Rizoma freireano

Vol. 26 · 2019

Rizoma freireano 26. juventud y sociedad: presente continuo

Rhizome freirean 26. youth and society: present continuous

Rizoma freireano 26. juventude e sociedade: presentes contínuos

Rizoma freireà 26. joventut i societat: present continu

Editores: Daniel García Goncet · Pere Soler-Masó

ISSN 1989-0605 · Institut Paulo Freire de Espanya
https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2019-vol-26/

Sumario

EDITORIAL

Juventud y sociedad: presente continuo
Daniel García Goncet, Pere Soler-Masó

ARTÍCULOS

The Fight for the Human Right to Inclusive Education: Conceptualisation of Inclusion, Implementation Challenges and the Journey from Theory to Practice
Cátia Malaquias, Loren Swancutt

#INNOVACSL, una experiencia local de formación para la ciudadanía y la inclusión desde el aprendizaje-servicio
Dieste Gracia, Ana Cristina Fournier, Arranz Martínez, Gimeno Monterde, Pedro Cerbuna

Crónicas desde un presente continuo
Loris Viviani

A present without future? Youth, education and family in Tunisia
Jose Sánchez García, Sihem Najjar

Un present sense futur? Joves, educació i família a Tunísia
Jose Sánchez García, Sihem Najjar

¿Un presente sin futuro? Jóvenes, educación y familia en Túnez
Jose Sánchez García, Sihem Najjar

POEMA

Para los que aún viven
Enrique Falcón

Juventud y sociedad: presente continuo

Daniel García Goncet y Pere Soler-Masó

Actualmente, con gran frecuencia, la juventud es concebida como un estadio de la vida bien definido, formando parte de una de las categorías sociales actuales de sentido común. Así lo atestigua el uso cotidiano y común del término, pero también otros usos más especializados, como es el caso de diferentes políticas públicas que hacen una definición de diversos problemas sociales utilizando como elemento central el término juventud. Sin embargo y siguiendo los resultados de multitud de investigaciones, la configuración y definición de esta categoría no es algo tan obvio. Basta recordar las luchas cotidianas por definirse –y por definir a los demás– como joven o viejo, el hecho de que a la misma edad uno puede ser joven en un ámbito y viejo en otro o, tal como nos recordaba Paulo Freire, ser joven o viejo al margen de la edad, determinados por nuestra forma de enfrentarnos al mundo: “Somos viejos o jóvenes mucho más en función de cómo entendemos el mundo, de la disponibilidad con que nos dedicamos curiosos al saber… (…). Somos jóvenes o viejos si nos inclinamos o no a aceptar el *cambio* como señal de vida y la paralización como señal de muerte” (Freire, 1997, p. 74). En consecuencia, podemos convenir que edad biológica y edad social son cuestiones diferentes. Adicionalmente, tenemos que tomar en consideración tres conceptos que nos ayudarán a clarificar la situación. Estos son los conceptos de generación, clase de edad y el uso estratégico de la propia noción (Martín Criado, 1998).

Por un lado, el término generación no sólo indica contemporaneidad cronológica, también señala la presencia de cambios en las condiciones de existencia que provocan que los individuos sean generados de una manera distinta. Por su parte, el concepto de clase de edad está referido a las divisiones que se operan con base en una edad definida socialmente (infancia, juventud, vejez…), y que tienen carácter performativo: cada una de estas categorías sociales supone una forma de pensamiento y comportamiento socialmente definida, al tiempo que los sujetos desarrollan una percepción, expectativas, comportamientos… que tienden a adecuarse a la definición social de la categoría en que se hallan incluidos. Evidentemente, las clases de edad varían en función de dinámicas históricas y en el caso de la juventud, esta clase de edad está íntimamente relacionado con las condiciones para la sucesión, entendida como el plazo que han de esperar los nuevos vástagos para acceder a una posición acorde con su origen social: cuando las oportunidades económicas crecen y/o cuando no se depende de la herencia

paterna para instalarse por su cuenta, la juventud se acorta; mientras que cuando el proceso se invierte, la juventud se prolonga. Por último, hay que tener muy presente el uso estratégico por parte de distintos agentes e instituciones sociales de la propia noción de clases de edad, de la noción de juventud en este caso. En la medida en que el hecho de ser considerado niña, joven o vieja pueda suponer un acceso diferenciado a distintos recursos, derechos y/o deberes, el ser incluido en una clase de edad u otra puede ser objeto de pugnas y disputas; del mismo modo, el uso de la noción de juventud también puede ser una excusa para jugar otros juegos de poder, reconfigurando problemas sociales en problemas de la juventud o que tienen los y las jóvenes, pasando a segundo plano la desigualdad social y sustituyendo las soluciones económicas y políticas por otro tipo de soluciones (Martín Criado, 2005). De este modo, hablar de una juventud, ya sea como clase de edad o como generación, que se extendiera de forma homogénea en toda una sociedad puede dificultar más que esclarecer el acercamiento a la realidad y, especialmente, a las y los jóvenes en cuestión.

Frente a ello, la intervención educativa dirigida a este sector etario de la población ha de reconocer esas diferencias subyacentes a esa concepción ingenua de la juventud como sector de la población homogéneo y uniforme para identificar aquello que comparten, junto con una determinada edad, así como la diversidad de intereses, expectativas, capacidades, dificultades, contextos…. Probablemente, conjugar una adecuada respuesta a esas diversidades con el desarrollo de capacidades para el ejercicio de libertades (Sen, 1999) será condición de posibilidad para la puesta en juego de una educación emancipadora que fomente el empoderamiento de las y los jóvenes. Y ello será únicamente posible si cuenta con las y los jóvenes implicados como sujetos activos de sus propios procesos educativos. Conseguir una juventud empoderada, capaz de decidir y actuar consecuentemente, requiere formar y capacitar a estos jóvenes para que puedan tomar sus decisiones y llevarlas a cabo (Soler, Trilla, Jiménez-Morales y Úcar, 2017). En este sentido hay que reconocer que en gran medida la juventud actual, a pesar de las situaciones de exclusión y pobreza que persisten, es en muchos casos la mejor preparada de la historia. Esto no significa que estemos ante jóvenes plenamente empoderados, justamente porqué esta condición requiere una segunda condición. Requiere que el entorno posibilite a estos jóvenes poder decidir y llevar a cabo sus decisiones. Nos estamos refiriendo aquí a los condicionamientos políticos, legales, económicos, culturales y a los estereotipos y presiones sociales que condicionan y obstaculizan en muchos casos la realización personal y social de esta juventud. La sociedad adultocéntrica (Duarte, 2012) en la que nos encontramos y

las políticas públicas que predominan, con frecuencia de corte neoliberal y centradas en una idea de progreso únicamente en términos económicos, dificultan que las y los jóvenes, a pesar de las capacidades adquiridas, puedan en muchos casos llevar a cabo su proyecto de vida.

Como hemos apuntado, el mero acceso a la educación o la participación en mínimas condiciones de igualdad para amplios sectores de la juventud es aún una cuestión pendiente. De parte de esa lucha por hacer efectivo ese derecho a la educación da cuenta en este número de la revista el artículo firmado por Catia Malaquias y Loren Swancutt. A partir de una exhaustiva revisión de la legislación y recomendaciones internacionales vinculadas al derecho a la educación, focaliza su atención en los vínculos de este derecho con la construcción de sociedades más inclusivas, tomando como referencia las dificultades y barreras que enfrentan las personas con discapacidad para ejercer su derecho a la educación. Su texto es una llamada auténtica a la transformación de las culturas, políticas y prácticas desarrolladas en diferentes contextos educativos a fin de atender a todo el alumnado, sin excepciones, desde el compromiso por eliminar las barreras que imposibilitan la educación inclusiva. Para ello, exponen brevemente la experiencia de la Thuringowa State High School (Queensland, Australia), que a través de diversas estrategias diseñó, planificó e implementó un proceso que les permitió convertirse en una escuela secundaria plenamente inclusiva.

Por su parte, el artículo de Loris Viviani nos permite acercarnos a la experiencia subjetiva de un docente y educador que apuestan por una educación liberadora en un contexto nada favorable. A buen seguro multitud de docentes y otros profesionales de la educación se verán reflejados y compartirán buena parte de las reflexiones que emanan de la labor educativa desarrollada con jóvenes que enfrentan situaciones complejas y graves injusticias. A partir de la relación docente-discente y de la experiencia del autor en Suiza, este sugerente texto nos lleva a plantearnos algunas de las cuestiones fundamentales de la educación y la formación dirigida esas y esos jóvenes para los que el sistema educativo nunca estuvo ideado, para quienes sólo existe un presente continuo. Frente a las lógicas del mercado, a la perspectiva del capital humano, a la mercantilización de la educación… el autor reconoce con Gelpi que, a veces, la única forma de hacer una formación social es rechazar las formaciones que se nos quieren imponer.

No obstante, las experiencias en favor de un sistema educativo más equitativo y socialmente justo son numerosas y, probablemente, entre ellas, aquellas vinculadas a la formación del profesorado pueden tener un mayor impacto. Belén Dieste, Ana

Cristina Blasco, Pilar Arranz y Chabier Gimeno presentan una parte del trabajo desarrollado a través del proyecto de investigación aplicada # InnovaCSL, con el que profesorado de la Universidad de Zaragoza ha estado trabajando junto con docentes y educadores de la Red Municipal de Centros Sociolaborales de Zaragoza, Red que cual acoge a un número muy importante de jóvenes excluidos por el sistema educativo (García Goncet, 2018). Concretamente, el texto expone cómo experiencias de aprendizaje-servicio pueden poner en relación a jóvenes universitarios y jóvenes que se forman en esta Red, posibilitando el encuentro y el trabajo conjunto en favor del bien común. Una experiencia de innovación e investigación en favor de la inclusión y de la transformación de las culturas, políticas y prácticas de los centros de formación a través de proyectos de aprendizaje y servicio, de la colaboración y el diálogo de las y los jóvenes participantes, para favorecer su desarrollo como ciudadanos libres y autónomos, con habilidades para reconocerse como miembros comprometidos con la sociedad y convivir desde el respeto a la diversidad.

El artículo que sigue nos traslada al continente africano y nos muestra una realidad juvenil que, aunque es distante en parámetros geográficos y culturales, sitúa a la juventud en una posición, definida por Domingo Comas (2011), como de “espera pasiva”, puesto que su reconocimiento como personas con plenos derechos no llega hasta la consideración de adultos. Sánchez y Najjar son los autores de este artículo en el que nos invitan al debate sobre los límites de la juventud y aquello que es consubstancial en este término. Para ello, nos relatan la situación de los jóvenes y las jóvenes de Túnez y como viven esta etapa de tránsito en su cultura y tradiciones. Nos muestran una juventud que se prolonga en el presente sin un futuro cierto. Una juventud forzada, que tiene muchas dificultades para completarse con éxito y acceder a la consideración de adultos. Ante la actual situación de crisis económica en Túnez, la mayoría de los jóvenes no pueden emanciparse y formar una familia. Sin matrimonio no se obtiene la condición de adulto, de modo que hay un segmento de población que se encuentra en un espacio social en el que no son ni niños ni adultos independientes. La juventud se alarga y la independencia definitiva se pospone junto con la asunción de roles adultos tradicionalmente definidos. Las difíciles limitaciones económicas, una educación deficiente, el desempleo y el fracaso en la posibilidad de formar una propia familia, dejan a los jóvenes tunecinos en manos de sus padres y de su familia.

Más allá de las incuestionables diferencias culturales, económicas y sociales, la situación de los jóvenes en España también experimenta serias dificultades para

conseguir la emancipación y completar el tránsito a la vida adulta (Ballesteros y Sanmartín, 2017). Los obstáculos en la emancipación económica, residencial y familiar, son determinantes. No hay más que consultar los datos y comprobar que los jóvenes españoles ocupan los últimos puestos entre los jóvenes europeos en cuanto a la edad de emancipación. Así, España, según datos del febrero de 2019 de Eurostat, ocupa la posición 24, con una edad de emancipación de los jóvenes en 29,3 años (28,3 años ellas y 30,3 años ellos). Sólo por delante de Grecia, Italia, Eslovaquia, Malta, Norte de Macedonia y Croacia. Lideran la clasificación Suecia y Dinamarca donde los jóvenes se emancipan con 21 años.

Este número de la revista se dedica pues a profundizar en este *presente continuo* de los jóvenes con la intención de contribuir a la reflexión sobre algunas de las contradicciones, dificultades y retos a los que nuestra sociedad se enfrenta si, más allá de no desaprovechar las capacidades y el potencial de la juventud, quiere de verdad construir comunidades más justas, democráticas y empoderadas.

Bibliografía de referencia

Ballesteros, J.C, Sanmartín, A. (2017). Emancipación en tiempos de crisis. *Revista de Estudios de Juventud*, 116, 143-154.

Comas, D. (2011). ¿Por qué son necesarias las políticas de juventud? *Revista de Estudios de Juventud*, 94, 11–28.

Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción, *Última década*, 36, 99-125.

Eurostat (27/2/2019). *Estimated average age of young people leaving the parental household by sex. Recuperado* de la Página web de Eurostat .

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

García Goncet, D. (2018). La aportación de la Red Municipal de Centros Sociolaborales al ejercicio del derecho a la educación. En Gimeno Monterde, C. (Coord), *Estrategias para la formación y el empleo en la red municipal de Centros Sociolaborales*(pp. 39-57). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Martín Criado, E. (1998). *Producir la juventud: crítica de la sociología de la juventud*. Madrid: Istmo.

Martín Criado, E. (2005). La construcción de los problemas juveniles, *Nómadas, revista de ciencias sociales,*23, 86-93.

Sen, A. (1999). *Development as freedom.* Oxford: Oxford University Press.

Soler, P., Trilla, J., Jiménez-Morales, M. y Úcar, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos, *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 30, 19–33.

The Fight for the Human Right to Inclusive Education: Conceptualisation of Inclusion, Implementation Challenges and the Journey from Theory to Practice

Cátia Malaquias, Founder of Starting with Julius and Co-Founder of All Means All – The Australian Alliance for Inclusive Education; **Loren Swancutt**, Experienced inclusive educator and school leader, and National Convenor of the School Inclusion Network for Educators (SINE)

Introduction

Inclusive, good quality education is a foundation for dynamic and equitable societies.

Desmond Tutu.

Inclusion as a global concern

The need to embrace human diversity and develop inclusive societies is a widely supported aspiration of governments and citizens around the world, especially in the face of increasing recognition of the adverse impacts of entrenched structural inequities that undermine social cohesion and the enjoyment of human rights and freedoms.

For example, considerable research has identified a relationship between social exclusion and discrimination and poor health outcomes, [1] including life expectancy [2]. Similarly, there is increasing recognition of the financial cost of exclusion and the connection between exclusion and economic prosperity, particularly in education and employment. These concerns are reflected in the 2030 Agenda for Sustainable Development and the 17 Sustainable Development Goals adopted at the United Nations Summit in September 2015 with the pledge to "Leave No One Behind".

While there is no settled definition of "social inclusion", it is broadly recognised that participation, equity and human rights are at the core of the concept and must form

the backbone of efforts to develop inclusive societies.

For example, UNESCO's definition of an "inclusive society" is as follows:

Inclusive society is defined as a society for all, in which every individual has an active role to play. Such a society is based on fundamental values of equity, equality, social justice, and human rights and freedoms, as well as on the principles of tolerance and embracing diversity [3].

Exclusion of people with disabilities

Around the world and across cultures and societies, 1.3 billion people with disabilities remain among the most marginalised. This is true for people with disabilities in both developing and developed countries and explains the particular significance of the concept of "inclusion" in the global movement for the rights of people with disabilities.

In Australia for example, the employment rate of people with disabilities is approximately half the rate for non-disabled people [4], and against the OECD average for employment of people with disabilities, Australia ranked 21 out of 29 [5]. Australia also ranked last out of 27 OECD countries regarding poverty rates among people with disabilities, with approximately 45% of Australians with disabilities living in or near poverty, against the OECD average of 22% [6].

However, while social exclusion tends to be experienced across a range of dimensions, people with disabilities continue to face significant barriers in all areas of life, too often resulting in segregation and exclusion "from cradle to grave".

As Malaquias wrote in her article "He Ain't Special He's My Brother – Time to Ditch The Phrase 'Special Needs'", [7] commenting on the use of "special" as a euphemism for the segregation of people with disabilities:

"Although human diversity, the social model of disability and inclusion as human rights framework concepts are developing traction, for much of society the 'special story' still goes like this:

A child with 'special needs' catches the 'special bus' to receive 'special assistance' in a 'special school' from 'special education teachers' to prepare them for a 'special' future living in a 'special home' and working in a 'special workshop'.

Does that sound ‘special’ to you?”

While there is no “silver bullet” to address these issues, it is increasingly recognised that inclusive education, now also adopted in Sustainable Development Goal 4, is not only a tool for ensuring social inclusion but that an inclusive society must begin with ensuring an inclusive education system.

Inclusive education is the pathway to social inclusion

The relationship between inclusive education and social inclusion has been corroborated by considerable research evidence. A 2018 comprehensive methodological review titled “Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion”, and released by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education [8] (**EASNIE**), considered findings from over 200 papers from a range of countries (including the United Kingdom, USA, Australia and continental Europe) and concluded that “there is a link between inclusive education and social inclusion”.

Specifically, the review found that inclusive education:

a. increases the opportunities for peer connection and friendships between students with and without

disabilities;

b. results in better social and academic outcomes for students with disabilities;

c. increases the opportunities for students with disabilities to participate in leisure activities; and

d. increases the likelihood of students with

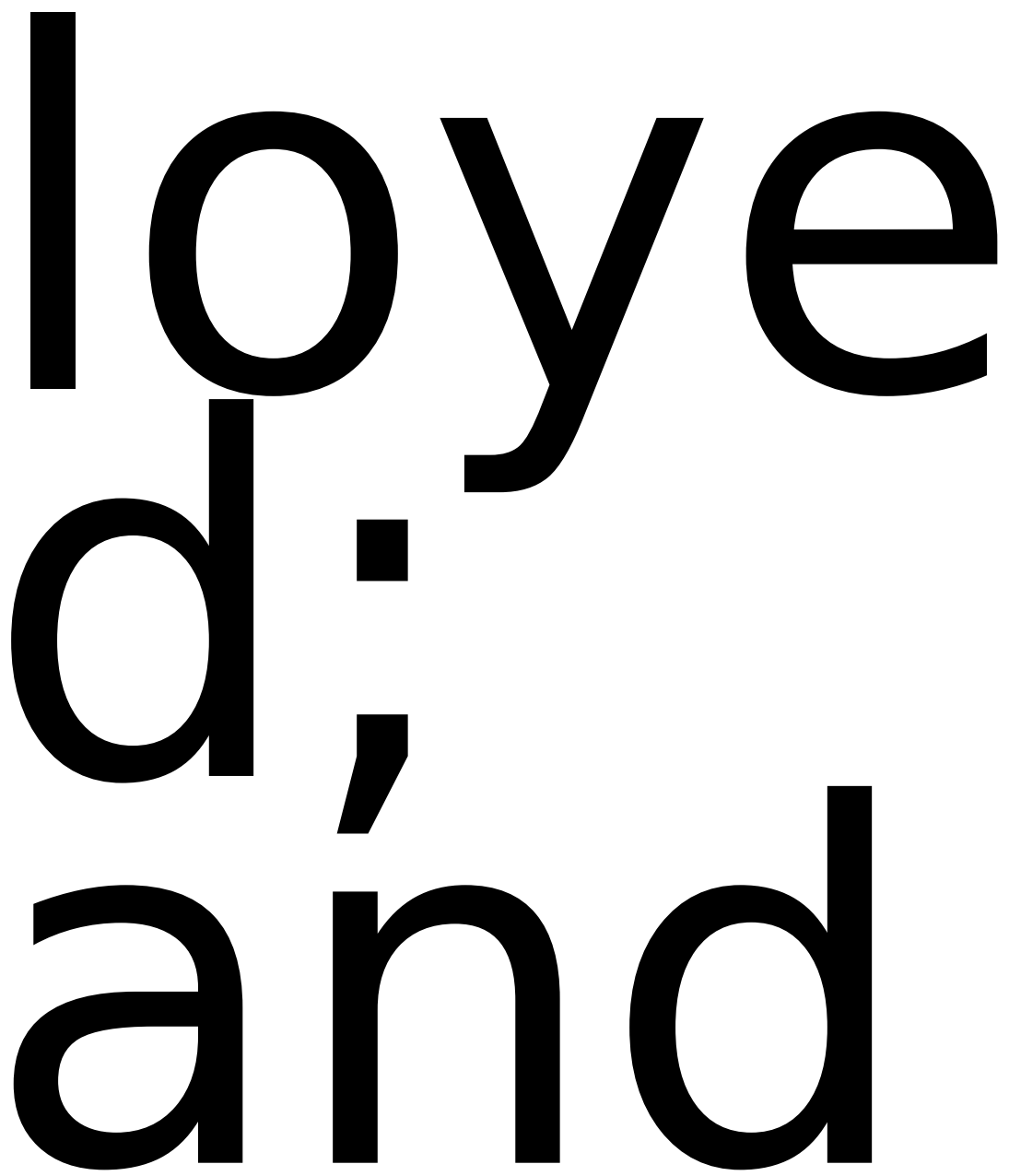
disabilities after graduating from secondary education: enrolling

in
high
er

education;



Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2019-vol-26/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual



Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2019-vol-26/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

.bec
omi
ng

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2019-vol-26/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

financially

independent



The review also found that inclusive settings increase opportunities for participation whereas segregated settings limit the potential for students with disabilities to be socially included:

"The research evidence presented in this review suggests that attending segregated [educational] settings minimises the opportunities for social inclusion both in the short term (while children with disabilities are at school) and the long term (after graduation from secondary education). Attending a special setting is correlated with poor academic and vocational qualifications, employment in sheltered workshops, financial dependence, fewer opportunities to live independently, and poor social networks after graduation." [9]

It is worth noting that findings about social and academic outcomes for students with disabilities reflect a body of relevant research over the last 40 years, establishing that inclusive education produces superior social and academic outcomes for students with disabilities.

As Jackson concluded in his 2008 review of comparative research [10] "[n]o review could be found comparing segregation and inclusion that came out in favour of segregation in over forty years of research."

A 2016 comprehensive review of the international research by Hehir et al [11] concluded that there is "clear and consistent evidence that inclusive educational settings can confer substantial short and long-term benefits for students with and without disabilities" and that students with disabilities educated in general education classrooms outperform their peers who have been educated in

segregated settings, develop stronger skills in reading and mathematics, have higher rates of attendance, are less likely to have behavioural problems, and are more likely to complete secondary school than students who have not been included.

That review also found that:

a. academic and social outcomes for students in general education settings are without exception better than for students in segregated or partially segregated environments (e.g. part attendance in segregated units or

classrooms, often within mainstream schools);

b. as adults, students with disabilities who have been included are more likely to be enrolled in post-secondary education, and to be employed or living independently; and

c. including students with disabilities in regular education

classes does not harm non-disabled students and may even confer some academic and social benefits [12].

Relevantly, both the 2016 Hehir review and the 2018 EASNIE review adopted the definition of “inclusive education” provided by the United Nations treaty body charged with overseeing the implementation of United Nations Convention on the Rights of Persons With Disabilities (**CRPD**), the Committee on the Rights of Persons With Disabilities (**CRPD Committee**), in its General Comment No.4 (The Right to Inclusive Education). This General Comment document, which explains the scope and meaning of Article 24 of the CRPD, provides guidance to the 177 State Parties that have ratified the CRPD and are legally bound under international law to implement its terms.

Broadly, General Comments are instruments that analyse, interpret and clarify specific aspects of a human rights treaty and provide implementation guidance to State Parties.

Unfortunately, too many law-makers and policy-makers, educators and families, as well as academics and researchers in the fields of education or disability, are unaware of General Comment No.4 and continue to conceptualise “inclusive education” in ways that are inconsistent with human rights obligations and that also undermine the realisation of the right to education of people with disabilities through “misdefinitional noise”.

As such, the adoption of the human rights framework for the implementation of inclusive education within schools and across school systems, is critical to ensuring that education is an enabler, and not a barrier, to the broader inclusion of people with disabilities in all areas of life.

The human rights framework for inclusive education

The CRPD (and its Optional Protocol) was adopted on 13 December 2006 at the United Nations in New York, and it entered into force on 3 May 2008, following decades of advocacy by people with disabilities and their representative organisations around the world. It was developed with their significant input under the motto of “Nothing About Us Without Us” [13] and is considered to be the most authoritative statement on the human rights of people with disabilities. In fact, the drafting of the CRPD involved the highest level of participation by representatives of civil society of any human rights convention, or indeed any other United Nations process, in history.

Critically, the CRPD rejected “medical model” thinking and affirmed, against much of society’s understanding of disability as an individual “deficit” and a societal “burden”, the inherent value, dignity and human rights and freedoms of people with disabilities.

This “deficit” thinking, which stubbornly endures today in disability policy, including in education, was perhaps at its most confronting in the eugenics movement that emerged in the early 20th Century and which inspired the policies at the centre of Nazi atrocities committed at the start of and during the Second World War. Under the little-known “Aktion 4” or “T4” program – a systematic involuntary euthanasia program of people with disabilities deemed “unworthy”, the Nazi regime murdered around 300,000 people in what was a precursor to the broader holocaust that was to come. Today, those victims have been finally remembered in Berlin’s T4 – Memorial and Information Centre for the Victims of the Nazi Euthanasia Programme opened in 2014, well after memorials for the Jewish, gay and Roma communities.

The CRPD also recognised, informed by the “social model” of disability, the “disabling” effect that physical and societal systemic environments and cultural attitudes can have on people with disabilities, and adopted an explicit social development dimension with “inclusion” at its core.

Paragraph (e) of the Preamble to the CRPD describes “disability” as resulting from:

“[…] the interaction between persons with impairments and attitudinal and environmental barriers that hinders their full and effective participation in society on an equal basis with others.”

Article 3 then adopts the following as the principles of the CRPD:

a. *Respect for inherent dignity, individual autonomy including the freedom to make one’s own choices, and independence of persons;*
b. *Non-discrimination;*
c. *Full and effective participation and inclusion in society;*

d. *Respect for difference and acceptance of persons with disabilities as part of human diversity and humanity;*
e. *Equality of opportunity;*
f. *Accessibility;*
g. *Equality between men and women;*
h. *Respect for the evolving capacities of children with disabilities and*

respect for the right of children with disabilities to preserve their identities.

Most relevant for present purposes, the CRPD was the first legally binding international treaty to explicitly recognise inclusive education as a human rights concern.

While the earlier human rights instruments recognised general rights to free and compulsory education for all children – they did not result in immediate change for many children with disabilities. In countries like Australia, children with complex disabilities – particularly intellectual disability – were excluded from public education well into the 1970s and where education was provided to students with disabilities, it generally followed the segregated model of institutions, with inclusion in regular schools being the exception.

The following haunting passage, contained in Burton Blatt's 1966 photographic essay entitled "Christmas in Purgatory", which exposed the treatment of people with disabilities in eastern American institutions, captures that dark history and helped to build momentum against segregation and institutionalisation:

The infant dormitories depressed us the most. … Very young children, one and two years of age, were lying in cribs, without interaction with any adult, without playthings, without any apparent stimulation. In one dormitory that had over a 100 infants and was connected to 9 other dormitories that totalled 1000 infants, we experienced a heartbreaking encounter. As we entered, we heard a muffled sound …. A young child seemed to be calling, 'Come. Come play with me. Touch me.' We walked to the door. On the other side were 40 or more unkempt infants crawling

around on a bare floor in a bare room. One of the children had managed to squeeze his hand under the doorway and push his face through the side of a latched door. His moan was the clearest representation we had ever heard of the lonely, hopeless man.

…

The 'Special Education' we observed in the dormitories for young children was certainly not education. But it was special. It was among the most especially frightening and depressing encounters with human beings we have ever experienced.

