



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Aprendizaje Sociocultural de la Juventud en Sociedades Móviles

REVISIÓN DE LITERATURA Y PRÁCTICAS

Información del Proyecto

Acrónimo del proyecto	SLYMS
Título del proyecto	Aprendizaje Sociocultural de la Juventud en Sociedades Móviles
Número de acuerdo del proyecto	2018-1-EL02-KA205-004039
Sitio web del proyecto	http://slyms.uth.gr
Socio creador	University of Thessaly, ARSIS, CAI, UPF
Fecha de preparación	01/07/2018-30/09/2018

Tabla de contenido

Tabla de contenido	3
REVISIÓN DE LITERATURA Y PRÁCTICAS	4
1. Introducción	4
2. Transiciones móviles juveniles y movilidad juvenil transnacional	6
3. Precariado Juvenil	14
4. Jóvenes sin educación, empleo ni capacitación (NEET)	17
4.1 ¿Qué es NEET?	17
4.2 Descripción de los NEETs	19
4.3 Mercado de trabajo y los NEETs	22
4.4 El contexto griego	24
4.5 Educación y Rescate	26
5. Aprendizaje informal y no formal	27
6. Reconocimiento y acreditación en el trabajo juvenil	31
6.1 Competencias adquiridas a través del trabajo juvenil	31
6.2 Reconocimiento de aprendizaje no formal e informal en el campo de la juventud	33
6.3 Etapas de reconocimiento de resultados de aprendizaje no formales e informales	35
6.4 Beneficios del reconocimiento de resultados de aprendizaje no formales e informales	36
6.5 Obstáculos y desafíos en el reconocimiento	37
6.6 Políticas y prácticas europeas en el campo del reconocimiento	38
6.7 Conclusiones	41
7. Eventos sociales, festivales y juventud	42
7.1 Marco de criterios e indicadores de los evaluadores	46
7.2 Eventos multi, pluri e interculturales en las sociedades modernas	49
7.3 Surge un factor funcional: el lugar como símbolo y signo social	54
7.4 Pensamiento Crítico	54
Referencias	57

REVISIÓN DE LITERATURA Y PRÁCTICAS

1. Introducción

La movilidad juvenil es un fenómeno social que aparece con intensidad en Europa hoy en día. El flujo masivo de poblaciones de refugiados, especialmente de jóvenes hacia Europa, pone en primer plano el complejo e intrincado tema de la inclusión y, en consecuencia, la cuestión crucial de abordar los crecientes fenómenos sociales de radicalización de la violencia, principalmente de los jóvenes, y el racismo. En este contexto, la educación es una de las herramientas principales para incluir la movilización de las poblaciones de jóvenes, y la gestión y reducción del creciente racismo.

Además, los patrones cambiantes del empleo juvenil actual, la experiencia del trabajo fragmentado, flexible y temporal, principalmente para los jóvenes en muchas economías, produjeron una juventud precaria en todo el mundo. Las tasas de jóvenes que no están en la educación, el empleo y la formación (NEET) están aumentando en la mayoría de los países europeos.

La educación efectiva de las poblaciones jóvenes desplazadas, desfavorecidas y marginadas debe basarse en modelos de aprendizaje informales y no formales que se suman a la educación formal y se basan en los valores de aceptación y comprensión mutua, sensibilidad intercultural, solidaridad, cooperación, y el derecho a la cultura y diversidad lingüística. Todos estos valores y derechos se unen con los principios de la educación intercultural, así como con los estudios juveniles contemporáneos.

El enfoque de SLYMS se centra en las transiciones móviles de los jóvenes desfavorecidos en entornos sociales líquidos y cambiantes, con diferente potencial espacial y geográfico. Explorar las diferencias, así como las similitudes entre países y localidades, y cómo los jóvenes experimentan y se ocupan de su propia situación, cultura, trabajo y educación, se encuentran en el corazón de este proyecto.

Esta revisión incluye las actividades enumeradas en el output 1: *Literatura y prácticas Revisión*

El objetivo de este resultado es la investigación de la literatura pertinente en los campos de los estudios sobre la juventud y, especialmente, la sociología de la juventud y la educación.

El contenido de esta revisión se puede resumir de la siguiente manera:

- Movilidad juvenil y transiciones móviles transnacionales.
- Jóvenes de entornos sociales vulnerables: jóvenes precariados, NEET, refugiados, migrantes.
- Aprendizaje informal y no formal
- Trabajo con jóvenes: reconocimiento y acreditación
- Eventos socioculturales y participación juvenil: desarrollo de habilidades y competencias, empoderamiento, resiliencia e inclusión

Se espera que la revisión presente el estado del arte de este campo específico. Su objetivo es resaltar la importancia de esta área de investigación; orientar el diseño de la investigación y la interpretación de los datos señalando cualquier limitación, deficiencia o brecha interesante que deba completarse; introduzca la terminología pertinente, y proporcione definiciones para aclarar cómo se usarán los términos. La revisión se utilizará para influir en los responsables de la formulación de políticas, los consejeros, las ONG, los trabajadores juveniles (profesionales y voluntarios), los docentes y los formadores que participan en la educación típica y no típica. También ayudará al desarrollo de un marco para cursos de capacitación y certificación de habilidades. Además, la investigación etnográfica y las entrevistas semiestructuradas se basarán en esta revisión teórica específica.

Específicamente, el capítulo 2 se refiere a la investigación actual sobre la juventud en movimiento y desafía las nociones tradicionales de transición, sugiriendo una definición más flexible, no lineal, reversible y multicapa de este concepto. Además, los estudios de migración se cuestionan críticamente y se incorporan en el nuevo marco conceptual de las transiciones móviles transnacionales. El Capítulo 3 ilustra las condiciones precarias actuales de la mayoría de los jóvenes y presenta críticamente el debate científico contemporáneo sobre la situación actual y las perspectivas de los jóvenes de hoy. Los jóvenes de entornos sociales vulnerables, como los NEETs, los refugiados y los migrantes, son el núcleo del precariado joven. El Capítulo 4 se refiere a los jóvenes que no están en la educación, el empleo y la formación (NEET) y su

estado actual en Europa. El aprendizaje informal y no formal es el centro del capítulo 5, donde se presenta su potencial para la inclusión social de los jóvenes marginados. El Capítulo 6 destaca la importancia del trabajo con los jóvenes y presenta los beneficios de los procesos de reconocimiento y acreditación. El último capítulo (7) contiene la presentación de la dinámica y el potencial de los eventos socioculturales como vías de aprendizaje informal y no formal, que desempeñan un papel vital para la participación de los jóvenes y el empoderamiento de los jóvenes.

2. Transiciones móviles juveniles y movilidad juvenil transnacional

Según Skrbis, Woodward y Bean (2014, 617), la movilidad de los jóvenes, como una opción de sus planes de vida, es hoy más esperada que en cualquier otra generación. Robertson, Harris y Baldassar (2018) abogan por que, dada la gran importancia de la movilidad juvenil que se clarifica en el campo de estudios juveniles de hoy, un marco de investigación que arroje luz sobre la naturaleza mutuamente constitutiva de la transición y la movilidad en la vida de muchos jóvenes es vital importancia.

La movilidad parece ser para los jóvenes la ruta principal que los conducirá a mejores o diferentes resultados de transición (Cairns, 2014, 6) y es muy importante en los regímenes de transición contemporáneos (Wyn, 2015). Esto incluye ambos grupos sociales de: a) jóvenes precarios marginados, jóvenes que no están en educación, empleo y capacitación (NEET), que migran 'de la pobreza' o Guerra; y b) jóvenes de élite privilegiados, con cada grupo satisfaciendo diferentes necesidades, como económica seguridad y movilidad social ascendente para el primer grupo, y ganancias económicas y culturales para el segundo (Robertson, Harris and Baldassar, 2018).

Como indican Robertson, Harris y Baldassar (2018), las transiciones móviles deben ser percibidas como un marco conceptual dinámico que demuestra los diversos efectos económicos, sociales, culturales y cívicos de la movilidad juvenil y también proporciona una comprensión de las formas complejas en que los jóvenes se mueven hoy en día. Más específicamente, Jeffrey y McDowell (2004) enfatizan las formas en que las capacidades de los jóvenes son diferentes con respecto a la etnia, el género y la sexualidad, la clase, la raza y el estado migratorio. Además de esto, Robertson et al. (2018) prefieren usar el término “movilidad transnacional” en lugar de migración, ya que aseguran que captura mejor la multiplicidad de experiencias de transiciones

móviles de jóvenes, como: trabajo, ocio, estudio, voluntariado, educación, y movilidad, junto con las vías tradicionales de migración de los jóvenes. Estos tipos de movilidad que han aparecido últimamente están incluidos en la “movilidad juvenil transnacional”, y son especialmente importantes para los jóvenes, ya que están conectados para extender la migración y las trayectorias de movilidad continua, según Robertson (2013) y Cohen (2011).

Robertson, Harris y Baldassar (2018) en su investigación reciente diferencian las 'transiciones móviles' de las ideas tradicionales de transición juvenil, afirmando que los movimientos transnacionales de los jóvenes no pueden explicarse mediante conceptos lineales u homogéneos de transición juvenil (ver también Skelton, 2002; Biggart y Walther, 2006, Wyn y Dwyer, 1999). Según Wyn y Dwyer (1999), estos modelos anticuados de transición a la adultez ya no son apropiados para explicar las experiencias juveniles, debido a las condiciones sociales y económicas específicas de la modernidad tardía que llevan a los jóvenes a “inventar” su propio futuro porque las estructuras tradicionales ya no pueden soportarlos (ver también Wyn 2015, 12). Samers (2010) y también Harney y Baldassar (2007) agregan que los procesos de migración deben incluir varias trayectorias geográficas, modificando formas de estado y movimiento continuo a través del espacio y tiempo.

