacío y que no consigo hacer vibrar a los y las estudiantes con la misma asignatura que un día me hizo vibrar a mi.

El hecho de que las clases se conviertan en un diálogo entre mi director de tesis y yo me ayuda mucho, siento la tranquilidad de un gran respaldo. Esto me hace darme cuenta de mi estilo, explicaciones demasiado rápidas y académicas; tengo aun que aprender a transmitir más a ejemplificar y vivificar los contenidos. Juan es buen ejemplo, del que aprendo día a día.

Me gustaría ser capaz de acercarme a las y los estudiantes, pero aun no sé cómo crear esa cercanía que creo que podría ayudar a aumentar el compromiso con la asignatura, sus lecturas y sus debates. La evaluación del primer bloque de la misma, mi primera evaluación externa reveló que mis estudiantes me perciben de forma seria, demasiado distante y que las clases son demasiado densas. Es cierto, la asignatura es densa y ha de serlo, pero demandan más trabajo en grupo y más recursos audiovisuales; creo que sin perder la esencia de la materia esto es posible, y este toque de atención me ha sido muy útil; me he puesto de inmediato a tratar de modificar mi estilo.

El intento de que sean clases emergentes, que vayan surgiendo desde abajo, nos lleva a que en ocasiones se nos ocurran demasiadas ideas para un corto periodo de tiempo; creo que tengo que aprender a dosificar la carga de trabajo, seleccionando lo más importante. Tanto Juan como yo (bueno yo más) carecemos de cierta organización que en ocasiones nos hace perder a los y las estudiantes en el camino; creo necesario cierto orden dentro de la emergencia. Estamos en ello.

Soy imparcial


En clase algunos de los estudiantes comentan que los textos que trabajamos no son neutrales, efectivamente no lo son; al igual que tampoco lo es mi forma de dar clase y mi estilo como investigadora. No soy neutral pero tampoco deseo serlo. Creo que al igual que Benedetti yo también “Soy un caso perdido”.

Poema de Mario Benedetti

" Soy un caso perdido "

*Por fin un crítico sagaz reveló
(ya sabía yo que iban a descubrirlo)
que en mis cuentos soy parcial
y tangencialmente me exhorta
a que asuma la neutralidad
como cualquier intelectual que se respete (...)*

*es claro que uno
y quizá sea esto lo que quería decirme el crítico
podría ser parcial en la vida privada
y neutral en las bellas letras
digamos indignarse contra pinochet
durante el insomnio
y escribir cuentos diurnos
sobre la Atlántida (...)*

*de manera que
 parece que no tengo remedio
y estoy definitivamente perdido
para la fructuosa neutralidad
lo más probable es que siga escribiendo
cuentos no neutrales
y poemas y ensayos y canciones y novelas
no neutrales
pero advierto que será así
aunque no traten de torturas y cárceles
u otros tópicos que al parecer
resultan insoportables a los neutros
será así aunque traten de mariposas y nubes
y duendes y pescaditos.*

Sin embargo, pese a tener clara mi imparcialidad, Juan siempre que revisa mis textos les quita eso que el llama “aire de bolqueviquismo”. Quizás dentro de esa imparcialidad deba aprender, no ha esconderls, sino a no dejarme llevar por las emociones, a distanciarme en cierto modo de los textos y la experiencia en el campo.

La enfermedad mental y la investigación:

*“y una vez que la tormenta termine no recordarás
como lo lograste, como sobreviviste. Ni siquiera estarás
seguro de la tormenta ha terminado realmente. Pero una
cosa si es segura. Cuando salgas de esa tormenta, no
serás la misma persona que entró en ella. De eso se trata
la tormenta- Haruki Murakami*

Finalmente he decidido introducir este epígrafe puesto que sin quererlo ha marcado un antes y un después no solo en mi vida como investigadora sino en mi vida como persona. Por eso y porque no me avergüenzo de airearlo como una forma de normalizarlo, de desestigmatizarlo. Estos acontecimientos inesperados en mi vida hacen que la tesis de alargue más de lo normal.

6 Octubre 2012: Momentos bajos...

Por favor, me pones una máquina de leche con descafeinado. Tantas horas en la facultad, envuelta en libros, en papeles, en discusiones, tantos cafés para acelerar aun más el trabajo. Esta es la historia de una investigadora venida a menos: no comprendo lo que leo, ni siquiera soy capaz de entender las conversaciones más simples en algunos momentos, ni de mantener la atención más de diez minutos; en el caso de que lo entienda tan solo la cuarta parte permanece en mi memoria. Las reuniones, las situaciones multitudinarias hacen que me traslade a otra dimensión, o más bien que traslade el contexto a otra dimensión mientras yo permanezco inmovil, perenne.

Durante este tiempo nunca dejé de ser persona, ni siquiera investigadora de la vida (no académica), ni por supuesto ciudadana; y precisamente en una tesis que habla de ciudadanía no puedo dejar de reivindicar la ciudadanía de las personas con enfermedades mentales; normalizarlas desde la academia es una necesidad.

El aprendizaje sobre los sentimientos y las emociones, e incluso sobre las habilidades sociales, es a menudo olvidado en el proceso de formación de investigadoras e investigadores y docentes, cuando en él reside muchas veces la capacidad de conocerse, comprender y comprenderse, de empatía, de ponerse en el lugar del otro. Durante estos meses he tenido una espléndida oportunidad de formarme y explorar estos ámbitos conmigo misma y con mis compañeros y compañeras.

Además de todos estos aprendizajes extras que entran dentro de los aprendizajes blandos, este periodo ha sido decisivo para determinar el papel que la investigación social juega en mi vida, las gratificaciones que este me produce y la necesidad que tengo de seguir generando sentido:

Enfrentarme a un texto consigue saltarme las lágrimas, la frustración que me genera la incapacidad para acceder a la vida académica me hace darme cuenta de lo que la investigación suponía en mi vida, que las grandes gratificaciones que me aportada comprender aquello en lo que creo que tiene sentido.

Siento la decadencia más allá de los detalles de mi vida personal; mi identidad como investigadora se ha fraccionado, ni tan siquiera soy capaz de comprender los textos que yo previamente escribí, me siento torpe, inútil, incapaz. Se que que forma parte del proceso de la enfermedad, pero el fantasma de la idea de no poder recuperar mi capacidad para trabajar me genera un inmenso malestar.

El retorno a la vida académica: los informes de nuevas tecnologías

Tras casi dos años con la tesis en un cajón recupero mi actividad investigadora, con la incertidumbre de si esta vez será la definitiva. Me he dado cuenta que son demasiadas emociones positivas y negativas las que he proyectado sobre la tesis a lo largo de estos cuatro años. Llegué a pensar en abandonarla, pero en el fondo, muy en el fondo supe que nunca lo haría.

Mi nuevo comienzo, como si volviese a empezar la tesis, empieza con la revisión crítica de los informes sobre nuevas tecnologías una tarea que tenía pendiente y que había comenzado mucho tiempo atrás con David, compañero del grupo de investigación. Esta tarea aparentemente mecanizada, se convirtió en una apasionante búsqueda de dobles sentidos e ideologías subyacentes más que en una mera recopilación de datos.

Una vez más me encontré con una cantidad de datos desbordante y una innumerable cantidad de informes que habían crecido exponencialmente; hacer una selección de los mismos se volvió necesario. El análisis poco se parecía a los anteriores análisis del estudio de caso y del grupo de discusión, esta vez los datos eran cuantitativos y trataba de extraer un sentido cualitativo y crítico de los mismos. Una tarea casi mecánica que se convirtió en sentidos de socialización joven eran sin duda una buena forma de retomar la tesis

Los grupos de discusión

Fueron numerosos los debates sobre la forma de moderar los grupos de discusión. Por una parte hubo quienes apostamos por un modo tradicional no directivo basado en las perspectivas de Ibañez, Alonso y Criado (GD2 y GD9); por la otra hubo quienes apostaron por un modo un poco más abierto en el que se rediriría el grupo en caso de que se desviase la temática fuera de los límites de la presente investigación (GD6 y GD7).

La dificultad ante la primera postura fue la necesidad de realizar una buena apertura, ni demasiado abierta, ni demasiado cerrada, lo suficiente para que el grupo comenzase a fluir por sí mismo. Sin embargo, pese a conocer la teoría esta no siempre funciona en la práctica, por ello diseñamos una entrevista abierta que emplearíamos en caso de que algún grupo fracasara como tal, no sin antes aguantar la tensión de los silencios iniciales. Como moderadora de grupo de discusión me planteé la siguiente pregunta ¿Cuándo pasar al segundo plan? Cuya respuesta no es fácil pues ha de tomarse bajo la tensión de una situación en la que no es posible deliberar más allá de unos segundos.

Esto (me) ocurrió en el GD9, en parte posiblemente porque no supimos adaptar la apertura (Quizás demasiado ambigua) a la edad y características sociodemográficas de los y las jóvenes con quienes estábamos realizando el grupo de discusión. Y quizás esperé demasiado puesto que en la entrevista ya se encontraban cansados y cansadas, especialmente en la primeras y las últimas preguntas... (no entro más en este debate puesto que se encuentra ampliamente expuesto en un apartado anterior dedicado a la valoración crítica de la metodología.)

Y llegó la discusión...

Tras un miedo inicial debido a mi inexperiencia el análisis final se convirtió casi en un juego, en una divertida etapa de la tesis encajando significados, buscando sentidos, tratando de pensar en segundo orden transitando por todos los estudios y análisis previos, que llegué incluso a aprenderme casi de memoria de tanto buscar conexiones. Dediqué todo el tiempo que desee en este proceso, parándome en este placer.

Una vez terminado esa especie de puzle holográfico traté de contrastar el mismo con las publicaciones que habíamos venido revisando junto con las nuevas y actuales publicaciones, tarea que no fue menos divertida.