By 1990, the *World Declaration on Education for All* stated a commitment to "education for all" with express reference to people with disabilities, and the Salamanca Statement, [14] which was produced at the *World Conference on Special Needs Education* 4 years later, specifically supported the education of students with disabilities in regular schools, paving the way for the endorsement of inclusive education in the CRPD 12 years later.

Article 24 of the CRPD not only recognised the rights of people with disabilities to education, "without discrimination and on the basis of equal opportunity", it also imposed on State Parties an obligation to "ensure an inclusive education system".

Article 24.1 of the CRPD provides:

"State Parties recognise the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, State Parties shall ensure an inclusive education system at all levels ...."

Article 24.2 provides:

"In realizing this right, State Parties shall ensure that:

a. *Persons with*

disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability, ...;

b. *Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live;*

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2019-vol-26/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

c. *Reasonable accommodation of the individual's requirements is provided;*

d. *Persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education;*

e. *Effective individualised support measures*

are provided in environments that maximize academic and social development, consistent with the goal of full inclusion.”

Unfortunately, what Article 24 did not do, from a legal perspective, was to define “inclusive education” and its implementation over the next decade has been left wanting, to put it mildly.

Article 24 CRPD – Implementation difficulties

Despite the recognition of inclusive education under international human rights law and a clear evidence-based case, the inclusion of students with disabilities in general education remains hard-fought by many students and families, frequently contested [15] and often misunderstood – or worse, deliberately misappropriated.

In fact, to date, Italy is the only country that has effectively ended, since 1978 and prior to the CRPD, segregated education of students with disabilities [16], although the Canadian province of New Brunswick has more recently prohibited segregated education of students with disabilities through its 2013 international award-winning [17] legally-binding Policy 322, in an effort to implement an inclusive education system [18]. While there are also excellent examples of fully inclusive schools

around the world, whole-of-system implementation remains a significant challenge.

As the then Council of Europe Commissioner for Human Rights, Nils Muižnieks, noted in his position paper “Fighting School Segregation in Europe through Inclusive Education” [19] issued in September 2017:

“Separate schooling of children with disabilities is a widespread practice across Europe notwithstanding the fact that Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD) imposes on states a duty to ensure that children with disability can access ‘an inclusive, quality … education on an equal basis with others in the communities in which they live.’”

In comments that prefaced the release of the above position paper, the Commissioner also highlighted the propensity for governments to “tinker” with their education systems rather than to “change” them:

“… [A]fter five years of examining these questions on the ground, I am convinced that many Council of Europe member states are still a long way from internalising the paradigm shift they endorsed by ratifying the CRPD. On the whole …their priority has been on adjusting existing systems which are fundamentally non-compliant with the CRPD rather than reforming those systems from the ground up. Our societies still seem to consider that some people … are simply too impaired to … benefit from a decent education alongside their non-disabled peers. It is this attitude that we need to overcome to bring about the necessary transformation.” [20]

Further, the Commissioner criticised the practice of “rebranding” segregated education in lieu of genuine reform:

“[C]ountries appear to be willing to settle for some form of segregation and rename segregated forms of education under a more acceptable brand (such as ‘appropriate education’ in the Netherlands) or even as inclusive education (for instance ‘inclusive education centres’ in Romania) [21].”

These comments could apply equally to efforts to implement inclusive education in Australia. For example, a 2017 survey carried out by Down Syndrome Australia, suggests that more than half of all children with Down syndrome currently attend some form of segregated educational setting [22]. Even more troubling are indicators pointing to an actual increase in segregation of Australian students with

disabilities in the last 10 years or so [23].

It was concern about the lack of progress by governments towards achieving inclusive education stemming from the CRPD Committee's "review of the national reports submitted since the beginning of its work and the information pertaining to the implementation of the right to education for persons with disabilities contained in those reports" that finally led the CRPD Committee, in the Concluding Comments to its twelfth session in September 2014, to call for specific action in relation to Article 24 and the right to education, initiating the process to develop a General Comment:

"The exclusion in education on the basis of disability experienced by children and adults with disabilities not only constitutes discrimination, but also hinders their meaningful participation on an equal basis with others in all spheres of life." [24]

Meaning and scope of the human right to inclusive education

On 26 August 2016, following a near two-year international consultation process with government representatives, disabled person's organisations, education experts and civil society, including a Day of General Discussion in 2015, General Comment No. 4 to Article 24 – entitled *The Right to Inclusive Education*, was adopted and issued by the CRPD Committee.

General Comment No.4 on Article 24 of the CRPD is, at 24 pages, the most detailed and important international instrument on the right to inclusive education, providing key definitions, essential concepts and core features of inclusive education systems. In particular, Article 24 and General Comment No.4 make clear that inclusive education is the means by which students with disabilities realise their universal human right to education. In other words, the denial of inclusive education to students with disabilities amounts to a violation of their fundamental human right to education.

While it is beyond the scope of this article to analyse General Comment No.4 in detail, the following aspects should be noted.

Definition of inclusive education

Perhaps the most important clarification made by General Comment No.4 are the definitions that it provides in paragraph 11, where it seeks to define inclusive

education and to distinguish it from the concepts of “exclusion”, “segregation” and “integration”:

a. *“Exclusion occurs when students are directly or indirectly prevented from or denied access to education in any form.”*

b. *“Segregation occurs when the education of students with disabilities is provided in separate*

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2019-vol-26/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

environments designed or used to respond to a particular or various impairments, in isolation from students without disabilities."

c. *"Integration is a process of placing persons with disabilities in existing mainstream educational institutions, as long*

as the former can adjust to the standardized requirements of such institutions."

d. *"Inclusion involves a process of systemic reform embodying changes and modifications in content, teaching methods, approaches, structures and strategies in education to*

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2019-vol-26/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

overcome barriers with a vision serving to provide all students of the relevant age range with an equitable and participatory learning experience and environment that best corresponds to their requirements and preferences.

Paragraph 11 also makes it clear that placing students with disabilities in regular classes without appropriate structural changes to, for example, organisation, curriculum and teaching and learning strategies does not constitute inclusion.”

In Australia at least, many State government policies purporting to support inclusive education for students with disabilities have, deliberately or by omission, failed to articulate clear and appropriate definitions of “inclusive education” and, frequently, the terms “inclusive” or “inclusion” are used as euphemisms for something that is implemented specifically for students with disabilities, including segregating measures.

It is hoped that the provision of General Comment No.4 to State Parties will put an end to confusion and misuse of these terms and it is interesting to note that the definition of “segregation”, as well as other key definitions and concepts outlined in General Comment No.4, are now part of the new “Inclusive Education Policy” released by the government of the Australian State of Queensland in 2018 [25]. While this does not, in and of itself, guarantee the effective implementation of the policy, it does provide a necessary first step in the right direction.

Segregated education for students with disabilities and denial of “reasonable accommodation are forms of discrimination

It is clear from General Comment No.4 that educational segregation of students with disabilities is not compatible with “inclusive education” within the meaning of Article 24.

However, General Comment No.4, and now the more recent General Comment No.6 issued in relation to Article 5 (Equality and Non-Discrimination) of the CRPD, go further to make it clear that the segregation of students with disabilities is in fact a form of discrimination against them and is not a legitimate modality for delivery of education to students with disabilities.

Paragraph 13 of General Comment No.4 states that “the right to non-discrimination includes the right not to be segregated and to be provided with reasonable accommodation”. General Comment No.6 similarly states, at paragraph 64, that “segregated models of education, which exclude students with disabilities from mainstream and inclusive education on the basis of disability, contravene articles 5(2) and 24(1)(a)”.

General Comment No.4 also makes it clear in paragraph 30 that the denial of “reasonable accommodation” to students with disabilities constitutes discrimination and the duty to provide reasonable accommodation is an immediately applicable obligation of State Parties.

Further, General Comment No.4 at paragraph 33 also emphasises that any support measures provided to students with disabilities "must be compliant with the goal of inclusion". This means that they must be designed to strengthen opportunities for students with disabilities to participate alongside their peers, rather than to stigmatise and marginalise them.

The right to inclusive education is a right of the child – not the parents

Another key clarification in paragraph 10 of General Comment No.4 is that inclusive education is the right of the child, not their parents. Inclusive education is expressed to be a fundamental human right of *all* learners – notably, education is stated to be the right of the individual learner and parental responsibilities in regard to the education of a child are expressly noted to be subordinate to the rights of the child:

"[E]ducation is the right of the individual learner, and not, in the case of children, the right of a parent or caregiver. Parental responsibilities in this regard are subordinate to the rights of the child].

In essence, this recognises parents as trustees of the right of their child to receive an inclusive education, not as primary holders of those rights. In countries like Australia, Canada and the United Kingdom, the "parental choice" mantra is frequently advanced by governments as a justification for the maintenance of segregated education on the basis that parents have a right to choose segregated schools over regular schools for their child [26]. In reality, as research shows, parents have very little "choice" in a system where access to general education is still subject to widespread "gatekeeping" [27]. Further, one has to question whether a decision that is not made on a free and fully informed basis as to the human rights and evidence-based case for inclusive education, which are rarely provided to parents – and which decision is often subconsciously further infected by socio-cultural ableist assumptions – can in any event be properly characterised as free and informed "choice".

Whole-of-system transformation and core features of inclusive systems

General Comment No.4 makes it clear that Article 24 does not call for *de minimis* efforts to make general education a little more accessible for some students with disabilities; it calls for "a transformation in culture, policy and practice in all educational environments to accommodate the differing requirements and

identities of individual students, together with a commitment to remove the barriers that impede that possibility".

It urges State Parties at paragraph 12 to embark on whole-of-system transformation from the ground up, to make general education fully accessible and inclusive of all students, and it seeks to provide a roadmap for implementing an inclusive education system, including by outlining the "core features" of inclusion education:

a. a whole systems approach, requiring education ministries to ensure that all resources are invested toward advancing inclusive education, and toward introducing and embedding the necessary changes

in institutional culture, policies and practices;

b. a whole education environment, requiring the committed leadership of educational institutions to embed the culture, policies and practices to achieve inclusive education at all levels;

c. a whole person approach, underpinned by recognition of the capacity of every person to learn, the establishment of high expectations for all learners and the provision of flexible curricula and teaching and learning methods adapted to different strengths, requirements and

learning styles;
d. supported teachers, ensuring that teachers and other staff in learning environments are provided with education and training as to core values and competencies to accommodate inclusive learning environments;
e. respect for and value of diversity,

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2019-vol-26/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

by ensuring that all students feel valued, respected, included and listened to and establishing effective measures to prevent abuse and bullying;

f. learning-friendly environment, in a positive school community where everyone feels safe, supported, stimulated and able

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2019-vol-26/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

to express themselves;

g. effective transitions, to ensure that learners with disabilities receive the support to ensure the effective transition from learning at school to vocational and tertiary education, and finally to work;

n. recognition of partnerships, through the

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2019-vol-26/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

involvement of parents/caregivers and the broader community and recognition of the resources and strengths they contribute;

i. monitoring, on a continuing and regular basis to ensure that segregation or integration is not happening in effect.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2019-vol-26/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Transfer of resources out of segregated systems

Finally, paragraph 39 of General Comment No.4 also makes it clear that the full realisation of Article 24 “is not compatible with sustaining two systems of education: mainstream and special/segregated education systems” and calls at paragraph 68 for “a transfer of resources from segregated to inclusive environments”.

This last point is key.

Not only has the CRPD Committee stated that segregated education is a form of discrimination, it has also highlighted the structural barrier inherent in maintaining a parallel segregated system that will soak up scarce resources needed by the general system to deliver quality inclusive education and which, by its mere continued existence, will shield the general system from the practical need to transition to inclusive education by acting as the “release valve” to pressure for change – through the systemic “diversion” of students and families “damaged” by a general system resistant to their inclusion being dressed as “parent-driven demand” for the more “accommodating” segregated system.

Parental “demand” for segregated education is rarely true demand – it is more often the forced consequence of an unaccommodating and culturally resistant general education system.

Only when the diversionary valve of segregation is progressively closed (at school level, district level and national level), can the general education system progressively develop into a genuinely universally accessible and inclusive system.

Thuringowa State High School: Taking the human rights framework for inclusive education from theory to practice

So how does the theoretical framework for inclusive education, as outlined in General Comment No.4, translate into day to day practice?

While there are examples of practical inclusion all over the world, the recent journey at Thuringowa State High School in Queensland, Australia (**Thuringowa**), presents a worthwhile case study, for several reasons.

The first is that Thuringowa’s journey, which led to the closure of its segregated “special” unit co-located within the grounds of the school, reflects the challenges of

systemic transition, from a “dual” system of segregated and general education, to a single unified, universally accessible and fully inclusive education system where students with and without disabilities learn together.

In addition, Thuringowa presents a successful case study for the implementation of inclusive education in a high school, despite common assertions by parents, educators and policy makers, that while inclusive education may be able to be implemented at primary school level, it does not succeed at high school level. Through a range of strategies, including analysis of staffing and support needs, appropriate timetabling and reorganising of staff and other resources, developing differentiation practices and other capabilities based on research evidence, including co-teaching, Thuringowa worked to ensure real access, learning and participation for every student.

Further, Thuringowa is a government high school that caters for a diverse student population where 63% come from homes that sit in the bottom quarter of the socio-economic scale. In 2018, Thuringowa’s 750 students were identified as 43% Indigenous, 25% having a disability and 9% having a language background other than English. Despite the frequent claims that inclusive education is dependent on governments making more funding available, Thuringowa was able to transition by redeploying its existing funding. In effect, it implemented the CRPD Committee’s call to “transfer” resources from its segregated to its general education setting.

Thuringowa planned, designed and implemented a 3-year process to close down its segregated unit for students with disabilities and establish a fully inclusive school, guided by the CRPD and the principles outlined in General Comment No. 4. This included stakeholder consultation and management, including with students and parents, capacity building, a staged transition, and analysis of data to establish and evolve inclusive practices. The following excerpt [28] outlines Thuringowa’s journey and the strategies and processes it adopted.

“Throughout 2015, Thuringowa SHS implemented a deliberate and gradual roll out of their Inclusive Schooling model. To begin with, they invested heavily in developing staff capacity in Years 7 and 8, and with pre-existing Special Education staff. They engaged in an action research project focused on Co-teaching and Differentiation which saw the development of a weekly Professional Learning Community to build capability. They engaged in regular cycles of inquiry, tracking data, and ironing out problems of practice as they arose. They sought feedback from parents, students, staff, and broader Department representatives and

continued to evolve their practice.

Over the course of 2016 Thuringowa SHS scaled their capacity, and utilised their lessons learnt to impact classroom practices across all year levels and to develop and implement further operational policies and procedures. This resulted in the eradication of the temporary integration responses, and greater emphasis on not only access and participation, but on social and curriculum outcomes as well. The former Special Education Program/Unit was entirely disbanded.

In 2017 the model reached its intended representation.

- *All students are welcomed at enrolment, and parents and students are supported to engage with and undertake enrolment procedures. Students are timetabled into heterogeneous classes, and students with a disability are proportionally placed across all classes in the Year level.*
- *Students are provided access to year level curriculum that is supported by quality, differentiated teaching and learning processes. Students requiring access to alternate year level junctures do so with the support of a unique curriculum alignment process which sees the variation in complexity of content descriptors and achievement standards being matched to regular, year level units of work – resulting in rigorous, full participation and engagement with age appropriate contexts within the general education classroom 100% of the time.*
- *Explicit Instruction, cooperative learning, peer tutoring, and station teaching methods are regular pedagogical approaches. Learning environments are organised and managed to be accessible by all, and teachers adopt a variety of strategies to support attention and sensory regulation. Positive Behaviour for Learning is implemented school-wide.*
- *Teachers and students are supported through the appointment of authentic Co-teaching partnerships that result in two teachers being assigned to one, regular sized class, with both having complete parity over the educational experiences of all students in the room. Teacher aide appointments from various allocations are pooled, and disseminated to support the classroom teacher and the whole class; not individual or marginal groups of students.*
- *Students are seated sporadically within classes and not clustered together based on ability. Labels are not used to describe students, and students no longer receive ongoing, Special Education Case Management. Classroom teachers are the experts on student performance in their particular contexts; and in collaboration with support staff and parents they identify what supports and strategies work best and modify these through ongoing, real-time analysis*

of student response and performance.

- *Blanket strategies that are based on perception and past performance are no* longer *supported. The micromanagement of a student's every move is non-existent, adult proximity has been removed, and Special Education staff are no longer the gate keepers of information, communication, or intervention.*
- *Investment in maintaining inclusive culture and its shared beliefs and understandings occurs through regular professional development, and through regular highlighting and sharing of best practice by members of staff. Staff capacity is supported through the application of Instructional Coaching – a job-embedded, highly responsive form of professional learning that focuses on building quality teaching and learning through the application of inclusive principles and practices."*

The impact of inclusive school reform at Thuringowa has been transformational for students with disabilities. They are not only excelling academically, but are also valued and contributing members of sporting teams, extra-curricular events and activities. Many students in their senior phase of learning are engaged in school-based traineeships and have secured part-time employment; all have aspirations of further study and employment beyond school.

However, the transformational impact has not stopped there, it has had far reaching effects across the entire school community. As a whole, the school has seen significant improvement in senior school attainment percentages, with 100% of students completing their high school studies with senior school certificates for the past 3 years, an increase from a previous average of 60%. Annual School Opinion Survey data indicates increased satisfaction of staff, parents and students in relation to meeting the educational needs of all students, and the nurturing of a culture that reflects high expectations and rigorous learning for all. Student attendance and retention continues to improve, and the development of community partnerships and innovative programs has resulted in student outcomes matching and exceeding those in many schools from more affluent and advantaged circumstances.

Conclusion

The challenges to implementing inclusive education systems persist and there is still a great deal to do to achieve equality of opportunity and inclusion of people with disabilities.

The social wrongs perpetrated and still being perpetuated against people with disabilities by reason in large part to their long history of exclusion, segregation and dehumanisation, can only be arrested and overcome through conscious efforts by broader society, but such efforts must begin with a genuine commitment to the education of all children and young people with disabilities together with their similar-aged non-disabled peers in inclusive classrooms, and the adoption a strong human rights framework for the implementation of inclusive education.

The recent guidance provided by the CRPD Committee and the growing examples of whole-of-system, as well as school-wide, implementation of inclusive education, provide a pathway – with a robust evidence-base and lit by our spirit of humanity – for stakeholders to ensure that all children and young people, with and without disabilities, can access a quality and inclusive education in realisation of their human rights.

References

Aldridge, Robert W & Story, Alistair & Hwang, Stephen W & Nordentoft, Merete & Luchenski, Serena A & Hartwell, Greg & Tweed, Emily J & Lewer, Dan & Vittal Katikireddi, Srinivasa & Hayward, Andrew C (2018). Mortality in homeless individuals, prisoners, sex workers, and individuals with substance use disorders in high-income countries: a meta-analysis. Lancet, 391:241–50.

Australian Bureau of Statistics (2015). Disability, Ageing and Carers, Australia: Summary of Findings, Cat no. 4430.0

Australian Bureau of Statistics (2017). Schools, Australia, Cat. no. 4221.0.

Charlton, James (1998). Nothing About Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment. University of California Press.

Convention on the Rights of Persons with Disabilities (adopted 13 December 2006, entered into force on 3 May 2008) 2515 UNTS.

Council of Europe Commissioner for Human Rights (2017). Fighting school segregation in Europe through inclusive education: a position paper.

Council of Europe Commissioner for Human Rights (2017). Human Rights Comment. Respecting the human rights of persons with psychosocial and intellectual disabilities: an obligation not yet fully understood.

D'Alessio Simona (2011). Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica. Rotterdam: Sense Publishers.

Department of Education and Early Childhood Development, New Brunswick, Canada. Policy 322.

Down Syndrome Australia (2017). Position Paper on Education.

Emerson, Eric & Vick, Brandon & Rechel, Boika & Muñoz-Baell, Irma & Sørensen, Jeppe & Färm, Ingemar (2015). Health Inequalities and People with Disabilities in Europe: Background Paper 5 for the Social Exclusion, Disadvantage, Vulnerability and Health Inequalities task group supporting the Marmot region review of social determinants of health and the health divide in the EURO region.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018. Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature. (S. Symeonidou, ed.). Odense, Denmark.

General Comment No.4 (2016). The Right to Inclusive Education (CRPD/C/GC/4, 25 November 2016)

General comment No.6 (2018). Equality and Non-discrimination (CRPD/C/GC/6, 26 April 2018)

Government of Queensland (2018). Inclusive Education Policy Statement.

Grzegorz, Szumski & Smogorzewska, Joanna & Karwowski, Maciej. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. Educational Research Review. 21. 10.1016/j.edurev.2017.02.004.

Hehir, Thomas & Grindal, Todd & Freeman, Brian & Lamoreau, Renee & Borquaye, Yolanda, & Burke, Samantha (2016). A Summary of the evidence on inclusive education. Instituto Alana.

Jackson, Robert (2008). Inclusion or Segregation for children with an Intellectual Impairment: What does the evidence say? Queensland Parents for People With

Disability (Funded by Australian Government through the Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs.

Jackson, Robert & Poed, Shiralee & Cologon, Kathy (2017). Gatekeeping and restrictive practices with students with disability: results of an Australian survey. Paper presented at The Inclusive Education Summit, University of Adelaide, October 2017.

Malaquias, Catia (2016). He Ain't Special He's My Brother – Time to Ditch The Phrase 'Special Needs'. Starting With Julius.

Malaquias, Catia (2017). Choosing Segregated Education – "Parental Choice" or "Parental" Concession? Starting With Julius.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2010). Sickness, Disability and Work: Breaking the Barriers – A Synthesis of Findings across OECD Countries.

Swancutt, Loren (2019). Case Study: Inclusive School Reform. School Inclusion. From Theory to Practice.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) (2012). Consultations of the Director-General with Member States. Social Inclusion, Social Transformations, Social Innovation: What role for UNESCO in 2014-2021? 23 November 2012.

Notes

[1] Aldridge, Robert W & Story, Alistair & Hwang, Stephen W & Nordentoft, Merete & Luchenski, Serena A & Hartwell, Greg & Tweed, Emily J & Lewer, Dan & Vittal Katikireddi, Srinivasa & Hayward, Andrew C (2018). Mortality in homeless individuals, prisoners, sex workers, and individuals with substance use disorders in high-income countries: a meta-analysis. Lancet, 391:241–50. From https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736(17)31869-X.pdf

[2] Emerson, Eric & Vick, Brandon & Rechel, Boika & Muñoz-Baell, Irma & Sørensen, Jeppe & Färm, Ingemar (2015). Health Inequalities and People with Disabilities in

Europe: Background Paper 5 for the Social Exclusion, Disadvantage, Vulnerability and Health Inequalities task group supporting the Marmot region review of social determinants of health and the health divide in the EURO region.

[3] United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) (2012). Consultations of the Director-General with Member States. Social Inclusion, Social Transformations, Social Innovation: What role for UNESCO in 2014-2021? 23 November 2012.

[4] Australian Bureau of Statistics (2015). Disability, Ageing and Carers, Australia: Summary of Findings, Cat. no. 4430.0. From http://linkis.com/www.abs.gov.au/ausst/ll7gj

[5] Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2010). Sickness, Disability and Work: Breaking the Barriers – A Synthesis of Findings across OECD Countries.

[6] Ibid.

[7] Malaquias, Catia (2016). He Ain't Special He's My Brother – Time to Ditch the Phrase 'Special Needs'. Starting with Julius. From http://www.startingwithjulius.org.au/he-aint-special-hes-my-brother-time-to-ditch-the-phrase-special-needs/

[8] European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018. Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature. (S. Symeonidou, ed.). Odense, Denmark. From https://www.european-agency.org/sites/default/files/Evidence%20–%20A%20Review%20of%20the%20Literature_0.pdf

[9] Ibid, p.14

[10] Jackson, Robert (2008). Inclusion or Segregation for children with an Intellectual Impairment: What does the evidence say? Queensland Parents for People With Disability (Funded by Australian Government through the Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs. From https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Disability/StudyEducation/NGOs/AustraliaNationalCouncilIntellectualDisability2.pdf

[11] Hehir, Thomas & Grindal, Todd & Freeman, Brian & Lamoreau, Renee &

Borquaye, Yolanda, & Burke, Samantha (2016). A Summary of the evidence on inclusive education. Instituto Alana. From https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/12/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf

[12] This finding was confirmed more recently in a meta-analysis covering a total sample of almost 4,800,000 students in Grzegorz, Szumski & Smogorzewska, Joanna & Karwowski, Maciej (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. Educational Research Review. 21. 10.1016/j.edurev.2017.02.004.

[13] Charlton, James. (1998). Nothing About Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment. University of California Press.

[14] Article 2 of the Salamanca Statement concluded: *“Regular schools with [an] inclusive orientation are the most effective means of combatting discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all.”*

[15] Jackson, Robert & Poed, Shiralee & Cologon, Kathy (2017). Gatekeeping and restrictive practices with students with disability: results of an Australian survey. Paper presented at The Inclusive Education Summit, University of Adelaide, October 2017. From http://allmeansall.org.au/wp-content/uploads/2017/10/TIES-4.0-20172.pdf

[16] D’Alessio Simona (2011). Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica. Rotterdam: Sense Publishers.

[17] From https://inclusiveeducation.ca/2016/02/18/new-brunswick-wins-prestigious-award-for-innovative-inclusive-education-policy/

[18] Department of Education and Early Childhood Development, New Brunswick, Canada. Policy 322. From https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/policies-politiques/e/322A.pdf

[19] Council of Europe Commissioner for Human Rights (2017). Fighting school segregation in Europe through inclusive education: a position paper. P 7. From

https://rm.coe.int/fighting-school-segregationin-europe-throughinclusive-education-a-posi/168073fb65

[20] Council of Europe Commissioner for Human Rights (2017). Human Rights Comment. Respecting the human rights of persons with psychosocial and intellectual disabilities: an obligation not yet fully understood. From https://www.coe.int/en/web/commissioner/-/respecting-the-human-rights-of-persons-with-psychosocial-and-intellectual-disabilities-an-obligation-not-yet-fully-understood

[21] Ibid.

[22] Down Syndrome Australia (2017). Position Paper on Education. From https://www.downsyndrome.org.au/documents/position_statements/Position_Statement_DSA_Education_Final.pdf

[23] Australian Bureau of Statistics (2017). Schools, Australia, Cat. no. 4221.0.

[24] United Nations Committee on the Rights of Persons With Disabilities (2015). Day of General Discussion – Background Note. From https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/DGD/2015/BackgroundNote.doc

.(2017) Paper on Educationess than half of all children with Down syndrome are not in some form of segregated educational sett

[25] Government of Queensland (2018). Inclusive Education Policy Statement. From https://education.qld.gov.au/student/inclusive-education/Documents/policy-statement-booklet.pdf#search=Inclusive%20Education%20policy

[26] Malaquias, Catia (2017). Choosing Segregated Education – “Parental Choice” or “Parental” Concession? Starting With Julius. From http://www.startingwithjulius.org.au/parental-choice-segregation/

[27] Jackson, Robert & Poed, Shiralee & Cologon, Kathy (2017). Gatekeeping and restrictive practices with students with disability: results of an Australian survey” (see footnote 15).

[28] Swancutt, Loren (2019). Case Study: Inclusive School Reform. School Inclusion. From Theory to Practice. From https://school-inclusion.com/inclusion-in-action/thuringowa-shs-journey/

#INNOVACSL, una experiencia local de formación para la ciudadanía y la inclusión desde el aprendizaje-servicio

Autores

Dieste Gracia, Belén [1]
bdieste@unizar.es
Blasco-Serrano, Ana Cristina [1]
anablas@unizar.es
Arranz Martínez, Pilar [1]
parranz@unizar.es
Gimeno Monterde, Chabier [2]
chabierg@unizar.es
[1] Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza
Pedro Cerbuna, 12 5009 Zaragoza.
[2] Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, Universidad de Zaragoza
Violante de Hungría, 23, 5009 Zaragoza.