El proceso no lineal de las transiciones juveniles es evidente en el trabajo de Pechtelidis y Kyriakis (2018). En particular, examinan a un grupo de jóvenes aprendices (18-25 años de edad) que, ante el riesgo de desempleo y subempleo, han elegido regresar estratégicamente al proceso educativo oficial a través de la participación en los Institutos Públicos de Formación Profesional. A través de reflexiones autobiográficas de los jóvenes aprendices, los autores investigan: a) por qué han elegido mejorar sus calificaciones y conocimiento profesional, como una estrategia de gestión de crisis; b) el significado que esos jóvenes aprendices dan al concepto de educación y cómo evalúan su retorno en ella; y c) las consecuencias de la crisis en la elección de los objetos cognitivos.

Los jóvenes aprendices parecen estar conscientes de la dominación de la cultura de la individualización, y no la evalúan negativamente, aunque es bien sabido por otros estudios que esta cultura generalmente es cuestionada por muchos jóvenes (Pechtelidis, 2016). Casi todos los jóvenes del estudio (Pechtelidis y Kyriakis, 2018)

se preocupan principalmente por la autorrealización y los problemas de auto liberación, y también por cuestiones relacionadas con la familia, la identidad personal, etc., en lugar de cuestiones que enfatizan una “política emancipadora” con el objetivo de reducir la desigualdad social y la opresión.

Los actuales patrones cambiantes de trabajo, estudio y condiciones de vida muestran una nueva situación social, económica y política que no solo cambia el tiempo de transición (por ejemplo, de la escuela al trabajo), sino que también cambia el centro de gravedad de la educación (por ejemplo, de cultural a procesos de certificación), y transforma el estado 'adulto' disponible y las oportunidades ofrecidas a los jóvenes (Wyn and Woodman, 2006).

Se observa una diferencia generacional muy importante hoy en día en relación a las transiciones juveniles en la vida adulta, donde la agencia y la elección individual han adquirido una importancia creciente (Wyn y Dwyer, 1999). Sin embargo, aunque el valor del individualismo o los logros individuales se potencia y promueve en gran medida por la escuela y los medios de comunicación, los individuos siguen siendo impotentes (Furlong y Cartmel, 2007). La combinación paradójica de la promoción del valor de la responsabilidad individual, por un lado, y la falta de control de las condiciones que rodean a los jóvenes, por el otro, se traduce en un aumento de la sensación de riesgo e incertidumbre para los jóvenes. Este sentimiento de frustración y ansiedad ha penetrado todos los aspectos de la vida, volviendo a la identidad personal frágil y en constante redefinición (Furlong and Cartmel, 2007, p.9).

Moreno y Urraco (2018) argumentan que las transiciones juveniles son diferentes en sus manifestaciones, aunque pueden tener una base generacional similar. Por lo tanto, introducen una visión teórica intergeneracional diseñada para comprender la variedad de formas del nuevo “estado juvenil”. Reexaminan y vuelven a articular las nociones de generación y transición para desafiar las nociones de la linealidad de las transiciones y una secuencia suave de generaciones, que contrastan con la realidad del bloqueo transitorio experimentado por muchos jóvenes hoy en día.

Además, Robertson, Harris and Baldassar (2018) han detectado lagunas específicas en el conocimiento sobre las vías de migración de los jóvenes. En particular, hay numerosos estudios sobre investigación juvenil que se centran en la movilidad en relación con la educación y el empleo (Naafs y White, 2012; Minza, 2012; Punch,

2002; Ansell, 2004; Honwana, 2014; Batan, 2010), pero no sus implicaciones con respecto a otras dimensiones principales de las transiciones juveniles, como las vías de asociación en la vida social, familiar y cívica (Heinz, 2009, Cuervo y Wyn, 2014, Woodman y Wyn, 2014). En los estudios sobre la juventud existe una tendencia a analizar las transiciones de los jóvenes que sólo enfatizan su deseo y tienen como objetivo mejorar su situación económica (Farrugia, 2014, por ejemplo, la Unión Europea, ver Cairns, 2014).

Como indican Robertson, Harris y Baldassar (2018), en una economía global altamente competitiva, los procesos políticos y económicos obligan a los jóvenes a una reunión lineal de múltiples bienes sociales (como educación, vivienda y seguridad laboral), que comúnmente se considera el núcleo o la parte natural de la transición de la juventud a la adultez. Esto es evidente en el trabajo actual de Pechtelidis (2015) donde analiza críticamente artículos impresos de periódicos sobre jóvenes y sus transiciones de la familia a la educación, y de la educación al mercado laboral, así como su papel futuro en la sociedad en un momento de profunda recesión, precariedad y riesgo. En particular, le preocupa la construcción de “juventud”, “transición juvenil” y “riesgo” en la prensa griega, así como las relaciones de este discurso con otros discursos, como el científico y el político. El objetivo principal de la investigación es el enfoque crítico de las relaciones entre estos discursos y sus consecuencias en el control y la gobernanza de los jóvenes hacia objetivos ético-políticos y económicos, definidos. Si bien la retórica dominante sobre la juventud en riesgo y la juventud como un riesgo ha cambiado últimamente, la noción de transición móvil sigue siendo lineal, acumulativa y estrecha, según el autor.

Robertson y otros (2018) cuestionan esta definición limitada de transición móvil, que descuida otras dimensiones más “humanísticas” de la movilidad. Agregando a esto, argumentan que la movilidad no debe limitarse a un camino convencional que los jóvenes toman para asegurar o mejorar su carrera educativa o laboral. Pechtelidis (2016), por ejemplo, examina el caso de una colectividad de estudiantes en la Universidad de Tesalia en crisis, en Grecia, como una forma alternativa de acción política y cultural a pequeña escala. Los jóvenes miembros de la colectividad valoran el impulso, el “aquí” y el “ahora”, siguiendo una lógica y ética no convencional. El autor afirma que la colectividad es una forma de heterotopía que consiste en un

espacio social y cultural específico que, de alguna manera, refleja y, al mismo tiempo, distorsiona, perturba o invierte, otros espacios.

Nilan y Feixa (2006) sostienen que las diferentes normas culturales están entrando en nuevos espacios, creando culturas de juventud “híbridas” y “plurales”. Los jóvenes desempeñan un papel activo en tales procesos de transformación de las normas locales, que unen las jerarquías familiares y las trayectorias de vida. Construyen redes y culturas transnacionales (Veale y Donà, 2014, Parker y Nilan, 2013).

Centrarse en los espacios y procesos entre los indicadores institucionales de transición (Wyn, 2015, Hall, Coffey y Lashua, 2009) puede arrojar luz sobre los esfuerzos de los jóvenes por pertenecer, comprometerse y hacer una vida (Robertson et al 2018). En particular, Sanna Aaltonen, (2013) se centra en las transiciones significativas que tienen lugar fuera de los puntos de transición tradicionales y antes del punto final de la educación obligatoria. Ella busca contribuir a la comprensión de los intentos de los jóvenes de tomar el control de sus complicadas situaciones de vida en los ámbitos de la vida familiar, las relaciones entre iguales y la educación.

La adultez ha sido tradicionalmente representada como una línea de meta, lograda con cambios de la educación al empleo, de la familia de nacimiento a una nueva creación familiar, considerada como 'exitosa', excepto por los extensos cambios socioeconómicos que ya no pueden soportar este aparejado patrón de vida (Robertson, Harris and Baldassar, 2018). Jeffrey (2010) afirma que los medios globales tienden a representar el estado de la edad adulta como un punto final “exitoso”, hablando en términos de educación, empleo, estilo de vida y tipos de consumo de la clase media. Además, en muchas culturas, la adultez está enmarcada por patrones de interdependencia más que de autonomía (Jeffrey 2010, Parker y Nilan 2013, Parkes et al 2015).

Robertson, Harris y Baldassar (2018) argumentan que las definiciones de las transiciones de los jóvenes como “exitosas” o “fallidas” no aclaran el estado de la “edad adulta”. Desde este punto de vista, introducen un marco conceptual de transiciones móviles, que combina una variedad de logros económicos, sociales y cívicos, prácticas y oportunidades, que son importantes para los jóvenes con el fin de construir sus propias historias de vida/biografías. Por lo tanto, el marco mencionado anteriormente brinda la oportunidad de evitar categorizaciones estrictas de las

transiciones de los jóvenes a la adultez, como “fallidas” o “exitosas”, y superarlas en formas más complejas (Robertson, Harris and Baldassar, 2018). En los estudios juveniles actuales, la edad adulta ya no se considera como un “destino” o un punto final, sino un proceso continuo y en evolución que contiene el “movimiento continuo” de los jóvenes (Hall, Coffey y Lashua, 2009, 556). El enfoque ahora está más en el movimiento continuo de los jóvenes (a través de la vida) que en cualquier punto de orientación o destino “(Hall, Coffey y Lashua, 2009, 556).