8. Referencias bibliográficas

ACPI y Protégeles (2002). *Seguridad infantil y costumbres de los menores en Internet*. Madrid: ACPI

Actis, W.; Prada, A.; Pereda, C. (2007). *Inmigración, género y escuela : exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica, Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía

Aguaded, I (2014). Desde la infoxicación al derecho a la comunicación. *Comunicar*. 42 (7-8)

Aguarar, E. M.; Rodríguez Cárdenas, A. J.; Dueñas Comino, B. (2008). La importancia de las redes sociales en el desarrollo de competencias de ciudadanía intercultural de las familias de origen inmigrante y autóctono. *Portularia* 3(1), 153-167

Aguilera, O. (2008). *Movidas, movilizaciones, movimientos. Cultura política y políticas de la cultura juvenil en el Chile de hoy*. Barcelona. Departamento de antropología social y cultural. Universidad Autónoma de Barcelona

Ahn, J. (2011). The Effect of Social Network Sites on Adolescents' Academic and Social Development: Current Theories and Controversies. *Journal of the American Society for Information Science & Technology*, 62(8), 1.435-1.445

Alamillo, I. (2008). Identidad en la red. *Investigación y ciencia*, 386-395

Alba, S. (2000). Ciudadanía y capitalismo. *Rebelión*, 1-6. Extraído el 22/02/2011 <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=72420>

Alba, S. (2003). *La ideología de la globalización (reflexiones sobre el hambre)*. Curso de verano: "globalización", Universidad Carlos III (León)

Alba, S. (2004). Televisión: cinco ilusiones y una propuesta. *Archipiélago* 60, 1-9

- Albero, M. (2010). *Internet, jóvenes y participación civicopolítica : límites y oportunidades*. Barcelona: Octaedro
- Alcoceba, J.A (2014). “Jóvenes y comunicación: la realidad juvenil desde la representación mediática y la percepción juvenil” En J. A. Alcoceba, I. Megías, T. Menéndez , Begoña Del Pueyo y Elena Rodríguez. *Jóvenes y medios de comunicación: El desafío de tener que entenderse*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud y FAD
- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología : una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos
- Alonso, L. E. (2009). *El debate sobre las competencias : una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
- Alonso, L.E (1996). El grupo de discusión en su práctica: Memoria social, intertextualidad y acción comunicativa. *Revista internacional de sociología*, 13, 5-36
- Álvarez, G. M. (2009). Etnografía virtual. Exploración de una opción metodológica para la investigación en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Q*, 03 (06), disponible en <http://eav.upb.edu.co/RevQ/ediciones/8/270/270.pdf>.
- Anduiza, E; Cantijoch, M; Gallego, A; Salcedo, J. (2010). *Internet y participación política en España*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas
- Aparici, R., Campuzano, A., Ferrés, J., y García, A. (2010). *La educación mediática en la escuela 2.0*. Disponible en http://www.airecomun.com/sites/all/files/materiales/educacion_mediatica_e20_julio20010.pdf
- Aparici, R., y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 51-58.
- Appel, M; Beane J. (1999). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata
- Apple, M; Ball, S.; Gandin L.A. (eds)(2011). *The Routledge International handbook of the sociology of education*. London: Routledge.
- Apple, M. (2002). *Educación como Dios manda. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós
- Aranda, D y Sánchez-Navarro, J. (2011). Desmontando tópicos: Jóvenes, redes sociales y videojuegos. En Estrella Martínez y Carmen Marta (2011) *Jóvenes interactivos*. La Coruña: Netbiblo
- Aranda, D.; Sanchez Navarro, J.; Tabernero, C.; Tubella, I. (2009). *Jóvenes y ocio digital. Informe sobre el uso de herramientas digitales por parte de los adolescentes en España*. Barcelona: UOC
- Arce, C. (2009). *La ciudadanía en la era de la globalización: El reto de la inclusión*.

- Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Árdevol, E.; Bertrán, M.; Callén, B.; Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital*, 3, 72-92
- Árdevol, E.; Martí, J.; Mayans, J. (2002). *Ciudadanos de silicio, ciudadanos del ciberespacio: ¿Un nuevo campo social para las identidades colectivas?.* IX Congrés d'antropologia FAAEE. Barcelona
- Area, M. (2012). Enseñar y aprender con TIC: más allá de las viejas pedagogías. *Aprender para educar con tecnología*, 4-7.
- Area, M.; Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar* 38, 10-12
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arnot, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad : compromiso con las agendas globales y nacionales*. Madrid: Morata
- Arnot, M., y Reay, D. (2007). A sociology of pedagogic voice: Power, inequality and pupil consultation. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28(3), 311-325.
- Arnot, M.; Dillabough, J. (Eds)(2000). *Challenging democracy*. London: Routledge
- Aróstegui, J. L. (2011). Retos políticos, ciudadanos y educativos del uso de Internet en la Escuela. *REIFOP*, 14 (2). Disponible en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1311954402.pdf
- Arthur, J; Davies, I. y Hahn (2008). *Citizenship Education*. Londres: SAGE
- Arthur, J; Davies, I. y Hahn, C. (2009). *Handbook Education for Citizenship and Democracy*. Londres: SAGE
- Asociación para la investigación en medios de comunicación (2014). *Navegantes en la red*. Madrid: AIMC
- Assange, J. (2014). Flujos de información y poder. *América latina en movimiento*. Disponible en http://alainet.org/sites/default/files/alai494w_0.pdf
- Atweh, B y Burton, L. (1995). Students as Researchers: rationale and critique. *British educational research journal*. 21 (5), 561-575
- Aubert, A. (2009). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia
- Bachen, C., Raphael, C., Lynn, K., McKee, K., & Philippi, J. (2008). Civic engagement, pedagogy, and information technology on web sites for youth. *Political Communication*, 25, 08/23/2010-290-310.
- Ball, S. (1994). *Foucault y la educación : disciplinas y saber*. Madrid: Morata
- Ballesteros, J.C; Rodríguez, E. y Sanmartín, A. (2015). *Política e Internet. Una*

- lectura desde los jóvenes (y desde la red)* Madrid: Centro Reina Sofís sobre Adolescencia y Juventud y FAD
- Ballesteros, J.C. y Megías I. (2015). *Jóvenes en la red: Un selfie*. Madrid: Centro Reina Sofís sobre Adolescencia y Juventud y FAD
- Banks, S. P. (2000). Reading “the critical life”: autoethnography as pedagogy. *Communication Education*, 49 (3), 233-238
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido : acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- Baumgartner, J. C., & Morris, J. S. (2010). MyFaceTube politics. social networking web sites and political engagement of young adults. *Social Science Computer Review*, 28(1), 10(22), 24-44.
- Bautista, A. y Velasco, H.(Eds.)(2011). *Antropología audiovisual, medios e investigación en educación*. Madrid: Trotta, 152, 176.
- Benedicto, J (2006). La construcción de la ciudadanía democrática en España (1977-2004): de la institucionalización a las prácticas. *Reis* 114, 103-136
- Benedicto, J. y Morán, M.L. (2003). Los jóvenes, ¿ciudadanos en proyecto?, en M.L. Morán y J. Benedicto (Eds.). *Apreniendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*, Madrid: Injuve
- Bennet, L (2008). “Changing citizenship in the digital age”. En W. Lance (Ed) Bennett: *Civic life online: Learning how digital media can engage youth USA*: MIT press
- Bennet, L.; Freelon, D.; Wells, C. (2010). “Changing citizen identity and the rise of a participatory media culture”. En L. R. Sherrod; J. Torney-Purta M; C. A. Flanagan (Eds.): *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*. New Jersey: John Wiley & Sons
- Bennet, L. (1998). “The UnCivic culture: communication, identity, and the rise of lifestyle politics”. *Political Science and Politics* 31:4.,740-761
- Bennet, L. (2007). “Civic learning in changing democracies: Challenges for citizenship and civic education”. En Peter Dahlgren (Ed): *Young citizens and new media. Learning for democratic participation*. London: Routledge
- Bennet, L. (Ed.) (2006). *MacArthur online discussions on civic engagement*. Disponible en http://spotlight.macfound.org/resources/Civic_Engagement-Online_Discussions'06.pdf
- Bennet, L.; Wells, C.; Rank, A. (2009). Young citizens and civic learning: two paradigms of citizenship in the digital age. *Citizenship Studies* 13 (2), 105-120.
- Bennet, L.; Wells, C.; Freelon, D. (2009). *Communicating citizenship online: models of civic learning in the youth web sphere*. Disponible en <http://www.engagedyouth.org/blog/wp->

- content/uploads/2009/02/communicatingcitizenshiponlinecloreport.pdf
- Bennett, L (Ed) (2008). *Civic Life Online: Learning How Digital Media Can Engage Youth* MIT press: USA
- Bennett, L. W., Wells, C., & Rank, A. (2009). Young citizens and civic learning: Two paradigms of citizenship in the digital age. *Citizenship Studies*, 13(2), 10-21
- Bennett, L., & Fessenden, J. (2006). Citizenship through online communication. *Social Education*, 70(3), 144-146.
- Bennett, S., Maton, K. and Kervin, L. (2008). The „digital natives’ debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39 775–786
- Berlinguer, M. y Martínez, R. (2014). “Desconfiados: suspendidos entre búsqueda, resignación y revuelt. Una situación inestable” En J. Subirats, M. Fuster, R. Martínez, M. Berlinguer y J. L. Salcedo *Jóvenes, Internet y Política*. Madrid: Centro Reina Sofís sobre Adolescencia y Juventud y FAD
- Bermejo, F. (2003). Democracia electrónica, participación ciudadana y juventud. *Revista De Estudios De Juventud*, 61, 51-57.
- Bernt, P.W., Turner, S.V. & Bernt, J.P. (2005). Middle School Students Are Co-Researchers of Their Media Environment: An Integrated Project. *Middle School Journal*, 37(1), 38-44. Disponible en <http://www.editlib.org/p/77473>.
- Bertaux, D. (1993). “La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades”, en J.M. Marinas y C. Santamaría *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida*. Barcelona: Bellaterra
- Boellstorff, T. (2008). *Coming of Age in Second Life: An Anthropologist Explores the Virtually Human*. Princeton University Press: New Jersey
- Bollow, N. (2014). Las causas profundas de la injusticia social en internet. *América latina en movimiento*. Disponible en http://alainet.org/sites/default/files/alai494w_0.pdf
- Boulianne, S. (2009). Does internet use affect engagement? A meta-analysis of research. *Political Communication*, 26, 193–211.
- Bourdieu, P (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus
- Bourdieu, P. (1987). De la regla a las estrategias. *Cosas dichas*, 67-83.
- Bourdieu, P. (1999) *¿Qué significa hablar? : economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Boyd, D. (2008). Why youth love social network sites: the role of networked publics in teenage social life. En en D. Buckingham (ed.) *Youth, identity, and digital*

- media*, Cambridge, MA: The MIT Press
- Boyd, D., y Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1).
- Bragg, S (2001). Taking a joke: Learning from the voices we don't want to hear. *FORUM* 43 (2) 70-73
- Bragg, S; Fielding, M (2005). It's an equal thing... It's about achieving together: student voices and the possibility of a radical collegiality. En H. Street y J. Temperley (eds) *Improving schools through collaborative enquiry*. Londres: continuum.
- Bragg, S. (2007). "Student voice" and governmentality: the production of enterprising subjects?. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28(3), 343-358.
- Brelec Slacek, A. S.; Hancic, M (2010). Utopia and its discontents: How young people are making sense of the public Sphere. *International Journal of Learning and Media* 2(1) 25-37
- Bringué, X. y Sádaba, C. (2011). *La generación interactiva en Andalucía. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Foro generaciones interactivas, Fundación telefónica
- Bringué, X.; Sádaba, C. (2011). *Menores y redes sociales*. Fundación telefónica: Madrid
- Buckingham, D. (2006). "La educación para los medios en la era de la tecnología digital". *Congreso del X aniversario de MED*. Disponible en http://www.signis.net/IMG/pdf/Buckingham_sp.pdf.
- Buckingham, D.; Willet, R.; Pini, M. (2011). *Home truths? Video production and domestic life*. Michigan: Digitalculturebooks
- Buckingham, D. (2002). *Crece en la era de los medios electrónicos* Madrid: morata.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós
- Buckingham, D. (2005). *Young people, the internet and civic participation*. Comunidad Europea
- Buckingham, D. (2006). *Digital natives*. New Jersey: LEA
- Buckingham, D. (2006). La educación para los medios en la era de la tecnología digital. Ponencia del Congreso del X aniversario de MED "la sapienza di comunicare"
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología : Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Buckingham, D. (2008). *Youth, identity, and digital media*, Cambridge, MA: The MIT Press (pp. 1-22).