Resumen

De acuerdo al objetivo de Desarrollo Sostenible 4, por el que las instituciones han de proporcionar una educación de calidad para todas las personas, la Red Municipal de Centros Sociolaborales de Zaragoza tiene como objetivo formar y capacitar a los jóvenes que no han finalizado la escolaridad obligatoria. A través del proyecto # InnovaCSL, los educadores, en colaboración con investigadores de la Universidad de Zaragoza, han reflexionado y cuestionado sus prácticas educativas y se ha considerado el Aprendizaje-Servicio como herramienta para el empoderamiento del alumnado, así como para el desarrollo de un sentimiento ciudadanía, justicia y compromiso social.

Palabras clave:

Aprendizaje-Servicio, compromiso social, ciudadanía, inclusión educativa

Introducción: Aprendizaje y Servicio, equidad e inclusión

educativa.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU), en 2015, aprobó la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible , por el que se acuerda una Agenda con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), referentes a la mejora de la calidad de vida de las personas y a la construcción de un mundo mejor por parte de todos los países socios.

Entre estos objetivos, el ODS-4 exige garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todas y todos de aquí a 2030. Este ODS se desglosa en objetivos más específicos entre los que se encuentran:

4.1. Asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad.

4.3. Asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad.

4.4. Aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento

En este marco, los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan al enorme reto de construir y ofrecer una educación de calidad. La inclusión educativa se presenta en diferentes foros, conferencias e informes internacionales, como el referente para conseguir una educación de calidad que sea más justa y equitativa (Engelbrecht, 2013).

En España, en referencia al ODS-4.1., no podemos obviar que un importante número de jóvenes abandonan los estudios de manera temprana sin continuar ningún tipo de estudio posterior. El Instituto Nacional de Estadística (INE) indica que el 14,5% de las mujeres y el 21,8% de los hombres abandonan los estudios entre los 18 y los 24 años sin completar una educación secundaria de segunda etapa que proporcione las habilidades técnicas y profesionales necesarias para la incorporación eficaz al mercado laboral. El fracaso escolar y el abandono escolar es para muchos jóvenes, preludio de exclusión educativa y social (Longás Mayayo y Riera Romaní, 2016).

Es en este contexto y en Zaragoza (Aragón), donde la Red Municipal de Centros Sociolaborales juega un importante papel en la formación de chicos y chicas jóvenes, ya que tiene como objetivo paliar el fracaso y abandono escolar a través de la inclusión educativa, laboral y social. En ella y a través de instituciones educativas vinculadas al tejido ciudadano del territorio, el interés se centra en facilitar formación y capacitación para los jóvenes que no han finalizado la escolarización obligatoria. El alumnado de CSL puede recibir formación técnica en distintas áreas profesionales como comercio, hostelería, fontanería, electromecánica, estética, reprografía, carpintería, instalaciones electrotécnicas y telecomunicaciones, construcción y jardinería. Junto con la formación profesional, se les forma en habilidades sociales y en formación básica, con el fin de favorecer su desarrollo integral y global. De este modo, la formación profesional es considerada como una potente herramienta para la inclusión social (Nilsson, 2010), que puede aumentar el capital social (Bourdieu, 2001) y romper el proceso de producción y reproducción de la desigualdad social en el mercado laboral (Behtoui, 2013).

Concretamente, la Red Municipal de Centros Sociolaborales está compuesta por 12 Centros Sociolaborales (CSL, en adelante) gestionados por entidades sociales, constituidos como Red Municipal auspiciada por Zaragoza Dinámica (Instituto Municipal de Empleo y Fomento Empresarial de Zaragoza). Se trata de una iniciativa educativa y de inserción laboral de carácter local para jóvenes desempleados entre 16 y 25 años. Estos centros ofrecen Formación Ocupacional, Programas de Cualificación Inicial y además, en colaboración con los Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), disponen de programas de Escolarización Externa, cuyo objetivo es reorientar a los jóvenes en un nuevo itinerario formativo o laboral al término de la enseñanza obligatoria.

En este marco y con el objetivo prioritario de ofrecer una educación integral a su alumnado, la Red Municipal de Centros Sociolaborales de Zaragoza, en colaboración con la Universidad de Zaragoza, puso en marcha en el curso 2016-2017 un proyecto de investigación e innovación educativa denominado InnovaCSL. Innovación y éxito educativo en centros sociolaborales. En este proyecto, los educadores y educadoras de los CSL han podido analizar y contrastar su quehacer diario educativo con propuestas de investigadores y expertos en diferentes metodologías educativas, así como en áreas de intervención social y laboral; estableciéndose una relación entre equipos educativos y equipo de asesores que posibilitase esa reflexión crítica y el desarrollo de una praxis transformadora (Lucio-Villegas, García Goncet y Cowe, 2016). A través de este proyecto, se crearon grupos de trabajo en los que

educadores e investigadores pudieron reflexionar conjuntamente sobre sus prácticas educativas. Los grupos de trabajo se organizaron en torno a las siguientes temáticas: metodologías activas, inserción laboral, relación con la comunidad e interculturalidad.

En este sentido, a partir de una perspectiva de mejora profesional, los docentes pudieron iniciar un proceso de reflexión y cuestionamiento sobre si sus habilidades y prácticas de enseñanza atendían a las necesidades de su alumnado, para así, a partir de un análisis crítico, reconstruir sus prácticas educativas (Vigo, Dieste, y Thurtson, 2016). Se realiza de esta manera, una reflexión compartida, a través de una investigación acción colaborativa (Kemmis, 1993; Rodríguez, Gil y García, 1996) desde un enfoque integral (Goyette y Lessard-Hébert, 1988). Esta indagación y cuestionamiento sobre el quehacer diario educativo ha permitido establecer un diagnóstico de la Red de Centros Sociolaborales, de su alumnado y de las metodologías didácticas para la obtención de una educación de calidad para todos. Se incide en esta reflexión en el proceso y no tanto en el problema o situación a mejorar (Goyette y Lessard-Hébert, 1988).

En este artículo, nos centraremos en explicar el trabajo desarrollado por uno de los grupos de trabajos puesto en marcha en el marco del proyecto de investigación e innovación educativa InnovaCSL. Dicho grupo de trabajo se articuló en torno al núcleo generador denominado *relación con la comunidad*, y cuyo trabajo acabó materializándose principalmente a través de la formación, en un primer momento, y puesta en práctica, posteriormente, de propuestas docentes coherentes con la estrategia de Aprendizaje y Servicio (ApS, en adelante). Esta estrategia pretende conectar la teoría y la práctica mediante el desarrollo de un servicio a la comunidad. Los estudiantes ponen en práctica sus competencias académicas y profesionales de la especialidad que cursan a través de un servicio comunitario. De esta manera, el ApS es una estrategia que favorece que los estudiantes trabajen en una organización local para responder a las necesidades de la comunidad así como a sus necesidades formativas, lo que introduce de manera natural la reflexión crítica, el crecimiento personal y la responsabilidad cívica (Aramburuzabala, Cerrillo y Tello, 2015; Bringle, 2017). Además, esta metodología contribuye a desarrollar un fuerte sentido de responsabilidad social (O'Grady, 2014) y apoya la motivación y el compromiso de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Waterman, 2014). En consecuencia, los jóvenes y la comunidad agregan valor entre sí, con un compromiso con la justicia social.

Desarrollo de la experiencia

El compromiso activo con la comunidad se dibuja a lo largo de un proceso de interacción y aprendizaje en el que participan conjunta y activamente la entidad social o receptora y la entidad que lleva a cabo el servicio. Las instituciones con las que se colabora pueden ser escuelas, asociaciones de vecinos u otras asociaciones de la comunidad (Bringle, Clayton, y Price, 2009). Esto hace al alumnado partícipe de su comunidad, los jóvenes pasan a ser miembros activos socialmente, lo que favorece el desarrollo de valores de participación activa, de colaboración y solidaridad con las personas de su entorno. La colaboración con instituciones del entorno incentiva el compromiso con su comunidad, con la sociedad. Por ello, como cualquier proceso educativo en el que hay diversos agentes implicados, son requisitos la coordinación y cooperación de todas las partes implicadas. De la misma manera, la planificación es un factor clave para un desarrollo positivo y eficaz del proyecto que se lleva a cabo (Clifford, 2017; Furco, 2003).

La planificación está estructurada en diferentes fases, organizadas para favorecer la participación en la comunidad, el desarrollo de la responsabilidad social, el aprendizaje de competencias y el empoderamiento de los jóvenes que llevan a cabo el proyecto (Longás Mayayo y Riera Romaní, 2016). En una primera fase, será necesaria una detección de necesidades entre las organizaciones e instituciones comunitarias, así como una valoración de las posibilidades del alumnado para satisfacerlas. Tras este análisis, la solicitud directa al alumnado por parte de la entidad socia receptora del servicio será la mecha que encienda la motivación de dicho alumnado.

Así es como en el proyecto de innovación e investigación “InnovaCSL”, los niños y niñas de los colegios han demandado a los jóvenes de los CSLs su ayuda para el cuidado de un huerto, su colaboración para la mejora del patio de recreo, o incluso su apoyo para aprender a cocinar repostería sana. Estas solicitudes han resultado un detonante para la motivación de los jóvenes en formación de la Red Municipal, favoreciendo el vínculo entre las entidades y entre las personas participantes como miembros de la comunidad. Los jóvenes se sienten responsables ante los demandantes, lo que incrementa su nivel de motivación, y por tanto su nivel de compromiso con el aprendizaje y con la tarea (Rodríguez, 2014).

Una vez acordado el proyecto de ApS entre las partes interesadas, se pasa al proceso de planificación. Esto hace que los estudiantes tengan que tomar sus propias decisiones. Para llevar a cabo los proyectos de servicio, el alumnado

adquiere protagonismo, ha de realizar un diagnóstico de la situación y evaluar alternativas posibles. El desarrollo del proyecto social, real y contextualizado, obliga a los participantes a tomar decisiones sobre el proceso a seguir, aplicando su conocimiento técnico, experiencial y sociocultural (Francisco y Moliner, 2010). Así, el alumnado aprende de manera contextualizada, otorgando un sentido y un significado a sus aprendizajes y al desarrollo de sus competencias profesionales y personales (Kuh, 2009; Martínez- Vivot y Bertomeu, 2015). En consonancia, el alumnado de la Red Municipal explica cómo les satisface aplicar sus aprendizajes a una situación real: *"Lo que más me ha gustado ha sido aportar mis conocimientos para mejorar el colegio de tu barrio*" (al.7).

Los proyectos de aprendizaje y servicio suelen ser complejos y de una cierta envergadura, por lo que, tal y como ha ocurrido en el proyecto InnovaCSL, suelen realizarse en equipo. El trabajo de colaboración, en interacción con los iguales ha favorecido la mejora de las habilidades comunicativas y sociales. La interacción ha proporcionado perspectivas diferentes de una misma situación o problema, enriqueciendo el conocimiento, y por tanto, el aprendizaje. Cada joven ha podido construir sus nuevos conocimientos a partir de sus pensamientos en conjugación con las aportaciones de los demás (Frith, 2012). En los momentos de planificación y ejecución del proyecto, el alumnado ha adquirido nuevos aprendizajes a través del diálogo, el debate y el cuestionamiento. De esta manera, éste ha expresado en sus evaluaciones que la comunicación ha sido uno de los elementos clave en todo el proceso: *"he aprendido a comunicarme y mostrar mis conocimientos a otros*" (al.1).

Además, el trabajo en equipos, ha impulsado el trabajo colaborativo, por el que alumnos y alumnas logran la consecución de la tarea en una interdependencia positiva (Johnson, Johnson, y Holubec, 1999; Llorenç, y Forcano, 2014). Referente a este aspecto, los alumnos y alumnas han valorado muy positivamente esta posibilidad, lo han considerado como un aprendizaje y un enriquecimiento personal. Ha sido necesario un trabajo cooperativo para así alcanzar las diferentes fases de los proyectos, de manera que cada uno de los alumnos o alumnas trabajan para lograr el objetivo común, desde una perspectiva solidaria, donde prima una relación de ayuda y apoyo entre ellos. Así, varios alumnos han expresado como uno de los aspectos de aprendizaje el trabajo en equipo: *"Me ha gustado cómo trabajar en grupo, planificar y organizar el trabajo"*(al.2) o *"He aprendido a trabajar en grupo"*(al.3).

Los estudiantes han tenido la oportunidad de planificar el diseño del proyecto y probar diferentes alternativas, guiados por el o la docente, con el fin de evaluar los

aspectos positivos y negativos de cada una de las opciones. Sobre este modelo de trabajo, planea un interés por el desarrollo de una reflexión crítica, liberadora de la persona, que evita la transmisión de conocimientos al educando como un mero receptor. En cambio, se propone una concepción humanista y liberadora de la educación (Freire, 1975), por la que los educandos reflexionan, analizan, cuestionan y adquieren nuevos aprendizajes que les forman para un futuro.

Para ello, los docentes han de confiar en el alumnado, con flexibilidad y optimismo, puesto que se le da una importante responsabilidad. Disfrutar de esta oportunidad proporciona al alumnado posibilidades de superación de inseguridades y confusiones. Los estudiantes de la Red Municipal han considerado esta oportunidad como muy valiosa para su desarrollo personal y profesional, con expresiones como: *“Feliz y orgullo de mi”*(al.8) o *“Me he sentido orgullosa de mi misma, porque soy capaz de hacerlo”*(al.9).

Los alumnos y alumnas, mediante el desarrollo de proyectos comunitarios a través del aprendizaje y servicio, pueden pasar de ser humillados a desarrollar valores de humildad, respeto, solidaridad y colaboración entre los compañeros (Santos, 2014), aprendiendo unos de otros, a partir de las diferentes propuestas, con sus errores, aciertos, de cada uno de ellos y del resto de compañeros y compañeras. Este proceso permite disfrutar al alumnado de experiencias y momentos de éxito en su trayectoria académica, desdibujando así un itinerario habitualmente plagado de experiencias de fracaso.

Finalmente, la evaluación, durante la realización y tras finalizar el proyecto, es un elemento básico para reflexionar sobre el aprendizaje llevado a cabo, las competencias desarrolladas y el nivel técnico del proyecto ejecutado (Martínez Domínguez, 2014). En este sentido, el Aprendizaje y Servicio permite al alumnado, guiado por su profesorado, investigar, reflexionar, analizar y cuestionar su aprendizaje, sus creencias y su papel como ciudadano (Aramburuzabala et al., 2015; Bringle, 2017). Todo ello está en contra de una educación bancaria del aprendizaje (Freire, 1975), por la que los proyectos de aprendizaje han sido diseñados por personas ajenas al contexto y a los aprendices, y cuyo sentido es el de completar las actividades y obtener buenas calificaciones. Subyace en esta consideración de aprendizaje la búsqueda de la única respuesta, que es a la que el docente otorga valor y veracidad (Álvarez, 2001) y que los adolescentes consideran que hay que acertar o adivinar (Solé, 1987; Wells, 2004). Desde esta perspectiva de enseñanza, el error es considerado como un fracaso, la evaluación es continuamente de tipo sumativa, otorgando al alumnado una calificación negativa o

positiva según el tipo de respuesta (Morin, Roger, y Domingo, 2002). Por el contrario, la estrategia desplegada en el marco del proyecto se opone a este modelo poco flexible, que limita la participación creativa y la responsabilidad de los estudiantes (Melendro Estefanía, 2008).

Por otro lado, en relación a este tipo de cultura docente, existe una tendencia a atribuir la responsabilidad del fracaso curricular de los niños y adolescentes a estos mismos, con términos como: vagancia, torpeza, mala preparación, mal ambiente en casa de los alumnos, que estos ven mucho la TV o que la familia no apoya… (Santos, 2014). Al mismo tiempo, en los éxitos escolares de su alumnado, estos docentes se consideran parte implicada y responsable. Sin embargo, si el error es considerado por los docentes como un elemento natural y necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Dewey en Giles, y Eyler, 1994; Piaget, 2015), éste puede ser un catalizador del aprendizaje, de los procesos de autorregulación y de los procesos metacognitivos, creativos, de planificación y de reflexión crítica de los adolescentes. Supone esto un gran reto para los docentes (Moliner, Flores, & Durán, 2011), conlleva más esfuerzo, romper con hábitos adquiridos, pero a la vez, es más atractivo y enriquecedor que transmitir unos conocimientos sin contextualizar y sin relación alguna con uno mismo o con el propio entorno.

Además de la evaluación educativa y formativa, cabe destacar en los momentos finales del proceso, la celebración conjunta por parte de los receptores y los ejecutores del servicio, en la que todos los participantes se sienten partícipes de una misma comunidad. Esta celebración potencia el empoderamiento del alumnado, ya que permite visualizar la utilidad social de su proyecto, cómo han colaborado en su comunidad y cómo ésta agradece su participación. Este es claramente un momento de satisfacción para el alumnado de los CSL. Uno de los alumnos expresa en los cuestionarios de evaluación de satisfacción: “*Me ha gustado saber que puedo hacerlo y que salieron satisfechos*” (al.4). Otra participante de la formación de los CSLs explica: “*Me ha gustado ver la relación que se ha creado entre las personas que enseñamos y las personas que van hoy para aprender*” (al.5).

Tras el desarrollo de las distintas fases de los proyectos ApS, los educadores y educadoras de los CSL, teniendo en cuenta los beneficios tanto a nivel formativo, como de desarrollo de valores de compromiso y justicia social, se han interesado en seguir incluyendo esta estrategia en su planificación didáctica y curricular. Han considerado con intensidad la posibilidad de lograr la sistematización del Aprendizaje y Servicio en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje

(Jacobo, Ibarra y Armenta, 2016) y en la cultura educativa y docente de los Centros Sociolaborales que componen la Red Municipal.

A modo de cierre provisional

La experiencia de innovación e investigación sobre la inclusión del aprendizaje y servicio en las programaciones didácticas y en la cultura de los centros educativos muestra cómo esta estrategia puede apoyar el desarrollo de una serie de factores, tales como la autonomía, la colaboración y el diálogo que ejercen como motor de aprendizaje (Angelini, 2016; Blasco, Lorenzo y Sarsa, 2016). Estos aspectos potencian, a su vez, el desarrollo de valores de empoderamiento personal y profesional (Freire, 1975), de ciudadanía, de compromiso y de valores cívicos. En consecuencia, el Aprendizaje y Servicio favorece el desarrollo de ciudadanos libres y autónomos, con habilidades para reconocerse como miembros comprometidos con la sociedad y convivir en ella con otras personas en comunidades democráticas y deliberativas (Astin, Vogelgesang, Ikeda, y Yee, 2000; Aramburuzabala, et al., 2015; Moss, 2018).

Desde esta perspectiva, la metodología ApS ha contribuido en la zaragozana Red Municipal de Centros Sociolaborales al desarrollo académico y personal de un alumnado que en su trayectoria educativa se les ha considerado fuera de la norma, y por tanto, excluidos de un sistema educativo que se considera inclusivo (Vigo y Dieste, 2107). Por ello, esta experiencia se presenta como una práctica que se corresponden con un aprendizaje de calidad en la configuración de una educación inclusiva en la que la equidad y la justicia social son objetivos predominantes (Escudero, 2012).

Referencias bibliográficas

Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Madrid: Ediciones Morata.

Angelini, M. L. (2016). Integration of the Pedagogical Models ‘Simulation’ and ‘Flipped Classroom’ in Teacher Instruction, *SAGE Open, 6,*1, doi : 2158244016636430.

Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19, 1, 78-95. Recuperado el 25/10/2018 en http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART5.pdf .

Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., y Yee, J. A. (2000). How service learning affects students. *Higher Education, 144,* doi : https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/144

Behtoui, A. (2013). Social Capital and Stratification of Young People. *Social Inclusion,*1(1), 46-58.

Blasco, A. C., Lorenzo, J., y Sarsa, J. (2016). La clase invertida y el uso de vídeos de software educativo en la formación inicial del profesorado. Estudio cualitativo. *@tic. revista d'innovació educativa, 17*, 12-20.

Bourdieu, P. (2001). *The forms of capital. The sociology of economic life*. Boulder, CO, SA/Oxford, UK: Westview Press.

Bringle, R. G. (2017). Hybrid High-Impact Pedagogies: Integrating Service-Learning with Three Other High-Impact Pedagogies. *Michigan Journal of Community Service Learning*, *24*(1).

Bringle, R., Clayton, P. H., y Price, M. F. (2009). Partnerships in Service Learning and Civic Engagement. *Partnerships: A Journal of Service Learning & Civic Engagement, 1*, 1.

Clifford, J. (2017). Talking about Service-Learning: producto or process? Reciprocity or solidarity? *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, (4),*1, 1-13. *http://openjournals.libs.uga.edu/index.php/jheoe*

Engelbrecht, P. (2013). Teacher education for inclusion, international perspectives. European *Journal of Special Needs Education, 28*(2), 115-118, doi : 10.1080/08856257.2013.778110 .

Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI, 30*(2), 109-128.

Francisco, A., y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una

estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13*(4).

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Frith, C. D. (2012). El papel de la metacognición en las interacciones sociales humanas. *Fil. Trans. R. Soc. B, 367*(1599), 2213-2223.

Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of servicelearning. En S.H. Billig y A.S. Waterman, (eds). *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Giles, J. y Eyler, J. (1994). "The theorical roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a theory of Service_Learning". *Michigan Journal of community Service Learning, 1*, 77-85.

Goyette, G. y Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.

Jacobo García, H. M., Ibarra Aguirre, E., y Armenta Beltrán, M. (2016). Una aproximación teórico-metodológica a la sistematización de buenas prácticas de aprendizaje servicio. *Educación y diversidad= Education and diversity : Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, *10*(2), 101-114.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. (1999). *Nuevos Círculos del Aprendizaje*. Aique. Recuperado el 20 de Agosto de 2016 de http://cooperativo.sallep.net/LOS%20NUEVOS%20C%C3%8DRCULOS.pdf .

Kemmis, S. (1993). Action research and social movement. *Education policy analysis archives*, *1*, 1.

Kuh, G. D. 2009. *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter.* Washington: Association of American Colleges and Universities.

Longás Mayayo, J. y Riera Romaní, J. (2016). Resultados del observatorio transición escuela-trabajo y monitoreo de la red socioeducativa De sant vicenç dels horts para el éxito escolar y el empoderamiento de los jóvenes. *Bordón. Revista de Pedagogía, 68*(4), 103-120, doi : 10.13042/Bordon.2016.48837

Lucio-Villegas, E., García Goncet, D. y Cowe, L. (2016) The city, the people, the home: A case study on education and citizenship in Spain. *Studies in the Education of Adults*, 48:1, 83-95. http://dx.doi.org/10.1080/02660830.2016.1155846

Martínez Domínguez, B. (2014). Aprendizaje – Servicio y Educación Inclusiva. *Educación y Futuro, 30*, 183–206.

Martínez- Vivot, M., y Bertomeu, P. F. (2015). Evaluación participativa, Aprendizaje-Servicio y universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 19*(1), 128-143.

Melendro Estefanía, M. (2008). Absentismo y fracaso escolar: la educación social como alternativa. *Bordón. Revista de pedagogía, 60*(4), 65-77.

Moliner, L., Flores, M., y Duran, D. (2011). Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y la autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista de investigación en educación, 9*(2), 209-222. Recuperado el 21/06/2015 de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo ?codigo=4731718

Moos, L. (2018). Educating and Leading for World Citizenship. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE), 2*(2-3), 7-24, doi : https://doi.org/10.7577/njcie.2758 .

Morin, E., Roger, E., y Domingo, R. (2002). *Educar en la era planetaria.* Valladolid: Universidad de Valladolid.

Nilsson, A. (2010). Vocational education and training–an engine for economic growth and a vehicle for social inclusion? *International Journal of Training and Development*, *14*(4), 251-272.

O'Grady, C. R. (Ed.). (2014). *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities*. New York: Routledge.

Piaget, J. (2015) (18ª Ed.). *Psicología del niño.* Madrid: Morata (Colecc. Raíces de la memoria).

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

Rodríguez, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista complutense de educación, 25*(1), 95-113.

Santos, M. A. (2014). *La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje, 10*(39-40), 1-13.

Vigo, B., Dieste, B., y Thurston, A. (2016). Aportaciones de un estudio etnográfico sobre la participación de las familias a la formación crítica del profesorado en una escuela inclusiva. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(1), 1-14.

Vigo., B. y Dieste, B. (2017). Contradicciones en la educación inclusiva a través de un estudio multiescalar. *Aula Abierta,46*(2), 1-17.

Waterman, A. S. (2014). An overview of service-learning and the role of research and evaluation in service-learning programs. In *Service-learning*(pp. 15-26). New York: Routledge.

Wells, G. (2004). El papel de la actividad en el desarrollo y la educación. Infancia y Aprendizaje : Journal for the Study of Education and Development, (27)2, 165-187.

Crónicas desde un presente continuo

Loris Viviani

… per chi viaggia in direzione ostinata e contraria
con il suo marchio speciale di speciale disperazione
e tra il vomito dei respinti muove gli ultimi passi
per consegnare alla morte una goccia di splendore
di umanità, di verità …

Fabrizio De André

Algo para empezar

“Vale”, dijo I., en uno de esos (raros) momentos en los que dejaba la puerta entre abierta para que pudiese darse un diálogo, “haré lo que me pide la escuela. Pero, ellos, luego, ¿me lo darán un trabajo?”.

No le contesté, ¿y qué le iba a contestar? Tenía miles de pensamientos que me saturaban las sinapsis y no cuajaban en ninguna respuesta que, en ese momento, tuviese un mínimo de sentido. ¿Qué le iba a decir a un chico de 14 años que había vivido y visto cosas que una persona europea ‘normal’ no sólo no vería en toda su vida sino que, probablemente, ni se las podría imaginar? Seguro que algo le contesté pero tuvo que resultar muy poco convincente y sonar a salida de emergencia.

Ha pasado casi un año desde entonces y respuestas, para mí, tengo unas cuantas: todas parciales y aliñadas de dudas, pero son las que me permiten estar donde estoy, actuando [1] en los márgenes del sistema escolar. Sé que mis respuestas podrían sonarle huecas a I., pero: ¿y las institucionales? De hecho, creo que la institución, simplemente, considere esa pregunta un tabú. La imposibilidad de dar ni siquiera una mínima garantía excluye automáticamente y *a priori* la pregunta, se vendría todo abajo [2]. De esa forma, y visto que *the show must go on*, se impone un pacto tácito para mantener de pie el juego y, de paso, se obvia a la realidad. Creo que esta actitud se llame, en la jerga *psi-*, visión psicótica de la realidad, dicho sea de paso.

Claro, I. es parte de esa minoría (¿grande?, ¿ pequeña?… ¿de verdad importa su tamaño?) que está en lucha con la sociedad. Una lucha contradictoria, como todas, cuyas razones muy a menudo son inconscientes. Mi psicoanalista dice que esta minoría lucha porque tiene algo, que desconocen y muy adentro de sí, que defender y está dispuesta a todo, hasta la (auto)destrucción, antes que flaquear. Y es la levadura de la sociedad, adjunta, para rematar y clavarte en la contradicción y en los márgenes, el psicoanalista.

Una resistencia que recuerda la de los últimos samurái y sus inútiles catanas frente a los fusiles *yanquis* cargados, allá por aquel Japón que no quería abrirse al comercio de las potencias occidentales. Una lucha, cuando logro por una milésima de segundos de meterme en el pellejo de I., que puedo comprender pero donde me es difícil entrever un desenlace algo distinto a palos y marginalización, desde mi papel de 'docente de casos problemáticos' (más bien un bombero armado de escupidos frente a un incendio). Se lo dije una vez: "¿Pero tú que quieres?¿ Ganar una batalla o ganar la guerra?". Ni me miró mientras me contestaba, los ojos fijos en la pantalla del ordenador, haciendo seguramente algo muy poco escolar: "Me la pela", dejó caer, casi sin pensarlo, "lo importante es que me salve".