Según Dolby y Rizvi (2008, 1): “el movimiento en sí mismo constituye un nuevo espacio de identificación, de pertenencia”; por lo tanto, es muy importante entender lo que significa para los jóvenes. Illenya Camozzi (2016) explora las experiencias y los planes de vida de los jóvenes de origen extranjero que viven temporalmente en Milán durante su transición a la edad adulta. Camozzi destaca las formas en que los jóvenes entrevistados se relacionan con el espacio-tiempo de las ciudades contemporáneas y su planificación de vida. Los jóvenes del estudio demuestran la capacidad de lidiar con la incertidumbre, que caracteriza la modernidad tardía y la transición a la adultez a través del desempeño de una perspectiva cosmopolita. Su cultura cosmopolita incorporada, que contiene movilidad extrema, trans-nacionalismo y un sentido global de pertenencia, es un mecanismo de copia en la construcción de un plan de vida y un antídoto contra la incertidumbre.

Además, Thomson y Holland (2015) reflexionan sobre la idea del “momento crítico” como una herramienta para comprender las narrativas de transición de los jóvenes. Los autores realizaron un estudio longitudinal cualitativo en cinco lugares contrastados del Reino Unido, y desarrollaron un enfoque analítico en “momentos críticos” biográficos para explorar y comparar narrativas juveniles a lo largo del tiempo y entre casos, para explorar el complejo proceso de crecimiento hasta la edad adulta; y también para capturar la importancia del tiempo en los eventos de la vida y sus consecuencias. Wyn (2015) sostiene que la investigación tradicional sobre las transiciones de los jóvenes a la edad adulta tiende a descuidar las relaciones de los jóvenes con otras personas y el espacio, factores que juegan un papel importante en la gestión de vidas cada vez más fluidas, inestables y móviles.

Robertson, Harris and Baldassar (2018), idealmente proponen una combinación entre la movilidad (como no lineal, reversible y multidireccional) y la transición. Este

acoplamiento puede permitir el desarrollo de la orientación crítica y la “estratificación” conceptual del significado de la transición, como lo demostraron Skelton (2002) y otros (Wyn y Dwyer, 1999, Hall, Coffey y Lashua, 2009; Woodman y Bennett, 2015) en el pasado reciente. El marco de *transición móvil* une estos dos campos para alejarse de las ideas tradicionales de transición y construir una orientación de investigación más global hacia los “estudios transnacionales de movilidad juvenil”.

Además, permite comprender los diferentes tipos de movilidad y desigualdades de la movilidad y las transiciones de los jóvenes. Por ejemplo, la movilidad de los jóvenes migrantes de primera y segunda generación, especialmente los musulmanes, a menudo se percibe como una amenaza a la seguridad en los países donde se asientan, debido a la islamofobia y el racismo en general (Maira, 2009; Mandaville, 2009). Sin embargo, en los mismos contextos, las movilidades “voluntaristas” de los jóvenes no migrantes privilegiados no reciben tal crítica y no están posicionados como una amenaza. Además, las trabajadoras domésticas jóvenes a menudo son representadas como “buenas” personas móviles mientras que las trabajadoras sexuales son “malas” (Agustin, 2005). Las diferentes formas de movilidad juvenil se configuran discursivamente de diferentes maneras, como productivas o fallidas, para sus transiciones y ampliamente para la sociedad.

Adicionalmente, a diferencia de la “migración transnacional”, la noción de “movilidad transnacional” demuestra un enfoque más comparativo y contrapuntístico (Robertson, Harris and Baldassar, 2018). Cabe mencionar que los estudios sobre migración juvenil se dividen en dos campos principales de investigación: 1) migración y desarrollo, estudiando a los jóvenes rurales pobres que están conectados con una “cultura de la migración” (Massey et al 1993), en la que la migración parece única forma de construir un futuro; y 2) estudios de migración transnacional, donde la movilidad se ve a través del lente de los movimientos transnacionales de jóvenes de la diáspora, y la atención se centra en la formación de identidades híbridas por los jóvenes de la diáspora y sus esfuerzos para la inclusión social en el país (Alba y Waters, 2011), y en mantener los lazos con su patria natal (por ejemplo, Conway y Potter, 2009)

Si bien estas áreas de investigación tienden a abordar cuestiones relacionadas con la conexión, el lugar y la pertenencia de los jóvenes, a menudo perciben la movilidad de los jóvenes como un problema. En específico, a menudo discuten cómo los efectos económicos, sociales y políticos negativos resultan en “fuga de cerebros”, migración, ambigüedades de pertenencia, exclusión social, explotación y la participación de los jóvenes en grupos políticos antisociales. Sin embargo, algunos estudios recientes sobre comunidades de la diáspora exploran intercambios transnacionales económicos y culturales (Baldassar y Pyke, 2014), además de contribuciones al desarrollo de la patria (De Haas, 2010, Hugo, 2009)

Es importante centrarse en las formas en que la actividad transnacional 'configura las posibilidades para que los jóvenes accedan y gestionen las formas de conexión y seguridad económica, social y cívica asociadas con la edad adulta' (Robertson, Harris and Baldassar, 2018).

Según Robertson et al (2018), los estudios de migración (re) producen una tipología más bien fija de migrantes, como “segunda generación”, “temporal”, “retorno” y un sentido fijo de sus motivaciones (por ejemplo, “migración laboral”, 'migración de estilo de vida'). Por lo tanto, no capturan los diferentes estados, motivaciones, intenciones y resultados para la movilidad juvenil. La variedad de trayectorias desafía tanto el tipo de migrante fijo como las percepciones lineales y espacialmente fijas de cómo ocurren las transiciones (por ejemplo, de la educación al trabajo, la familia de origen al matrimonio / formación familiar y el hogar familiar a la vida independiente)

En resumen, en este proyecto adoptamos el marco de transiciones móviles, que reúne estudios de migración y estudios de la juventud. Este marco conceptual aborda las multiplicidades de las movilidades y transiciones de los jóvenes y desafía críticamente los “supuestos normativos y teleológicos de los modelos de etapas de la vida” (Jeffrey, 2010, 498), prestando atención a la variedad de las transiciones de los jóvenes. Las transiciones no se ven como vías lineales al punto final de la adultez, sino como una variedad de procesos continuos y superpuestos de transformación y cambio a identidad, oportunidad y relaciones, representados por las prácticas mundanas de hacer una vida e imaginar un futuro que forme la construcción de sentido de los jóvenes en torno a sus trayectorias de vida. Comprender las transiciones como 'móviles', tanto espaciales como conceptualmente, así como múltiples, nos

permite ver los destinos, incluida la edad adulta misma, como contingentes en lugar de predeterminados' (Robertson et al 2018).

3. Precariado Juvenil

Desde la década de 1980, los jóvenes en el mundo desarrollado se han visto afectados por el aumento del desempleo y el subempleo. La suposición y las expectativas de larga data del empleo a tiempo completo para los jóvenes comenzaron a disolverse. Además, muchos gobiernos crearon políticas para garantizar que los jóvenes reciban una educación “más apropiada” (Bessant, Farthing y Watts, 2017; Macdonald, 2016). Sin embargo, el argumento prevaleciente de que más educación es la clave del empleo y el bienestar se ha vuelto cada vez más problemático en la mayoría de los estados miembros de la OECD (Brown, Lauder y Ashton, 2011), debido al creciente número de jóvenes con dificultades para conseguir un empleo.

Giddens (1991), Beck (1992) y muchos otros, explicaron la actual situación crítica como un cambio estructural importante, que se caracteriza por el riesgo. De acuerdo con ese enfoque teórico, en la modernidad tardía, se erosionan los patrones de vida tradicionales y predecibles que permiten las transiciones de la “adolescencia” a la “edad adulta” (Furlong y Cartmel, 1997). Afirman que vivimos en “sociedades de riesgo”, que generan nuevas subjetividades y “biografías de elección”.

Otros escritores abogan por un enfoque “estructural” (Furlong y Cartmel, 2006). Roberts (2010) dice que la clase social todavía influye en la movilidad social. También Platt (2011) admite que la etnicidad y la geografía moldean la movilidad social, siendo la clase trabajadora o la clase media un factor más crítico (ver también Shildrick et al 2012; Macdonald, 2016).

Guy Standing (2011) introdujo el “precariado” como una “nueva clase” para captar el significado de los patrones cambiantes del empleo juvenil actual. Se centró en la experiencia del trabajo fragmentado, flexible y temporal en muchas economías, que ahora implica a los jóvenes en su mayor parte. De pie, característicamente, dice: “los jóvenes siempre han ingresado a la fuerza de trabajo en posiciones precarias, esperando tener que demostrar su valía y aprender”. Sin embargo, “a los jóvenes de hoy no se les ofrece una oferta razonable” (2011, 65)

Standing hizo hincapié en el papel de los responsables de la política neoliberal, que hacen todo lo posible para aumentar la competitividad, y para permitir que la lógica del mercado y la ética impregnen todos los aspectos de la vida (Standing, 2011, 1). El modelo neoliberal dominante promueve la flexibilidad del mercado laboral, lo que significa que el riesgo y la inseguridad se transfieren a los trabajadores y sus familias. El resultado es la creación de un precariado global, que consiste en millones de personas inseguras en todo el mundo (Standing, 2011). La inseguridad es el “precio necesario para retener la inversión y el empleo”, de acuerdo con los formuladores de políticas neoliberales (Standing, 2011, 6)