- Buckingham, D. (2011). *A manifesto for Media Education*. Consultado Disponible en <http://www.manifestoformediaeducation.co.uk/2011/01/media-education-should-be-3/>
- Buckingham, D.; Willett, R. (2009). *Video Cultures. Media technology and everyday creativity*. New York: Palgrave Macmillan
- Burch, S. (2014). Poder y democracia en red. *América latina en movimiento*. Disponible en http://alainet.org/sites/default/files/alai494w_0.pdf
- Burgess, J. ; Green J. (2009). *YouTube. Online Video and Participatory culture*. Cambridge: Polity Press.
- Callejo, J (2001). *El grupo de discusión : introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Callejo, J. (1998). Articulación de perspectivas metodológicas: posibilidades del grupo de discusión para una sociedad reflexiva. *Papers: Revista de sociología*. 56, 31-55
- Callén, B.; Balashcho, M.; Guarderas, P.; Gutiérrez, P.; León, A.; Montenegro, M.; Montenegro, K.; Pujol, J. (2007). Apuntes epistémico-políticos desde una etnografía tecnoactivista. *FORUM: Qualitative Research* 8 (3) Art.1.
- Calvo, K., Gómez-Pastrana, T. y Mena, L, (2011). Movimiento 15-M: ¿Quiénes son y qué reivindican?, en *Zoom Político*, 4, 15-21.
- Camps, V. (2009). La educación en medios, más allá de la escuela. *Comunicar* 32, 139-145
- Canales, M.; Peinado, A. (1994). Grupos de discusión. En J.M. Delgado y J. Gutierrez (Coords) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis: Madrid
- Carlyle, T. (2014). Introducción y objetivos. En J. A. Alcoceba, I. Megías, T. Menéndez , B. Pueyo y E. Rodríguez: *Jóvenes y medios de comunicación: El desafío de tener que entenderse*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud y FAD
- Carmona, J. J. y Ibañez, L. (2011). Pedagogía crítica y Web 2.0: formación del profesorado para transformar el aula. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* 37(14,2) 81-97. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/131193230510.pdf
- Carretero, A. (2010). *El orden social en la posmodernidad : ideología e imaginario social*. Barcelona. Erasmus.
- Carspecken, P. (2012). Basic concepts in critical methodological theory: action, structure within a communicative pragmatic framework. En S. Steinberg y G. Cannella(Eds)(2012) *Critical Qualitative Research (Vol 2)* Oxford: Peter Lang
- Castaño, C. (2008). Nuevas tecnologías y género. La segunda brecha digital y las

- mujeres. *Telos*, 75. 24-33
- Castells M. (ed) (2006). *La sociedad red : una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2001). *The internet Galaxy: reflections on the internet, business, and society*. Oxford: University Press
- Castells, M. (2009) .*Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial
- Castells, M.. (2007). *La transición a la sociedad red*. Barcelona: Ariel
- Cefai, C. y Cooper, P. (2010). Students without voice: the unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European journal of special needs education*. 25(2) 183-198
- Charles, E. (2009). *Digital media ethics*. Cambridge: polity press
- Chomsky, N. (2003). *La (des)educación*. Crítica: Barcelona.
- Chuna, S. A., Shulmanb, S., Sandovalc, R., y Hovyd, E. (2010). Government 2.0. making connections between citizens, data and government. *Information Polity* 15, 15, 1-9.
- CIRCLE y Carneige Corporation (2003). *Civic Missions of Schools*. Nueva York
- CIS (2011) *estudio nº 2905. Barómetro de Junio*. Disponible en http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2900_2919/2905/Es2905.pdf
- Cobo, R. (ed)(2008). *Educación en la ciudadanía : perspectivas feministas*. Madrid: los libros de la catarata.
- Colectivo “Soy Pública” (2012). *Anteproyecto de la LOMCE analizado*. Documento accesible en <http://soypublica.files.wordpress.com/2012/10/lomnce1.pdf>
- Coleman, S. (2008). “Doing IT for themselves: Management versus autonomy in youth e-citizenship”. En W. L. Bennett (Ed) (2008): *Civic life online: learning how digital media can engage youth*. USA: MIT press
- Coleman, S. (2007). “From big brother to *Big Brother*: Two faces of interactive engagement.” En P. Dahlgren (Ed): *Young Citizens and New Media. Learning for Democratic Participation*. London: Routledge
- Coleman, S.; Blumer, J. G. (2009). *The internet and democratic citizenship. Theory, practice and policy*. Cambridge: Cambridge University Press
- Coleman, S.; Gotze, J. (2005). *Bowling Together: Online Public Engagement in Policy Deliberation*. Hansard Society: UK
- Colombo,C. (2007). *e-participación. Las TIC al servicio de la innovación democrática*. Barcelona: UOC.
- Conde, E., Torres-Lana, E., & Ruiz, C. (2002). *El nuevo escenario en internet: Las*

- relaciones para-sociales de adolescentes y jóvenes en la red. *C&E.Cultura y Educación*, 14(2), 133-146.
- Conde, F (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Madrid: CIS
- Conde, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Cook-Sather, A. (2007) Resisting the impositional potential of student voice work: Lessons for liberatory educational research from poststructuralist feminist critiques of critical pedagogy. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28(3), 389-403.
- Corner, J.; Pels, D. (2003) *Media and the restyling of politics : consumerism, celebrity and cynicism*. London: SAGE
- Couldry, N.; Livingstone, S.; Markham, T. (2010). *Media consumption and public engagement. Beyond the presumption of attention*. New York: Palgrave Macmillan
- Cullen, A (2003). Educación en y para la democracia: una apuesta por los medios. En R. Morduchowicz: *Comunicación, medios y educación. Un debate para la educación en democracia*. Barcelona: octaedro
- Dahlgren P.; Olsson, T. (2008). Facilitating Political Participation: Young Citizens, Internet and Civic Cultures. En K. Drotner, K; Livingstone, S. (2011) (Eds.), *The International Handbook of Children, Media and Culture*. London: Sage.
- Dahlgren, P (Ed)(2007). *Young Citizens and New Media. Learning for Democratic Participation*. Routledge: London
- Dahlgren, P. (2010). Opportunities, resources and dispositions: Young Citizens' Participation and the web environment. *International Journal of Learning and Media*. 2 (1) 1- 13
- Dahlgren, P. (2011). Jóvenes y participación política Los medios en la Red y la cultura cívica. *Telos*, 89, 12-22.
- Davis, A. (2010). New media and fat democracy: The paradox of online participation1. *New Media & Society*, 12(5).
- Davis, A. (2012). *How Does Change Happen?* Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=Pc6RHtEbiOA>
- Davis, I.; Hogarth, S. (2004). Political literacy: issues for teachers and learners. En Jack Demaine(Ed)(2004). *Citizenship and political education today*. New York: palgrave MacMillan
- De la Herrán, A. (coord) (2012). *Preguntas fundamentales de la enseñanza*. Madrid: Universitas
- De Robertis, C. (2003). *Fundamentos del trabajo social : ética y metodología*.

- Barcelona: Nau Lliberes
- Delgado, M. (2008). *Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles*. Barcelona: Anagrama
- Denzin, N; Lincoln, Y. (1994.) *Handbook of qualitative research*. Oaks: Sage
- Departamento de educación, política lingüística y Cultura del Gobierno Vasco (2013). *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales*” . Servicio central de publicaciones del gobierno Vasco.
- Désautels, J., y Larochelle, M. (2003). Educación científica: El regreso del ciudadano y la ciudadana. *Enseñanza De Las Ciencias. Revista De Investigación y Experiencias Didácticas*, 21(1), 3-20.
- Dewey, J. (2008). The democratic conception in education. En J Artur y I Davis (eds) (2008)*Citizenship education* . Londres: SAGE
- Díez E. (coord.)(2004). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. Madrid: Instituto de la Mujer
- Díez, Á. (2006). De molinos que son gigantes. herramientas políticas o simples instrumentos tecnológicos en manos de gente joven. *Revista De Estudios De Juventud*, 75, 171-193.
- Díez, E.; Fernández, E.; Anguita, R. (2011). “Hacia una teoría política de la socialización cívica virtual de los adolescentes.” *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2)
- Dillabough, J.; Arnot, M (2004). A magnified image of female citizenship in education: Illusions of democracy or liberal challenge to symbolic domination?. En J. Demaine(Ed)(2004).*Citizenship and political education today*. New York: palgrave MacMillan.
- Dominguez, D.; Beaulieu, A.; Estalella, A.; Gómez, E.; Schettler, B.; Read, R. (2007). Etnografía virtual- *FORUM: Qualitative social research*. 8 (3)
- Drotner, K.; Livingstone, S. (Eds.) (2008). *The International Handbook of Children, Media and Culture*. London: Sage.
- Dubet, F (2005). *La escuela de las oportunidades : ¿qué es una escuela justa?*. Barcelona: Gedisa
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. París: Senil.
- Duerager, A. y Livingstone, S. (2012). How Can Parents Support Children's Internet Safety? London (UK): EU Kids Online. Diponible en www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kid2 -
- Durkheim, É. (1997). *Las reglas del método sociológico*. Madrid: Morata
- Eddine, J. (2009) Educación en medios ante la brecha digital en los países del Sur. *Comunicar* 32, 41-50

- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza : diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Ende, M. (1978). *Momo*. Madrid: Alfaguara
- Enguita, M. (1998). *La escuela a examen : un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirámide
- Escobar, A. (2005). Bienvenidos a cyberia. Notas para una antropología de la cibercultura. *Revista de estudios sociales*, 22, 15-35
- Espinar, E., & González, M. J. (2009). Jóvenes en las redes sociales virtuales: Un análisis exploratorio de las diferencias de género. *Feminismo/s.Revista Del Centro De Estudios Sobre La Mujer De La Universidad De Alicante*, (14), 87-105.
- Essomba M. A (2008). *10 Ideas clave : la gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó
- Estalella, A.; Ardevol, E. (2007). Ética de campo: hacia una ética situada para la investigación etnográfica de internet. *FORUM: Qualitative Research*, 8 (3). Art2, Disponible en [Http://nbn.resolving.de/urn:nbn:de:01114-fgs070328](http://nbn.resolving.de/urn:nbn:de:01114-fgs070328)
- Evans, R. W., y Saxe, D. W. (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*, Washington: National Council for the social studies. Bulletin #93
- Everett, A(Ed)(2008). *Learning Race and Ethnicity: Youth and Digital Media*) USA: MIT press
- Eynon, R. Y Malmberg, L. (2011). A Typology of Young People's Internet Use: Implications for Education. *Computers & Education*, 56, 585-595.
- Eynon, R.; Fry, J.; Schroeder, R. (2008). The ethics of internet research. En N. Fielding, R. Mond y G. Blank (Eds) *The SAGE Handbook of online research*. London: SAGE
- Facer, K (2011). *Learning Futures. Education, technology and social change*. Londres: Routledge
- Faerman, J. (2010). *Faceboom : facebook, el nuevo fenómeno de masas*. Barcelona: Alienta.
- Fages Ramió, R. (2008). Actitud 2.0: La política más allá de los blogs. *Revista De Internet, Derecho y Política*, 7, 19-25.
- Feixa, C. (2010). El imperio de los jóvenes. *Serie de estudios latinoamericanos*, 13
- Feixa, C. (2014). Juventud y participación política en la era digital: estado del arte versus artes del estado. En J. Subirats, M. Fuster, R. Martínez, M. Berlinguer y J. L. Salcedo *Jóvenes, Internet y Política*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud y FAD

- Fernández, E. M., y Higuera, J. L. V. (2015). *Ciudades con vida: Infancia, participación y movilidad* Madrid: Grao.
- Fernández, R. (2010). La Quiebra del Capitalismo Global: 2000-2030. *Rebelión*. Disponible en <http://www.rebelion.org/docs/116188.pdf>
- Fernández, R. (2010). El estado en el mundo durante el siglo XX. *Rebelión*. Disponible en http://www.letra.org/spip/IMG/pdf/El_Estado_en_el_siglo_XX.pdf
- Fernández, R. (2010). La conflictividad político-social mundial en el siglo XX. *Rebelión*. Disponible en <http://www.rebelion.org/docs/99858.pdf>
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British educational research journal* 30 (2) 295-311
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice. Patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de educación* 359, 45-65
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of educational change* 2, 123-141
- Fitzpatrick, T. (2000). Critical cyberpolicy: Network technologies, massless citizens, virtual rights. *Critical Social Policy*, 20, 31-42.
- Flanagan, C.; Levine, P.; Settersten, R. (2009). *Civic Engagement and the Changing Transition to Adulthood*. Nueva York: CIRCLE.
- Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Flores, J. M. (2009). Nuevos modelos de comunicación, perfiles y tendencias en las redes sociales. *Comunicar* 33 ,73-81
- Fontana, A.; Frey, J. H. (1994). "Interviewing: The Art of Science". En Denzin, N. K.; y Yvonna S. *Lincoln Handbook of Qualitative Research*. EEUU: SAGE
- Foro de Sevilla (2013.) *Manifiesto: por otra política educativa es posible*. Madrid: Morata
- Forquin, J. (1985). El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdad de éxito escolar y origen social. *Educación y sociedad*, 3, 177-209
- Forte, A.; Bruckman, A. (2010). Writingm citing and participatory media: Wikis as learning environments in the high school classroom. *International Journal of Learning and Media* 1 (4) 23-44
- Foucault, M. (1992). *Historia de la sexualidad. Vol. 1 La voluntad de saber*, Madrid, Siglo XXI
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación : cultura, poder y liberación*.

- Barcelona: Paidós
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: el roure
- Freire, P. (2001.) *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la esperanza : un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Méjico: Siglo XXI
- Funes, M. J. (2006). De lo visible, lo invisible, lo estigmatizado y lo prohibido. *Revista Estudios de Juventud* 75, 11-27
- Furlong, A. y Cartmel, F. (1997). *Young people and social change. Individualization and risk in late modernity*. Buckingham: Open University Press.
- Gabelas, J.A. y Marta, C. (2011). Adolescentes en la cultura digital. En E. Martínez y C. Marta (2011) *Jovenes interactivos*. La Coruña: Netbiblo
- Gaiser, T. (2008) Online focus groups. En M. Fielding, R. Mond y G. Blank (Eds) *The SAGE Handbook of online research*. London: SAGE
- García, A; Lopez, M.; Catalina, B; (2013). Hábitos de uso en internet y en las redes sociales de los adolescentes españoles. *Comunicar* 41, 195-204
- García, A; López, M^a C y Catalina, B (2012). *Hábitos de uso online de los adolescentes. III Congreso Internacional Comunicación 3.0*. Disponible en: <http://campus.usal.es/~comunicacion3punto0/comunicaciones/2012/407.pdf>
- García, M; Ibáñez, J y Alvira, F (2000) *El análisis de la realidad social : métodos y técnicas de investigación compilación*. Madrid: Alianza Editorial
- García, M. (2003). Bibliografía sobre ciudadanía y educación. *Revista De Educación*, 37 , 443-459.
- Garzón A. (2011). *#Spanishrevolution continuará tras las elecciones*. Disponible en <http://www.agarzon.net/?p=783>
- Gerodimos, R. (2013). Democracy and the internet: Access, engagement and deliberation. *Systemics, Cybernetics and Informatics*, 3(6)
- Giddens, A. (2005). *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus
- Gil, E. (2012). Construcción coral y anónima del discurso del 15M. *Revista de Antropología Experimental*, 12: 219-232.
- Gil, H., Puig-I-Abril, E.; Rojas, H. (2009). Weblogs, traditional sources online and political participation: An assessment of how the internet is changing the political environment . *New Media & Society*, 11
- Giménez, L. (2003). Las políticas de juventud: hacia unas políticas emancipatorias, en

- M.L. Morán y J. Benedicto (Eds.). *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*, Madrid: Injuve
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata
- Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata
- Giné, N.; Parcerisa, A. y Piqué, B. (2011). Aprender mediante el estudio de casos. *Eufonía Didáctica de la Música*, 51, 45-51.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales : hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona:Paidós
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. Madrid: Siglo XXI
- González Fernández-Villavicencio, N. (2012). Alfabetización para una cultura social, digital, mediática y en red. *Revista Española de Documentación Científica*, N.º Monográfico, 17-45.
- Sierra Caballero, F. (2013). *Ciudadanía, tecnología y cultura. Nodos conceptuales para pensar la nueva mediación digital*. Barcelona: Gedisa.
- González, N. (2012). Alfabetización para una cultura social, digital, mediática y en red. *Revista Española de Documentación Científica*, (35), 17-45.
- Goode, J. (2010). The digital identity divide: How technology knowledge impacts college students. *New Media & Society*, 12(3).
- Gordo L, A. (coord) (2006). *Jóvenes y Cultura Messenger*. Madrid: INJUVE y FAD
- Gordo, A. ; Serrano A. (Coords) (2008): *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson
- Gordo, Á. J. (2008). ¿Jóvenes en peligro o peligrosos? alarmas y tecnologías sociales del "desarrollo " y gobierno digital. *Revista De Estudios De Juventud*, (82), 103-114.
- Gozálvez, V. (2011). Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital. *Comunicar* 36, 131-138
- Gozálvez, V.; Contreras Pulido, P.(2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Comunicar*. 42 (129-136)
- Gregorio, C. (2006). *Violencia de género y cotidianidad escolar*. Sevilla: Instituto Andaluz de la mujer.
- Gutiérrez, A., Torrego , L., & Palacios, A. (2010). Tribus digitales en las aulas universitarias. *Comunicar* 34 (XVII), 173-181
- Gutierrez, J (1999). Consignas para el despegue de un grupo de discusión. *EMPIRIA Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. 2, 153- 166
- Gutiérrez, J. (2001). Elementos no-técnicos para la conducción de un grupo de

- discusión. *EMPIRIA Revista de metodología de ciencias sociales* 4, 121-143
- Gutierrez, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas
- Gutierrez, J. Y Delgado J. M (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis
- Guttmann, A (2001). *La educación democrática : una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Guttmann, A (2008). *La identidad en democracia*. Madrid: I Katz.
- Habermas, J. (1994). *Tres modelos de democracia. Sobre el concepto de una política deliberativa*. Valencia: centro de semiótica y teoría del espectáculo & Asociación Vasca de semiótica.
- Hahn, C (1996). *Comparative civic education research: What we know and what we need to know*. Londres: Intellect
- Hahn, C. L. (2000). Ser político: Un estudio comparativo de educación cívica. *Revista De Estudios Del Curriculum*, 3(1), 32-63.
- Hammersley M., Martyn. P (1994). *Etnografía : métodos de investigación*. Barcelona: Paidós
- Hands, J. (2011). *@ is for activism. Dissent, resistance and rebellion in a digital culture*. London: Pluto Press
- Harvey, D (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal
- Haythornthwaite, C. (2005). Social networks and internet connectivity effects. *Information, Communication & Society*, 8(2), 125-147.
- Helpser, E. J.; Eynon, R. (2010). Digital natives: where is the evidence?. *British Educational Research Journal*. 36:3, 503-520
- Hermes, J. (2006). Citizenship in the age of the internet. *European Journal of Communication*, 21, 295-309
- Hernández, E. (2011). El compromiso cívico y político de los jóvenes y el rol de las nuevas tecnologías en educación: modelos de e-democracia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 71 (25,2) 101-125
- Hernández, E. (2014). El movimiento 15M en España: la democracia de las plazas. En G. Alberti y J. L. Villena (coords) *Movimientos e instituciones y la calidad de la democracia. Análisis de casos en América Latina y la Unión Europea*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, E.; Robles, C. y Martínez, J.B. (2013). Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediático y político del 15M. *Comunicar*, 40, 59-67.
- Hessel, S. (2011). *¡Indignaos!*. Madrid: Destino
- Hewson, C.; Laurent, D. (2008). Research design and tools for internet research. En

- N. Fielding, R. Mond y G. Blank (Eds) *The SAGE Handbook of online research*. London: SAGE
- Hidalgo Tuñón, A. (1997). La construcción de la democracia en la educación secundaria. Tres falacias conceptuales. *Ábaco*, 12(13), 69-85.
- Hindman, M. (2009). *The myth of digital democracy*. New Jersey: Princeton University Press
- Hindujaa, S., & Patchin, J. W. (2008). Personal information of adolescents on the internet: A quantitative content analysis of MySpace. *Journal of Adolescence*, 31(1), 125–146.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Universidad abierta de Cataluña
- Hine, C. (2008). Virtual ethnography: modes, varieties, affordances. En N. Fielding, R. Mond y G. Blank (Eds) *The SAGE Handbook of online research*. London: SAGE
- Holden, C.; Clough, N. (1998). The child carried in the back does not know the length of the road. The teacher's role in assisting participation. En C. Holden y N. Clough (Eds)(1998) *Children as citizens. Education for participation*. Londres: Jessics Kingsley Publishers.
- Hoyt, E (2011). Engaging the public domain. *International Journal of Learning and Media*. 3 (1) 1-5
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente: ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*, 2, 139-159.
- Humphreys, L. (2010). Mobile social networks and urban public space . *New Media & Society*, 12(5), 21/10/2010.
- Hundley, H. L., & Shyles, L. (2010). US teenagers' perceptions and awareness of digital technology: A focus group approach. *New Media & Society*, 12(3), 417-433.
- Iab Spain Research (2015). *V Estudio anual de redes sociales* Disponible en <http://www.iabspain.net/redes-sociales/>
- Iab Spain Research (2015). *VI Estudio anual de redes sociales* Disponible en <http://www.iabspain.net/redes-sociales/>
- Ibáñez, J. (1992). Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas. En F. M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (comps) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (1991). El grupo de discusión: Fundamentos metodológicos y legitimación epistemológica. En M. Latiesa *El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos*. Granada: Universidad de Granada.