No sé si al final conseguí darle una respuesta satisfactoria a I., o por lo menos un algo que no sonase a chivatazo sobre un caballo seguramente perdedor, un punto de vista que no había contemplado y que no le hiciera levantar las cejas oliendo a timo sino que lograse sortear un segundo sus automatismos, un posible que hubiera podido ser algo distinto a una prisión [3]. Y, sinceramente, eso tampoco me preocupa demasiado. Me preocupa mucho más haber logrado resonar con él a otro nivel, un nivel más profundo y sincero donde desaparecen los disfraces de los roles y callan las máscaras de las palabras. Un nivel donde creo, y más tiempo paso con l@s adolescentes más estoy seguro de ello, se juega de verdad la partida. Una partida que no es sólo de I. sino de tod@s aquell@s que tienen algo que defender, aunque no sepan que es ni porqué lo hacen, pero lo siguen haciendo a pesar de los pesares.

Jóvenes

Si bajáramos de forma totalmente arbitraria y descabellada, de un hachazo freireano, la campana de Gauss sobre la población escolar al final de la obligatoriedad (para poner un límite ficticio aunque se podría abrir el abanico) ¿cuál sería el resultado? Podríamos situar, a la colita de la derecha aquell@s que, por razones conscientes e inconscientes u otras, logran *adaptarse* a la institución y a su

sistema. Siguiendo de esta forma, la joroba del medio correspondería a la masa de l@s que, por la misma mezcla de razones, se *adecuan* al dispositivo que los acoge. Mientras que, la colita a la izquierda reúne l@s que son desplazados (como haría un quitanieves) hacia los márgenes y/o la exclusión. La inmensa mayoría, excluyendo los de la colita a la derecha que intuyen, huelen o asumen lo que algun@s va diciendo por allí, lo que les espera luego, sin vislumbrar y/o considerar, y difícilmente podría ser de otra manera, como será la jungla del mundo del trabajo.

“Profe, tenemos 16 años, sólo nos queremos divertir”, me contestó S. cuando intenté abordar la utilidad de dedicarle aún sólo medio pensamiento al tema. No creo que la esencia de la adolescencia haya cambiado mucho desde que yo transité por allí, y tampoco es que hayan pasado muchos años, pero cómo se organiza lo que hay alrededor sí, y mucho. Si agudizáramos un poco el oído podríamos percibir el eco de la ‘paja’ adulta sobre el ‘hacerse cargo con responsabilidad de su propio futuro’ [4] y otros discursos tan contundentes que hasta podrían provocar un leve levantamiento de los hombros a S. antes de seguir divirtiéndose como si no hubiese mañana. Pero, como dice Harris (en Thomas, 2018,p.47) “l@s jóvenes de hoy en día no se han creado solit@s : todo se ha originado desde una economía que a un cierto punto empezó a hiperventilar. Quienes sacan provecho de esto lo llaman ‘disruption’, la izquierda habla de ‘neoliberalismo’, para los *millenials* se trata del ‘mundo’. Y el mundo es un asco”.

Sociedad

¿Cuál es el presente? Una sociedad de la información, del conocimiento y del control con su “sistema basado en el consumo infinito y el crecimiento continuo” (Fisher, 2018,p. 62), un sistema en el cual el mercado se ha adueñado de casi todos los aspectos de la vida (Thomas,2018). La consecuencia, o por lo menos una de las tantas, es que ya estamos (casi) ‘ educad@s ’ y la formación se vuelve piedra angular de un sistema que, desde la cuna a la tumba, vende aprendizajes capitalizables en píldoras y con una fecha de caducidad muy cortita. El objetivo es que no salgas nunca del hipermercado.

Una formación que prepara por y para el mercado y, de paso, alimenta su propio mercado 24/7, que para eso está la formación *on line*. Un aprendizaje que es funcional al mercado: el mercado construye la necesidad y la utilidad del aprendizaje en función de si mismo. Oferta y demanda, y la demanda existe porque está impuesta por el mercado.

Pero, de la misma forma en que la publicidad de las zapatillas de fútbol de Fulan @ me encasqueta unos trozos de plásticos fluorescentes muy *cool* pero sin el *toque* y la *pose*, así los aprendizajes que me deberían volver competente en lo que sea no me permitirán una posición consecuente en el mundo del trabajo.

Y no es un caso que esto conviva con un mundo del trabajo cada vez más excluyente. Baumann decía que cada proceso de modernización produce una cierta cantidad de seres humanos superfluos, personas que son apartadas pero sin perder del todo su funcionalidad mercantil. De hecho, en una perspectiva de mercado, también el desempleo, como señalaba Gelpi (1998), se vuelve un mercado y la gestión permanente de los desempleados es un objetivo muy jugoso en términos económicos. Harris (en Thomas,2018) indica de hecho que la acumulación de conocimientos y competencias y la extracción de beneficios es el modelo seguido por las personas para proveer a su sustento y, al mismo tiempo, es el pilar principal de la economía.

Por otra parte, la ausencia de oportunidades de trabajo no es un problema, lo que cuenta es la ilusión que te encasqueta el mercado, lo importante es que las personas gasten: “la lógica es: paga por tu misma explotación. Endéudate, y obtendrás el mismo *Mctrabajo* que hubieras logrado si te hubieras ido de la escuela a los 16 años” (Denault, 2018,p. 67).

Algun@s se podrían preguntar, “¿porqué una institución abandona por el camino los licenciados que ha formado a lo largo de años, sabiendo muy bien que no habría podido garantizar un futuro profesional a más de un 70% de ellos?” (Denault, 2018,p. 86).

“*It’s marketing, stupid !*”.

Y como señala Fisher (2018), una de las consecuencias de la sociedad del control y de una instrucción que es un proceso continuo es que “esta forma ‘indefinida’ de poder que es el control externo está garantizado por la vigilancia interna: o sea, que el control funciona solo si eres cómplice” (p.60).

El presente continuo: cinismo institucional y falta de alternativas

Cuando se habla de la situación actual de los jóvenes siempre aparecen *sociedad* y *economía*: y si la crisis financiera, y si la automatización, y si la globalización, y si

un estado del bienestar que se desmorona. Así que cualquier chic@ “entre los 20 y los 40 tiene que tragarse una disertación de macroeconomía cuando pregunta por qué la existencia burguesa de sus padres está fuera de su alcance. Al final, escucha esto: nosotros, las generaciones anteriores a la vuestra, hemos creado un sistema que, para nosotros, funcionó muy bien; ha habido un crecimiento económico sólido del que todos han sacado beneficios, y por los que se quedaban atrás había un estado del bienestar generoso. Desafortunadamente, para ambos casos la diversión se ha acabado”. (Thomas, 2018,p. 43)

Unlucky… desafortunados los define en el *Global Wealth Report*2017 el banco Credit Suisse (Thomas,2018). No creo haga falta comentar nada.

Y la maquinaria publicitaria (o el “cínico estímulo por parte de las instituciones”, como lo llama Denault) sigue dándole al bombo del marketing de la formación;

“pero ojo, […] el mundo capitalista nunca ofrece rigor si no es a cambio de algo, porque si no, no lo hacés. ¿Porqué te sentás ? Porque hay un efecto [5], aprendés algo, me dan el diploma … lo que sea … es decir hay un intercambio […] Vos tenés que querer hacer eso … esto es el asunto del deseo: cómo hacemos […] para que ese otro quiera lo que nosotros queremos que quiera” (Varela, 2108).

Porque se trata, de todos modos, de la única manera para sacar lo máximo, en presencia de perspectivas cada vez menos prometedoras (Thomas,2018); el estudio se presenta como la alternativa más segura y, consecuentemente, el sistema educativo actual logra endeudar y recluir a los alumnos (Denault,2018). Y el bombo no para: haz lo mejor que puedas en la escuela, invierte sobre ti mismo, construye un amplio bagaje de conocimientos para enfrentar un futuro incierto. Muy sabios los consejos : adquiriendo una deuda de algunos de miles de euros y comprándote la posibilidad de ganar mejor en el futuro. No parece un buen negocio, y de hecho no lo es, señala Thomas (2018), y la alternativa, aquella de no estudiar, es aún más cara: “el modelo competitivo de la economía del conocimiento supone que la decisión de endeudarse [6] antes de entrar en el mercado del trabajo sea de todas formas más conveniente que las demás opciones” (p.45).

Perfecto, entonces habría que confiar en alguien que lo único que quiere es vender un producto, hipotecar el futuro comprando una caja china de ilusiones, o sea que la formación me abra la puerta del trabajo y que los contenidos del aprendizaje me sean útiles para éste. O, de otra forma, esperar que los conocimientos que conforman los programas hoy se supone serán los contenidos útiles [7] para la

economía de mañana. Parecería entonces que elegir un “currículo orientado hacia el futuro” es como comprar un billete de la lotería, un futuro, desconocido por definición, determina hoy un modelo formativo en el que confiar y al cual adecuarme;

“un solo modelo de realidad se hace portador de todos los posibles y se ofrece, por tanto, como un espacio de elección al que no hay alternativa” (Garcés, 2002,p. 103).

¿Y desde cuándo empezar? Una pregunta que subraya un retraso, desde ya, “los niños no pueden trabajar [...] pero lo que se puede hacer es cargarlos a más no poder de los conocimientos que aplicarán una vez lograda la edad de trabajar” (Harris en Thomas, 2018,p. 46), para que, de paso, sean más y más productivo.

Grietas, adentro

Pero el círculo no acaba de cerrar y, como advierte Fisher (2018,p. 91) “la equivalencia entre instrucción y mercado apoya [...] sobre una analogía confusa y superficial: ¿los estudiantes son *consumidores* de un servicio o su *producto*?”. A pesar de esta pregunta flotando en el aire, para una generación ‘nacida en cautividad’, lo cierto es que cada un@ es examinado desde el comienzo de su vida para ver si logra a pleno su potencial según parámetros sobretodo económicos (Thomas,2018).

Una de las consecuencias de un sistema que impone la adquisición de competencias para competir es la de convertir la vida en un mundo cada vez más desigual en una lucha cada vez más dura,

“la consecuencia es una carrera que pide dedicar mucho tiempo a la acumulación de conocimientos y competencias. Y es necesario empezar lo antes posible, porque quien pierde tiempo será penalizado [8]. Si no se dedica lo necesario al acrecimiento de las propias posibilidades en el mundo del trabajo, se deja espacio a otros que, estando haciéndolo, se están aventajando (Thomas, 2018,p. 44).

Esto para cultivar una saludable relación entre los humanos, por otra parte la lógica *de-invierte-sobre-ti-mismo* vuelve a poner en relieve un giro fundamental del capitalismo de mercado, muy circunscrito, la verdad. En este contexto si que se privatizan los riesgos mientras las ganancias que derivan de una población bien instruida son colectivas; en el mercado de la formación y del coaching quién toma

decisiones ‘equivocadas’ en las inversiones paga el precio de forma individual (Thomas, 2018).

En esta perspectiva la *human resource* se vuelve el auténtico sujeto pedagógico (Lima,2005) y la formación adopta la óptica del t*raining* y el *coaching. Misión* y *visión* sitúan la formación en un gimnasio, el/la docente en un/a *coach* y el proceso de enseñanza/aprendizaje en un *training;* a menudo a corto plazo (Bofill,2003) y organizado en una serie de paquetes predeterminados con altos y rápidos niveles de transferibilidad (Gentili,2004).

La persona en *training* se vuelve *coachee;* la consecuencia es que la responsabilidad de la formación (aunque ésta sea una bazofia, transmitida por un/a técnica del aprendizaje que aplica una fórmula suportada con un *power point*) y de sus resultados cae totalmente sobre los hombros de la persona en *training*. Y la responsabilidad no tiene que ver con la elección de los objetivos y de los contenidos (Gelpi,2009).

El recorrido formativo funcional al mercado se vuelve el objetivo de una serie de libres elecciones (como en cualquier mercado, ¿no?), como si el sujeto pudiese controlar todas las variables [9]. De esta forma será la persona en formación la responsable si algo falla en el cálculo o en la previsión de los procesos, incluidos éxitos y fracasos, una buena o una mala elección o, peor, el mancado alcance de los objetivos pactados con/por el *coach*.

Una formación gestionada en una perspectiva empresarial, al interior de la cual la obligación de los individuos sea la capitalización de los recursos (Laval,2004), logra transformar problemas y fracasos *estructurales*(a diferentes niveles) en problemas y fracasos personales. Todo esto al interior de una situación socio-profesional compleja y contradictoria: la nueva organización del trabajo y de la formación requiere al sujeto una autonomía que no posee y, sin embargo, lo empuja a ser empresario de sí mismo sin tener márgenes de maniobra (D’Ambrogio,2004). El sistema pide toda la responsabilidad sin dar ninguna libertad o, cuando da un cachito, la disfraza de la misma autonomía que tienen los obreros en los procesos de producción *toyotizados*. Una libertad que, como subraya Garcés (2002) se ejerce aproblemáticamente sin el zaratustriano ¿“para qué”?

Un posible que no sea una prisión

Ayer mismo, mientras estaba preparando la comida y escuchaba una charla de

Gustavo Varela, Políticas del deseo, algo me dejó clavado:

“Cuantos somos acá … ¿30? … ¿de diferentes edades? … ¿ Cuando te sentaste la primera vez a escuchar a alguien que te va a hablar? … ¿ A los tres, a los cuatro? … La maestra del jardín que decía: “A ver … siéntense … la letra ‘a’ … vamos a jugar”. A los cuatro … Tenemos cuanto, ¿60 algunos… 50 … 40? … ¿Cuanto hace que estás sentado … escuchando a otro? Bueno, ese es el poder sobre los otros, eso es, y el adiestramiento de los cuerpos; porque lo que efectivamente aprendiste es a sentarte. Cuál es el logaritmo de base 2 de ocho nadie sabe, pero en algún momento alguien se sentó para que se lo expliquen, bueno lo que aprendiste fue *sentarte*. Si vos tenés un tipo 30 años sentado, le decís: ‘me vas a comprar cigarrillos a Fisherton’s…’ y va … ‘¿ podés cerrar la puerta?’…Y la cierra. Bueno, esa es la intervención sobre los cuerpos” (Varela,2018).

Antonia de Vita, hace unos años en una charla, comparaba sus estudiantes de universidad a las pastillas de jabón en las estanterías de los supermercados: de diferentes formas, colores, perfumes, composiciones, inmóviles, callad@s, embalsamad@s. Habían aprendido muy bien la lección: estar sentad@s.

I. no, l@s I. no quieren sentarse, no se sientan, ni están sentados nunca, aunque los muelan a palos. Pedro García Olivo, polémico, sino *pa’qué*, en una charla en Sevilla hace unos cuantos años, se refería a l@s jóvenes gitan@s de Valencia que reventaban las clases como el último bastión de resistencia al sistema educativo. Gelpi decía que a veces la única forma de hacer una formación social es rechazar las formaciones que se nos quieren imponer.

Pero ¿qué es lo que quieren las personas? ¿Qué es lo que quiere l@s I. o tod@s nosotr@s ? Fisher (2018) dice que “las personas no saben lo que quieren: y no porque el deseo ya está, y se lo ocultan (aunque a menudo de eso se trata); más bien, es que las formas más potentes de deseo son aquellas que brahmán lo raro, lo inesperado, lo bizarro” (p.144). Un presente continuo bonito, por lo menos en la educación, podría ser aquel que se asuma este riesgo, que apueste sobre lo raro y sobre nuestras ganas (anestesiadas) de lo que no conocemos.

Un presente continuo que nos ayude a educarnos y no nos quiera simplemente moldearnos/monetizarnos, que nos inspire porque aquel que inspira no entiende el otr @ como una mercancía, no está buscando que el otr @ reproduzca pasivamente y productivamente lo que necesita que el otr @ sea. Lo que inspira no busca, da -teoría del don- da y el otr @ toma. Pero no hay un dar con un objetivo calculatorio,

es otra lógica la inspiración y para inspirar uno sale fuera del círculo económico, no se están buscando resultados, no se habla desde un lugar de poder, es un retirarse para que el otr @ sea (Sztajnszrajber,2017).

Pasé un curso entero con I. y no fue un año tranquilo, hubiese sido simplemente imposible. Por lo normal, antes de expresar un comentario positivo sobre lo que estábamos haciendo o darte una satisfacción, I. se hubiese pegado un tiro en un pie, tenía una reputación que defender. Pero pueda que Fisher tenga razón, yo le resultaba muy raro a I. y una vez, sin querer, lo dejó caer: “eres raro” – me dijo – “no sé por qué, pero me gusta”.

Bibliografía

Bofill, J.A. (2003). *El trabajo como intermediación*. En Gelpi, E., Trabajo y mundialización, Xàtiva : Edicions del CREC.

D’Ambrogio (2004). En Fondazione ECAP (2004). Rapporto annuale 2004. (Boletín).

Fisher, M. (2018), Realismo Capitalista, Roma: Nero Edizioni.

Garcés, M. (2002) En las prisiones de lo posible. Barcelona: Edicions Bellaterra.

Gelpi, E. (1998). *Identidades, conflictos y educación de adultos*. Palma: Universitat de les Illes Balears y Diálogos.

Gelpi, E. (2009). *Formación de personas adultas: inclusión y exclusión.* Xàtiva : Edicions del CREC.

Gentili, P. (2004). *Neoliberalismo e educação : manual do usuario*. http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036.

Laval, C.(2004). *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública.* Barcelona: Paidós.

Lima, L. C. (2005). Cidadania e Educação : Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? In *Educação , Sociedade & Culturas*, nº 23, pp. 71-90.

Sztajnszrajber, D. (2017) Conferencia Magistral “El aula ha muerto: reflexiones filosóficas sobre la experiencia postaulica” en el 3er Congreso Internacional: “Formación de Profesionales de la Educación: Perspectivas y Desafíos Emergentes”- octubre 2017 https://www.youtube.com/watch?v=mFr_hZp7G-M

Thomas, C. (2018), *Dalla parte dei trentenni*, De Groene Amsterdammer en Internazionale 1242, 9 febbraio 2018

Varela, G. (2018) Políticas del deseo – 1, en https://www.youtube.com/watch?v=SQ1hWGgHp5M

Notas

[1] Por lo menos en dos de los sentidos de la palabra, intentando hilar sentidos en las acciones y vistiendo a regañadientes los trapos del papel que elegí en el gran teatro de la escuela.

[2] “La transparencia impertinente y sin argumentos de lo que no se deja preguntar ni siquiera por su porqué: puro sentido común que se impone con su estúpido silencio” (Garcés, 2002, p.104)

[3] Un humilde homenaje al libro de Marina Garcés.

[4] Después veremos cómo se presenta esa asunción de responsabilidad.

[5] Un efecto que produce “el proceso de des-erotización del aula, nadie va al aula desde el deseo…al aula no voy a que me pasen cosas, no voy a que me guste, al revés, para el paradigma del alumno es imposible pensarlo desde ese lugar” (Sztajnszrajber,2017). Curioso, este autor coincide con una mía ex-alumna: “nada de lo que se hace en la escuela me gusta, nada de lo que me gusta se puede hacer en la escuela”. Voy al aula porque tengo que ir y porque ir ahora me conviene para después.

[6] Y no sólo a través de las deudas: las escasas perspectivas de encontrar un buen puesto de trabajo son utilizadas también para convencer a los jóvenes de ofrecer su trabajo de forma gratuita (Thomas,2018).

[7] Pero … ¿y eso de que servirá? … preguntan padres, madres, hijos, hijas …

personas a la merced de los espejismos de los mercados. De Nuccio Ordine, ‘La utilidad de lo inútil’, un libro que es uno de los poblados de Asterix y Obelix esparcidos por el globo.

[8] L@s penalizad@s , la colita a la izquierda de la campana de Gauss. Para ell@s , cuyas debilidades y problemáticas necesitarían de un enfoque que a los ojos del mercado equivale a una blasfemia (ineficiente, ineficaz y que cuesta mucho), lo que se ofrece son medidas de inserción laboral para que esta sea rápida y duradera. Una medida que se reduce a una relación de consumo con un aprendizaje funcional para la adquisición de un bagaje cultural suficiente a volver a la arena y aguantar lo que se pueda. Y vuelta a empezar que de todas formas de es@s hay much@s.

[9] De hecho, con suerte, está obligado a elegir alguna formación y, si puede permitírselo económicamente, podrá elegir un curso más que otro.

A present without future? Youth, education and family in Tunisia

Jose Sánchez García (Universitat Pompeu Fabra) and Sihem Najjar (University of Tunis El-Manar)

Introduction

A few months subsequent to the Egyptian uprising, the anthropologist Salim Shahine recognized the decisive role of the contemporary generation of youths played in the event with this phrase: “Egyptians of all ages express their admiration for young people and their revolution, and we are defined in relation to those kids” (Shahine, 2011:2). This young generation, during the past decade, was using old and new social networks to demand better living conditions, fair and democratic governance, respect, dignity and individual freedom to plan a future (Onodera, 2011; Floris 2012; Singerman, 2013; Sánchez García, 2014a) [1]. As a result, young people become an agent in social change that, in many cases, they have not had their aspirations fulfilled, and some of them ask themselves “where is the Revolution?” (Agrama, 2011; Abdalla, 2012; Floris, 2012; British Council and American University in Cairo, 2013).

In Tunis, the “youth army” came from poor urban and rural areas moving towards the capital (Knickmeyer, 2011) but after 8 years of the so-called “Arab Spring” [2] that apparently permitted the “awakening of civil society” as a leitmotif for youngsters, who were better equipped to invest in the public space and become aware of their importance as a pressure group that is increasingly called upon to position itself and play a role in the efforts made in the transition to democracy, it is necessary to think about the capacity of young people in Tunis to escape from the traditional values. According to the data obtained through SAHWA Project fieldwork, young people involved in cultural activities acquire greater opportunities to develop personal skills, abilities and become socially recognised, which allows them to plan their lives in current societies with a significant individualising character in contrast with traditional values.

Nevertheless, in a broader sense, the youth in Tunisia are living in societies where the interest of the group prevails over the interest of the individuals. The individual self is integrated into the family, and the triumphs of familial interest prevail over individual interest. This means that a broader sense of the concept should be

considered, including issues related to family, religion and social values, which are recognised as adult-centred institutions. To do this, we will focus on education and values contrasting parental educational practices with the description and analysis of some experiences of “peer socialisation” permits us to establish the significance of this kind of pedagogical perspective, especially in marginalised environments [3]. In this paper, we are considering that not everything is always changing and moving in the Arab societies. What may change is the views from outside (or from inside). However, the real patterns and values of the institutions and of young people are not changing so fast. The key point is diversity: in Western countries, the Nation-building processes (based on education, the welfare state, markets, and so on) have created the conditions for a homogeneization of social life and for the globalizing of youth culture. This is still not the case in the Arab Countries, where diversity in terms of family, education, gender and territory remains a determinant factor. Nevertheless, the aim of this research is to evaluate to what extent recent social and political changes have reversed the scene for the younger generations. From this point of view, this paper attempts to describe continuities and changes concerning education and the diversity of social actors that shape young people’s lives.

Youth and Society in North Africa

In young people’s perception, respect for traditions and values contribute greatly to fostering their social inclusion, but the practice of the new performs is determined by the characteristics of the family. As a young Tunisian man explains, *“Well! the father is the authority, and if youngsters feel that there is no authority, then… especially when the youngsters lack consciousness until adolescence… because nowadays young people, up to a certain age, still think in a way… I don’t know… you see! Okay I think that strictness of the parents is the solution, my father helped me, I do not agree with people who object to the strictness of a father with his son, he shouts, I sincerely believe it is a good thing!”*(W). In this sense, there are some young people that tend to incline towards the new values and there are others that do not accept them. This general ambiguous tendency is marked in the responses to the question about the importance of tradition to young people, both male and female:

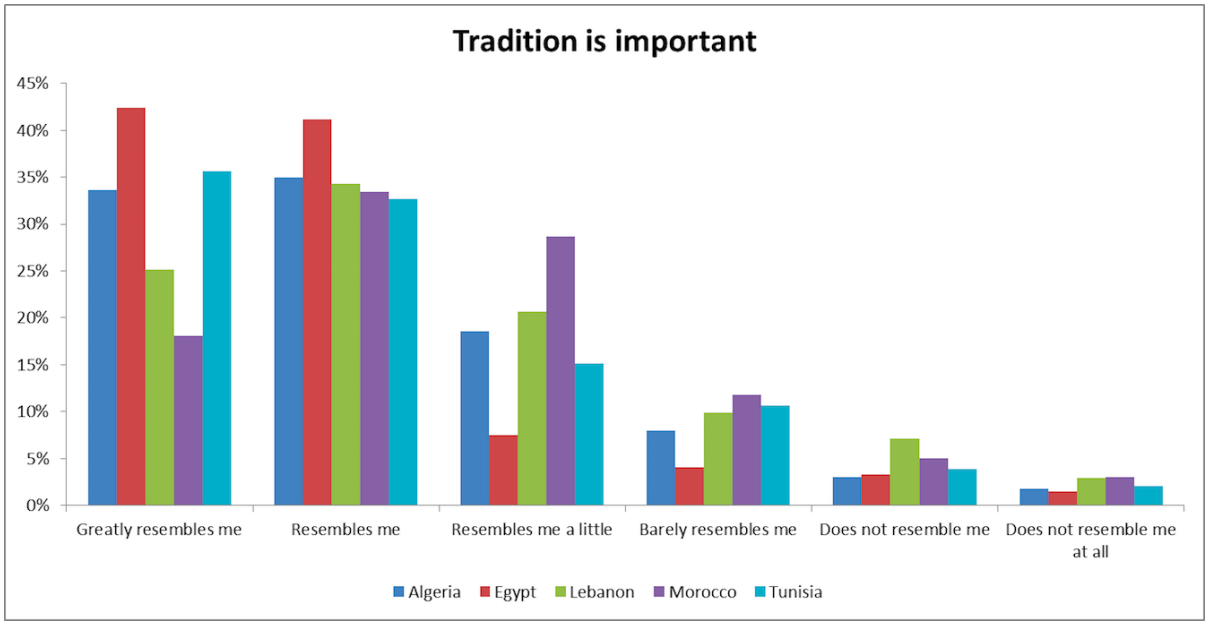


Figure 1. **Source:** SAHWA Youth Survey 2016.

As a result, one of the most important social institutions for producing "normativised" youth in the region is the family. Parent culture, despite its name implying one's immediate mother and father, can be considered as broader cultural networks defined by ethnic and class identities in which youth cultures are developed. The rules of behaviour and values of the groups of origin can act as the reference points for young people to conform with or to rebel against. In this sense, family appears as an adult control institution that marks the production of youth cultures. "The family is still trying to preserve tradition, but in large cities it is difficult. On the inside we try to preserve things and outside…" says a young participant in a focus group. Other participants point out that "in general families still preserve values in Djelfa (Algeria), for example the position [of] the old in the family, respect, relationships with neighbours, we don't accept also gender mixity, el *hidjab*, but among young people there is retreat in moral values, especially in terms of respect between the two sexes… girls cannot go out into the street without harassment" (DZ_FG_8: 12). A 25-year-old woman describes the significance of family for young women in Canastel (Oran, Algeria), "when you have brothers you must serve them". As the report remarks, "her father is the decision-maker at home and often gives the right for females by males, and imposes his decisions, which must be implemented. Brothers do not have any say as long as the father is the one who governs at home"; and she remarks" never insist when I don't get what I asked

for" (DZ_LS_1: 3). The tension with parents also appears among Moroccan young entrepreneurs, especially young women. In fact, according to a young woman entrepreneur from Morocco this generational gap is related to two different ways of life, the entrepreneurial and the "conservative" of her parents. As a young Moroccan man explains "I do not communicate much with my parents, they know I am both an entrepreneur and a student, but they do not have any idea of what exactly I am doing. For them I might as well be doing nothing … They would not understand it" (MA_LS_3: 11). In any case, family continues to be a significant social institution in the area. Their attitude to youth actions is significant for understanding the valorisation or refutation of youth cultural practices.