El “precariado” se encuentra en la mitad inferior de lo que Standing identifica como un sistema de siete clases (Standing, 2014, 12-15). En la parte superior está la élite (“una pequeña cantidad de ciudadanos globalmente absurdos y ricos que se adueñan del universo con sus miles de millones de dólares, capaces de influir en los gobiernos de todas partes”). Debajo se encuentra el 'asalariado' (trabajadores en grandes corporaciones y administración gubernamental, que todavía disfrutan de empleo a tiempo completo, pensiones y vacaciones). Estas clasificaciones están seguidas por un grupo más pequeño de “expertos” calificados (consultores y especialistas); dicho en otras palabras, son los remanentes de la vieja clase trabajadora. En la parte inferior de todas estas clasificaciones se encuentra el “precariado”, que es la clase más baja de todos (los desempleados, “inadaptados socialmente, enfermos que viven de la escoria de la sociedad”)

Según Standing (2011), la característica central del precariado es la ausencia de seguridad en relación con el pleno empleo, la protección contra el despido arbitrario, la posibilidad de desarrollar una carrera, la protección contra accidentes y enfermedades, la capacidad de tener en el trabajo capacitación, acceso a un ingreso adecuado estable y acceso a una voz representativa en los sindicatos. Porque la seguridad, la protección y la estabilidad para los trabajadores asalariados, especialmente los jóvenes, han erosionado seriamente debido al capitalismo corporativo, el mercado laboral globalizado y los gobiernos neoliberales que promueven una agenda desreguladora y, posteriormente, mercados laborales más “flexibles”. Precisamente, dice que “la precariedad se ha estirado mientras que la solidaridad familiar es más débil; la familia es más frágil y la generación anterior no puede prever reciprocidad intergeneracional” (Standing, 2011, 66). Bajo estas

circunstancias, la educación ha sido comercializada y mercantilizada. Standing sostiene que “los sistemas educativos mercantilizados se están reestructurando para llevar a los jóvenes al sistema de trabajo flexible, basado en una elite privilegiada, una pequeña clase obrera técnica y una creciente precariedad”; y también agrega: “los cursos se hacen más fáciles, para que las tasas de aprobación se puedan maximizar” (Standing, 2011, 71). Además, argumenta que aunque los jóvenes precarios varían según sus orígenes y antecedentes socioculturales y económicos, la mayoría de los jóvenes ya no siguen los patrones de vida y los pasos de sus padres. Intentan construir su “capital humano” y tienen una importante deuda educativa. Además, no pueden seguir carreras en campos relacionados con sus calificaciones (Standing, 2011, 2013, 2014)

Andy Furlong (2015a, 26), quien sigue a Standing, sostiene que los jóvenes son parte de un “precariado globalizado”, una nueva y “peligrosa clase” caracterizada por la ansiedad, la anomia, la ira y la alienación que surgió de la recesión de 2008. Sin embargo, Furlong hizo hincapié en que esto no es una desviación ocasional de la norma, sino una característica a largo plazo de “la economía en la modernidad tardía”.

Sin embargo, Judith Bessant (2018) argumentó que el razonamiento de Standing sobre el surgimiento de una nueva clase -el 'precariado- es problemático, porque no consideró el tiempo o la historia (Breman, 2013). En particular, Bessant dice que “la historia es ignorada por Standing, que se centra exclusivamente en el período posterior a 1945”. Además, para Breman (2013, 135), la afirmación de Standing de que la experiencia del trabajo temporal, flexible y fragmentado imperante en la economía contemporánea “de alguna manera constituye una nueva clase con intereses radicalmente distintos, incluso antagónicos a los de tiempo completo o sindicalizados los trabajadores es una tontería”. Bessant (2018) sostiene que “permanecer descarta la evidencia de que la mayoría de las personas en empleos precarios se identifican como” clase trabajadora “como” confusión de identidad”.

Además, según Bessant (2018), otro problema con el recuento de “precariado” de Standing es que no es un grupo homogéneo. La precariedad juvenil no es un grupo coherente socioeconómicamente desfavorecido. Bessant enfatiza la necesidad de abordar el tema de la precariedad de una manera más compleja, ya que “varias identidades sociales como la raza, el género, la sexualidad y la clase se superponen y

contribuyen a ciertos tipos de opresión continua y discriminación experimentada por una persona” (xx). Para los jóvenes, “edad” es una de muchas identidades; la edad se articula con otros marcadores de identidad y no necesariamente significa desventaja o marginación. Por ejemplo, algunos jóvenes evitan algunos efectos negativos del trabajo precario, porque tienen apoyo familiar. Además, el empleo precario para algunos jóvenes se magnifica por la ausencia de recursos económicos y sociales o capitales asociados con la vida de la “clase trabajadora”, mientras que los jóvenes de clase media es probable que disfruten de las ventajas de los altos ingresos, y apoyo familiar y redes, y así mitigar algunas o todas las condiciones de trabajo precarias '(Bessant, 2018 xx). Adicionalmente, Van Der Linden (2008, 34) afirma que “es importante identificar, histórica y actualmente, la coexistencia de varias posiciones intermedias, de 'zonas grises', entre el trabajo asalariado y otras formas de explotación laboral”.

En general, identificamos las condiciones precarias actuales para la mayoría de los jóvenes en todo el mundo, sin embargo, no percibimos el precariado como una clase global “nueva” o emergente diferente de la “clase trabajadora” o el “proletariado”. La mayor parte de los jóvenes precarios son los jóvenes que no están en educación, empleo y capacitación (NEET).

4. Jóvenes sin educación, empleo ni capacitación (NEET)

4.1 ¿Qué es NEET?

El término NEET se usa para describir un grupo social vulnerable que incluye a jóvenes (15-29) en situación de ‘No en Educación, Empleo y Capacitación’. Esto a menudo implica que los NEET no están involucrados en el proceso social y, con bastante frecuencia, se ocupan de la exclusión social y la marginación (Maguire, 2015; Thompson et al 2014). El acrónimo NEET se utilizó por primera vez en el Reino Unido a finales de los 80 para identificar a los jóvenes como la cohorte de edades de 15 a 24 años, que no estaban integrados en el empleo y la educación, ya que las personas de este grupo corrían el riesgo de ser marginadas (Eurofound, 2012; Uchida y Norasakkunkit, 2015).

Después de varios años, en 1999, el término NEET se convirtió en una novela en los discursos políticos en el Reino Unido, centrándose en las personas menores de 18 años que no estaban en la educación y la fuerza de trabajo (Furlong, 2006). Inicialmente, este término se usó en mayor medida para mitigar términos que no eran políticamente correctos e inculminatorios (Furlong, 2006). Esos términos no apropiados que se usaron antes subvaluaban a las personas y los grupos sociales porque se creía que aquellos que no estaban en el trabajo eran mental o físicamente inadecuados.

Un término que parece estar cerca del término “NEET” es “desempleado”. Desempleado significa “sin trabajo”, especialmente por falta de habilidades, capacitación o educación, en lugar de una falta de disponibilidad de trabajo. Sin embargo, en general, los NEET prefieren ser llamados como desempleados en lugar de otros términos (Papadakis et al 2016)

Hay muchas razones para poner a alguien en la categoría de NEET. Quintano (2018) y su equipo intentaron distinguir el término “NEET” de los términos “desempleado” e “inactivo”. En particular, aquellos que se consideran desempleados son buscadores de empleo, mientras que inactivos son aquellos que no están buscando trabajo, sin embargo, los inactivos están involucrados en algún tipo de educación y capacitación. En este sentido, los NEET constituyen una combinación de los términos anteriores porque no están buscando trabajo y no toman ningún tipo de clases educativas o cursos de capacitación. De acuerdo con Bessant et al. (2017), NEET son aquellos que están en una espiral descendente y han experimentado la inacción espiritual y práctica.

Muchos investigadores respaldan que hay varias razones por las que una persona joven puede ser clasificada como “NEET” (Mascherini y Ledermaier, 2016). No sólo el término “NEET” se refiere a personas inactivas o desempleadas a largo plazo, sino que también es un término dinámico que permite a los jóvenes entrar y salir de él (Vancea y Utzet, 2018). Específicamente, los NEET no son un grupo homogéneo. Es un término polémico y ambivalente, que ha sido criticado en la literatura por su validez. Görlich y Katznelson (2015) consideran que el término es una simplificación excesiva de la situación precaria que muchos jóvenes experimentan en relación con sus riesgos personales, sociales y educativos.

4.2 Descripción de los NEETs

La imagen de los NEET está conformada por elementos mixtos y heterogéneos (Kotroyannos et al 2015). A continuación presentamos los principales factores, económicos, culturales, familiares, educativos/vocacionales y sociales, que califica a alguien como NEET, de acuerdo con la literatura actual relevante.

A) Factores económicos

La gran mayoría de los NEET se caracterizan por su bajo capital económico. Las personas que están alistadas aquí son desfavorecidas o tienen bajos ingresos familiares, y también enfrentan el riesgo de exclusión social y marginación. Por lo general, los NEET no tienen igual acceso a la riqueza pública, ni a igualdad de oportunidades en educación, formación y empleo (Eurofound, 2012). El hecho de que no estén en condiciones de cubrir sus necesidades básicas y ganarse la vida, los hace inseguros y precarios (Mascherini y Ledermaier, 2016). Vale la pena mencionar que los factores económicos generalmente se combinan con los factores a continuación.