- Ibáñez, J. (1992). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En F. M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (comps) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad textos
- Ibáñez, J. (1992). El grupo de discusión. En *Más allá de la sociología. El grupo de discusión técnicas y críticas*. Madrid: Siglo XXI
- Inglehart, R. (1999). *Modernización y postmodernización: el cambio cultural, económico y político en 43 sociedades*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales: Madrid
- Inman, S., & Burke, H. (2002). Schools Councils: An apprenticeship in democracy. *London: Association of Teachers and Lecturers (ATL)*.
- Innerarity, D. (2006). *El nuevo espacio público*. Madrid: Espasa
- INTECO (2010). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescents y e-confianza de sus padres*. Disponible en <http://www.pantallasamigas.net/estudios-realizados/pdf/inteco-estudio-uso-seguro-tic-menores.pdf>
- Ito, M.; Baumer, S; Bittanti, M.; Boyd, D.; Cody, R.; Herr-Stephenson, B.; Horst, H.A.; Lange, P.G.; Mahendran, D.; Martinez, K. Z.; Pascoe, C. J.; Perkel, D.; Robinson, L.; Sims, C.; Tripp, L. (2010). *Hanging out, messing around and geeking out. Kids living and learning with new media*. MIT press: USA
- Jenkins, H. (2004). "Playing Politics in Alphaville." *Technology Review* Disponible en http://www.technologyreview.com/Hardware/wtr_13606,294,p1.html
- Jenkins, H. (2004). *Playing Politics in Alphaville. Disputed elections. Candidate mudslinging. Palm Beach voting irregularities. What happens when our online communities mirror reality too closely?*. Disponible en: http://www.technologyreview.com/Hardware/wtr_13606,294,p1.html
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós
- Jenkins, H. (2010). *Piratas de textos : fans, cultura participativa y televisión*. Barcelona. Paidós.
- Jenkins, H.; Clinton, K.; Purushotm, P.; Robinson, A.; Weigel, M. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Massachusetts: MIT Press.
- Jenkins, K; Andolina, M. W.; Keeter, S; Zukin, C. (2003). *Is civic behavior political?*. Annual conference of the Midwest Political Science Association
- Johnson, L.; Morris, P. (2010). toward framework for critical citizenship education. *Curriculum journal* 21 (1), 77-96
- Jones, C (2010). A new generation of learners? The Net Generation and Digital Natives, *Learning, Media and Technology*, 35 (4), 365-368

- Jones, S. G. (2003). *Cibersociedad 2.0. una nueva visita a la comunidad y la comunicación mediada por ordenador*. Barcelona: Editorial UOC.
- Kaplan, A. (2000). Profesor y alumno: Diseño de una relación democrática. *Revista De Estudios Del Curriculum*, 3(1), 86-124.
- Kellner, D. (2011). *Cultura mediática: Estudios culturales, identidad y política entre lo moderno y lo posmoderno*. Madrid: Akal.
- Kendall, A; McDougall, J. y Wolverhampton, S. (2012). Alfabetización mediática crítica en la postmodernidad Critical Media Literacy after the Media. En *Comunicar*, 38 p.28
- Kendall, A.; McDougall, J.(2012). Alfabetización mediática crítica en la postmodernidad. *Comunicar* 38, 21-29.
- Kerr, D (1999). Citizenship Education in the Curriculum: An International Review. *The School Field* 10:3-4, 5-32.
- Kiesa, A.; Orłowski, A.; Levine, P; Both, D.; Hoban Kirby, E.; Lopez; M.H., Barrios Marcelo, K. (2006). *Millenials Talk Politics: A Study of College Student Political Engagement*. Nueva York: CIRCLE
- Kincheloe, J. L (2000). Solo en casa y “Malo hasta la médula”: surge una infancia moderna. En R Seteinberg y J. L. Kincheloe (2000)(Comp). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata
- Kincheloe, J.; McLaren, P; Steinberg, S. (2012). Critical pedagogy and qualitative research: moving to the bricolage. En S. Steinberg y G. Cannella(Eds)(2012) *Critical Qualitative Research (Vol 2)* Oxford: Peter Lang
- Kleinberg, J. (2008). The convergence of social and technological networks. *Communications of the ACM*, 51(11), 66-72.
- Knight, W. A. (2008). Educating glocalized citizens. Deliberative democracy practice in an era of globalization. En A. A. Abdi y G. Richardson (eds) (2008) *Decolonizing democracy education. Transdisciplinary dialogues*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Koro-Ljungberg, M. (2012). Methodology is movement is methodology. En S. Steinberg y G. Cannella(Eds)(2012) *Critical Qualitative Research (Vol 2)* Oxford: Peter Lang
- Kotilainen, S (2009). Participación cívica y producción mediática de los jóvenes.*Comunicar* 32, 181-192
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kushner, S.; Wattie, A.M y Kutanegra M. (2011). Educación, adolescentes y derechos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2) 45-63
- Kymlicka, W. (2002). *Contemporary political philosophy. An introduction*. New York:

- Oxford University Press.
- Kymlicka, W. (2008). Education for citizenship. En J. Artur y I. Davis (eds) (2008). *Citizenship education*. Londres: SAGE
- Kymlicka, W., y Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Ágora*, 7, 5-42.
- Lacalle Noriega, M. (2008). Educación, ciudadanía y libertad. *Comunicación y Hombre*, (4), 37-53.
- Laclau, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Langa, D. (2005). *Los estudiantes y sus razones prácticas*. Madrid: Servicio Publicaciones Universidad Complutense.
- Lapadat, J.C; Brown, W.I; Thielmann, G; McGregor, C. E. (2011). Teaching with blogs: A case study of technologically mediated literacy. *International Journal of Learning and Media* 2(2-3) 63-79
- Lenhart, A. y Madden, M. (2007). *Social Networking Websites and Teens: An Overview*. Disponible en www.pewinternet.org/pdfs/PIP_SNS_data_Memo_Jan_2007.pdf
- Lenhart, A. y Purcell, K. (2010). *Social Media and Mobile Internet Use amongs Teens and Young Adults*. Diponible en: [pewinternet.org/ -Reports/2010/Social-Media-and-Young-Adults.aspx](http://pewinternet.org/-Reports/2010/Social-Media-and-Young-Adults.aspx)
- Leung, L. (2009). User-generated content on the internet: An examination of gratifications, civic engagement and psychological empowerment. *New Media & Society*, 11, 27-47
- Levine, L.E., Waite B.M. y Bowman, L.L. (2007). Electronic Media Use, Reading, and Academic Distractibility in College Youth. *Cyberpsychology Behavior*, 10(4), 560-566.
- Levy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio* Disponible en <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>
- Lewis, J., y West, A. (2009). “Friending”: London-based undergraduates' experience of facebook. *New Media & Society*, 11, 9-29
- Liao, J. (2010). *Escondese en un rincón del mundo*. Barcelona: Basrbara Fiore
- Lisbeth, B.; Buckingham, D. (2007). *Global children, global media, migration, media and childhood*. UK: Palgrave Macmillan
- Liu, Q.X., Fang, XY. et AL. (2012). Parent-adolescent Communication, Parental Internet Use and Internet-Specific Norms and Pathological Internet Use among Chinese Adolescents. *Computers in Human Behavior*, 28, 75-82.

- Livingston, S (2011). Digital Learning and Participation among Youth: critical reflection on Future Research Priorities. *International Journal of Learning and Media* 2, (2-3) 1-13
- Livingstone, S (2009). *Children and the internet*. Combridge: Polity Press.
- Livingstone, S; Haddons, L (2009). *Kids Online: opportunities and risks for children*. Bristol: polity Press
- Livingstone, S. (2001). Children on-line: Emerging uses of the internet at home. *Journal of the IBTE*, 2(1)
- Livingstone, S. (2005). *Critical debates in internet studies: reflections on an emerging field* [Online]. London: LSE Research Online. Disponible en <http://eprints.lse.ac.uk/1011>
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: Teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media & Society*, 10(3), 21-37.
- Livingstone, S., Bober, M., y Helsper, H. (2005). Active participation or just more information?: Young people's take up of opportunities to act and interact on the internet. *Information, Communication and Society*, 8(3), 287-314.
- Livingstone, S., y Helsper, H. (2010). Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: The role of online skills and internet self-efficacy. *New Media & Society*, 12(2), 20-21.
- Livingstone, S.; Couldry, N.; Markham, T. (2007). Youthful steps towards civic participation: does the Internet help? En B. D. Loader, (Ed). *Young citizens in the digital age. Political engagement, young people and new media*. London: Routledge.
- LListar, D. (2001). A la izquierda de internet: Las redes ciudadanas y las nuevas formas de organización civil. *Comunicar*, 16, 65-72.
- Loader, B. (2007). Introduction: young citizens in the digital age: disaffected or displaced? En Brian D. Loader, (Ed). En B. Loader *Young citizens in the digital age. Political engagement, young people and new media*. London: Routledge.
- Loader, B. (2014). El futuro de la política democrática. Cambio generacional, ciudadanos jóvenes interconectados. *Telos*, 98, 6-9
- Loader, B. (Ed) (2007). *Young Citizens in the Digital Age. Political Engagement, Young People and New Media*. Routledge: London
- Loader, B.; Mercea, D. (Eds)(2012) *Social media and democracy. Innovation in participatory politics*. London: Routledge
- Locke, K.; (2008). Acces denied: reading, writing, and thinking about techno-literacy. En T. Brabazon (2008). *the revolution will not be downloaded. Dissent in the digital age*. Oxford: Chandos Publishing