As consequence, in the region, the categorization of a person as belonging to the "youth" as social category has blurred borders. As a Moroccan stakeholder remarks: "[all the countries] have different definitions: for Morocco, it's 18 to 30 years old; in Egypt, it's 18 to 35, Bahrain, it's 18 to 40. The definition depends on when the person leaves home and becomes the head of household. Thus, the householder becomes the person that has [status] in the society and therefore defining the youth is very complicated" (MA_FG_3: 2). The starting point of the period is defined but the decisive attribute for young men and women is to leave their family home and become head of their own household. In this sense, if we consider the difficulties young people have to live alone in accordance with dominant social norms as expressed in focus group discussions and as survey data confirms, more than 65% of the respondents live with their parents. Moreover, from a youth perspective, we can ensure that young people are trapped in a world in which they are required to become adults to be married. Marriage as a social marker alters the social categorization of individuals and their relationships from youth to adulthood according to the cultural construction of the life course. These processes "naturalize" the youth life stage and, depending on the social and cultural differences, allow it to achieve its goal: the production of socially and politically mature individuals.

In consequence, the moment of marriage is perceived as the moment whereby young people leave their liminal condition behind and achieve the status of "adult", according to the social construction of the life cycle (Sánchez García and Feixa, 2017). The delay in accessing adult status through marriage suffered by the young places them in a social space in which they are neither children nor independent adults (Singerman, 1995, 2007; Ghannam, 2013). The condition of socially constructed non-adults facilitates people of "youth" social age being seen or

perceived by much of society as “incomplete” individuals. At the same time, this position on the margins of the dominant social, economic and political fields, for whatever reason it may be, complicates their life planning emplaced them in continuous present. From their own perspective, in both the lower and upper classes, the youth find themselves trapped in a world in which they are urged to become adults as soon as possible through marriage. Whatever their class, gender, ethnic origin or religious orientation, many young people cannot afford to start a family and maintain a home and thereby become fully independent or participate in the privileges and/or responsibilities of the adult social age. This is a clear difference from their peers in Western countries for whom, in general, the condition of youth is one to be prolonged beyond the stipulated age (Furlong, 2009).

Nevertheless, to confront this situation, the young deploy an agency that works from the everyday to wade through, bypass or avoid the institutional structures of societies distinguished by their adult-centrism, which leave them on the margins and are led by the so-called “judges of normality” (Ghannam, 2013). This agency is rooted in the new technologies and knowledge that connect young people with global cultures without losing their local colour. In other text it has been examined four dimensions of the agency of youth to deal with marginalization processes in depth (Sánchez García and Sánchez-Montijano, 2018). Youths have sought ways to escape educational, labour, political and cultural marginality. Multiple employment, entrepreneurship, informal ways to acquire social capabilities, self-training –mainly through new technologies, but not only-, and cultural devices through which they can express their concerns and participate in public life are the main strategies (Sánchez-Montijano and Sánchez-García, 2019). The question now is if young people are altering and subverting this hierarchical structure, model and discourse, and if so through what narratives and practices they challenge this habitus and embody new manners of achieving adulthood.

In this paper we analyse the family dynamics in Tunisia as stick that permits understand the continuities and changes that youth practices are provoking in it without forget that the main aim of the family is produce marriageable youths. Throughout today’s North Africa, family structures are in full-blown transformation. According to Boucebci (1993), what seems to characterise the current decades in the transitional Maghreb are sociocultural changes affecting domestic organisation : the place of the generations, the relations between them, as well as interfamily communication and dynamics. Assembling this body of work (the focus groups, life stories and the ethnographies of several young groups) we note an evolving

dynamic in a trajectory of both opening up and conservatism, combining old and new values (Ben Salem and Locoh, 2001). As a result, the analysis of the content allows us to understand both the place of the family in education and the break or continuity between expressly religious values and current social ones. It also sheds light on the link between the type of educational practices and young people's life plans.

Education and Family

As we noted, family is a source of social capital. This means that family honour, respectability or *wasta* [4] connections are resources for the youth to achieve adulthood via marriage. All these attributes, which are related to education, job position and economic circumstances, form the prestige and reputation of young people as members of a family. Being young, in this situation, means managing a whole range of complex identities, and rather than transition, it is about navigating social and personal circumstances. These conditions influence the young people's decisions about marriage and their own chances to marry. Marriage is not a criterion for the success of the individual but success is necessary when studying, in acquiring a good job position, in spending the money earned on supporting one's family and in being "respectable". This intersection of identities results in a "marriageable" position for both young men and women.

The Tunisian sociologist Bouhdiba said long ago that Arab societies were characterized as "a world based on the division between sexes, a world based on the dichotomy of ages" (Bouhdiba, 1975). These two divisions traditionally determined the social construction of reality. From an adult perspective the gender dichotomy is aimed at controlling female behaviour through family first and marriage after (Fitouri 1994; Mensch 2003). The hegemonic impositions together with economic and political instability, have limited the possibilities of social and cultural change with regard to values and social behaviour as well as to the types of social relationships among young people 'allowed' by 'adults'. It is rooted in a cultural model for biological reproduction based on the concept of *fitrah*, understood as the organization of God's creation in all its aspects, including, obviously, the life cycle (Gobillot, 2000; Nigst and Sánchez García, 2010; Nigst, 2014) [5]. The characteristics of this concept propose models of social construction in a decisive way, deciding what young people are allowed and not allowed to do.

From young perspective, the family remains a reference point and the source of most values. Young people think that the family, to varying degrees, still provides

the right education and the “good” way to emancipation. This unites the “respect for others” that is a recurring theme with “cleanliness”: being a clean person, this is honest with a religious tendency to understand this value. The family also provides an anchoring of safety and a supportive environment. Some young girls appreciate the spontaneous impulse of generosity shown by her parents in moments of joy, of mourning or at difficult times. Young boys, by his part, expresses a strong attachment to his parents and explains how the small sums of money that he makes are most often spent in the family (on, for example, interior fittings). Some, disappointed by their own friendships, end up admitting that their parents are still their best friends.

This good education is underpinned by religion, which organises relations and colours customs and traditions. According to K. (23 years old) description, religion is diffused through the harmony of social values, it is not an external content imposed on individuals. The family provides guidance that the young person ends up incorporating,

“We show you what to do and the things to avoid! You will end up finding your own way … knowing that God is good… getting to know your duties… prayer, fasting, reading the Koran… even the dress code…” (K.)

A good example of this influence on personal decisions of the religious values transmitted by family is A. a 24 years old woman of Gafsa [6], holder of a diploma in tourism, that declines offers to work in hotels for moral and religious reasons. This state of affairs does not prevent ambivalence or even criticism of religious conservatism. For certain people and notably girls, family education is synonymous with obedience, if not blind submission, that in certain regards limits the impulse for emancipation and even personal aspirations. Very early on, young K. realised the difficult line she would have to tread between submission and hope of a better life. The fear of seeing his daughter “deviate” leads her father to forbid her from meeting up with friends, which, for periods, reduces her life to complete solitude. Her father did everything to impose the wearing of the veil, but she has resisted fiercely, not because it disgusts her but because she cannot abide the imposition. In Djerba [7], conservatism and religiosity not only maintain an irrefutable place in domestic relations, they also reinforce Jewish, Sunni Muslim and Ibadi social groups. All family education and values are directed to maintain young woman cleanliness in order to get a good marriage and the family name.

The conservative values continuity observed in Djerba is qualified by the young people in Cité Ibn Khaldoun. Instead, they attest to a rupture between the education they receive from their parent and the imperatives of social life. There is a total separation between the values of the family and those of the street or the souk -informal market-. The words used to characterise the last two places show a certain level of violence. The young people in poor neighbourhoods such as Intilaqa in Cité Ibn Khaldun tell us of parental education marked by violence. In a life story, M. describes the cruelty of the everyday landscape. His parents in permanent conflict, inflict the most brutal of experiences on their children: obscenities, insults, screams and abuse at home and on the street. M. has been beaten by his father since he was suspected of hanging out with the young offenders in the neighbourhood who take *zatla*-marihuana- and other pharmaceutical narcotics. At 18 years old, able to take his father's violence no longer, he consumes and sells *zatla*, he self-harms and his first attempted theft, under the influence of drugs, ends in him being sent to prison.

In contrast to the upbringings provided by these young people's parents in poor neighbourhoods, the parents with high levels of education represent a source of autonomy and encourage emancipation, self-expression and political engagement. These parents are educated, especially the fathers. Most of these young people – whether they oppose or adhere to paternal ideologies – attribute to their parents a more or less important role in their initiation to public affairs. A, son of a history and geography teacher, shows an interest in culture in general and politics in particular. K, also owes much of her interest in politics to her father, who is a diplomat. F, with a hairdresser father, who is well-informed and resolute in his democratic political positions, helped her awakening as a citizen. W, with a father that is an academic, "discusses decisions, speaks about taboo subjects".

Education beyond family

Young people in Tunisia, besides the family and school, have other places of meeting and sociability have potential importance for the socialisation and knowledge production necessary to the processes of identity building implemented by the young people through interaction and the socio-symbolic appropriation of the space (Parazelli, 2002). Analysing the body of work reveals that by investing in the extra-family and extra-school spaces, young people conduct identity recomposition through the development of socialisation practices with other young people in the quest for a degree of autonomy in relation to parental and school authority (though

the family continues to be important in young people's lives). The family therefore finds itself in competition (or even rivalry) with the peer group, which exercises its socio-symbolic role in spaces as diverse as the street, cafés, youth centres and cultural centres. In the interviews conducted, the young people oppose the peer groups (the street and places of youth socialisation) with the family (the family home). We can, however, distinguish two different attitudes held by young people in regard to the peer group and life in society in general.

The discourse of certain young people values the ideal family (Lucchini, 1993, 228) and judges their peer group's way of life and values negatively (bad company, drug and alcohol consumption, style of dress, depravity, etc.). To this end, the peer group is the subject of critical judgement because it is thought that it leads young people into spaces "considered to be the places associated with society's "underground", counter-cultural and illicit activities" (Parazelli, 2000, 195). The statements made by R, inhabitant of Cité Ibn Khaldoun, are particularly illustrative in this regard. He affirms that: "*The street undoes what parents have done. You learn reprehensible things there. It makes you lose what you've learned at home or at school, but that's relative!"* Several interviews show that the young people are exposed to multiple risks in the street and in the spaces of sociability that escape family control: the café, university halls or the tourist areas... These interviews contain statements that reveal the dangerous potential effects of "bad company": deviation, el hamla; unhealthy habits, el fassad; and clandestine emigration, el harqa. In terms of clandestine emigration, W speaks of his misadventure in 2012:

"It happens like this – you're at the café, you speak to your friends, you say you'd like to emigrate (tahraq), later on someone comes to find you, personally I was at home, someone came looking for me, I was asleep, I got dressed, I went with him to the café, at the time I had a little money, he said that there was a harqa being prepared, you needed two thousand dinars, we went to Sfax, we met the harrâq (the organiser of the operation), it needed to be prepared, prepare the fuel, the food... we prepared the gouna (this word designates the place they gathered to watch the border guards, get the weather forecast etc.), at the time there was bad weather, we waited a week, but the police were watching and they attacked us! I still had my money. I hadn't yet given it to the harrâq".

Other young people interviewed, a critical discourse develops about the family. Their education was inadequate, in their opinion, and they emphasise the peer

group's importance for the young person to acquire life experience and develop their personality and social skills. On this issue, M from Djerba considers that:

"society can teach you positive things, because when you're in a strict family, trapped within four walls, and then you go out, you're free! You don't know what to do! But when you are out in the world you come to learn what to do and what to avoid, in addition you will spontaneously learn the people you should hang out with…some friends have taught me things that I hadn't got from my family. Prayer, for example. My parents haven't told me I had to pray since I was six years old!"

Life in society, according to several young people, is therefore the crucible in which their identity is forged and their knowledge is fed. S from Djerba affirms:

"For life in society, the company of others is necessary, above all, because at you cannot learn everything at home… When we are in company we learn things that we are going to pass on to our parents, above all when we sign up to associations or political parties…"

The testimonies show that the young person who is very attached to their family will be confronted by difficulties throughout their life, they will be an easy victim, a naive person. On this, F from Cité Ibn Khaldoun states: "There are young people who live the whole time in their family, they rarely go out, their parents are too afraid for them! It is true that they have everything, they are spoilt, but in the end these young people will be nothing later on! We can make them swallow anything, you can sell them something at five that is only worth two. On the street there are good and bad things! You learn how to live with others, if not the others will eat you. You have to know everything, the bad things… you have to know them but you must keep away from them. Those who don't go out and stay at home the whole time… will be naïve, bahloul (stupid), even if they start going out on the street later on, they won't be able to do anything!! They won't be able to keep up on the street… They'll miss out on a lot of things!".

Nevertheless, the fact of recognising the importance of the street in the construction of identity does not prevent these young people from being careful where they go, because they are convinced that on the street there are risks (alcohol consumption, deviance, depravity). And they are equally aware of the

distance between the values transmitted by their parents and the imperatives of social life.

On another level, the interviewees reveal another source of knowledge that is represented by youth centres and cultural centres. These institutions are educational entities that offer young people the possibility to access a wide range of recreational activities, training, raising awareness, and so on, and allow them to blossom, to express themselves, to develop their imagination. Though girls and boys do not take the same advantage of what is offered by these institutions because of the discrimination between the sexes (by the family) and parental control, the research reveals that several young people from the different regions considered have been given what they consider to be an interesting and constructive experience at youth centres. In these institutions, these young people have found a mixed space of artistic and physical expression, of civic and citizen participation. However, the majority of the interviews show that the young people are dealing with certain difficulties relating to the distortion between the family culture and the culture favoured by the youth centres. The statement given by A from Djerba, who takes dance classes, echoes this situation: “Here, before starting, parents meet the instructor, they give him their conditions, he is also Djerbian, he is strict, he always tells us during the sessions: you have to be disciplined, whoever wants to speak, or do whatever, had better do it outside the room!” This indicates that to resolve this cognitive dissonance, the instructor feels obliged to reassure parents in order that they give their children – above all the girls – permission to practice dance in a mixed space. A himself was obliged to dissemble to get his father’s consent to practice dance: “At the beginning I wanted to practice music, my father was against it, he found it haram -forbidden in religious terms-, he told me it was a path that led nowhere! But I am always curious. I want to learn new things, I chose dance. I want to have an athletic body. I wanted to do break-dancing. He resisted a little, I told him that it’s about body language, keeping fit, he has a vague idea…”

Of all the young people interviewed, it was S from Djerba who engaged most deeply with the activities offered by the youth centre. She got involved in theatre as well as signing up to the young people’s academy, which consists of forming a group in each youth centre of “young leaders”, who represent their region at various meetings, national and international. This academy gave her the opportunity to meet interesting people, to visit places, to travel and attend various discussions that have informed her on the issues of the day (women, the environment,

terrorism and so on). Certainly, capitalising on these different resources, which do not always run smoothly, allows the young person to position themselves in an environment that is not necessarily permeable to a youth culture that is still perceived as a source of disorder.

Some Final Considerations

Arab Mediterranean youths are simultaneously trapped by the physical and structural realities of poor education, unemployment, and the failure of family formation, as well as by the cultural realities of societies that are quick to judge "deviant" attitudes. Whatever their class, gender, ethnic or religious origin, many young people cannot afford to start families and homes. Moreover, they cannot be fully independent and participate in the privileges and responsibilities of social adulthood associated with married status. Even if they have acquired economic independence, transition to adulthood is not complete until marriage is effective. Moreover, the social constraints for young people to achieve personal autonomy or emancipation mean the traditional markers of it in Europe, such as economic independence or living alone, are not significant variables by which to measure the transition to adulthood of Arab youths.

Seen from the outside, from a contemporary point of view, the family may be thought to be a group template, totalitarian, a pressure group, but it is also an environment of education, support and reinforcement. The young people in Tunis, Gafsa and Djerba show a marked attachment to the family, which remains their affective and social reference point and economic support. Nevertheless, they are engaged in a panoply of civic activities (cultural and artistic, such as theatre, rap, photography; community and union politics), and they act for self-realisation, self-planning and to participate in social change.

While some Arab Mediterranean youths are experimenting with new outlooks on what adulthood should "mean" in terms of personal space and property, others prefer the idea of completing their transition quickly. In both cases, however, the pivotal issue is choice: choosing to participate in the traditional family unit, and/or choosing to pursue a more individualistic worldview focusing on independence and the right to define a life plan. The economic constraints, particularly on marriage, remove the element of choice and leave youths of all persuasions reliant on their parents and family. In general, those young people arrayed to figurative cultures have an easier path to marriage than young people trying to follow a pre-figurative orientation in their decisions. Consequently, achieving adulthood and social

maturity depends on the performative agency of individuals. But young people are in a framework of agency limited by social constrictions. This is an agency that is influenced but not determined by the context in which the subjects are located, which has internalised frames of reference, as well as the facts or actions of the environment that influence their own life experience. Finally, another feature of the transition from the juvenile period is temporary extension. For a large mass of young people, definitive independence is postponed along with the assumption of traditionally defined adult roles.

References

Allal, Amin, “Réformes néolibérales, clientélismes et protestations en situation autoritaire. Les mouvements contestataires dans le bassin minier de Gafsa en Tunisie (2008)”, Politique Africaine, 117, 2010, pp.107-125.

Agrama, H. (2011) “Asecular Revolution. Immanent Frame”. http://blogs.ssrc.org/tif/2011/03/11/asecular- revolution/ (accessed 15/05/2014)

Alwazir, A. Z. (2012), “Youth inclusion in Yemen: a Necessary Element for Success of political transition”.

Al-Momani, M. (2011) “The Arab “Youth Quake”: Implications on Democratization and Stability.” Middle East Law and Governance 3.1-2 (2011): 1-2.

Bayat, A. (2011). “Paradoxes of Arab Refo-lutions”, in Jadaliyya, 3th march 2011. http://www.jadaliyya.com/pages/index/786/paradoxes-of-arab-refo-lutions

Bensalem, Lilia and Thérèse Locoh, “Les transformations du mariage et de la famille”, in: Jacques Vallin and Thérèse Locoh (eds.), Population et développement en Tunisie : la métamorphose, Tunis, Cérès Éditions, 2001

Bouhdiba, Abdelwahab. *La sexualité en Islam*. Paris: Presses Universitaires de France.

Chomiak, L. & Entelis. J, (2013). “Contesting order in Tunisia.” In Cavatorta, F. (eds.) *Civil Society Activism Under Authoritarian Rule: A Comparative Perspective*. Routledge: London.

Floris, S. (2012) “Youth, those Anti-Heroes of the Arab Spring”. IEMED Dossier: The Awakening of the Civil Society in the Mediterranean. Barcelona

Haenni, P. (2011). “Islamistes et révolutionnaires”. Averroès, No. 4-5, special issue on the Arab Spring – “printemps arabe” 2011.

Haist, A. (eds.) (2013). *The Revolutionary Promise: Youth Perceptions in Egypt, Libya and Tunisia*. British Council and Gerhart Center for Philanthropy and Civic Engagement, American University in Cairo.

Knickmeyer, E. (2011) “The Arab World’s Youth Army”. In Marc Lynch, M. (eds) (2011). *Revolution in the Arab World: Tunisia, Egypt, and the Unmaking of an Era.* Special Report from Foreign Policy Contributors (pp. 122-126) http://www.foreignpolicy.com/files/revolutionebook.pdf (accessed 20/05/2014)

Proulx, Serge, “Agir dans un monde fortement connecte : l’émergence de nouvelles cultures militantes dans la société de contrôle”, in: Sihem Najar (ed.), *Les réseaux sociaux sur Internet à l’heure des transitions démocratiques*, Paris, IRMC – Karthala, 2013, pp. 135-155.

Revillard, Anne, La sociologie des mouvements sociaux : structures de mobilisations, opportunités politiques et processus de cadrage, 2003.

https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01141740/document

Sánchez García, J. (2010). *Jóvenes de otros mundos: ¿Tribus urbanas o culturas juveniles? Aportaciones desde contextos no occidentales*. Cuadernos de Antropología Social de la Universidad de Buenos Aires (31), 121-143.

Sánchez García, J. (2010a). “De las celebraciones para los santos a la Mulid Music Dance: utopia, identidad y juventud en espacios comunitarios en Egipto”. Revista Trans de Etnomusicología. Revista Transcultural de Música, nº 14 (2010)

Shahine, S. H. (2011). “Youth and the revolution in Egypt”. Anthropology Today, 27 (2), 1-3.

Singerman, D. (2013) “Youth, Gender, and Dignity in the Egyptian Uprising.” Journal of Middle East Women’s Studies 9.3 (2013): 1-27.

Smida, Samy, “La harqua comme expérience sociale”, in: Najar S. (ed.), Penser la

société tunisienne aujourd'hui, Tunis, Cérès Editions, 2012, pp. 215-237.

World Bank Report, "Tunisia: Breaking the Barriers to Youth Inclusion", 2014. Available at: http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/MNA/tunisia/breaking_the_barriers_to_youth_inclusion_eng.pdf.

Swedenburg, T. (2012) Imagined Youths, MERIP 245 (http://www.merip.org/mer/mer245/imagined-youths)

Tayara, B. (2011). *Le printemps arabe déco.dé : faces cachées des révoltes*. Beirut, Al Bouraq Editions Z,Collection Etudes.

Zagaglia, B. (2013). Demographic Transitions and Social Changes in the Mediterranean Region. IEMed. Mediterranean Yearbook 2013, Barcelona.

Notes

[1] As Sylvie Floris remarks: "These new means [electronic social networks] exist in parallel to older networks that have long structured social interaction in Arab countries despite the control and pressure exerted by the regime in power" (Floris, 2012: 108). These social networks –physical and virtual at same time- represent a counter discourse against regimes that extend it transversally to diverse social groups, and age cohorts (Sánchez García, 2014).

[2] We are aware of the controversy raised by the term 'Arab Spring' to refer to the period of political change that opened, paradoxically, in the winter of 2010 in Tunisia. However, its use is justified in a communicative purpose. Academic institutions and mass media have established this term, which refers to a historical period that we do not consider closed. Moreover, two –Algeria and Lebanon- of the five selected countries for research purposes have not endured riots or uprisings.

[3] This article uses the data collected in the framework of SAHWA project focused in Tunisia. It implies an exhaustive study of the youth of five Arab Mediterranean countries: Algeria, Egypt, Lebanon, Morocco and Tunisia. Using a mixed method both in the study design and in the collection and analysis of data, the results presented come from two main sources: the SAHWA Youth Survey 2016 (2017) and

the SAHWA Ethnographic Fieldwork (2016). The first is a representative survey of the five countries analysed carried out between October 2015 and March 2016 on a representative sample of 2,000 citizens per country. The final data encompasses 9,860 individual observations and 842 variables (Sánchez-Montijano et al., 2017). For its part, the SAHWA Ethnographic Fieldwork carried out from April to November 2015 includes in Tunisia 4 focus groups, 6 life stories and 3 focused ethnographies was realized. To guarantee the diversity and representativeness of the sample parity of participation between men and women was established for all the research techniques used. What is more, to select the sample characteristics were considered that respect the region's diversity, such as residence (urban and rural, considering that nearly 60% of the young people live in rural areas) and social class, which was established based on the young people's social patterns and areas of residence.

[4] *Wasta* is an Arab term to describe the social network system of an individual in the different dimensions of their life. In the current situation, the role of *wasta* and the importance of family networks in finding good jobs or partners is normally taken for granted. In consequence, good *wasta* connections are a source of inclusion for young people. So while they may be perceived as negative depending on theoretical perspective of the researcher, they may also be seen as a positive social phenomenon. It is not the purpose of this paper to investigate this issue, which would require a discussion of epistemological approaches to other cultural and historical forms that differ from the Western.

[5] This term means creation a (natural) disposition, constitution, temperament, innate character, instinct (Source: Wehr, Hans. 1974. A dictionary of modern written Arabic. Beirut: Librairie du Liban). The significance of the concept of *fitra* to attribute deviant conducts to young people has been discussed in Gulf countries for the case of Boya't (Nigst and Sanchez García, 2010

[6] Gafsa is one of the governorates of Tunisia, located in the southwest of the country, close to the Algerian border. This governorate comprises 11 delegations, covering 7,807 km² and, in 2016, a total population of 337,297. According to data from the National Statistics Institute. This includes 76,913 young people, aged 15 to 29, 22.82% of the population: 31,804 of these are male (9.42%) and 45,109 females (13.39%).

[7] Djerba Island is currently a transit area as a result of the Libya crisis. This island has for thousands of years hosted a diverse range of ethnic, religious, cultural and

linguistic groups. This diversity developed over history as several civilisations passed through the island. Djerba is an island located in the southeast of Tunisia. In 2014, it had a population of 163,726 inhabitants behind the island's main dynamic, has 15,114 inhabitants (24,294 inhabitants in the municipality as a whole). There are 38,975 young people aged 15 to 29 on the island, 23.80% of the population: 19,951 are male (12.18%) and 19,024 females (11.62%). In Djerba juvenile population is currently experiencing a significant migratory movement: "more than 70,000 Libyans have sought refuge in Tunisia since the start of the crisis in February, according to the Ministry of the Interior, of whom it is likely that several thousand have gone to Djerba".

Un present sense futur? Joves, educació i família a Tunísia

Jose Sánchez García (Universitat Pompeu Fabra)
Sihem Najjar (University of Tunis El-Manar)

Traducció: Joaquín Martinez Ortiz

Introducció

Uns mesos després de l'alçament egipci de 2011, l'antropòleg Salim Shahine va reconéixer el paper decisiu de la generació juvenil en aquests esdeveniments amb aquesta frase: «Egipcis de totes les edats expressen la seua admiració pels joves i la seua revolució» (Shahine, 2011: 2). Durant l'última dècada, aquesta generació, estava utilitzant velles i noves xarxes socials per exigir millors condicions de vida, un govern just i democràtic, respecte, dignitat i llibertat individual per planificar el seu futur (Onodera, 2011; Floris 2012; Singerman, 2013; Sánchez García, 2014) [1]. Com a resultat, els joves es converteixen en agents d'un canvi social que, en molts casos, no ha complert les seues aspiracions, i alguns d'ells es pregunten «¿on és la Revolució?» (Agrama, 2011; Abdalla, 2012; Floris, 2012; British Council i American University al Caire, 2013).

A Tunísia, l'«exèrcit juvenil» va provenir d'àrees urbanes i rurals pobres que avançaven cap a la capital (Knickmeyer, 2011). Després de 8 anys de l'anomenada Primavera Àrab [2] que, aparentment, va permetre el «despertar de la societat civil», un leitmotiv dirigit a uns joves millor preparats que els seus antecessors per apropiar-se el discurs públic i prendre consciència de la seua importància com a grup de pressió. Joves als quals cada vegada més se'ls demana que es posicionen políticament i tinguen un paper significatiu en els esforços que s'estan realitzant per a la transició a la democràcia, cal pensar, llavors, sobre la capacitat dels joves a Tunísia per escapar dels valors tradicionals. Així, d'acord amb les dades obtingudes a través del treball de camp del projecte Sahwa, els joves involucrats en activitats culturals adquireixen més oportunitats per desenvolupar habilitats personals i ser reconeguts socialment, la qual cosa els permet planificar les seues vides en societats amb un caràcter individualitzador significatiu en contrast amb els valors tradicionals.