B) Factores culturales

Un número significativo de inmigrantes y refugiados pertenecen a los NEET (Pullman and Finnie, 2018). Sus diferentes antecedentes culturales, lingüísticos y probablemente religiosos se combinan con su bajo nivel económico, haciendo que su vida sea aún más difícil y precaria (Gökşen, and Oker, 2017; Quintano, 2018; Papadakis, 2016). Muchas veces, esta combinación opera como un obstáculo para que los jóvenes se integren al sistema educativo o ingresen al mercado laboral. Además, los movimientos nacionalistas y los partidos de extrema derecha se han levantado en Europa durante la última década, lo que aumenta las actitudes racistas y xenófobas hacia los inmigrantes y los refugiados. Todas esas razones anteriores empujan a los inmigrantes y refugiados más cerca de los márgenes (Fotopoulos et al 2016)

C) Factores familiares

La influencia de la familia en la trayectoria de los jóvenes no solo es importante desde un punto de vista económico y cultural, sino también desde una forma de vida. No hace falta decir que el estilo de vida y las preferencias de los padres operan como un indicador de la vida de sus hijos.

Según los datos oficiales de Eurofound (2012), si un joven experimenta una forma traumática de disolver a la familia, las posibilidades de convertirse en un NEET pueden llegar al 30%. Además, el desempleo de los padres a largo plazo tiene consecuencias negativas para los jóvenes, alejándolos del trabajo y la educación (Eurofound, 2012). Esta situación hace posible la precariedad para los jóvenes, ya que no reciben ningún apoyo financiero de su familia y están menos inclinados a participar en la vida pública (Furlong, 2006).

D) Factores educacionales/vocacionales

Es importante mencionar que los jóvenes que no han completado todas las etapas de la educación o que no han adquirido suficiente educación y capacitación para ganarse la vida, se describen como “poco calificados” (Roberts, 2011). Los jóvenes “poco calificados” pueden caer fácilmente en la explotación, porque son vulnerables y necesitan dinero urgentemente para sobrevivir (Fotopoulos et al 2016). Con frecuencia, los jóvenes poco calificados son susceptibles de un empleo no declarado y, por lo tanto, están desprotegidos e son inadecuados para reclamar sus derechos laborales y acceso a los servicios de salud (Shildrick, 2010).

E) Factores sociales

Esta categoría es la más amplia, porque contiene 4 factores diferentes en un término genérico general. En este sentido, los factores sociales que entran en esta categoría son: planificación espacial, discapacidad, género y elecciones personales de carrera.

Con respecto a la planificación espacial, los jóvenes que viven en zonas semirurales o rurales son más fáciles de ser socialmente excluidos (Simoës, 2017). Esto se debe a las pocas oportunidades para que accedan a empleos en un centro urbano. Esta limitación parece estar reforzada por el hallazgo de la investigación. Particularmente, vivir en una región con altas tasas de NEET aumenta las posibilidades de que un joven se convierta en NEET (Everington et al 2018). Estudios previos también muestran la influencia de la residencia en el rendimiento académico de los jóvenes, el capital social y su posterior participación en el mercado laboral (Adler and Kwon, 2002; Svensson, 2006). Este es, sobre todo, el caso de los jóvenes de la clase trabajadora, que expresan que no hay futuro para ellos en ciudades más pequeñas y municipios rurales (Johansson, 2003, Svensson, 2006)

La segunda razón se refiere a los jóvenes con discapacidades. En particular, las personas con discapacidades físicas o problemas de conducta tienen un 40% más probabilidad de adoptar las características de los NEET (Eurofound, 2012). Los jóvenes con discapacidad experimentan exclusión, aislamiento y abuso, así como la falta de oportunidades educativas y económicas (Corcoran, 2016). La situación puede ser aún peor cuando un estado de bienestar no se ocupa de la provisión y la motivación de las personas con discapacidad para la rehabilitación del trabajo. A menudo es común que las personas con discapacidad reciban subsidios que se interrumpen cuando encuentran un trabajo. Esta situación coloca a las personas con discapacidad en un círculo vicioso de desempleo y, por tanto, al margen de la sociedad (Coppola and Di Laurea, 2016)

Otro caso se refiere a mujeres jóvenes que tienen un embarazo adolescente (temprano); como consecuencia, asumen los deberes y responsabilidades de la madre sin completar sus estudios. En general, las responsabilidades de cuidado parental y de otro tipo hacen que los jóvenes sean propensos al estado de NEET (Alfieri et al 2015)

Una razón más tiene que ver con los jóvenes que han abandonado la escuela y que no han planeado qué hacer o que han completado sus estudios a pesar de permanecer inactivos por un tiempo determinado (Vancea y Utzet, 2018). Entre ellos, hay personas con un alto capital económico que eligen no trabajar o estudiar por un tiempo muy corto o largo, ya que tienen la opción de decidir al respecto. Algunas investigaciones proponen el término “falso NEET”. Este término es esencial para revelar que muchos jóvenes tienen suficientes características de NEET, pero no tienen dificultades económicas. Para este tipo de jóvenes es más preferible el término «inactivo» (Quintano et al 2018)

Otra forma de enfatizar el factor económico son los términos “forasteros” (no poseedores) e “iniciados” (poseedores) (Sergi et al 2016). Insiders son aquellos que tienen capital económico y los outsiders son aquellos que no tienen. A pesar del hecho de que muchos de los que están dentro de la empresa pueden estar inactivos y desempleados, no podrían ser descritos como “verdaderos” NEET, porque no experimentan ningún tipo de exclusión social y marginación. La participación de las personas (jóvenes) en la sociedad depende de su capital económico.

En última instancia, hay varios factores que llevan a una persona joven a adquirir las características de NEET. La mayoría de las veces, estos factores pueden ser más de uno. El factor económico parece estar asociado a la mayoría de los factores, ya que la gran mayoría de los NEET se encuentran en una situación económica desfavorable. Por lo tanto, es un hecho innegable que la desigualdad de clase económica es la razón principal que lleva a los jóvenes a estar más cerca de la marginación (Mawn et al 2017)

4.3 Mercado de trabajo y los NEETs

Hoy en día, muchos países europeos se han visto afectados por la crisis financiera; de ahí que las tasas de desempleo hayan aumentado. Estos hechos han traído cambios en la vida de los jóvenes con respecto a su marcador de acceso laboral. Es importante describir el fenómeno de “desempleados” en el marco de los estudios sobre la juventud.

Las condiciones de vida y el plan de vida de los jóvenes vulnerables se basan en la efectividad del sistema de bienestar (Quintano et al 2018). Si el sistema de bienestar de un país no favorece a los jóvenes y no les brinda servicios, no dudarían en migrar a otro país. Así, las altas tasas de desempleo, la pobreza y el bajo nivel de vida dan como resultado un estado precario de NEET (Balan, 2016)

Dentro de este marco, los NEET pertenecen a un grupo social vulnerable en particular, ya que sufren una exclusión social y educativa. En otras palabras, el estado de ser NEET está vinculado a la patología más amplia de una sociedad que se encuentra en una situación alarmante, antes del callejón sin salida. Sin lugar a dudas, los NEET constituyen una categoría en la que no conciben toda su propia imagen y la situación en la que se encuentran.

O'Really y su equipo (2015) determinaron cinco características que conforman el desempleo actual en la UE. Inicialmente, piensan que las trayectorias de los jóvenes se ven directamente afectadas por la precariedad y la incertidumbre que ha surgido en el mercado laboral moderno. En segundo lugar, se requiere que los empleadores tengan habilidades específicas, mismas que se adquieren a través de procesos de capacitación y experiencia vocacional previa. La paradoja aquí es que no existe una conexión clara entre la educación y las habilidades requeridas por el mercado laboral,

lo que dificulta que alguien encuentre su primera experiencia vocacional o un trabajo estable. En tercer lugar, muchos países dentro de E.U. enfrentan una alta pobreza y una situación económica inestable (Balan, 2016); como resultado, muchos jóvenes emigran a otros países. Su movilidad de población dentro de E.U. no ayuda al problema general del desempleo (Balan, 2016). En cuarto lugar, hay nuevas formas de polarización relacionadas con la elección de los jóvenes para seguir la profesión de sus padres. Y, finalmente, la UE se presenta dentro de un papel ampliado en la elaboración de las políticas nacionales relativas a los jóvenes.

Estos requisitos operan desde el nivel macro hasta el nivel micro, mediante trayectorias líderes que los jóvenes seguirían. Estas trayectorias están relacionadas con el trabajo estable y de largo plazo, y la reducción de la precariedad en el mercado laboral. Lo anterior también es respaldado por OECD (2014). Específicamente, los jóvenes ingresan al mercado laboral, e incluso si tienen las calificaciones típicas y son de alto nivel educativo, tendrían problemas para encontrar un empleo estable, y es por eso que se ven obligados a vivir en condiciones precarias.

Esta situación se vuelve aún más difícil cuando hay personas sin las calificaciones típicas, como los jóvenes en movimiento (Eurofound, 2012). Según los cálculos de la ONU (The World Youth Report, 2013), la proporción de inmigrantes en todo el mundo se estima en 232 millones, de los cuales 75 millones son jóvenes (15-29). Es decir que una proporción significativa de inmigrantes son jóvenes.

La mayoría de los jóvenes inmigrantes encuentran trabajos poco calificados con un salario bajo (Balan, 2016; Ramos, 2017). Además, a menudo este trabajo puede no ser reportado. Los jóvenes inmigrantes que se mudan de países del este al oeste se encuentran en una posición más desfavorable. Estos jóvenes generalmente abandonan el país de origen por varias razones. Muchas veces, tratan de evitar la trágica situación económica de su país, aunque no necesariamente se enfrentan con una condición diferente en el país de acogida. En pocas palabras, incluso si tienen una educación superior completa en el país de origen, los requisitos del mercado de trabajo en Occidente son diferentes. Las consecuencias de este fenómeno en los jóvenes inmigrantes crean dificultades para que se adapten a las demandas del mercado laboral.