- Lockyer, A.; Crick, D.; Annette, J. (Eds)(2003). *Education for democratic citizenship: issues of theory and practice*. Hants, Inglaterra: Ashgate
- Longo, N. V.; Ross P. Meyer (2006). *College Students and Politics: a Literature Overview*. Nueva York: CIRCLE
- López, J. (2003). Cultura e identidades juveniles modernas. Consciencia generacional de los jóvenes españoles, en M.L. Morán y J. Benedicto (Eds.). *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*, Madrid: Injuve
- Maascheleim, J.; Simons; M (Eds.) (2008). *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona: Laertes
- Macintosh, A., Gordon, T. F., & Renton, A. (2009). Providing argument support for E-participation. *Journal of Information Technology & Politics*, 6, 43–59.
- Manuel Robles, J. (2006). Los jóvenes y las nuevas formas de participación política a través de internet. *Revista De Estudios De Juventud*, 75, 155-169.
- Marí, V. M. (2006). Jóvenes, tecnologías y el lenguaje de los vínculos. *Comunicar*, 27, 113-116.
- Marta, C y Gabelas J.A (2011). Hacia la multialfabetización digital de los jóvenes en red. En E. Martínez y C. Marta (2011) *Jovenes interactivos*. La Coruña: Netbiblo
- Martín Criado E (1998). *Producir la juventud : crítica de la sociología de la juventud*. Madrid: Itsmo
- Martín Criado, E. (1991) Del sentido como producción: elementos para un análisis sociológico del discurso. En M. Latiesa *El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos*. Granada: Universidad de Granada.
- Martín Criado, E. (1997). El grupo de discusión como situación social, *Revista Española de investigaciones sociológicas*, 70, 81-112.
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- Martín Criado, L. E. (1998) Los decires y los haceres. *Papers* 56, 57-71
- Martín, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 032, 17-34. disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80003203.pdf>.
- Martín, S. (2006). *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Martínez Moreno, R (2014). “Internet y política (version 1.0). Política para la red, política con la red, política desde la red”. En Joan Subirats, Mayo Fuster, Ruben Martínez, Marco Berlinguer y Jorge Luis Salcedo *Jóvenes, Internet y Política*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud y FAD
- Martinez, .J. B. (1998). La voz del alumnado. Ausencia temporal de la ciudadanía.

- Cuadernos De Pedagogía*, (275), 56-65.
- Martínez, J. B. (1992). *El alumnado y la reconstrucción del currículum en la reforma*. Granada: Universidad de Granada.
- Martínez, J. B. (1999). *Negociación del currículum : la relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar*. Madrid: La muralla
- Martínez, J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Martínez, J. B. (Coord) (2012). *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Graó.
- Martínez, J.B. (2011). La educación democrática se resignifica hoy en los nuevos escenarios ciudadanos. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 71 (25,2) 17-45
- Martínez, J.B.; Fernández, E. (2015). Resignificando el conocimiento de lo social desde los escenarios domésticos, cívicos, escolares y virtuales. En Gimeno Sacristan *Los contenidos una reflexión necesaria* (2015). Madrid: Morata
- Martínez, N. (2011). Paisaje lingüístico (linguistic landscaping/public display) y su efecto en la lectoescritura y en la escuela. En *Primer Congreso Virtual de Educación Lectora*. CIVEL
- Marwick, A. E., Murgia, D., & Palfrey, J. (2010). Youth, privacy and reputation. *Public Law & Legal Theory Working Paper Series*, 5, 35-41.
- Mateos, A.; Moral, F. (2006). *Comportamiento electoral de los jóvenes españoles*. Madrid: Injuve.
- McCowan, T. (2009). *Rethinking citizenship education. A curriculum for participatory democracy*. Londres: Continnum
- McCowan, T.; Gandin, L.A. (2009). Reinventing educational spaces, building active citizenship. Two Brazilian experiences. En R. Cowan y A. M. Kazamias (eds)(2009) *International handbook of comparative education*. Amsterdam: Springer.
- McLaughlin, D.; Tierney, W. (Eds) (1993). *Naming silenced lives*. London: Routledge
- McLaughlin, M. T. (2008). Citizenship, Diversity and Education: A philosophical perspective. En J. Artur e I. Davis (eds) *Citizenship education* (2008). Londres: SAGE
- McPherson, T. (Ed) (2008). *Digital Youth, Innovation, and the Unexpected USA*:MIT press
- Megías, I. (2014). *Jóvenes y valores (II). Los discursos*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud y FAD
- Megías, I. y Rodríguez, E. (2014). *Jóvenes y comunicación. La impronta de lo virtual*.

- Madrid: Centro Reina Sofis sobre Adolescencia y Juventud y FAD
- Megías, I.; Ballesteros, J.C. (2014). *Jóvenes y género estado de la cuestión*. Madrid: Centro Reina Sofis sobre Adolescencia y Juventud y FAD
- Mejias, U. A. (2010). The limits of networks as models for organizing the social. *New Media & Society*, 10(4), 21/10/2010-603-617.
- Mejias, U. A. (2012). The twitter revolution must die. *International Journal of Learning and Media*. 2(4) 3-5
- Menéndez, T. (2014). La Mirada de los expertos: la presentación de los jóvenes de los jóvenes en los medios de comunicación. Prensa, radio y television. En J. A. Alcoceba, I. Megías, T. Menéndez , B. Del Pueyo y E. rodríguez. *Jóvenes y medios de comunicación: El desafío de tener que entenderse*. Madrid: Centro Reina Sofia sobre Adolescencia y Juventud y FAD
- Mescho, G. S. Y Coleman S. (2007). New media and new voters: young people, the Internet and the 2005 UK election campaign. En B. D. Loader, (Ed): *Young citizens in the digital age. Political engagement, young people and new media*. London: Routledge.
- Metzger, M. J.; Flanagin, A. J. (Eds.) (2008). *Digital Media, Youth, and Credibility* USA:MIT press.
- Millán, T. (2006). La digitalización de la realidad en las nuevas generaciones del SXXI. *Comunicar*, 26, 171-175.
- Mitrano, T. (2006). A wider world. youth, privacy and social network technologies. *EDUCAUSE*, , 16-28.
- Miyares, A.(2003). *Democracia Feminista*. Madrid: Cátedra.
- Montañés, M. (2001). Dinámica, funcionamiento y contrenidos de las entrevistas individuales y grupales. En T. Villasante, M. Montañés y P. Martín (coords)(2001)*Practicas locales de creatividad social. Construyendo ciudadanía*. Madrid: el viejo topo.
- Montañés, M. (2010). *El grupo de discusión*. Cuadernos CIMAS. Madrid: Observatorio internacional de ciudadanía y medio ambiente sostenible.
- Montgomery, K.; Gottlieb-Robles, B. (2006). Youth as e-citizens: the internet contribution to civic engagement. En D. Buckingham y R. Willet (2006) *Digital natives*. New Jersey: LEA
- Montgomery, K.; Gottlieb-Robles, B.; O.Larson, G. (2004). *Youth as E-Citizens: Engaging the Digital Generation*. Center for Social Media. Disponible en <http://www.centerforsocialmedia.org/ecitizens/youthreport.pdf>
- Moral, F., & García, R. (2003). Un nuevo lenguaje en la red. *Comunicar*, 21, 133-136.
- Morales, L. (2005). ¿Existe una crisis participativa? La evolución de la participación política y el asociacionismo en España. *Revista Española de Ciencia Política*. 13,

- Morales, S., Álvarez, A. Y Loyola, M.I. (2011). De las tecnologías de la información y la comunicación e interactividad juvenil: realidades y desafíos. In E. Martínez; C. Marta (Eds.) *Jóvenes interactivos. Nuevos modos de comunicarse*. A Coruña: Netbiblo.
- Morales, S.; Álvarez, A; Loyola, M. (2011). Apropiación de tecnologías de la información y la comunicación e interactividad juvenil: Realidades y desafíos. En E. Martínez y C. Marta (2011) *Jovenes interactivos*. La Coruña: Netbiblo
- Morduchowicz, R (2012). *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en internet*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Morduchowicz, R. (2009). Cuando la educación en medios es política de Estado. *Comunicar* 32, 131-138
- Moreno Pestaña, J. L (2011). Pensar la palabra libre con Michael Foucault. Un etnografía de las asambleas del 15M. *Pasajes de pensamiento contemporáneo*. 36, 21-27
- Moreno Pestaña, J. L. (2003). ¿Qué significa argumentar en sociología? El razonamiento sociológico según Jean-Claude Passeron. *RES Revista Española de Sociología*. 3, 51-67
- Moreno, M.A. et AL. (2012). Internet Use and Multitasking among Older Adolescents: An Experience Sampling approach. *Computers in Human Behavior*, 28, 1097-1102.
- Mosquera, M. A. (2008). De la etnografía antropológica a la etnografía virtual. *FERMENTUM*. 53, 532-549
- Mucchielli, R. (1978). *La entrevista en grupo. Conocimiento del problema. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Ediciones Mensajero
- Muñoz, G y Muñoz, D.A. (2008). La ciudadanía juvenil como ciudadanía cultural: Una aproximación teórica desde los estudios culturales. *Revista Argentina de Sociología* 11(6), 217-236
- Myers, J. P. (2010). To benefit the world by whatever means posible: adolescents constructed meanings for global citizenship. *British Educational Research Journal*. 36:3, 483-502
- Navarro Beltrá (2009). La brecha digital de género en España: Cambios y persistencias. *Feminismo/s* 14, 183-199
- Navarro V. (2011). *¿dónde está el tsunami?*. Disponible en <http://www.vnavarro.org/?p=6544>
- Navarro, V.; López, J. T. ; Garzón, A (2011). *Hay alternativas. Propuestas para crear empleo y bienestar social en España*. Madrid: Sequitur
- O'Connor, H; Madge, C.; Shaw, R; Wellens, J. (2008). Internet based interviewing.