En un sentit més ampli, els joves de Tunísia viuen en societats on l'interés del grup

preval sobre l'interés dels individus. El jo individual s'integra en la família, i els objectius familiars prevalen sobre els interessos individuals. Això vol dir que s'ha de considerar un sentit més ampli, incloent temes relacionats amb la família, la religió i els valors socials, que són reconeguts com a institucions adultocèntriques. Per a això, ens centrarem en l'educació i els valors contrastant les pràctiques educatives al si de la família amb la descripció i l'anàlisi d'algunes experiències de «socialització entre iguals» que ens permeten establir el significat d'aquest tipus de perspectiva pedagògica, especialment en entorns marginats [3]. En aquest article, considerem que no tot canvia i es mou ràpidament després de les revoltes a les societats àrabs. El que pot canviar són les vistes des de fora (o des de dins). No obstant això, els models i valors sostinguts per institucions socials com la família i, en conseqüència, dels joves no estan canviant tan ràpidament. El punt clau és la diversitat: en els països occidentals, els processos de construcció de la nació (basats en l'educació, l'estat del benestar, els mercats, etc.) han creat les condicions per a una homogeneïtzació de la vida social i per a la globalització de la cultura juvenil. Aquest no és encara el cas en els països àrabs, on la diversitat en termes de família, educació, gènere i territori segueix sent un factor determinant.. Per tant, l'objectiu d'aquesta anàlisi és avaluar fins a quin punt els recents canvis socials i polítics han invertit el panorama per a les generacions més joves pel que fa a educació en valors es refereix. Des d'aquest punt de vista, aquest article intenta descriure les continuïtats i els canvis en matèria d'educació i la diversitat dels actors socials que conformen la vida dels joves.

Joventut i societat a Àfrica del Nord

En la percepció dels joves, el respecte per les tradicions i els valors contribueix en gran mesura a fomentar la seua inclusió social, però l'acceptació de noves pràctiques i valors està determinada per les característiques de la família. Com explica un jove tunisià: «Bé, el pare és l'autoritat, i si els joves senten que no hi ha autoritat, llavors... especialment quan els joves no tenen consciència fins a l'adolescència... perquè avui en dia els joves, fins a certa edat, encara pensen d'alguna manera... No ho sé... ho veus! Bé, crec que el rigor dels pares és la solució, el meu pare em va ajudar, no estic d'acord amb la gent que s'oposa a la severitat d'un pare amb el seu fill, sincerament crec que és una cosa bona». (W). En aquest sentit, hi ha alguns joves que tendeixen a inclinar-se cap als nous valors, moltes vegades malgrat la seua família, i altres que no els accepten. Aquesta tendència general ambigua es manifesta en les respostes a la pregunta sobre la importància de la tradició pels joves, tant homes com dones:

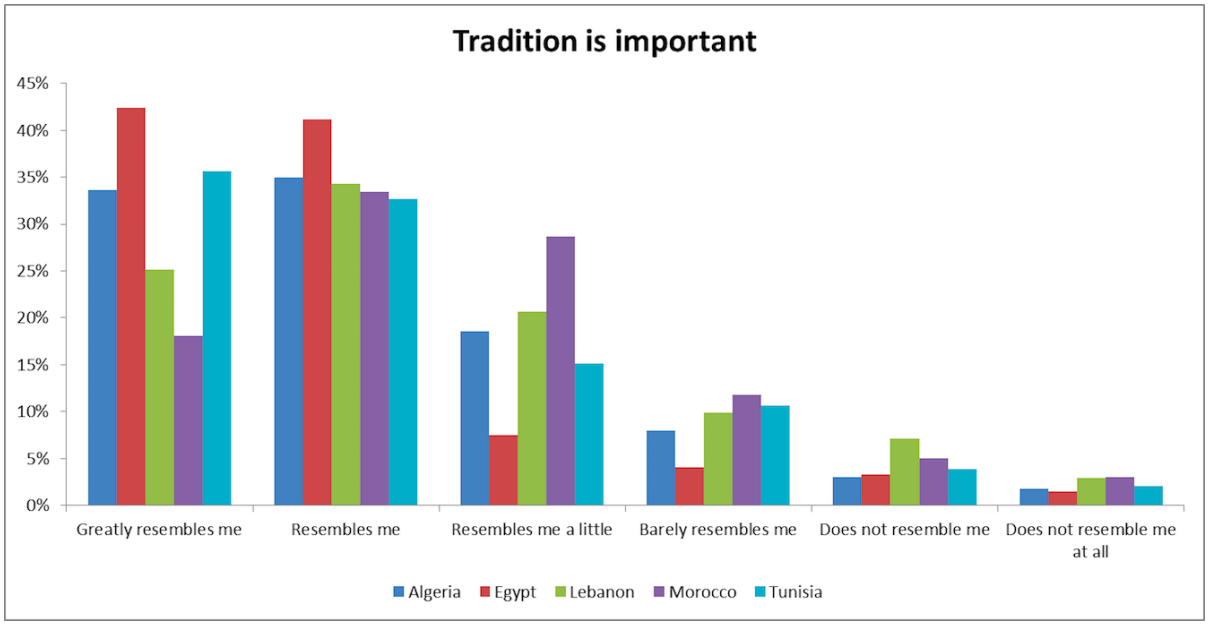


Figura 1. **Font:** SAHWA Youth Survey 2016 (2017).

Com a resultat, una de les institucions socials més importants per a la producció de joves «normativitzats» a la regió és la família. La cultura parental, que malgrat el seu nom implica tant a la mare com al pare, pot considerar-se com una xarxa cultural més àmplia definida per les identitats ètniques i de classe en la qual es desenvolupen les cultures juvenils. Les regles de comportament i els valors dels grups d'origen poden actuar com a punts de referència perquè els joves es conformen o es rebel·len. En aquest sentit, la família apareix com una institució adulta per al control que marca la producció de les cultures juvenils. «La família segueix tractant de preservar la tradició, però en les grans ciutats és difícil. Per dins intentem preservar les coses i per fora...», diu un jove participant en un grup de discussió. Altres participants assenyalen que «en general les famílies encara conserven els valors tradicionals a Djelfa (Algèria), per exemple la posició de la gent gran en la família, el respecte, les relacions amb els veïns, no acceptem la barreja de gènere, el hidjab, però entre els joves hi ha un retrocés en els valors morals, especialment pel que fa al respecte entre els dos sexes... les xiquetes no poden eixir al carrer sense ser assetjades» (DZ_FG_8: 12). Una dona de 25 anys descriu el significat de la família per a les joves de Canastel (Orà, Algèria), «quan tens germans has de servir-los». Com s'assenyala en el grup de discussió, «el pare és qui pren les decisions a la llar i sovint concedeix el dret de les dones als homes, i imposa les seues decisions, que han de ser implementades. Els germans no tenen

veu mentre siga el pare qui governe a casa»; i comenta: «mai insistisc quan no obtinc el que li he demanat» (DZ_LS_1: 3). La tensió amb els pares també apareix entre els joves empresaris marroquins, especialment les dones joves. De fet, segons una jove empresària marroquina, aquesta bretxa generacional està relacionada amb dues formes de vida diferents, l'empresarial i la «conservadora» dels seus pares. Com explica una jove marroquina: «No em comunique gaire amb els meus pares, saben que sóc alhora empresària i estudiant, però no tenen ni idea del que estic fent exactament. Per a ells ben bé podria estar sense fer res...» (MA_LS_3: 11). En qualsevol cas, la família continua sent una important institució social a la regió. La seua actitud cap a les agències i valors juvenils és significativa per comprendre la valorització o refutació de les pràctiques culturals dels joves.

En aquest context de control adultocèntric de la vida dels joves a través del pilar familiar principalment que dificulta la planificació de la seua pròpia vida, la categorització d'una persona com a pertanyent a la «joventut» com a categoria social ha desdibuixat les fronteres abans clares i ara difuses. Com assenyala un educador marroquí: «[tots els països] tenen diferents definicions: per al Marroc, els joves tenen entre 18 i 30 anys; a Egipte, entre 18 i 35; a Bahrain, entre 18 i 40. *La classificació depén del moment en què la persona abandona la llar i es converteix en cap de família*. Així, tenir un estatut rellevant en el món social passa per ser el cap de família i per tant definir la joventut és molt complicat» (MA_FG_3: 2). D'aquesta manera, el punt de partida del període juvenil està perfectament definit mentre que la inclusió en la categoria «adult» necessita l'atribut decisiu tant per als homes com per a les dones joves: deixar la seua llar familiar i convertir-se en cap de la seua pròpia llar per a l'home i ser emmanillada en el cas de les dones.

Així, si considerem les dificultats que tenen els joves per viure sols d'acord amb les normes socials dominants, tal com s'expressen en les discussions dels grups focals i com confirmen les dades de l'enquesta, més del 65% dels enquestats viuen amb els seus pares fins a aquest moment. A més, des del punt de vista de la joventut, la percepció és que estan atrapats en un món en el qual se'ls exigeix que es casen per ser considerats adults. El matrimoni és, per tant, el marcador social que altera la categorització social dels joves i les seues relacions des de la joventut fins a l'edat adulta d'acord amb la construcció cultural del curs de la vida. Aquests processos «naturalitzen» l'etapa de la vida dels joves i, depenent de les diferències socials i culturals, li permeten assolir el clàssic objectiu de produir individus socialment «madurs».

En conseqüència, el moment del matrimoni es percep com el moment en què els

joves deixen enrere la seua condició liminal i arriben a la condició d'«adults», segons la construcció social del cicle vital (Sánchez García i Feixa, 2017). En l'actual situació de crisi econòmica a Tunísia, el retard en l'accés a la condició d'adult a través del matrimoni que pateixen els joves els col·loca en un espai social en el qual no són ni xiquets ni adults independents (Singerman, 1995, 2007; Ghannam, 2013). La condició de no adults construïts socialment facilita que les persones en edat social juvenil siguen vistes o percebudes per gran part de la societat com a individus «incomplets», controlables. Alhora, aquesta posició en els marges dels camps socials, econòmics i polítics dominants, per la raó que siga, complica la seua planificació de la vida que els col·loca en un present continu. Des de la seua pròpia perspectiva, tant en les classes baixes com en les altes, els joves es troben atrapats en un món en el qual se'ls insta a convertir-se en adults com més aviat millor a través del matrimoni. Qualsevol que siga la seua classe, gènere, origen ètnic o orientació religiosa, molts joves no poden permetre's el luxe de formar una família i mantenir una llar i, per tant, arribar a ser totalment independents o participar en els privilegis i/o responsabilitats de l'edat social adulta. Aquesta és una clara diferència amb els seus parells dels països occidentals, per als quals, en general, la condició de la joventut és la de prolongar-se més enllà de l'edat estipulada (Furlong, 2009).

Per fer front a aquesta situació, els joves despleguen una agència que treballa des de la quotidianitat per travessar, eludir o evitar les estructures institucionals de les societats que es distingeixen pel seu adultocentrisme, que els deixen al marge i són liderades pels anomenats «jutges de la normalitat »(Ghannam, 2013). Aquesta agència es basa en les noves tecnologies i coneixements que connecten als joves amb les cultures globals sense perdre el seu color local. En un altre text s'han examinat quatre dimensions de l'agència de la joventut per abordar en profunditat els processos de marginació (Sánchez García i Sánchez-Montijano, 2018). La conclusió és que els joves han buscat formes d'escapar de la marginalitat educativa, laboral, política i cultural amb enorme enginy. L'ocupació múltiple, l'emprenedoria, les formes informals d'adquisició de capacitats socials, l'autoformació –principalment a través de les noves tecnologies, però no sols–, i els dispositius culturals a través dels quals poden expressar les seues inquietuds i participar en la vida pública són les principals estratègies (Sánchez-Montijano i Sánchez-García, 2019). La qüestió ara és si els joves estan alterant i subvertint aquesta estructura jeràrquica, que és al mateix temps model i discurs i, en aquest cas, a través de quines narratives i pràctiques desafien els valors imposats per la societat adultocèntrica

En aquest treball s'analitza la dinàmica familiar a Tunísia com a variable que permet comprendre les continuïtats i els canvis que les pràctiques juvenils hi estan provocant sense oblidar que l'objectiu principal de la família és produir joves per al casament, imposant, llavors, valors. Actualment, a tot el nord d'Àfrica, les estructures familiars estan en plena transformació. Segons Boucebci (1993), el que sembla caracteritzar les dècades actuals al Magrib són els canvis socioculturals que afecten l'organització domèstica: el lloc de les generacions, les relacions entre aquestes, així com la comunicació i la dinàmica interfamiliar. A través de les dades etnogràfiques obtingudes durant el treball de camp a Tunísia (els grups focals, les històries de vida i les etnografies de diversos grups joves), observem una dinàmica evolutiva en una trajectòria d'obertura i conservadorisme, combinant valors vells i nous (Ben Salem i Locoh, 2001). En conseqüència, l'anàlisi del contingut permet comprendre tant el lloc de la família en l'educació com la ruptura o continuïtat entre els valors expressament religiosos i socials actuals.

Educació i Família

Com hem assenyalat, la família és una font de capital social. Això vol dir que l'honor familiar, la respectabilitat o les connexions *wasta*'són recursos perquè els joves arriben a l'edat adulta a través del matrimoni [4]. Tots aquests atributs, relacionats amb l'educació, el lloc de treball i les circumstàncies econòmiques, formen el prestigi i la reputació dels joves com a membres d'una família. Ser jove, en aquesta situació, significa gestionar tota una gamma d'identitats complexes, i més que una transició, es tracta de navegar per les circumstàncies socials i personals. Aquestes condicions influeixen en les decisions dels joves sobre el matrimoni i les seues pròpies possibilitats de casar-se. El matrimoni no és un criteri per a l'èxit de l'individu, però l'èxit és necessari quan s'estudia, quan s'adquireix un bon lloc de treball, quan es gasta els diners guanyats a mantenir la família i quan s'és «respectable» i «respectat».

Fa temps, el sociòleg tunisià Bouhdiba va assenyalar que les societats àrabs es caracteritzaven com «un món basat en la divisió entre els sexes, un món basat en la dicotomia de les edats» (Bouhdiba, 1975). Aquestes dues divisions van determinar tradicionalment la construcció social de la realitat. Des d'una perspectiva adulta, la dicotomia de gènere té com a objectiu controlar el comportament femení a través de la família primer i el matrimoni després (Fitouri 1994; Mensch 2003). Les imposicions hegemòniques, juntament amb la inestabilitat econòmica i política, han limitat les possibilitats de canvi social i cultural en relació

amb els valors i el comportament social, així com amb els tipus de relacions socials permeses entre els joves pels «adults». A més, esta situació cristal·litza en estar arrelada en un model cultural de reproducció biològica basat en el concepte de *fitrah*, entés com l'organització de la creació de Déu en tots els seus aspectes, incloent, òbviament, el cicle de vida per a «naturalitzar-lo» (Gobillot, 2000; Nigst i Sánchez García, 2010) [5]. Les característiques d'aquest concepte proposen models de construcció social de manera decisiva, decidint el que es permet i el que no es permet fer als joves quins valors són els imprescindibles i quins es poden rebutjar.

Des de la perspectiva dels joves, la família continua sent un punt de referència i la font de la majoria dels valors respectables i respectats. Els joves pensen que la família, en major o menor mesura, segueix proporcionant l'educació adequada i el bon camí cap a l'emancipació. Això uneix el «respecte pels altres», tema recurrent en la majoria de converses, amb la «neteja»: ser una persona neta, és a dir, honesta, entenent aquest valor des d'una perspectiva religiosa. La família també proporciona un ancoratge de seguretat i un ambient de suport als seus joves «respectables». Algunes joves aprecien l'impuls espontani de generositat dels seus pares en moments d'alegria, de dol o en moments difícils. Els adolescents, per la seua banda, expressen una forta afecció als seus pares i expliquen com les petites sumes de diners que guanyen es gasten en la família (per exemple, en la decoració d'interiors). Alguns, decebuts per les seues pròpies amistats, acaben admetent que els seus pares segueixen sent els seus millors amics. Com veiem, la bona educació es basa en la perspectiva religiosa dels valors filtrats per les cultures parentals, organitzant les relacions i acolorint els costums i tradicions. Segons la descripció de K. (23 anys), la religió es difon a través de l'harmonia dels valors socials, no és un contingut extern imposat als individus. La família proporciona una guia que el jove acaba incorporant,

«Et mostren què fer i quines coses evitar! Acabaràs trobant el teu propi camí… sabent que Déu és bo… coneixent els deures… pregant, dejunant, llegint l'Alcorà… fins i tot el codi de vestimenta…»(K.)

Un bon exemple d'aquesta influència en les decisions personals dels valors religiosos transmesos per la família és A. una dona de 24 anys de Gafsa, diplomada en turisme, que es nega a treballar en hotels i altres establiments hostalers per raons morals i religioses [6].

Aquesta situació no impedeix l'ambivalència, ni tan sols la crítica al conservadorisme religiós. Per a algunes persones, i en particular per a les xiques,

l'educació familiar és sinònim d'obediència, sinó de submissió cega, que en certs aspectes limita l'impuls d'emancipació i fins i tot les aspiracions personals. A Djerba, molt prompte, la jove K. es va adonar de la difícil línia que hauria de seguir entre la submissió i l'esperança d'una vida millor [7]. La por a veure la seua filla «desviar-se» porta al seu pare a prohibir-li que es reunisca amb amics, el que, per períodes, redueix la seua vida a una completa solitud. El seu pare va fer tot el possible per imposar l'ús del vel, però ella s'ha resistit ferotgement, no perquè li disguste sinó perquè no pot suportar la imposició. A Djerba, el conservadorisme i la religiositat no només mantenen un lloc irrefutable en les relacions domèstiques, sinó que també reforcen els grups socials jueus, musulmans sunnites i ibadites. Tota l'educació i els valors de la família estan dirigits a mantenir la neteja de la dona jove per aconseguir un bon matrimoni i salvaguarda el seu bon nom.

La continuïtat dels valors conservadors observada a Djerba és qualificada pels joves de Cité Ibn Khaldoun com no adequada als nous temps. En canvi, parlen d'una ruptura entre l'educació que reben dels seus pares i els imperatius de la vida social. Per a ells hi ha una separació total entre els valors de la família i els del carrer o el soc –mercat informal. Les paraules utilitzades per caracteritzar els dos últims llocs mostren un cert nivell de violència en les formes de sociabilitat. Els joves dels barris pobres, com Intilaqa a Cité Ibn Jaldún (barri perifèric de la ciutat de Tunis desconnectat del centre de la ciutat), ens parlen d'una educació parental marcada per la violència. En una història de vida, el M. descriu la crueltat del paisatge quotidià. Els seus pares, en permanent conflicte, infligeixen als seus fills les experiències més brutals: obscenitats, insults, crits i abusos a casa. M. ha estat colpejat pel seu pare des que sospitava que eixia amb els joves delinqüents del barri que prenien *zatla*–marihuana– i altres narcòtics farmacèutics. Als 18 anys, incapaç de deixar de suportar la violència del seu pare, consumeix i ven *zatla*, es fa mal a si mateix i el seu primer intent de robatori, sota la influència de les drogues, acaba a la presó.

A diferència de l'educació dels pares d'aquests joves als barris pobres, els pares amb alts nivells d'educació representen una font d'autonomia i fomenten l'emancipació, l'autoexpressió i el compromís polític. La majoria d'aquests joves –ja siga que s'oposen o s'adherisquen a ideologies paternes– atribueixen als seus pares un paper més o menys important en la seua iniciació en els assumptes públics. A, fill d'un professor d'Història i Geografia, mostra interés per la cultura en general i per la política en particular. K, també li deu molt del seu interés en la política al seu pare, que és diplomàtic. F, amb un pare perruquer, ben informat i decidit en les

seues posicions polítiques democràtiques, la va ajudar a despertar com a ciutadana. W, amb un pare que és acadèmic, «discuteix decisions, parla de temes tabú» amb ell, una educació oberta que permet als joves introduir els seus propis valors. Com veiem, hi ha una fractura entre l'educació familiar i l'educació entre iguals, informal i de carrer. És ara el moment d'abordar-la.

Educació més enllà de la família

Els joves de Tunísia, a més de la família i l'escola, tenen altres llocs de trobada i sociabilitat, amb una importància potencial per a la socialització i la producció de coneixements necessaris per als processos de construcció de la identitat implementats pels joves a través de la interacció i l'apropiació sociosimbòlica de l'espai (Parazelli, 2002). L'anàlisi dels discursos juvenils revela que, en invertir els usos habituals d'espais extrafamiliars i extraescolars, els joves duen a terme la recomposició de la identitat mitjançant el desenvolupament de pràctiques de socialització amb altres joves en la recerca d'un cert grau d'autonomia en relació amb l'autoritat parental i escolar. La família, per tant, es troba en competència o, fins i tot, en rivalitat amb el grup d'iguals, que exerceix el seu paper sociosimbòlic en espais tan diversos com el carrer, els cafés, els centres juvenils i els centres culturals. En les entrevistes realitzades, els joves oposen els grups d'iguals i els seus espais (especialment el carrer i els llocs de socialització dels joves) amb la família i el seu espai fonamental, la llar familiar. No obstant això, podem distingir dues actituds diferents dels joves pel que fa al grup d'iguals i a la vida a la societat en general.

El discurs de certs joves valora la família ideal (Lucchini, 1993, 228) i jutja negativament la forma de vida i els valors del seu grup de parells (mala companyia, consum de drogues i alcohol, estil de vestir, depravació, etc.). En aquest sentit, el grup d'iguals és objecte d'un judici crític perquè es pensa que condueix els joves a espais «considerats com els llocs associats a les activitats 'subterrànies', contraculturals i il·lícites de la societat» (Parazelli, 2000, 195). Les declaracions de R., habitant de Cité Ibn Khaldoun, són particularment il·lustratives en aquest sentit. Afirma: «el carrer desfà el que els pares han fet. Allà s'aprenen coses reprensibles. Et fa perdre el que has aprés a casa o a l'escola, però això és relatiu». Altres entrevistes mostren que els joves estan exposats a múltiples riscos al carrer i en els espais de sociabilitat que escapen al control de la família: el cafè, els salons universitaris o les zones turístiques. Aquestes entrevistes contenen afirmacions que revelen els perillosos efectes potencials de la «mala companyia»: desviació, el

hamla; hàbits insalubres, el *Fassad*; i emigració clandestina com pla de vida individual enfront de la proposta col·lectiva que suposa el matrimoni, *harqa*. Pel que fa a l'emigració clandestina, W parla de la seua desventura el 2012:

« *Succeeix així: ets al cafè, parles amb els teus amics, dius que t'agradaria emigrar (tahraq), més tard algú ve a buscar-te, jo era a casa, algú va venir a buscar-me, estava dormint, em vaig vestir, vaig anar amb ell al cafè, en el moment en què tenia una mica de diners, em va dir que s'estava preparant un harqa (migració clandestina), i que es necessitaven 2.000 dinars... Vam anar a Sfax, ens trobàrem amb el harrâq (l'organitzador de l'operació), que havia de preparar el combustible, el menjar... preparem la gouna (aquesta paraula designa el lloc on es van reunir per vigilar els guàrdies fronterers, obtenir el pronòstic del temps, etc.). en el moment en què hi va haver mal temps estàvem preparats, esperem una setmana, però la policia estava observant i ens van atacar. Encara tenia els meus diners. Encara no els havia donat al harrâq*».

Altres joves entrevistats desenvolupen un discurs crític sobre la família. En la seua opinió, la seua educació era inadequada i posen l'accent en la importància del grup d'iguals perquè el jove adquirisca experiència de vida i desenvolupe la seua personalitat i les seues habilitats socials. Referent a això, M. de Djerba considera que:

«Els amics poden ensenyar coses positives, perquè quan estàs en una família estricta, atrapat entre quatre parets, i després eixes, ets lliure! No saps què fer! Però quan ets al món vens a aprendre què fer i què evitar, a més aprendràs espontàniament amb la gent amb qui eixes... alguns amics m'han ensenyat coses que no havia rebut de la meua família. La pregària, per exemple. Els meus pares no m'han dit que havia de resar des que tenia sis anys».

La vida social del carrer, la mesquita, el centre juvenil i el café, segons diversos joves, és per tant el gresol en què es forja la seua identitat i s'alimenta el seu coneixement. S. de Djerba afirma:

«Per a la vida social, la companyia dels altres és necessària. Sobretot, perquè a casa no es pot aprendre tot... Quan estem en companyia d'amics aprenem coses

que transmetrem als nostres pares, sobretot quan ens inscrivim en associacions o partits polítics...».

Els testimonis assenyalen que els joves que estan molt aferrats a la seua família s'enfrontaran a dificultats al llarg de la seua vida, serà una víctima fàcil, una persona ingènua. F. de Cité Ibn Khaldoun declara:

«Hi ha joves que viuen tot el temps en família, poques vegades surten, els seus pares tenen massa por per ells. És cert que ho tenen tot, són malcriats, però al final aquests joves no seran res més tard. Podem fer que s'empassen qualsevol cosa, pots vendre'ls alguna cosa a cinc que només en valga 2. Al carrer hi ha coses bones i coses dolentes. Aprens a viure amb els altres, si no, els altres et menjaran. Has de saber-ho tot, les coses dolentes... has de conéixer-les, però has de mantenir-te'n allunyat. Els que no eixen i es queden a casa tot el temps... seran ingenus, Bahloul (estúpids), fins i tot si comencen a eixir al carrer més tard, no podran fer res! No podran seguir al carrer... Es perdran moltes coses! ».

No obstant això, el fet de reconéixer la importància del carrer en la construcció de la identitat no impedeix que aquests joves tinguen cura en el lloc al que van, perquè estan convençuts que al carrer hi ha riscos (consum d'alcohol, depravació). I són igualment conscients de la distància entre els valors transmesos pels seus pares i els imperatius de la vida social.

A un altre nivell, els entrevistats revelen una altra font de coneixement que està representada pels centres juvenils i els centres culturals. Aquestes institucions són entitats educatives que ofereixen als joves la possibilitat d'accedir a un ampli ventall d'activitats lúdiques, formatives, de sensibilització, que els permeten desenvolupar-se autònomament, créixer, expressar-se, desenvolupar la seua imaginació. Tot i que les xiques i els xics no aprofiten de la mateixa manera el que ofereixen aquestes institucions a causa de la discriminació de gènere a causa dels valors tradicionals mantinguts per la família i el control parental, la investigació revela que a diversos joves de les diferents regions considerades els ha permés participar en experiències interessants, motivants i constructiva en els centres juvenils. En aquestes institucions, aquests joves han trobat un espai mixt d'expressió artística i física, de participació cívica i ciutadana.

No obstant això, la majoria de les entrevistes mostren que els joves s'enfronten a certes dificultats relacionades amb la distorsió entre la cultura familiar i la cultura afavorida pels centres juvenils. La declaració d'A un jove de Djerba que assisteix a classes de dansa, es fa ressò d'aquesta situació: «aquí, abans de començar, els pares coneixen l'instructor, li donen les seues condicions, ell també és djerbio, és estricte, sempre ens diu durant les sessions: cal ser disciplinat, qui vulga parlar, o fer el que siga, millor que ho faça fora de la sala». Això indica que per resoldre aquesta dissonància cognitiva, l'instructor se sent obligat a tranquil·litzar els pares perquè permeten als seus fills –sobretot a les xiques– practicar la dansa en un espai mixt. A A. se la va obligar a dissimular per obtenir el consentiment del seu pare per practicar la dansa: «al principi jo volia practicar música, el meu pare estava en contra, ho va trobar *haram* prohibit en termes religiosos–, em va dir que era un camí que no conduïa enlloc! Però sempre tinc curiositat. Vull aprendre coses noves, vaig triar el ball. Vull tenir un cos atlètic. Volia fer *breakdance*. Es va resistir una mica, li vaig dir que es tracta de llenguatge corporal, de mantenir-se en forma, té una vaga idea… De tots els joves entrevistats, va ser S. de Djerba qui es va dedicar més intensament a les activitats que ofereix el centre juvenil. es va involucrar en el teatre i es va inscriure a l'acadèmia de joves, que consisteix a formar un grup a cada centre de líders joves, que representen a la seua regió en diverses trobades, nacionals i internacionals. Aquesta acadèmia li va donar l'oportunitat de conéixer gent interessant, visitar llocs, viatjar i assistir a diverses discussions que l'han informat sobre els temes del dia (la dona, el medi ambient, el terrorisme, etc.). Certament, capitalitzar aquests diferents recursos, que no sempre funcionen bé, permet al jove posicionar-se en un entorn que no és necessàriament permeable a una cultura juvenil que encara es percep com una font de desordre. Aquests casos ofereixen diferents exemples del contrast de valors jovenívols amb els parentals i la manera en què els joves, més enllà de situacions socials heterogènies, estan obligats a negociar en el si familiar pràcticament totes les seues agències en termes morals associats a valors contraposats.