Sigue siendo un requisito urgente revitalizar las políticas de empleo juvenil, ya que existe una generación emergente de adolescentes y adultos jóvenes en toda Europa que están experimentando altos niveles de desafección, des-empoderamiento y desilusión. Por lo tanto, su ciudadanía se está reconstituyendo debido a una amplia gama de efectos acumulativos.

Una de las características clave de estas iniciativas debería ser la concentración en la flexibilidad del mercado laboral y la exclusión de los jóvenes a través del desarrollo de la correspondencia entre los mercados laborales y las habilidades de los jóvenes. Así, según Lahusen et al (2013), el foco de la política de la Unión Europea ha sido desarrollar la adaptabilidad de los jóvenes para satisfacer las necesidades del mercado laboral.

4.4 El contexto griego

Hoy en día, muchos países de la UE se ven afectados por la crisis económica junto con la inseguridad laboral. Según las estadísticas de Eurostat (2017), la cantidad de NEET en la UE fue del 17,2%, mientras que Grecia tiene el segundo porcentaje más alto (28,8%) en el ranking, después de Italia (29,5%). La cantidad de NEET en 2013, en Grecia, fue del 27%. Esto indica que la proporción está en espiral ascendente (Eurostat, 2017).

Recientemente, se han llevado a cabo dos proyectos de investigación en Grecia que iluminan el caso de los NEET griegos. Ambos proyectos fueron realizados por Papadakis y su equipo de investigación (2013). Su propósito era hacer un mapa de la situación, que no sólo investiga los NEET, sino que también muestra el impacto social de esta condición dañina sobre los jóvenes en Grecia.

Específicamente, el primero (2013) se tituló “NEETs1: el barómetro de las ausencias. Detección, clasificación y capacitación empírica de propuestas de políticas para combatir una nueva forma de vulnerabilidad social: los NEET.” Los principales objetivos eran desarrollar un índice de NEET complejo a nivel nacional nivel, mapear y abordar los NEET como una nueva categoría social vulnerable, y también desarrollar propuestas empíricamente fundamentadas de políticas juveniles para abordar la exclusión social de NEET, así como para proporcionar inclusión social multinivel y sostenible.

El segundo (Papadakis et al 2016), tiene el título “NEETs2: Intervención para la inclusión social de los jóvenes que no están en la educación, el empleo o la formación”. Esta encuesta describe el perfil psicológico de los NEET e identifica el impacto de la crisis económica en su vida cotidiana.

Algunos de los hallazgos de los proyectos de investigación anteriores llegan a un acuerdo con la literatura general sobre NEET. Ante todo, la crisis económica en Grecia ha incrementado el desempleo juvenil y el fenómeno de las enfermedades mentales (Fotopoulos et al 2016; Eurostat, 2016). Los NEET en Grecia, se caracterizan por la baja autoconfianza, los contactos sociales limitados y la privación social en un nivel superior al de sus pares que estudian o trabajan (Fotopoulos et al 2016).

Por otro lado, los jóvenes desempleados de larga duración son inseguros y la mayoría de ellos no conciben la situación en la que se encuentran (Fotopoulos et al 2016). Tienen dificultades para comprender que las barreras culturales, sociales y económicas los llevaron a sus trágicas trayectorias vocacionales (Fotopoulos et al 2016). Por último, los NEET tienen una falta de confianza en las instituciones, menos participación e interés en la política, participación e interacción social limitada y productividad reducida (Eurofound 2012; Fotopoulos et al 2016)

Los hallazgos del proyecto (Fotopoulos et al 2016) arrojan luz en muchos temas con los que se ocupa la Sociología de la Educación, como la transmisión intergeneracional de la pobreza, es decir, cuanto menor es el ingreso familiar, mayor es el riesgo para un joven de adquirir características de NEET. Especialmente, ningún otro factor parece ser tan fuerte como el ingreso familiar.

En lo que a esto respecta, existen impactos positivos y negativos de la familia en los jóvenes. En particular, la misión de la familia es alentar a los NEET en apoyo psicológico y financiero. Desafortunadamente, esta estrategia llevó a muchos NEET a aceptar su condición pasiva y no tener un incentivo real para recaudar dinero para y por sí mismos (Drakaki et al 2014; Fotopoulos et al 2016; Kotroyannos et al 2016; Papadakis, et al. 2016)

4.5 Educación y Rescate

Con respecto a la vida cotidiana, hay ciertas medidas que se pueden tomar para aliviar esta situación precaria. La medida más conocida es involucrar a los jóvenes en programas de educación o capacitación orientados al trabajo. Muchas investigaciones han demostrado que si se reduce la brecha entre los planes de estudios escolares y el mercado laboral, los jóvenes obtendrían más oportunidades de participar en el bienestar social (Papadakis, 2016; Vancea y Utzet, 2018). Por lo tanto, los programas escolares y de capacitación deberían apuntar más a la preparación vocacional. Mawn y su equipo (2017) utilizan el término “intervención” en lugar de educación/capacitación. El objetivo de las intervenciones es apoyar a los jóvenes en su bienestar, autoconfianza, actitudes y percepción, en un período de tiempo corto (menos de seis meses).

Muchos programas educativos promueven el empleo juvenil. El objetivo de estos programas (3-6 meses) no sólo es que los jóvenes adquieran experiencia laboral, sino que también contribuyan al desarrollo de sus habilidades. En particular, muchos encuestados dijeron inicialmente que les resultaría difícil regresar a la educación. Sin embargo, los NEET tienden a aceptar la educación orientada al trabajo porque es relativa a su rehabilitación profesional (Fotopoulos et al 2016). En los últimos años, la educación y la capacitación orientadas hacia el trabajo han constituido la tendencia internacional predominante hacia la capacitación modularizada con énfasis en las habilidades relacionadas con el trabajo (Fotopoulos et al 2016)

Según los resultados del proyecto “NEETS2”, el 93% de los NEET volvería a la educación y la formación, siempre que haya una garantía de que esta educación/formación esté conectada con el mercado de trabajo, y de adquisición de habilidades relacionadas con el trabajo. Algunos otros estudios han resaltado la importancia de las intervenciones de componentes múltiples combinando ubicaciones y habilidades básicas con la participación de empleadores locales y cursos acreditados, respectivamente (Vancea y Utzet, 2018). Por lo tanto, junto con la formación profesional, los programas educativos serían útiles ya que se centran en la adquisición de conocimiento, la mejora de habilidades interpersonales, la adquisición de habilidades digitales y, finalmente, la mejora de prácticas organizacionales que se consideran habilidades básicas de la Agenda Europea.

Este tipo de aprendizaje se considera necesario para la reeducación de los jóvenes, ya que todo el proceso ofrece incentivos adicionales a los alumnos y convierte el proceso de aprendizaje en un placer cotidiano. Además, este tipo de capacitación es más amigable para alguien que ha estado involucrado en procesos educativos durante mucho tiempo (Souto-Otero, 2013). El término más adecuado para describir este tipo de educación es la recapacitación, porque los jóvenes se preparan para un nuevo comienzo en el mercado laboral.

Finalmente, la educación para la recapacitación sería valiosa para el empoderamiento de grupos sociales vulnerables. Un claro ejemplo de esto podría ser el compromiso de los jóvenes inmigrantes y refugiados en la economía y la sociedad. Este tipo de entrenamiento tiene un resultado positivo para los jóvenes, especialmente si el programa educativo es a largo plazo (Quintano et al. 2018)

5. Aprendizaje informal y no formal

Aunque no existe una definición estándar para el aprendizaje, podemos decir que el aprendizaje es un proceso transformador en el que las personas adquieren conocimientos y habilidades, nuevas o modificadas de las existentes, y que influyen en sus actitudes. La falta de una definición precisa se debe al hecho de que ‘aprendizaje’ se usa de forma múltiple, para describir un producto, un proceso o una función (Smith, 1982). Además, aprender indica el proceso, pero a menudo también determina el resultado. Por ejemplo, según Bigge (1990), el aprendizaje está directamente relacionado con el cambio constante en el comportamiento de la persona, que es el resultado de la experiencia y la acción. Este desarrollo personal se refiere a la mejora de las propias competencias y abarca todo el aprendizaje en todas las áreas posibles que nosotros, como individuos, podemos aprender. De acuerdo con el modelo ASK (Bakarman, 2011), las competencias se pueden dividir en categorías que describen lo que somos, lo que podemos hacer y lo que sabemos. Las actitudes, las habilidades y el conocimiento son las tres letras del modelo ASK. El conocimiento (K) es la parte mental de las competencias y se refiere a las cosas que usted conoce. Es algo que se puede escribir en una hoja de papel, como teorías, secuencias y dependencias. Las habilidades (S) son algo que puede hacer si lo desea, solo o usando algo. Las actitudes (A) son los niveles más profundos de las competencias, que se basan en la forma en que se encuentra y en la forma en que se comporta. Las actitudes

son las cosas que se hacen naturalmente, las opiniones, y cómo se ven y perciben las cosas. Abarcan sus patrones inconscientes de acciones y sus valores. El aprendizaje basado en competencias está enfocado en el alumno y funciona de forma natural con el estudio independiente y con el instructor en el papel de facilitador. Los estudiantes a menudo encuentran unas habilidades individuales más difíciles que otras. Este método de aprendizaje le permite a un alumno aprender aquellas habilidades individuales que le resultan desafiantes a su propio ritmo, practicando y perfeccionando todo lo que quiera. Luego, se mueve rápidamente a otras habilidades para las que son más aptos.