- En N. Fielding, R. Mond y G. Blank (Eds) *The SAGE Handbook of online research*. London: SAGE
- Observatorio de la Infancia en Andalucía (2012). *Tecnologías de la Información y Comunicación*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.
- Observatorio de la Infancia en Andalucía (2012). *Tecnologías de la información y la comunicación*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía
- Observatorio de la Infancia en Andalucía (OIA) (2010). Actividades y usos de TIC entre las chicas y chicos en Andalucía: informe 2010. Sevilla: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social ; Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa
- Observatorio de la seguridad de la información (2009). *Estudio sobre la privacidad de los datos personales y la seguridad de la información en las redes sociales*. Instituto Nacional de tecnología de las Comunicaciones, y agencia española de protección de datos.
- Ocaña, A. y Reyes, M.L. (2011). Aprendizajes colaborativos y democratización de las relaciones didácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71 (25,2), 143-158.
- ONTSI (2015). *Ciberseguridad y confianza en los hogares españoles*. Disponible en <http://www.ontsi.red.es/ontsi/es/estudios-informes/ciberseguridad-y-confianza-en-los-hogares-espanoles-febrero-2015>
- Operti, R. (2009). Aportes curriculares para la educación en medios. *Comunicar* 32, 31-40
- Orozco, G.; Navarro, E.; García-Matilla, A. (2012). Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias. *Comunicar* 38, 67-74
- Ortí, A. (1989). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión en grupo, en Ferrando, Ibáñez y Alvira (Comps.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza
- Osler, A.; Stakey, H. (2003). Learning for Cosmopolitan Citizenship: Theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review* 55 (3) 243-254. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1080/0013191032000118901>
- Osler, A.; Starkey, H (2005). *Changing citizenship. Democracy and inclusion in education*. New York: McGraw Hill
- Padierna, M. (2010). Educación y movimientos sociales. *Pampedia*, 6,:13-27.
- Papacharissi, Z. (2009). The virtual geographies of social networks: A comparative analysis of facebook, LinkedIn and ASmallWorld . *New Media & Society*, 11, 199-

- Parés, M. (2014). jóvenes, internet y política. Estado de la cuestión. En J. Subirats, M. Fuster, R. Martínez, M. Berlinguer y J. L. Salcedo *Jóvenes, Internet y Política*. Madrid: Centro Reina Sofis sobre Adolescencia y Juventud y FAD
- Pascual, M. y Santero, I. (2010). (coords) *Transformemos el ocio digital*. Cataluña: Centre d'Estudis.Fundación Catalana de l'esplai
- Patchin, J., y Hinduja, S. (2010). Trends in online social networking: Adolescent use of MySpace over time. *New Media & Society*, 12(2) 15-21.
- Pearce, N; Hallgarten, J. (Eds)(2000) *Tomorrow's citizens*. Londres: Institute for public policy research.
- Pérez M. (dir) (2007). *De súbditos a ciudadanos : una historia de la ciudadanía en España*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales
- Pérez Tornero, J.M. (2015). La emergencia de la alfabetización mediática e informacional. Un nuevo paradigma para las políticas públicas y la investigación. *Telos* 100, 99-102
- Pérez, A.I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid: Morata.
- Pérez, J.M (2005). Hacia un nuevo concepto de educación en medios. *Comunicar* 24, 21-24
- Pérez, R. (2005). Alfabetización en la comunicación mediática: la narrativa digital. *Comunicar*, 25, 165-175.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar : hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Morata
- Peters, M. A.; Briton, A; Ble, H. (Eds)(2008). *Global citizenship education. Philosophy, theory and pedagogy*. The neetherlands: Sense Publisher.
- Pettingill, L (2008). Engagement 2.0? How the New Digital Media can Invigorate Civic Engagement. *New Media, Technology and Democracy*, 8(3), 150-161
- Pfizer – TNS Demoscopia (2009). *La juventud y las redes sociales en Internet*. Disponible en https://www.fundacionpfizer.org/sites/default/files/pdf/INFORME_FINAL_Encuesta_Juventud_y_Red_Sociales.pdf
- Pimienta, D (2007). *Brecha digital, brecha social, brecha paradigmática*. Santo Domingo: Funredes. Disponible en http://www.funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/tematica/brecha_paradigmatica.doc
- Pinnington, E.; Schugurensky, N. (Eds)(2010). *Learning citizenship by participating*

- democracy*. Newcastle: Cambridge schoolars.
- Piscitelli, A (2006). Nativos e inmigrantes digitales ¿Brecha generacional, brecha cognitive o las dos juntas y aun más? *RMIE* 11(28) 179-185
- Piscitelli, A. (2008). Facebook. esa reiterada tensión entre la sobrepromesa y la invención de nuevos mundos. *RUSC.Revista De Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 6(1)
- Ponce, V.C. (2009). *Reflexividad de la práctica en la formación docente : estudio de caso*. Mexico: Amate
- Prado, J. (2001). Hacia un nuevo concepto de alfabetización. *Comunicar* 16, 161-170
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5) 1-6
- Pupils at wheatcroft primary school (2001) Working as a team: children and teachers: learning from each other. *FORUM* 43 (2) 51-53
- Putnam, R. D. (2002). *Solo en la bolera: colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona: Galaxia Gutenberg
- Quintana, Y.; Tascón, M (2015). La batalla de los mensajes. De los „memes’ a la construcción de una nueva narrativa. *Telos*, 100, 58-61
- Rayou, P. (1993). Los estudiantes de bachillerato, un objeto político mal identificado. *Revista De Educación*, (300), 25-47.
- Reguillo, R. (2003). Ciudadanía cultural. Una categoría para pensar en los jóvenes- En *Renglones*, 55
- Reig; D; Vílchez, L.F. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación telefónica y fundación encuentro
- Reinghold, H. (2002). *Smart mobs: The next social revolution*. Cambridge, Mass.: Perseus.
- Rendules Olmedo, G. (2005). Egotría. *Rebelión*. Disponible en 22/02/2011 <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=20084>
- Rheingold, H. (2002). *Smart mobs*. Cambridge: Basic books
- Richards, K.A.;Gomez, K (2011). Participant Understandings of the Affordances of Remix World. *International Journal of Learning and Media* 2 (2-3), 101-121
- Rivas, J. I; Herrera, D. (coords)(2009). *Voz y educación : la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: octaedro
- Robertson, S. P., Vatrappu, R. K., &y Medina, R. (2010). Online video “Friends” social networking: Overlapping online public spheres in the 2008 U.S. presidential election. *Journal of Information Technology & Politics*, 7(2)
- Robertson, S. P., Vatrappu, R. K., y Medina, R. (2010). Off the wall political discourse: Facebook use in the 2008 U.S. presidential election. *Information Polity*, 15, 11-31.

- Robles, J. M. (2006). Los jóvenes y las nuevas formas de participación política a través de internet. *Revista De Estudios De Juventud*, (75), 155-169.
- Robles, J. M. y Molina O. (2007). La brecha digital: ¿una consecuencia más de las desigualdades sociales? Un análisis de caso para Andalucía. *EMPIRIA*, 13. Disponible en <http://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/1160/1065>
- Rodríguez de las Heras, A. (2015). Ciudadanos con tecnología incorporada. Educación y TIC. *Telos*, 100, 88-92
- Rodríguez y Megías (2014). La mirada de los jóvenes: La imagen de los y las jóvenes en los medios de comunicación. Percepciones desde los propios jóvenes. En J. A. Alcoceba, I. Megías, T. Menéndez, B. Del Pueyo y E. Rodríguez. *Jóvenes y medios de comunicación: El desafío de tener que entenderse*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud y FAD
- Ros-Martín, M. (2009). Evolución de los servicios de redes sociales en internet. *El Profesional De La Información*, 18(5), 552-558.
- Ruiz, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad Deusto.
- Russi, B. (1998). Grupos de discusión. De la investigación social a la investigación reflexiva. En J. Galind (coord)(1998) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson Educación
- Rybas, N.; Gajjala, R. (2007). Developing cyberethnographic research methods for understanding digitally mediated identities. *FORUM: Qualitative Research* 8 (3) Art 35
- Saborit, P. (2002). *Política de la alegría o los valores de la izquierda*. Valencia: Pre-textos 2002
- Sacristan, G. (Comp) (2008). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata
- Sádaba, C. y Xavier B. (2011). *Redes sociales. Manual de supervivencia para padres*. Barcelona: Viceversa.
- Sádaba, I. & Gordo, Á.J. (Coords.) (2008). *Cultura digital y movimientos sociales*. Madrid: Catarata.
- Sáinz, R. M. (ed) (2015). *La sociedad de la información en España 2014*. Madrid: Ariel y Fundación telefónica
- Sáinz, R. M. (ed) (2014). *La sociedad de la información en España 2013*. Madrid: Ariel Fundación telefónica
- Sáinz, R. M. (ed) (2010). *La sociedad de la información en España SiE 2009*. Barcelona: Ariel y Fundación telefónica
- Sáinz, R. M. (ed) (2012). *La sociedad de la información en España SiE 2011*.

- Barcelona: Ariel y Fundación telefónica
- Sáinz, R. M. (ed) (2013). *La sociedad de la información en España SiE 2012*. Barcelona: Ariel y fundación telefónica
- Salen, K. (2008). *The ecology of games. Connecting Youth, Games, and Learning*. Usa: MIT press
- Sánchez-Carrero, J. (2009). Pequeños televidentes / pequeños productores. de cómo los niños participan en la ciudadanía comunicativa. *Palabra Clave*, 12(1), 139-151.
- Sánchez, A. y Álvaro, A. (2011). *Generación 2.0. Hábitos de uso de las redes sociales en los Adolescentes de España y América Latina*. Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- Sancho Gil, J. M. (2011). Del imparable desarrollo tecnológico, de la penuria de la educación. *Cuadernos de pedagogía* 418, 12-15
- Sandoval, C (2002) *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior
- Santos, B. S. (2004). Los derechos humanos y el foro social mundial, ponencia en el XXXV Congreso de la Federación Internacional de los Derechos Humanos, cFIDH, Quito
- Scheufele, D. A., & Nisbet, M. C. (2002). Being a citizen online : New opportunities and dead ends. *The Harvard International Journal of Press/Politics*, 7
- Schuz A (1974) *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorroutu
- Schwember, F (30 de agosto de 2011) El ethos democrático. El País, Tercera. Disponible en <http://diario.latercera.com/2011/08/30/01/contenido/opinion/11-81886-9-el-ethos-democratico>
- Scolari (2014) *Alfabetismo Transmedia*. Disponible en <http://hipermediaciones.com/2014/09/26/transalfabetismos/>
- Selwyn, N (2011). *Education and technology. Key issues and debates*. London: Continuum
- Selwyn, N. (2011). *Schools and schooling in the digital age. A critical analysis*. London: Routledge
- Serna, J. (1990). El proyecto CIVES. *Cuadernos De Pedagogía*, (186), 18-19.
- Serrano, P. (2010). *Traficantes de información : la historia oculta de los grupos de comunicación españoles*. Madrid:Foca.
- Sherrod, L R.; Torney-PurtaM, J.; Flanagan, C. A. (Eds.) (2010). *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*. New Jersey: John Wiley & Sons
- Sherrod, L. (2008). Adolescents' perceptions of rights as reflected in their views of citizenship. *Journal of Social Issues*, 64(4), 771-790.
- Shields, C. (2012). Critical advocacy research: An approach whose time has come. En