Algunes consideracions finals

Vist des de fora, des d'un punt de vista contemporani, es pot pensar que la família és un model de grup totalitari, un grup de pressió, però també és un entorn d'educació, suport i reforç. Els joves d'Ibn Jaldún, Gafsa i Djerba mostren una forta afecció a la família, que segueix sent el seu punt de referència afectiu i social i el seu suport econòmic. No obstant això, estan compromesos en una panòplia d'activitats cíviques (culturals i artístiques, com el teatre, el rap, la fotografia, la

política comunitària i sindical), i actuen per a l'autorealització, l'autoplanificació i la participació en el canvi social.

En aquesta ambigua situació, mentre que alguns joves estan experimentant amb noves perspectives sobre el que l'adultesa hauria de «significar» en termes d'espai i autonomia personal, d'altres prefereixen la idea de completar la seua transició ràpidament. En tots dos casos, però, el tema central és l'elecció: triar participar a la unitat familiar tradicional, i/o triar una visió del món més individualista centrada en la independència i el dret a definir un pla de vida. Les limitacions econòmiques, en particular en el matrimoni, eliminen l'element d'elecció i deixen els joves de totes les conviccions en mans dels seus pares i de la seua família. En general, els joves que s'atenen a les cultures figuratives tenen un camí més fàcil cap al matrimoni que els joves que intenten seguir una orientació prefigurativa en les seues decisions. Conseqüentment, arribar a l'edat adulta i la maduresa social depén de l'agència performativa dels individus. Però els joves es troben en un marc d'agència limitat per les restriccions socials. Es tracta d'una agència influenciada però no determinada pel context en què es troben els subjectes, que té marcs de referència internalitzats, així com pels fets o accions de l'entorn que influeixen en la seua pròpia experiència de vida. Finalment, una altra característica de la transició a la vida adulta és la pròrroga temporal. Per a una gran massa de joves, la independència definitiva es posposa juntament amb l'assumpció de rols adults tradicionalment definits.

Resumint, els joves tunisians estan atrapats simultàniament en realitats estructurals marcades per una educació deficient, la desocupació i el fracàs en la formació de la seua pròpia família, així com constrets per realitats culturals de les societats que s'afanyen a jutjar moltes de les seues actituds i pràctiques com «desviades». Qualsevol que siga la seua classe, gènere, origen ètnic o religiós, molts joves no poden permetre's el luxe de fundar famílies i llars. A més, no poden ser totalment independents i participar en els privilegis i responsabilitats de l'edat adulta social associats amb l'estat civil. Fins i tot si han adquirit independència econòmica, la transició a l'edat adulta no es completa fins que el matrimoni siga efectiu. A més, les limitacions socials perquè els joves assolisquen l'autonomia o l'emancipació personal fan que els marcadors tradicionals d'aquesta emancipació a Europa, com la independència econòmica o la vida en soledat, no siguen variables significatives per mesurar la transició dels joves àrabs a l'edat adulta.

Referències

Allal, Amin, «Réformes néolibérales, clientélismes et protestations en situation autoritaire. Les mouvements contestataires dans le bassin minier de Gafsa en Tunisie (2008)», Politique Africaine, 117, 2010, pàgs.107-125.

Agrama, H. (2011) «Asecular Revolution. Immanent Frame». http://blogs.ssrc.org/tif/2011/03/11/asecular- revolution/ (accessed 15/05/2014)

Alwazir, A. Z. (2012), «Youth inclusion in Yemen: a Necessary Element for Success of political transition».

Al-Momani, M. (2011) «The Arab "Youth Quake»: Implications on Democratization and Stability. Middle East Law and Governance 3.1-2 (2011): 1-2.

Bensalem, Lilia and Thérèse Locoh, «Les transformations du mariage et de la famille», in: Jacques Vallin and Thérèse Locoh (eds.), Population et développement en Tunisie: la métamorphose, Tunis, Cérès Éditions, 2001

Bouhdiba, Abdelwahab. *La sexualité en Islam*. París: Presses Universitaires de France.

Chomiak, L. & Entelis. J, (2013). «Contesting order in Tunisia.» In Cavatorta, F. (eds.) *Civil Society Activism Under Authoritarian Rule: A Comparative Perspective*. Routledge: London.

Floris, S. (2012) «Youth, those Anti-Heroes of the Arab Spring». IEMED Dossier: The Awakening of the Civil Society in the Mediterranean. Barcelona

Haenni, P. (2011). «Islamistes et révolutionnaires». Averroès, No. 4-5, special issue on the Arab Spring – «printemps arabe» 2011.

Haist, A. (eds.) (2013). *The Revolutionary Promise: Youth Perceptions in Egypt, Libya and Tunisia*. British Council and Gerhart Center for Philanthropy and Civic Engagement, American University in Cairo.

Knickmeyer, E. (2011) «The Arab World's Youth Army». In Marc Lynch, M. (eds)

(2011). *Revolution in the Arab World: Tunisia, Egypt, and the Unmaking of an Era.* Special Report from Foreign Policy Contributors (pp. 122-126)

http://www.foreignpolicy.com/files/revolutionebook.pdf (accessed 20/05/2014)

Proulx, Serge, «Agir dans un monde fortement connecte : l'émergence de nouvelles cultures militantes dans la société de contrôle», in: Sihem Najar (ed.), *Les réseaux sociaux sur Internet à l'heure des transitions démocratiques*, Paris, IRMC – Karthala, 2013, pàgs. 135-155.

Revillard, Anne, La sociologie des mouvements sociaux: structures de mobilisations, opportunités politiques et processus de cadrage, 2003.

https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01141740/document

Sánchez García, J. (2010). *Jóvenes de otros mundos: ¿Tribus urbanas o culturas juveniles? Aportaciones desde contextos no occidentales*. Cuadernos de Antropología Social de la Universidad de Buenos Aires (31), 121-143.

Sánchez García, J. (2010a). «De las celebraciones para los santos a la Mulid Music Dance: utopia, identidad y juventud en espacios comunitarios en Egipto». Revista Trans de Etnomusicología. Revista Transcultural de Música, núm. 14 (2010)

Shahine, S. H. (2011). «Youth and the revolution in Egypt». Anthropology Today, 27 (2), 1-3.

Singerman, D. (2013) «Youth, Gender, and Dignity in the Egyptian Uprising.» Journal of Middle East Women's Studies 9.3 (2013): 1-27.

Smida, Samy, «La harqua comme expérience sociale», in: Najar S. (ed.), Penser la société tunisienne aujourd'hui, Tunis, Cérès Editions, 2012, pàgs. 215-237.

World Bank Report, «Tunisia: Breaking the Barriers to Youth Inclusion», 2014. Available at:

http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/MNA/tunisia/breaking_the_barriers_to_youth_inclusion_eng.pdf.

Swedenburg, T. (2012) Imagined Youths, MERIP 245 (http://www.merip.org/mer/mer245/imagined-youths)

Tayara, B. (2011). *Le printemps arabe déco.dé: faces cachées des révoltes*. Beirut, Al Bouraq Editions Z,Collection Etudes.

Zagaglia, B. (2013). Demographic Transitions and Social Changes in the Mediterranean Region. IEMed. Mediterranean Yearbook 2013, Barcelona.

Notes

[1] Com assenyala Sylvie Floris: «Aquests nous mitjans [xarxes socials electròniques] existeixen en paral·lel a les xarxes més antigues que tenen una interacció social estructurada durant molt temps en els països àrabs tot i el control i la pressió exercida pel règim al poder» (Floris, 2012: 108). Aquestes xarxes socials, físiques i virtuals al mateix temps, representen un discurs contrari contra els règims que l'estenen transversalment a diversos grups socials i grups d'edat (Sánchez García, 2014).

[2] Som conscients de la controvèrsia plantejada pel terme «Primavera àrab» per referir-nos al període de canvi polític que es va obrir, paradoxalment, en l'hivern de 2010 a Tunísia. No obstant això, el seu ús està justificat per un propòsit comunicatiu. Les institucions acadèmiques i els mitjans de comunicació han establert aquest terme, que es refereix a un període històric que no considerem tancat.

[3] Aquest article utilitza les dades recollides en el marc del projecte Sahwa centrat a Tunísia. Utilitzant un mètode mixt tant en el disseny de l'estudi com en la recol·lecció i anàlisi de dades, els resultats presentats provenen de dues fonts principals: l'Enquesta de Joves de Sahwa 2016 (2017) i el Treball de Camp Etnogràfic de Sahwa (2016). La primera és una enquesta representativa al Marroc, Algèria, Tunísia, Egipte i Líban, realitzada entre octubre de 2015 i març de 2016 sobre una mostra representativa de 2.000 ciutadans per país. Les dades finals comprenen 9.860 observacions individuals i 842 variables (Sánchez-Montijano et al., 2017). Per la seua banda, el treball de camp etnogràfic de Sahwa realitzat d'abril a novembre de 2015 inclou a Tunísia 4 grups focals, 6 històries de vida i 3 etnografies focalitzades. Per garantir la diversitat i representativitat de la mostra es va establir la paritat de participació entre homes i dones per a totes les tècniques d'investigació utilitzades. A més, per seleccionar les característiques de la mostra es van respectar tant la diversitat de la regió, com la residència (urbana i rural, ja

que prop del 60% dels joves viuen en zones rurals) i la classe social, que es va establir sobre la base dels patrons socials i les zones de residència dels joves.

[4] Wasta 'és un terme àrab que descriu el sistema de xarxes socials d'un individu en les diferents dimensions de la seua vida. En la situació actual, el paper del wasta 'i la importància de les xarxes familiars a la recerca de bons llocs de treball o parelles es dona per fet. En conseqüència, la bona comunicació de wasta 'són una font d'inclusió per als joves. Per tant, si bé poden ser percebuts com a negatius depenent de la perspectiva teòrica de l'investigador, també poden ser vistos com un fenomen social positiu en condicions de marginalització. No és el propòsit d'aquest document investigar aquest tema, que requeriria una discussió a partir d'enfocaments epistemològics, teòrics i metodològics d'altres formes culturals i històriques que difereixen de les occidentals.

[5] Aquest terme es refereix a la creació d'una disposició (natural), constitució, temperament, caràcter innat, instint. La importància del concepte de *fitra* en aquest context social és fonamental per atribuir conductes i valors desviats als joves. Aquest procés ha estat analitzat en els països del Golf per al cas de les Boya't (Nigst i Sánchez García, 2010.

[6] Gafsa és una província situada al sud-oest del país, prop de la frontera amb Algèria. Aquesta governació està formada per 11 delegacions que abasten una superfície de 7.807 km² i, en 2016, una població total de 337.297 habitants, segons dades de l'Institut Nacional d'Estadística. Això inclou a 76.913 joves de 15 a 29 anys, el 22,82% de la població. D'ells, 31.804 són homes (9,42%) i 45.109 dones (13,39%).

[7] L'illa de Djerba és actualment una zona de trànsit cap a Algèria i Europa com a resultat de la crisi a Líbia. Aquesta illa ha acollit històricament una àmplia gamma de grups ètnics, religiosos, culturals i lingüístics. Djerba, situada al sud-est de Tunísia, el 2014 tenia una població de 163.726 habitants i 38.975 joves d'entre 15 i 29 anys, el 23,80% de la població de l'illa, dels quals 19.951 són homes (12,18%) i 19.024 dones (11,62%). En l'actualitat, la població juvenil de Djerba està experimentant un important moviment migratori: «més de 70.000 libis han buscat refugi a Tunísia des del començament de la crisi al febrer (2011), segons el Ministeri de l'Interior, dels quals és probable que diversos milers hagen anat a Djerba».

¿Un presente sin futuro? Jóvenes, educación y familia en Túnez

Jose Sánchez García (Universitat Pompeu Fabra)
Sihem Najjar (University of Tunis El-Manar)

Introducción

Unos meses después del levantamiento egipcio de 2011, el antropólogo Salim Shahine reconoció el papel decisivo de la generación juvenil en esos acontecimientos con esta frase: “egipcios de todas las edades expresan su admiración por los jóvenes y su revolución” (Shahine, 2011: 2). Durante la última década, esa generación, estaba utilizando viejas y nuevas redes sociales para exigir mejores condiciones de vida, un gobierno justo y democrático, respeto, dignidad y libertad individual para planificar su futuro (Onodera, 2011; Floris 2012; Singerman, 2013; Sánchez García, 2014) [1]. Como resultado, los jóvenes se convierten en agentes de un cambio social que, en muchos casos, no ha cumplido sus aspiraciones, y algunos de ellos se preguntan “¿dónde está la Revolución?” (Agrama, 2011; Abdalla, 2012; Floris, 2012; British Council y American University en El Cairo, 2013).

En Túnez, el “ejército juvenil” provino de áreas urbanas y rurales pobres que avanzaban hacia la capital (Knickmeyer, 2011). Después de 8 años de la llamada Primavera Árabe [2] que, aparentemente, permitió el “despertar de la sociedad civil”, un leitmotiv dirigido a unos jóvenes mejor preparados que sus antecesores para apropiarse del discurso público y tomar conciencia de su importancia como grupo de presión. Jóvenes a los que cada vez más se les pide que se posicionen políticamente y desempeñen un papel significativo en los esfuerzos que se están realizando para la transición a la democracia, es necesario pensar, entonces, sobre la capacidad de los jóvenes en Túnez para escapar de los valores tradicionales. Así, de acuerdo con los datos obtenidos a través del trabajo de campo del proyecto SAHWA, los jóvenes involucrados en actividades culturales adquieren mayores oportunidades para desarrollar habilidades personales y ser reconocidos socialmente, lo que les permite planificar sus vidas en sociedades con un carácter individualizador significativo en contraste con los valores tradicionales.

En un sentido más amplio, los jóvenes de Túnez viven en sociedades donde el interés del grupo prevalece sobre el interés de los individuos. El yo individual se

integra en la familia, y los objetivos familiares prevalecen sobre los intereses individuales. Esto significa que se debe considerar un sentido más amplio, incluyendo temas relacionados con la familia, la religión y los valores sociales, que son reconocidos como instituciones adultocéntricas. Para ello, nos centraremos en la educación y los valores contrastando las prácticas educativas en el seno de la familia con la descripción y el análisis de algunas experiencias de "socialización entre iguales" que nos permiten establecer el significado de este tipo de perspectiva pedagógica, especialmente en entornos marginados [3]. En este artículo, consideramos que no todo cambia y se mueve rápidamente después de las revueltas en las sociedades árabes. Lo que puede cambiar son las vistas desde fuera (o desde dentro). Sin embargo, los modelos y valores sostenidas por instituciones sociales como la familia y, en consecuencia, de los jóvenes no están cambiando tan rápidamente. El punto clave es la diversidad: en los países occidentales, los procesos de construcción de la nación (basados en la educación, el estado del bienestar, los mercados, etc.) han creado las condiciones para una homogeneización de la vida social y para la globalización de la cultura juvenil. Este no es todavía el caso en los países árabes, donde la diversidad en términos de familia, educación, género y territorio sigue siendo un factor determinante. Por tanto, el objetivo de este análisis es evaluar hasta qué punto los recientes cambios sociales y políticos han invertido el panorama para las generaciones más jóvenes en cuanto a educación en valores se refiere. Desde este punto de vista, este artículo intenta describir las continuidades y los cambios en materia de educación y la diversidad de los actores sociales que conforman la vida de los jóvenes.

Juventud y sociedad en África del Norte

En la percepción de los jóvenes, el respeto por las tradiciones y los valores contribuye en gran medida a fomentar su inclusión social, pero la aceptación de nuevas prácticas y valores está determinada por las características de la familia. Como explica un joven tunecino: "Bueno, el padre es la autoridad, y si los jóvenes sienten que no hay autoridad, entonces…. especialmente cuando los jóvenes carecen de conciencia hasta la adolescencia… porque hoy en día los jóvenes, hasta cierta edad, todavía piensan de alguna manera… No lo sé… ¡lo ves! Bueno, creo que el rigor de los padres es la solución, mi padre me ayudó, no estoy de acuerdo con la gente que se opone a la severidad de un padre con su hijo, sinceramente creo que es algo bueno. (W). En este sentido, hay algunos jóvenes que tienden a inclinarse hacia los nuevos valores, muchas veces a pesar de su familia, y otros que no los aceptan. Esta tendencia general ambigua se manifiesta en las respuestas a la

pregunta sobre la importancia de la tradición para los jóvenes, tanto hombres como mujeres:

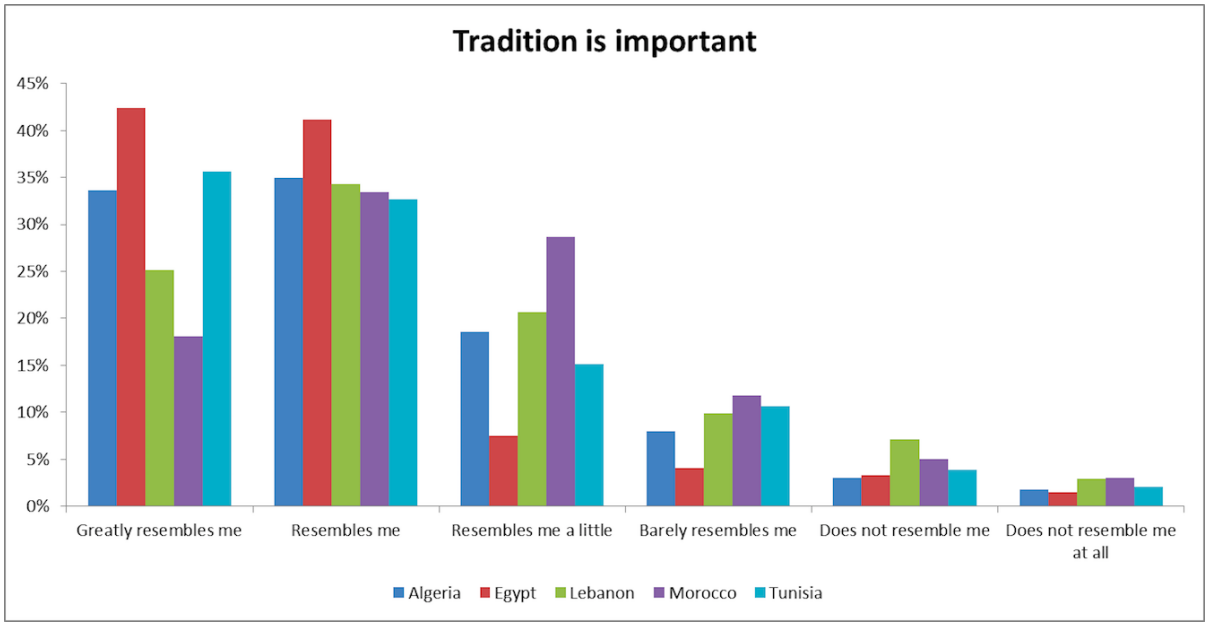


Figura 1. **Fuente:** SAHWA Youth Survey 2016 (2017).

Como resultado, una de las instituciones sociales más importantes para la producción de jóvenes "normativizados" en la región es la familia. La cultura parental, que a pesar de su nombre implica tanto a la madre como al padre, puede considerarse como una red cultural más amplia definida por las identidades étnicas y de clase en la que se desarrollan las culturas juveniles. Las reglas de comportamiento y los valores de los grupos de origen pueden actuar como puntos de referencia para que los jóvenes se conformen o se rebelen. En este sentido, la familia aparece como una institución adulta para el control que marca la producción de las culturas juveniles. "La familia sigue tratando de preservar la tradición, pero en las grandes ciudades es difícil. Por dentro intentamos preservar las cosas y por fuera…", dice un joven participante en un grupo de discusión. Otros participantes señalan que "en general las familias todavía conservan los valores tradicionales en Djelfa (Argelia), por ejemplo, la posición de los ancianos en la familia, el respeto, las relaciones con los vecinos, no aceptamos la mezcla de género, el hidjab, pero entre los jóvenes hay un retroceso en los valores morales, especialmente en lo que se refiere al respeto entre los dos sexos…. las niñas no pueden salir a la calle sin ser acosadas" (DZ_FG_8: 12). Una mujer de 25 años describe el significado de la familia

para las jóvenes de Canastel (Orán, Argelia), “cuando tienes hermanos debes servirles”. Como se señala en el grupo de discusión, “el padre es quien toma las decisiones en el hogar y a menudo concede el derecho de las mujeres a los hombres, e impone sus decisiones, que deben ser implementadas. Los hermanos no tienen voz mientras sea el padre quien gobierne en casa”; y comenta: “nunca insisto cuando no obtengo lo que le he pedido” (DZ_LS_1: 3). La tensión con los padres también aparece entre los jóvenes empresarios marroquíes, especialmente las mujeres jóvenes. De hecho, según una joven empresaria marroquí, esta brecha generacional está relacionada con dos formas de vida diferentes, la empresarial y la “conservadora” de sus padres. Como explica una joven marroquí: “No me comunico mucho con mis padres, saben que soy a la vez empresaria y estudiante, pero no tienen ni idea de lo que estoy haciendo exactamente. Para ellos bien podría estar sin hacer nada…” (MA_LS_3: 11). En cualquier caso, la familia sigue siendo una importante institución social en la región. Su actitud hacia las agencias y valores juveniles es significativa para comprender la valorización o refutación de las prácticas culturales de los jóvenes.

En ese contexto de control adultocéntrico de la vida de los jóvenes a través del pilar familiar principalmente que dificulta la planificación de su propia vida, la categorización de una persona como perteneciente a la “juventud” como categoría social ha desdibujado las fronteras antes claras y ahora difusas. Como señala un educador marroquí: “[todos los países] tienen diferentes definiciones: para Marruecos, los jóvenes tienen entre 18 y 30 años; en Egipto, entre 18 y 35; en Bahrein, entre 18 y 40. *La clasificación depende del momento en que la persona abandona el hogar y se convierte en cabeza de familia*. Así, tener un estatus relevante en el mundo social pasa por ser el cabeza de familia y por lo tanto definir a la juventud es muy complicado” (MA_FG_3: 2). De esa manera, el punto de partida del período juvenil está perfectamente definido mientras que la inclusión en la categoría “adulto” necesito del atributo decisivo tanto para los hombres como para las mujeres jóvenes: dejar su hogar familiar y convertirse en cabeza de su propio hogar para el hombre y ser esposada en el caso de las mujeres. Así, si consideramos las dificultades que tienen los jóvenes para vivir solos de acuerdo con las normas sociales dominantes, tal como se expresan en las discusiones de los grupos focales y como confirman los datos de la encuesta, más del 65% de los encuestados viven con sus padres hasta ese momento. Además, desde el punto de vista de la juventud, la percepción es que están atrapados en un mundo en el que se les exige que contraigan matrimonio para ser considerados adultos. El matrimonio es, por tanto, el marcador social que altera la categorización social de

los jóvenes y sus relaciones desde la juventud hasta la edad adulta de acuerdo con la construcción cultural del curso de la vida. Estos procesos “naturalizan” la etapa de la vida de los jóvenes y, dependiendo de las diferencias sociales y culturales, le permiten alcanzar el clásico objetivo de producir individuos socialmente “maduros”.

En consecuencia, el momento del matrimonio se percibe como el momento en que los jóvenes dejan atrás su condición liminal y alcanzan la condición de “adultos”, según la construcción social del ciclo vital (Sánchez García y Feixa, 2017). En la actual situación de crisis económica en Túnez, el retraso en el acceso a la condición de adulto a través del matrimonio que sufren los jóvenes los coloca en un espacio social en el que no son ni niños ni adultos independientes (Singerman, 1995, 2007; Ghannam, 2013). La condición de no adultos construidos socialmente facilita que las personas en edad social juvenil sean vistas o percibidas por gran parte de la sociedad como individuos “incompletos”, controlables. Al mismo tiempo, esta posición en los márgenes de los campos sociales, económicos y políticos dominantes, por la razón que sea, complica su planificación de la vida que los coloca en un presente continuo. Desde su propia perspectiva, tanto en las clases bajas como en las altas, los jóvenes se encuentran atrapados en un mundo en el que se les insta a convertirse en adultos lo antes posible a través del matrimonio. Cualquiera que sea su clase, género, origen étnico u orientación religiosa, muchos jóvenes no pueden permitirse el lujo de formar una familia y mantener un hogar y, por lo tanto, llegar a ser totalmente independientes o participar en los privilegios y/o responsabilidades de la edad social adulta. Esta es una clara diferencia con sus pares de los países occidentales, para los cuales, en general, la condición de la juventud es la de prolongarse más allá de la edad estipulada (Furlong, 2009).

Para hacer frente a esta situación, los jóvenes despliegan una agencia que trabaja desde lo cotidiano para vadear, eludir o evitar las estructuras institucionales de las sociedades que se distinguen por su adultocentrismo, que los dejan al margen y son lideradas por los llamados “jueces de la normalidad” (Ghannam, 2013). Esta agencia se basa en las nuevas tecnologías y conocimientos que conectan a los jóvenes con las culturas globales sin perder su color local. En otro texto se han examinado cuatro dimensiones de la agencia de la juventud para abordar en profundidad los procesos de marginación (Sánchez García y Sánchez-Montijano, 2018). La conclusión es que los jóvenes han buscado formas de escapar de la marginalidad educativa, laboral, política y cultural con enorme ingenio. El empleo múltiple, el emprendimiento, las formas informales de adquisición de capacidades sociales, la autoformación -principalmente a través de las nuevas tecnologías, pero

no sólo-, y los dispositivos culturales a través de los cuales pueden expresar sus inquietudes y participar en la vida pública son las principales estrategias (Sánchez-Montijano y Sánchez-García, 2019). La cuestión ahora es si los jóvenes están alterando y subvirtiendo esta estructura jerárquica, que es a un tiempo modelo y discurso y, de ser así, a través de qué narrativas y prácticas desafían los valores impuestos por la sociedad adultocéntrica.

En este trabajo se analiza la dinámica familiar en Túnez como variable que permite comprender las continuidades y los cambios que las prácticas juveniles están provocando en ella sin olvidar que el objetivo principal de la familia es producir jóvenes para el casamiento, imponiendo, entonces, valores. Actualmente, en todo el norte de África, las estructuras familiares están en plena transformación. Según Boucebci (1993), lo que parece caracterizar las décadas actuales en el Magreb son los cambios socioculturales que afectan a la organización doméstica: el lugar de las generaciones, las relaciones entre ellas, así como la comunicación y la dinámica interfamiliar. A través de los datos etnográficos obtenidos durante el trabajo de campo en Túnez (los grupos focales, las historias de vida y las etnografías de varios grupos jóvenes), observamos una dinámica evolutiva en una trayectoria de apertura y conservadurismo, combinando valores viejos y nuevos (Ben Salem y Locoh, 2001). En consecuencia, el análisis del contenido permite comprender tanto el lugar de la familia en la educación como la ruptura o continuidad entre los valores expresamente religiosos y sociales actuales.