El aprendizaje es un esfuerzo de toda la vida; no se detiene cuando nos vamos de la escuela (Dave, 1973). Hay muchas personas en el mundo que nunca tuvieron la oportunidad de asistir a la escuela, pero esto no significa que no aprendan. El aprendizaje puede tener lugar en cualquier momento y en cualquier lugar, a lo largo de la vida.

Cada persona aprende a su propia y única manera. El aprendizaje tiene un carácter personal e individual. Las diferencias se deben a nuestras experiencias, hábitos y capacidad innata para aprender. Todos tenemos nuestra propia forma de adquirir nueva información; a esto se le llama *estilo de aprendizaje*. El estilo de aprendizaje influye en la forma en que alguien entiende la información y resuelve los problemas. Al comprender el estilo de aprendizaje individual, podemos construir la tolerancia de las diversas formas en que los seres humanos adquieren y retienen el conocimiento. Esto puede ayudarnos a respetar la existencia de las variadas formas de aprender y que cada una de estas formas es importante y válida.

El conocimiento conceptual no puede abstraerse de las situaciones en las que se aprende y se usa; en cualquier otra práctica, inevitablemente limita la efectividad de la misma. Brown et al. (1989) sostienen que el conocimiento está situado entre un producto de la actividad, el contexto y la cultura en la que se desarrolla y utiliza. El aprendizaje localizado es un proceso de interacción y relación alrededor de un dominio específico y ocurre dentro de un contexto social, cultural e histórico, lo que resulta en aprendizaje espontáneo.

Es cierto que el aprendizaje y el desarrollo ocurren a lo largo del tiempo, en múltiples entornos, tanto dentro como fuera de la escuela. Las actividades de aprendizaje que

ocurren a través de procesos no estructurados o patrocinados por una escuela y, a menudo, vuelan bajo el radar oficial, se describen como aprendizaje informal. Puede suceder intencionalmente o inadvertidamente, y nadie 'asiste' a la formación, ya que no hay clases. Nadie asigna calificaciones, porque el éxito en la vida y el trabajo es la medida de su efectividad. Lo que se logra en la escuela, cursos, aulas y talleres, lo llamamos aprendizaje formal; es oficial, generalmente está programado y enseña un plan de estudios.

Dada la diversidad de entornos de aprendizaje, el aprendizaje informal incluye todas las actividades relacionadas fuera del sistema educativo regular. En comparación con el aprendizaje formal en la escuela, en el entorno de aprendizaje informal, los estudiantes tienen más autonomía para elegir actividades y explorar diferentes posibilidades según sus propios intereses, al tiempo que aprenden conocimientos y habilidades a su propio ritmo. Como algunos investigadores han señalado, aprender de fuentes informales puede ser muy eficaz para mejorar el aprendizaje y motivar a los estudiantes. Además, se sugiere que es fundamental establecer conexiones entre el aprendizaje informal y formal, porque pueden ser complementarios entre sí.

El aprendizaje formal implica un curso fijo, tiempos establecidos e informes de progreso. Nos permite saber exactamente qué tan bien lo estamos haciendo y traza las próximas etapas para nosotros. A través del aprendizaje informal, aprendemos de nuestras experiencias, nos sumergimos en una cultura particular y usamos actividades creativas en lugar de un plan de estudios. Aunque no hay nada nuevo sobre el aprendizaje informal, es la forma en que recogimos el conocimiento antes de que existieran las aulas escolares y los libros de texto, pero es importante que encontremos formas de incorporarlo en nuestros estudios siempre que sea posible. También es una gran manera de renovar el entusiasmo y encontrar motivación adicional para entrar en un tema cuando los medios más formales son aburridos y repetitivos.

En el medio, entre el aprendizaje formal y el informal, existe el aprendizaje no formal, como una actividad educativa, organizada y sistemática que tiene lugar fuera del sistema formal, a fin de proporcionar tipos seleccionados de aprendizaje a grupos específicos de la población, como adultos y niños. Se refiere a todos los programas provistos por organizaciones que operan fuera del sistema educativo oficial de un

estado, p. por ministerios o sindicatos, cámaras, etc., o por organizaciones primarias tales como sindicatos, iglesias y otras instituciones educativas.

Por muy poderoso que sea el aprendizaje informal, existe una dificultad a la hora de utilizarlo. Las actividades informales de aprendizaje son en su mayoría implícitas, 'ad hoc', espontáneas e invisibles para los demás. Como tal, este problema presenta un desafío interesante para encontrar formas de capturar y analizar rastros de aprendizaje informal en eventos sociales.

Existe un acuerdo general en que la educación y la formación desempeñan un papel crucial para hacer frente a los numerosos desafíos socioeconómicos, demográficos, medioambientales y tecnológicos a los que se enfrentan Europa y sus ciudadanos en la actualidad y, en los próximos años. La inversión eficiente en el capital humano, a través de todo tipo de sistemas de aprendizaje, es un componente esencial de la estrategia de Europa para proporcionar los altos niveles de crecimiento y empleos sostenibles basados en el conocimiento, que constituyen el núcleo de la estrategia de Lisboa, al mismo tiempo que promueve la realización personal, la cohesión social y la ciudadanía activa.

La educación orientada a la competencia se considera ventajosa en un momento en el que la base de conocimientos de nuestras sociedades se desarrolla a una velocidad inmensa y cuando las habilidades requeridas deben transferirse y desarrollarse en muchos contextos sociales diferentes, incluidos los imprevistos en el futuro. Pasar a un enfoque orientado a las competencias en educación, capacitación y aprendizaje representa un cambio de paradigma. No solo afecta la estructura de los planes de estudios, sino que también cambia la organización del aprendizaje. Implementar una educación, capacitación y aprendizaje orientados a la competencia requiere a menudo enfoques inter-curriculares, un mayor énfasis en el aprendizaje interactivo y estilos de enseñanza, combinando el aprendizaje formal con el informal y no formal, una mayor colaboración con actores no educativos y la comunidad local, un nuevo rol del docente, formador y educador a la hora de guiar los procesos de aprendizaje, así como los nuevos enfoques de la evaluación.

Los grupos socialmente desfavorecidos, con nula o poca educación, son particularmente vulnerables. Los sistemas tradicionales formales de educación y capacitación no son adecuados para satisfacer las necesidades de los grupos

desfavorecidos, como lo demuestra el gran número de niños que abandonan la escuela demasiado pronto. Además, muchos sistemas de educación y capacitación no brindan a los jóvenes las habilidades básicas necesarias para escapar de la pobreza y el desempleo, incluso cuando continúan recibiendo educación formal.

En el contexto de una agenda de inclusión social, una interpretación mínima ha sido que es suficiente que estos grupos reciban alguna educación básica que sea relevante para sus vidas, permitiéndoles participar en asuntos sociales, económicos y políticos. Además, en una agenda de inclusión y diversidad es vital equipar a los jóvenes y trabajadores jóvenes con las competencias necesarias para gestionar y apoyar con éxito la diversidad.

6. Reconocimiento y acreditación en el trabajo juvenil

6.1 Competencias adquiridas a través del trabajo juvenil

El trabajo juvenil es un término amplio que abarca una gran gama de actividades de índole social, cultural, educativa o política, realizado tanto con jóvenes como para jóvenes que posee valores sociales, políticos y económicos. El trabajo con jóvenes es una práctica en la que éstos interactúan entre sí y con los miembros de la sociedad, animándoles a ser activos dentro de su comunidad y asumiendo responsabilidades. Tiene una naturaleza social que implica la relación con las autoridades y aquellos que tienen el poder en las comunidades. Está sucediendo dentro de los sistemas económicos y está directamente relacionado con diversos recursos, tales como mano de obra, capital, tierra y su uso o consumo. Ofrece un espacio para que los jóvenes se enfrenten a experiencias nuevas y desconocidas, lo que le da como resultado, a jóvenes con un notable valor personal.

El trabajo con los jóvenes constituye una práctica educativa en el camino del aprendizaje permanente de los jóvenes que ocurre fuera de un contexto institucional formal denominado “aprendizaje no formal”. Dentro del trabajo de jóvenes, éstos participan en un programa estructurado de actividades de forma voluntaria, con objetivos de aprendizaje definidos, establecidos en cooperación entre ellos y el diseñador del programa. Los jóvenes obtienen conocimiento, desarrollan habilidades para su crecimiento personal e interacción social, y desarrollan ciertas actitudes hacia

ellos, además de interactuar con los demás. La combinación de este conocimiento, estas habilidades y actitudes, constituye una competencia.

Las actividades de trabajo para jóvenes también brindan muchas oportunidades de “aprendizaje informal”, ya que los jóvenes aprenden simplemente estando activos, siendo voluntarios o estando con sus compañeros. Los jóvenes aprenden de manera informal en la vida diaria y en el tiempo libre, de la misma manera que aprenden de manera informal en la escuela, el trabajo y la vida familiar, simplemente aprendiendo/haciendo. El aprendizaje informal, por lo general, no está estructurado, no es intencional y no conduce a la certificación. Proporciona, sí, oportunidades de aprendizaje específicas, en particular de naturaleza social, cultural y personal, a menudo denominadas habilidades “blandas” (EU-CoEY Youth Partnership, 2011)

Desde nuestro punto de vista, la participación juvenil incluye los siguientes elementos: (1) la participación social o ciudadana que es, sin duda, una de las dimensiones en las que los jóvenes construyen su mundo de relaciones grupales y definen su imagen de realidad social; (2) los jóvenes construyen y desarrollan su participación en entornos físicos, sociales y virtuales de interacción específicos, cuya ecología promueve o dificulta las actividades de los jóvenes (Bronfenbrenner, 1979); (3) suponemos que la participación de la juventud en la comunidad es parte de un proceso de aprendizaje que culmina en el pleno ejercicio de la participación ciudadana; y (4) en el desarrollo de este proceso de aprendizaje, el entorno escolar y el ecosistema del vecindario, representan las interacciones e interrelaciones entre los individuos, sus contextos y entre contextos. En resumen, estos son escenarios y actores clave para desarrollar las competencias participativas que los jóvenes necesitan, con el fin de garantizar su capacidad de ejercer su derecho a la participación ciudadana.