- S. Steinberg y G. Cannella(Eds)(2012) *Critical Qualitative Research* (Vol 2) Oxford: Peter Lang
- Shin, H. K., & Kim, K. K. (2010). Examining identity and organizational citizenship behaviour in computer-mediated communication. *Journal of Information Science*,39, 27-24
- Simon, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Simone, R. (2011). *El monstruo amable ¿el mundo se vuelve de derechas?*. Madrid: Taurus.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata
- Skeleton, T.; Gill, V. (2003). Political participation, political action, and political identities: Young d/deaf people's perspectives. *Space and Polity*, 7(2), 117-134.
- Skeleton, T.; Gill, V. (2003). Political participation, political action, and political identities: Young d/deaf people's perspectives. *Space and Polity*, 7(2), 117-134.
- Sousa, B. (2001). Los nuevos movimientos sociales. *Osal*, 15, 177-188
- Sousa, B. (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Venezuela: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNMSM
- Soy Pública (2012). *Lo que esconde la LOMCE. Análisis del anteproyecto de ley de educación*. Disponible en <https://soypublica.wordpress.com/2012/10/08/lo-que-esconde-la-lomce-analisis-del-anteproyecto-de-ley-de-educacion/>
- Stake, R. (1999). *Investigando con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona, Graó
- Stake, R. (2010). *Qualitative Research: Studying how things works*. New York: Guilford
- Steinberg, S.; Cannella G. (Eds)(2012). *Critical Qualitative Research* (Vol 2) Oxford: Peter Lang
- Stenhouse, L (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata
- Stern, S. (2008). Producing sites, exploring identities: youth online authorship, en D. Buckingham (ed.) *Youth, identity, and digital media*, Cambridge, MA: The MIT Press (pp. 95-117)
- Stolle, D; Hooghe, M. (2004). Review Article: Inaccurate, Exceptional, One-Sided or Irrelevant? The Debate about the Alleged Decline of Social Capital and Civic Engagement y Western Societies. *British Journal of Political Science*, 35, 149-167
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión : una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Subirats, J. (2011). *Otra sociedad ¿otra política?*. Barcelona: Icaria Asaco.

- Subirats, J. (2014). "A modo de conclusión". En J. Subirats, M. Fuster, R. Martínez, M. Berlinguer y J. L. Salcedo *Jóvenes, Internet y Política*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud y FAD
- Sünker, H. (2003). Political socialization, participation and education: Change of the epoch. Process of democratization. En H. Sünker, R. Farnen y G. Szèl (eds) *Political socialization: participation and education*. Frankfurt: Peter Lang.
- Suoranta, J. y Vadén, T. (2008). De los medios de comunicación sociales a los medios de comunicación socialistas: El potencial crítico del wikimundo. En P. McLaren. y J. L. Kincheloe (coords). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona. Editorial Graó.
- Sureda, J. ;Comas, R. ; y Morey, M. (2010). Menores y acceso a internet en el hogar: las normas familiares. *Comunicar* XVII (34) 135-143
- Tabernero, C.; Aranda, D.; Sánchez, J. (2010). Juventud y tecnologías digitales: espacios de ocio, participación y aprendizaje. *Revista de estudios de juventud*, 88, 77-96
- Taibo C. (2011). *El 15-M en sesenta preguntas*. Madrid: Catarata.
- Tapia, J.A.; Astratia, R. (2011). *La Gran recesión y el capitalismo del siglo XXI : teorías económicas, explicaciones de la crisis y perspectivas de la economía mundial*. Madrid: Libros de la catarata
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: the rise of the net generation*. New York: McGraw-Hill
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tascón, M.; Abad, M. (2011). *Twittergrafía. El arte de la nueva escritura*. Madrid: Libros de la catarata
- Taylor, S. J. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación : la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós
- Taylor, S.; Bogdam, E. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidos
- Téllez, A. (2004). *Nuevas etnografías y ciberespacio: reformulaciones metodológicas*. Disponible en <http://www.cibersociedad.net/congreso/comms/g10tellez.pdf>.
- Terrén, E. (2003). Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia, En M.L. Morán y J. Benedicto (Eds.). *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*, Madrid: Injuve
- The Cocktayl Analysis (2010). *Informe de Resultados Observatorio Redes Sociales. 3ª Oleada*. Disponible en <http://tcanalysis.com/blog/posts/publicamos-la-3ª-ola-del-observatorio-de-redes-sociales>

- The Cocktayl Analysis (2012). *Informe de Resultados Observatorio Redes Sociales. 4ª Oleada*. <http://tcanalysis.com/blog/posts/las-marcas-empiezan-a-encontrar-limites-en-la-utilizacion-de-las-redes-sociales>
- The Cocktayl Analysis (2013). *Informe de Resultados Observatorio Redes Sociales. 5ª Oleada*. Disponible en <http://tcanalysis.com/blog/posts/infografia-5-oleada-observatorio-redes-sociales>. Disponible en
- The Cocktayl Analysis (2013). *Informe de Resultados Observatorio Redes Sociales. 6ª Oleada*. Diponible en <http://tcanalysis.com/blog/posts/the-cocktail-analysis-y-arena-publican-la-vi-ola-del-observatorio-de-redes-sociales>
- Thiessen, D; y Cook-Sather, A.(2007). *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*. Holanda: Springer
- Thomson, P. (2007). Making it real: engaging students in active citizenship projects. En D. Thiessen y A. Cook-Sather (eds.), (2007) *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*, 775-804. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Tojar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa : comprender y actuar*. Madrid: La muralla
- Tolsá, J. (2012). *los menores y el mercado de las pantallas: Una propuesta de conocimiento integral*. Madrid: Foro generaciones interactivas
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños : un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- Tonucci, F. (2002). *Cuando los niños dicen basta*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruiperez.
- Torney-Purta; J. (2007). Final comentary: democracy is not only for politicians; citizenship education is not only for schools. En D. Stevick y A. V. Bradley (2007) *Reimaging citizenship education. Now diverse societies form democratic citiznes*. EEUU: Rowman & littlefield publishers.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata
- Touraine, A. (2009). *La mirada social: Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona: Paidos
- Trilla, J.; Casal, J.;Feixa, C.; Figueras, M.; Planas, A.; Romani, J. R.; Saura, P. y Soles, P. (eds.) (2011). *Jóvenes y espacio público. Del estigma a la indignación*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Ursua, N. (2006). La(s) identidad(es) en el ciberespacio. Una reflexión sobre la construcción de las identidades en la red. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, 7. Disponible en <http://www.oei.es/revistactsi/numero7/articulo03.htm> 18 febrero 2010

- Urueña, A. (coord)(2010). Perfil Sociodemográfico de los internautas. Análisis de los datos del INE-2010. Madrid:ONTSI
- Urueña, A. (coord)(2013). *La sociedad en red*. Madrid ONTSI
- Urueña, A.; Ferrari A.; Blanco, D.; Valdecasa, E. (2011). *Las redes sociales en Internet*. Madrid:ONTSI
- Valiente, O. (2011). ¿Quién quiere un ordenador? La evidencia internacional sobre el coste y la efectividad de las iniciativas 1x1 en educación. *Cuadernos de pedagogía* 418, 21-25
- Valkenburg, P.M. y Peter, J. (2009). Social Consequences of the Internet for Adolescents: A Decade of Research. *Current Directions in Psychological Science*, 18(1), 1-5.
- Vallés, M.S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión, metodología práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vallepín, F. (2015) Política y nuevas redes. Un nuevo espacio public. *Telos* 100, 45-48
- VanFossen, P. y Berston, M. (Eds) (2008). *The electronic republic? The impact of technology on education for citizenship*. Indiana, EEUU: Purdue University Press.
- Vayreda, A. (2004). Las promesas del imaginario Internet: las comunidades virtuales. *Athenea digital*, 005, 57-78. Disponible en <http://firgoa.usc.es/drupal/files/inteligenciaColectiva.pdf>.
- Vico, M. (2012). La lucha es de todos. Movimientos juveniles y cartel en Chile. *Monográfica.org. Revista de Diseño*, vol. enero.
- Villagrasa, C. (2008). Los derechos de la infancia y de la adolescencia. la participación social de la infancia y la adolescencia, por su incorporación a la ciudadanía activa. *Enrahonar. Cuadernos De Filosofía*, (40-41), 141-152.
- Villena, J. L. y Molina, E. (2011). ¿por qué amo las redes sociales? Vida social de jóvenes en red. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 71 (25,2) 159-175
- Walker, R (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata
- Ward, J. (2008). The online citizen-consumer: Addressing young people's political consumption through technology. *Journal of Youth Studies*, 11(5), 10/22/2010-513-526.
- Wasserman, S. (2006). *El estudio de caso como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu
- Weller, S. (2003). "Teach us something useful": contested spaces of teenager "citizenship". *Space and Polity*, 7(2), 153-171
- Wellman, B. (2002). Little Boxes, Glocalization, and Networked Individualism

Lecture Notes in Computer Science, 2362, 337-343

- Westheimer, J.;Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal* 41(2), 237-269
- Wheeler, S (ed) (2009). *Connected minds, emerging cultures, cybercultures in online Learning*. North Carolina: ZAP
- Whiteman, N. (2012). *Undoing ethics. Rethinking practice in online research*. New York: Springer
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar : Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal
- Wincour, R. (2012). Transformaciones en el espacio público y privado. La intimidada de los jóvenes en las redes sociales. *TELOS Cuadernos de comunicación e innovación*, 91, 79-88
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro : La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós
- Zafra, J.M. (2015). Sociedad digital. Participación y nuevos liderazgos. *Telos* 100, 55-57
- Zafra, R. (2010). *Un cuarto propio conectado*. Madrid: Fórcola Ediciones.
- Zafra, R. (Coord) (2010). *X0y1. #Ensayos sobre género y ciberespacio*. Madrid: Briseño Editores

9. Anexos

9.1 prácticas de ciudadanía en el movimiento social del 15

Materiales de estudio de casos prácticas de ciudadanía en el movimiento social del 15, que incluye el diario de campo, los análisis intermedios y colaborativos, una memoria, una selección de tweets y de entradas de facebook, una selección de documentos escritos (de la propia asamblea) y gráficos en distintos soportes. (Fotos, videos, carteles...), transcripciones de las entrevistas y publicaciones relacionadas con el mencionado caso.

9.2 Grupos de discusión

El documento “datos GD” es un escrito que completa la información de cada grupo de discusión: apertura, evolución del discurso, datos sobre el número de intervenciones de cada miembro...

Así mismo se recogen las transcripciones de los cuatro grupos de discusión.

9.3 Entrevistas grupales

Transcripción de las entrevista