Educación y Familia

Como hemos señalado, la familia es una fuente de capital social. Esto significa que el honor familiar, la respetabilidad o las conexiones *wasta'* son recursos para que los jóvenes alcancen la edad adulta a través del matrimonio [4]. Todos estos atributos, relacionados con la educación, el puesto de trabajo y las circunstancias económicas, forman el prestigio y la reputación de los jóvenes como miembros de una familia. Ser joven, en esta situación, significa gestionar toda una gama de identidades complejas, y más que una transición, se trata de navegar por las circunstancias sociales y personales. Estas condiciones influyen en las decisiones de los jóvenes sobre el matrimonio y sus propias posibilidades de casarse. El matrimonio no es un criterio para el éxito del individuo, pero el éxito es necesario cuando se estudia, cuando se adquiere un buen puesto de trabajo, cuando se gasta el dinero ganado en mantener a la familia y cuando se es "respetable" y "respetado".

Hace tiempo, el sociólogo tunecino Bouhdiba señaló que las sociedades árabes se caracterizaban como “un mundo basado en la división entre los sexos, un mundo basado en la dicotomía de las edades” (Bouhdiba, 1975). Estas dos divisiones determinaron tradicionalmente la construcción social de la realidad. Desde una perspectiva adulta, la dicotomía de género tiene como objetivo controlar el comportamiento femenino a través de la familia primero y el matrimonio después (Fitouri 1994; Mensch 2003). Las imposiciones hegemónicas, junto con la inestabilidad económica y política, han limitado las posibilidades de cambio social y cultural en relación con los valores y el comportamiento social, así como con los tipos de relaciones sociales permitidas entre los jóvenes por los “adultos”. Además, esta situación cristaliza al estar arraigada en un modelo cultural de reproducción biológica basado en el concepto de *fitrah*, entendido como la organización de la creación de Dios en todos sus aspectos, incluyendo, obviamente, el ciclo de vida para “naturalizarlo” (Gobillot, 2000; Nigst y Sánchez García, 2010) [5]. Las características de este concepto proponen modelos de construcción social de manera decisiva, decidiendo lo que se permite y lo que no se permite hacer a los jóvenes qué valores son los imprescindibles y cuáles los desechables.

Desde la perspectiva de los jóvenes, la familia sigue siendo un punto de referencia y la fuente de la mayoría de los valores respetables y respetados. Los jóvenes piensan que la familia, en mayor o menor medida, sigue proporcionando la educación adecuada y el buen camino hacia la emancipación. Esto une el “respeto por los demás”, tema recurrente en la mayoría de conversaciones, con la “limpieza”: ser una persona limpia, es decir, honesta, entendiendo este valor desde una perspectiva religiosa. La familia también proporciona un anclaje de seguridad y un ambiente de apoyo a sus jóvenes “respetables”. Algunas jóvenes aprecian el impulso espontáneo de generosidad de sus padres en momentos de alegría, de luto o en momentos difíciles. Los adolescentes, por su parte, expresan un fuerte apego a sus padres y explican cómo las pequeñas sumas de dinero que ganan se gastan en la familia (por ejemplo, en la decoración de interiores). Algunos, decepcionados por sus propias amistades, terminan admitiendo que sus padres siguen siendo sus mejores amigos. Como vemos, la buena educación se basa en la perspectiva religiosa de los valores filtrados por las culturas parentales, organizando las relaciones y coloreando las costumbres y tradiciones. Según la descripción de K. (23 años), la religión se difunde a través de la armonía de los valores sociales, no es un contenido externo impuesto a los individuos. La familia proporciona una guía que el joven termina incorporando,

“¡Te muestran qué hacer y qué cosas evitar! Terminarás encontrando tu propio camino… sabiendo que Dios es bueno… conociendo tus deberes… orando, ayunando, leyendo el Corán… incluso el código de vestimenta…” (K.)

Un buen ejemplo de esta influencia en las decisiones personales de los valores religiosos transmitidos por la familia es A. una mujer de 24 años de Gafsa, diplomada en turismo, que se niega a trabajar en hoteles y otros establecimientos hosteleros por razones morales y religiosas [6].

Esta situación no impide la ambivalencia, ni siquiera la crítica al conservadurismo religioso. Para algunas personas, y en particular para las niñas, la educación familiar es sinónimo de obediencia, si no de sumisión ciega, que en ciertos aspectos limita el impulso de emancipación e incluso las aspiraciones personales. En Djerba, muy pronto, la joven K. se dio cuenta de la difícil línea que tendría que seguir entre la sumisión y la esperanza de una vida mejor [7]. El miedo a ver a su hija “desviarse” lleva a su padre a prohibirle que se reúna con amigos, lo que, por períodos, reduce su vida a una completa soledad. Su padre hizo todo lo posible para imponer el uso del velo, pero ella se ha resistido ferozmente, no porque le disguste sino porque no puede soportar la imposición. En Djerba, el conservadurismo y la religiosidad no sólo mantienen un lugar irrefutable en las relaciones domésticas, sino que también refuerzan los grupos sociales judíos, musulmanes sunitas e ibadíes. Toda la educación y los valores de la familia están dirigidos a mantener la limpieza de la mujer joven para conseguir un buen matrimonio y salvaguarda su buen nombre.

La continuidad de los valores conservadores observada en Djerba es calificada por los jóvenes de Cité Ibn Khaldoun como no adecuada a los nuevos tiempos. En cambio, hablan de una ruptura entre la educación que reciben de sus padres y los imperativos de la vida social. Para ellos existe una separación total entre los valores de la familia y los de la calle o el zoco -mercado informal-. Las palabras utilizadas para caracterizar los dos últimos lugares muestran un cierto nivel de violencia en las formas de sociabilidad. Los jóvenes de los barrios pobres, como Intilaqa en Cité Ibn Jaldún (barrio periférico de la ciudad de Túnez desconectado del centro de la ciudad), nos hablan de una educación parental marcada por la violencia. En una historia de vida, M. describe la crueldad del paisaje cotidiano. Sus padres, en permanente conflicto, infligen a sus hijos las experiencias más brutales: obscenidades, insultos, gritos y abusos en casa. M. ha sido golpeado por su padre desde que sospechaba que salía con los jóvenes delincuentes del barrio que

tomaban *zatla*-marihuana- y otros narcóticos farmacéuticos. A los 18 años, incapaz de dejar de soportar la violencia de su padre, consume y vende *zatla*, se hace daño a sí mismo y su primer intento de robo, bajo la influencia de las drogas, termina en la cárcel.

A diferencia de la educación de los padres de estos jóvenes en los barrios pobres, los padres con altos niveles de educación representan una fuente de autonomía y fomentan la emancipación, la autoexpresión y el compromiso político. La mayoría de estos jóvenes -ya sea que se opongan o se adhieran a ideologías paternas- atribuyen a sus padres un papel más o menos importante en su iniciación en los asuntos públicos. A, hijo de un profesor de historia y geografía, muestra interés por la cultura en general y por la política en particular. K, también le debe mucho de su interés en la política a su padre, que es diplomático. F, con un padre peluquero, bien informado y decidido en sus posiciones políticas democráticas, la ayudó a despertar como ciudadana. W, con un padre que es académico, “discute decisiones, habla de temas tabú” con él, una educación abierta que permite a los jóvenes introducir sus propios valores. Como vemos, existe una fractura entre la educación familiar y la educación entre iguales, informal y callejera. Es ahora el momento de abordarla.

Educación más allá de la familia

Los jóvenes de Túnez, además de la familia y la escuela, tienen otros lugares de encuentro y sociabilidad, con una importancia potencial para la socialización y la producción de conocimientos necesarios para los procesos de construcción de la identidad implementados por los jóvenes a través de la interacción y la apropiación socio-simbólica del espacio (Parazelli, 2002). El análisis de los discursos juveniles revela que, al invertir los usos habituales de espacios extra-familiares y extraescolares, los jóvenes llevan a cabo la recomposición de la identidad mediante el desarrollo de prácticas de socialización con otros jóvenes en la búsqueda de un cierto grado de autonomía en relación con la autoridad parental y escolar. La familia, por tanto, se encuentra en competencia o incluso en rivalidad con el grupo de iguales, que ejerce su papel socio-simbólico en espacios tan diversos como la calle, los cafés, los centros juveniles y los centros culturales. En las entrevistas realizadas, los jóvenes oponen los grupos de iguales y sus espacios (en especial la calle y los lugares de socialización de los jóvenes) con la familia y su espacio fundamental, el hogar familiar. Sin embargo, podemos distinguir dos actitudes diferentes de los jóvenes con respecto al grupo de iguales y a la vida en la sociedad

en general.

El discurso de ciertos jóvenes valora la familia ideal (Lucchini, 1993, 228) y juzga negativamente el modo de vida y los valores de su grupo de pares (mala compañía, consumo de drogas y alcohol, estilo de vestir, depravación, etc.). En este sentido, el grupo de iguales es objeto de un juicio crítico porque se piensa que conduce a los jóvenes a espacios "considerados como los lugares asociados a las actividades 'subterráneas', contraculturales e ilícitas de la sociedad (Parazelli, 2000, 195). Las declaraciones de R., habitante de Cité Ibn Khaldoun, son particularmente ilustrativas a este respecto. Afirma: "La calle deshace lo que los padres han hecho. Allí se aprenden cosas reprensibles. Te hace perder lo que has aprendido en casa o en la escuela, pero eso es relativo". Otras entrevistas muestran que los jóvenes están expuestos a múltiples riesgos en la calle y en los espacios de sociabilidad que escapan al control de la familia: el café, los salones universitarios o las zonas turísticas… Estas entrevistas contienen afirmaciones que revelan los peligrosos efectos potenciales de la "mala compañía": desviación, el *hamla*; hábitos insalubres, el *fassad*; y emigración clandestina como plan de vida individual frente a la propuesta colectiva que supone el matrimonio, *harqa*. En cuanto a la emigración clandestina, W habla de su desventura en 2012:

"Sucede así: estás en el café, hablas con tus amigos, dices que te gustaría emigrar (tahraq), más tarde alguien viene a buscarte, yo estaba en casa, alguien vino a buscarme, estaba dormido, me vestí, Fui con él al café, en el momento en que tenía un poco de dinero, me dijo que se estaba preparando un harqa (migración clandestina), y que se necesitaban dos mil dinares... Fuimos a Sfax, nos encontramos con el harrâq (el organizador de la operación), que tenía que preparar el combustible, la comida... preparamos la gouna (esta palabra designa el lugar donde se reunieron para vigilar a los guardias fronterizos, obtener el pronóstico del tiempo, etc.). En el momento en que hubo mal tiempo estábamos preparados, esperamos una semana, pero la policía estaba observando y nos atacaron. Todavía tenía mi dinero. Todavía no se lo había dado al harrâq".

Otros jóvenes entrevistados desarrollan un discurso crítico sobre la familia. En su opinión, su educación era inadecuada y hacen hincapié en la importancia del grupo de iguales para que el joven adquiera experiencia de vida y desarrolle su personalidad y sus habilidades sociales. A este respecto, M. de Djerba considera que:

“los amigos pueden enseñarte cosas positivas, porque cuando estás en una familia estricta, atrapado entre cuatro paredes, y luego sales, ¡eres libre! ¡No sabes qué hacer! Pero cuando estás en el mundo vienes a aprender qué hacer y qué evitar, además aprenderás espontáneamente con la gente que sales... algunos amigos me han enseñado cosas que no había recibido de mi familia. La oración, por ejemplo. Mis padres no me han dicho que tenía que rezar desde que tenía seis años”.

La vida social de la calle, la mezquita, el centro juvenil y el café, según varios jóvenes, es por lo tanto el crisol en el que se forja su identidad y se alimenta su conocimiento. S. de Djerba afirma:

“*para la vida social, la compañía de los demás es necesaria. Sobre todo, porque en casa no se puede aprender todo.... Cuando estamos en compañía de amigos aprendemos cosas que vamos a transmitir a nuestros padres, sobre todo cuando nos inscribimos en asociaciones o partidos políticos....*

Los testimonios señalan que los jóvenes que están muy apegados a su familia se enfrentarán a dificultades a lo largo de su vida, será una víctima fácil, una persona ingenua. F. de Cité Ibn Khaldoun declara:

“*Hay jóvenes que viven todo el tiempo en familia, rara vez salen, sus padres tienen demasiado miedo por ellos. Es cierto que lo tienen todo, son malcriados, pero al final estos jóvenes no serán nada más tarde. Podemos hacer que se traguen cualquier cosa, puedes venderles algo a cinco que sólo valga dos. En la calle hay cosas buenas y cosas malas. Aprendes a vivir con los demás, si no, los demás te comerán. Tienes que saberlo todo, las cosas malas... tienes que conocerlas, pero tienes que mantenerte alejado de ellas. Los que no salgan y se queden en casa todo el tiempo.... serán ingenuos, bahloul (estúpidos), incluso si empiezan a salir a la calle más tarde, ¡no podrán hacer nada! No podrán seguir en la calle... ¡Se perderán muchas cosas!.*

Sin embargo, el hecho de reconocer la importancia de la calle en la construcción de la identidad no impide que estos jóvenes tengan cuidado en el lugar al que van, porque están convencidos de que en la calle hay riesgos (consumo de alcohol, depravación). Y son igualmente conscientes de la distancia entre los valores

transmitidos por sus padres y los imperativos de la vida social.

A otro nivel, los entrevistados revelan otra fuente de conocimiento que está representada por los centros juveniles y los centros culturales. Estas instituciones son entidades educativas que ofrecen a los jóvenes la posibilidad de acceder a un amplio abanico de actividades lúdicas, formativas, de sensibilización, que les permiten desarrollarse autónomamente, crecer, expresarse, desarrollar su imaginación. Aunque las chicas y los chicos no aprovechan de la misma manera lo que ofrecen estas instituciones debido a la discriminación de género a causa de los valores tradicionales mantenidos por la familia y el control parental, la investigación revela que a varios jóvenes de las diferentes regiones consideradas les ha permitido participar en experiencias interesantes, motivantes y constructivas en los centros juveniles. En estas instituciones, estos jóvenes han encontrado un espacio mixto de expresión artística y física, de participación cívica y ciudadana.

Sin embargo, la mayoría de las entrevistas muestran que los jóvenes se enfrentan a ciertas dificultades relacionadas con la distorsión entre la cultura familiar y la cultura favorecida por los centros juveniles. La declaración de A. un joven de Djerba que asiste a clases de danza, se hace eco de esta situación: “aquí, antes de empezar, los padres conocen al instructor, le dan sus condiciones, él también es djerbio, es estricto, siempre nos dice durante las sesiones: hay que ser disciplinado, quien quiera hablar, o hacer lo que sea, mejor que lo haga fuera de la sala”. Esto indica que, para resolver esta disonancia cognitiva, el instructor se siente obligado a tranquilizar a los padres para que permitan a sus hijos -sobre todo a las niñas- practicar la danza en un espacio mixto. A A. se le obligó a disimular para obtener el consentimiento de su padre para practicar la danza: “al principio yo quería practicar música, mi padre estaba en contra, lo encontró *haram* prohibido en términos religiosos-, me dijo que era un camino que no conducía a ninguna parte! Pero siempre tengo curiosidad. Quiero aprender cosas nuevas, elegí el baile. Quiero tener un cuerpo atlético. Quería hacer breakdance. Se resistió un poco, le dije que se trata de lenguaje corporal, de mantenerse en forma, tiene una vaga idea…. De todos los jóvenes entrevistados, fue S. de Djerba quien se dedicó más intensamente a las actividades que ofrece el centro juvenil. Se involucró en el teatro y se inscribió en la academia de jóvenes, que consiste en formar un grupo en cada centro de líderes jóvenes, que representan a su región en diversos encuentros, nacionales e internacionales. Esta academia le dio la oportunidad de conocer gente interesante, visitar lugares, viajar y asistir a varias discusiones que le han informado sobre los temas del día (la mujer, el medio ambiente, el terrorismo, etc.). Ciertamente,

capitalizar estos diferentes recursos, que no siempre funcionan bien, permite al joven posicionarse en un entorno que no es necesariamente permeable a una cultura juvenil que todavía se percibe como una fuente de desorden. Estos casos ofrecen diferentes ejemplos del contraste de valores juveniles con los parentales y la manera en que los jóvenes, más allá de situaciones sociales heterogéneas, están obligados a negociar en el seno familiar prácticamente todas sus agencias en términos morales asociados a valores contrapuestos.

Algunas consideraciones finales

Visto desde fuera, desde un punto de vista contemporáneo, se puede pensar que la familia es un modelo de grupo totalitario, un grupo de presión, pero también es un entorno de educación, apoyo y refuerzo. Los jóvenes de Ibn Jaldún, Gafsa y Djerba muestran un fuerte apego a la familia, que sigue siendo su punto de referencia afectivo y social y su apoyo económico. Sin embargo, están comprometidos en una panoplia de actividades cívicas (culturales y artísticas, como el teatro, el rap, la fotografía, la política comunitaria y sindical), y actúan para la autorrealización, la auto-planificación y la participación en el cambio social.

En esa ambigua situación, mientras que algunos jóvenes están experimentando con nuevas perspectivas sobre lo que la adultez debería “significar” en términos de espacio y autonomía personal, otros prefieren la idea de completar su transición rápidamente. En ambos casos, sin embargo, el tema central es la elección: elegir participar en la unidad familiar tradicional, y/o elegir una visión del mundo más individualista centrada en la independencia y el derecho a definir un plan de vida. Las limitaciones económicas, en particular en el matrimonio, eliminan el elemento de elección y dejan a los jóvenes de todas las convicciones en manos de sus padres y de su familia. En general, los jóvenes que se atienen a las culturas figurativas tienen un camino más fácil hacia el matrimonio que los jóvenes que intentan seguir una orientación pre-figurativa en sus decisiones. Consecuentemente, alcanzar la edad adulta y la madurez social depende de la agencia performativa de los individuos. Pero los jóvenes se encuentran en un marco de agencia limitado por las restricciones sociales. Se trata de una agencia influenciada pero no determinada por el contexto en el que se encuentran los sujetos, que tiene marcos de referencia internalizados, así como por los hechos o acciones del entorno que influyen en su propia experiencia de vida. Por último, otra característica de la transición a la vida adulta es la prórroga temporal. Para una gran masa de jóvenes, la independencia definitiva se pospone junto con la asunción de roles adultos tradicionalmente

definidos.

Resumiendo, los jóvenes tunecinos están atrapados simultáneamente en realidades estructurales marcadas por una educación deficiente, el desempleo y el fracaso en la formación de su propia familia, así como constreñidos por realidades culturales de las sociedades que se apresuran a juzgar muchas de sus actitudes y prácticas como “desviadas”. Cualquiera que sea su clase, género, origen étnico o religioso, muchos jóvenes no pueden permitirse el lujo de fundar familias y hogares. Además, no pueden ser totalmente independientes y participar en los privilegios y responsabilidades de la edad adulta social asociados con el estado civil. Incluso si han adquirido independencia económica, la transición a la edad adulta no se completa hasta que el matrimonio sea efectivo. Además, las limitaciones sociales para que los jóvenes alcancen la autonomía o la emancipación personal hacen que los marcadores tradicionales de esa emancipación en Europa, como la independencia económica o la vida en soledad, no sean variables significativas para medir la transición de los jóvenes árabes a la edad adulta.

Referencias

Allal, Amin, “Réformes néolibérales, clientélismes et protestations en situation autoritaire. Les mouvements contestataires dans le bassin minier de Gafsa en Tunisie (2008)”, Politique Africaine, 117, 2010, pp.107-125.

Agrama, H. (2011) “Asecular Revolution. Immanent Frame”. http://blogs.ssrc.org/tif/2011/03/11/asecular- revolution/ (accessed 15/05/2014)

Alwazir, A. Z. (2012), “Youth inclusion in Yemen: a Necessary Element for Success of political transition”.

Al-Momani, M. (2011) “The Arab “Youth Quake”: Implications on Democratization and Stability.” Middle East Law and Governance 3.1-2 (2011): 1-2.

Bensalem, Lilia and Thérèse Locoh, “Les transformations du mariage et de la famille”, in: Jacques Vallin and Thérèse Locoh (eds.), Population et développement en Tunisie: la métamorphose, Tunis, Cérès Éditions, 2001

Bouhdiba, Abdelwahab. *La sexualité en Islam*. Paris: Presses Universitaires de France.

Chomiak, L. & Entelis. J, (2013). “Contesting order in Tunisia.” In Cavatorta, F. (eds.) *Civil Society Activism Under Authoritarian Rule: A Comparative Perspective*. Routledge: London.

Floris, S. (2012) “Youth, those Anti-Heroes of the Arab Spring”. IEMED Dossier: The Awakening of the Civil Society in the Mediterranean. Barcelona

Haenni, P. (2011). “Islamistes et révolutionnaires”. Averroès, No. 4-5, special issue on the Arab Spring – “printemps arabe” 2011.

Haist, A. (eds.) (2013). *The Revolutionary Promise: Youth Perceptions in Egypt, Libya and Tunisia*. British Council and Gerhart Center for Philanthropy and Civic Engagement, American University in Cairo.

Knickmeyer, E. (2011) “The Arab World’s Youth Army”. In Marc Lynch, M. (eds) (2011). *Revolution in the Arab World: Tunisia, Egypt, and the Unmaking of an Era.* Special Report from Foreign Policy Contributors (pp. 122-126) http://www.foreignpolicy.com/files/revolutionebook.pdf (accessed 20/05/2014)

Proulx, Serge, “Agir dans un monde fortement connecte : l’émergence de nouvelles cultures militantes dans la société de contrôle”, in: Sihem Najar (ed.), *Les réseaux sociaux sur Internet à l’heure des transitions démocratiques*, Paris, IRMC – Karthala, 2013, pp. 135-155.

Revillard, Anne, La sociologie des mouvements sociaux: structures de mobilisations, opportunités politiques et processus de cadrage, 2003.

https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01141740/document

Sánchez García, J. (2010). *Jóvenes de otros mundos: ¿Tribus urbanas o culturas juveniles? Aportaciones desde contextos no occidentales*. Cuadernos de Antropología Social de la Universidad de Buenos Aires (31), 121-143.

Sánchez García, J. (2010a). “De las celebraciones para los santos a la Mulid Music Dance: utopia, identidad y juventud en espacios comunitarios en Egipto”. Revista Trans de Etnomusicología. Revista Transcultural de Música, nº 14 (2010)

Shahine, S. H. (2011). “Youth and the revolution in Egypt”. Anthropology Today, 27 (2), 1-3.

Singerman, D. (2013) “Youth, Gender, and Dignity in the Egyptian Uprising.” Journal of Middle East Women’s Studies 9.3 (2013): 1-27.

Smida, Samy, “La harqua comme expérience sociale”, in: Najar S. (ed.), Penser la société tunisienne aujourd’hui, Tunis, Cérès Editions, 2012, pp. 215-237.

World Bank Report, “Tunisia: Breaking the Barriers to Youth Inclusion”, 2014. Available at: http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/MNA/tunisia/breaking_the_barriers_to_youth_inclusion_eng.pdf.

Swedenburg, T. (2012) Imagined Youths, MERIP 245 (http://www.merip.org/mer/mer245/imagined-youths)

Tayara, B. (2011). *Le printemps arabe déco.dé : faces cachées des révoltes*. Beirut, Al Bouraq Editions Z,Collection Etudes.

Zagaglia, B. (2013). Demographic Transitions and Social Changes in the Mediterranean Region. IEMed. Mediterranean Yearbook 2013, Barcelona.

Notas

[1] Como señala Sylvie Floris: “Estos nuevos medios [redes sociales electrónicas] existen en paralelo a las redes más antiguas que tienen una interacción social estructurada durante mucho tiempo en los países árabes a pesar del control y la presión ejercida por el régimen en el poder” (Floris, 2012: 108). Estas redes sociales, físicas y virtuales al mismo tiempo, representan un discurso contrario contra los regímenes que lo extienden transversalmente a diversos grupos sociales y grupos de edad (Sánchez García, 2014).

[2] Somos conscientes de la controversia planteada por el término “Primavera árabe” para referirnos al período de cambio político que se abrió, paradójicamente, en el invierno de 2010 en Túnez. Sin embargo, su uso está justificado por un propósito comunicativo. Las instituciones académicas y los medios de comunicación

han establecido este término, que se refiere a un período histórico que no consideramos cerrado.

[3] Este artículo utiliza los datos recogidos en el marco del proyecto SAHWA centrado en Túnez. Utilizando un método mixto tanto en el diseño del estudio como en la recolección y análisis de datos, los resultados presentados provienen de dos fuentes principales: la Encuesta de Jóvenes de SAHWA 2016 (2017) y el Trabajo de Campo Etnográfico de SAHWA (2016). La primera es una encuesta representativa en Marruecos, Argelia, Túnez, Egipto y Líbano, realizada entre octubre de 2015 y marzo de 2016 sobre una muestra representativa de 2.000 ciudadanos por país. Los datos finales comprenden 9.860 observaciones individuales y 842 variables (Sánchez-Montijano et al., 2017). Por su parte, el trabajo de campo etnográfico de SAHWA realizado de abril a noviembre de 2015 incluye en Túnez 4 grupos focales, 6 historias de vida y 3 etnografías focalizadas. Para garantizar la diversidad y representatividad de la muestra se estableció la paridad de participación entre hombres y mujeres para todas las técnicas de investigación utilizadas. Además, para seleccionar las características de la muestra se respetaron tanto la diversidad de la región, como la residencia (urbana y rural, ya que cerca del 60% de los jóvenes viven en zonas rurales) y la clase social, que se estableció sobre la base de los patrones sociales y las zonas de residencia de los jóvenes.

[4] Wasta’ es un término árabe que describe el sistema de redes sociales de un individuo en las diferentes dimensiones de su vida. En la situación actual, el papel del *wasta’* y la importancia de las redes familiares en la búsqueda de buenos empleos o parejas se da por sentado. En consecuencia, las buenas conexiones de *wasta’* son una fuente de inclusión para los jóvenes. Por lo tanto, si bien pueden ser percibidos como negativos dependiendo de la perspectiva teórica del investigador, también pueden ser vistos como un fenómeno social positivo en condiciones de marginalización. No es el propósito de este documento investigar este tema, que requeriría una discusión a partir de enfoques epistemológicos, teóricos y metodológicos de otras formas culturales e históricas que difieren de las occidentales.

[5] Este término se refiere a la creación de una disposición (natural), constitución, temperamento, carácter innato, instinto. La importancia del concepto de *fitra* en este contexto social es fundamental para atribuir conductas y valores desviados a los jóvenes. Ese proceso ha sido analizado en los países del Golfo para el caso de las Boya’t (Nigst y Sánchez García, 2010

[6] Gafsa es una provincia situada en el suroeste del país, cerca de la frontera con Argelia. Esta gobernación está formada por 11 delegaciones que abarcan una superficie de 7.807 km² y, en 2016, una población total de 337.297 habitantes, según datos del Instituto Nacional de Estadística. Esto incluye a 76.913 jóvenes de 15 a 29 años, el 22,82% de la población. De ellos, 31.804 son hombres (9,42%) y 45.109 mujeres (13,39%).

[7] La isla de Djerba es actualmente una zona de tránsito hacia Argelia y Europa como resultado de la crisis en Libia. Esta isla ha acogido históricamente una amplia gama de grupos étnicos, religiosos, culturales y lingüísticos. Djerba, situada en el sureste de Túnez, en 2014 tenía una población de 163.726 habitantes y 38.975 jóvenes de entre 15 y 29 años, el 23,80% de la población de la isla, de los cuáles 19.951 son hombres (12,18%) y 19.024 mujeres (11,62%). En la actualidad, la población juvenil de Djerba está experimentando un importante movimiento migratorio: “más de 70.000 libios han buscado refugio en Túnez desde el comienzo de la crisis en febrero (2011), según el Ministerio del Interior, de los cuales es probable que varios miles hayan ido a Djerba”.

Para los que aún viven

Para los que aún viven. Poema de Enrique Falcón. Editorial Delirio

Música: El niño de Elche y Esquirla:

https://www.youtube.com/watch?v=5LptOPTEZV4