Desde el punto de vista de esta dimensión colectiva, vemos la participación de la gente joven en la comunidad desde su participación en grupos organizados, ya sea pro-sociales o políticos, a todas las actividades que van más allá de su plan de estudios o al plan de estudios estrictamente hablando, y que tienen lugar en ámbitos públicos como plazas, centros comunitarios e instalaciones deportivas (Díaz, Martínez y Cumsille, 2003); como, por ejemplo, experiencias de trabajo voluntario en Service Learning, entre otros.

Todo el aprendizaje en el campo de la juventud permite a los jóvenes adquirir habilidades y competencias esenciales, y contribuye a su desarrollo personal, a la inclusión social y a la ciudadanía activa, mejorando así sus perspectivas de empleo. La participación en actividades en el campo de la juventud y la educación/aprendizaje no formal contribuye de diversas maneras a la adquisición de las 8 competencias clave identificadas por el Marco de Referencia Europeo sobre Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente: comunicación en la lengua materna; comunicación en idiomas extranjeros; competencia matemática y científica; competencia digital; competencias sociales y cívicas; aprendiendo a aprender; sentido de iniciativa y espíritu empresarial; conciencia y expresión cultural (documento de trabajo de la Comisión de la UE, 2018)

El valor que se debe asignar a las competencias que desarrollan los jóvenes mediante el aprendizaje fuera de un contexto formal (aprendizaje no formal e informal), así como el reconocimiento de qué merecen legítimamente, tanto en la sociedad como en la vida económica, son aspectos de gran importancia.

6.2 Reconocimiento de aprendizaje no formal e informal en el campo de la juventud

En general, el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal se basa en la adquisición de nuevas competencias en el marco del aprendizaje permanente. Como se explica en el Memorándum sobre el aprendizaje permanente, éste comprende “toda actividad de aprendizaje emprendida a lo largo de la vida, con el objetivo de mejorar los conocimientos, habilidades y competencias, desde una perspectiva personal, cívica, social y/o laboral” (Comisión de Las Comunidades Europeas, documento de trabajo de los servicios de la Comisión, 2000). Y, el aprendizaje permanente “ya no es solo un aspecto de la educación y la capacitación”, pero existe una voluntad política clara para que sea “el principio rector de la provisión y la participación en todo el continuo de contextos de aprendizaje”.

En el campo de la juventud, el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal tiene que ver con el reconocimiento del trabajo y los logros de aprendizaje de los jóvenes y los que trabajan en el espacio juvenil y las organizaciones juveniles. La resolución del Consejo de Ministros sobre el reconocimiento en el campo de la juventud europea establece directamente que los empleadores, la educación formal y

la sociedad civil en general, deben tener debidamente en cuenta el trabajo y los logros de los jóvenes “(Consejo de la Unión Europea, Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, 2006). Sin embargo, se prevén los mayores beneficios para los jóvenes marginados y desfavorecidos para quienes el aprendizaje no formal e informal puede ser el único entorno educativo accesible.

Dependiendo de quién reconoce el aprendizaje y para qué fines, se distingue el reconocimiento de la educación/aprendizaje no formal e informal en cuatro tipos diferentes (Markovic y Ünal, 2011):

- Reconocimiento *formal*: es un estado oficial para diferentes aspectos del trabajo juvenil y la educación/aprendizaje no formal. Significa la 'validación' de los resultados de aprendizaje y la 'certificación' de un proceso de aprendizaje mediante la emisión de certificados o diplomas que reconocen formalmente los logros de un individuo;
- Reconocimiento *Político*: se refiere al reconocimiento de la educación/aprendizaje no formal e informal en la legislación y/o su inclusión en estrategias políticas, y la participación de proveedores de aprendizaje no formales e informales en estas estrategias;
- Reconocimiento *Social*: es un proceso que conduce a una mejor comprensión y una consideración más positiva de lo que estamos haciendo por los demás, aporta más visibilidad y más inversión a nuestras actividades. Significa que los actores sociales reconocen el valor de las competencias adquiridas en entornos no formales e informales, y el trabajo realizado dentro de estas actividades, incluido el valor de las organizaciones que brindan dicho trabajo;
- *Auto-reconocimiento*: significa la evaluación individual de los resultados de aprendizaje y la capacidad de utilizar estos resultados de aprendizaje en otros campos.

El objetivo de reconocer los resultados de aprendizaje no formales e informales es garantizar su *visibilidad* para que el aprendizaje no formal e informal se conozca, incluso legitime, otorgando valor a esos resultados y a las calificaciones correspondientes.

6.3 Etapas de reconocimiento de resultados de aprendizaje no formales e informales

El proceso de reconocimiento de resultados de aprendizaje no formal e informal contiene cuatro etapas (CEDEFOP, 2015):

1. *Identificación* de los resultados del aprendizaje no formal e informal. Se lleva a cabo con el fin de evaluar esos resultados y puede implicar la autoevaluación o la evaluación de terceros.
2. *Producción de la evidencia* de resultados de aprendizajes no formales e informales sobre la base de documentos de referencia. Se debe introducir un estándar predefinido para que los participantes puedan tener el marco de referencia necesario para documentar sus resultados correctamente o analizarlos de modo que el proceso de validación/certificación pueda ser genuino para la construcción de conocimiento, habilidades y competencias a través de una comprensión de esos resultados.
3. *Validación* de resultados de aprendizaje no formal e informal. Esta es una etapa esencial para verificar que los documentos producidos o cualquier otra forma de evaluación (simulación, situación real, pruebas escritas, etc.) tengan valor en relación con un estándar dado.
4. *Certificación* de resultados de aprendizaje no formal e informal, donde los participantes reciben un documento oficial que acredite la veracidad, validez y autenticidad de estos resultados.

Las etapas antes mencionadas suponen que se han diseñado estándares para otorgar reconocimiento social a la calificación. La definición de estándares es de crucial importancia para el reconocimiento de los resultados del aprendizaje no formal e informal (West, 2007). Si están mal definidos o no son ampliamente aceptados, es poco probable que la calificación otorgada sea útil para su titular, ya que no es socialmente reconocida. Si los estándares han sido definidos por intereses sin legitimidad social o técnica, esto también privaría a la calificación de cualquier valor social.

6.4 Beneficios del reconocimiento de resultados de aprendizaje no formales e informales

El reconocimiento de las competencias adquiridas por el aprendizaje no formal e informal se centra directamente en los resultados del aprendizaje y genera beneficios para las personas, los empleadores y el mercado laboral, los proveedores de aprendizaje o certificación, los sindicatos y las asociaciones de trabajadores, así como para los gobiernos (Werquin, 2010)

Para *las personas*, el reconocimiento de los resultados de aprendizaje no formales e informales genera beneficios económicos, educativos y sociales. Las personas ahorran tiempo y, por lo tanto, dinero que está ampliamente relacionado a través de la disminución en los costos directos del aprendizaje formal y los costos de oportunidad que surgen de la pérdida potencial de recursos para las personas durante el período en el que participan en él. Al hacer visibles diferentes modos de resultados de aprendizaje no formales e informales, los individuos aseguran beneficios potenciales en el mercado laboral y vuelven a períodos de capacitación cortos y efectivos de aprendizaje permanente, en un contexto formal, asegurándoles una calificación específica o certificación con vigencia inmediata en el mercado laboral. El proceso de reconocimiento del aprendizaje no formal e informal es un excelente proceso de aprendizaje en sí mismo que puede enseñarles a los individuos sobre ellos mismos y ayudarlos a navegar mejor, tanto en el sistema de aprendizaje permanente como en el mercado laboral. El reconocimiento del aprendizaje no formal e informal es una forma confiable de obtener créditos, legitimar la experiencia personal y abrir vías distintas de las tradicionales para el aprendizaje y las calificaciones.

Para *los empleadores*, los beneficios que se derivan del reconocimiento de los resultados del aprendizaje no formal e informal son principalmente económicos. Los empleados con conocimientos, habilidades y competencias derivados del mundo del trabajo requieren una reducción en la capacitación de duración, lo que implica ahorrar en el costo de su aprendizaje/capacitación necesaria en un contexto formal. Mejorar la visibilidad de todos los conocimientos, habilidades y competencias de sus trabajadores, o posibles candidatos para la contratación, ayudará a los empleadores a unirlos mejor con los trabajos o tareas en que se realizarán y aumentar así su productividad. Además, los empleadores pueden cumplir con los requisitos reglamentarios para garantizar la calidad, especialmente en sectores en los que se

espera que una parte de la fuerza de trabajo tenga calificaciones certificadas específicas.

Para *los proveedores* de aprendizaje o certificación, el reconocimiento les acerca al mercado laboral y los familiariza más con sus expectativas y necesidades. Para los sindicatos y otras asociaciones de trabajadores, el reconocimiento de los resultados de aprendizaje no formales e informales les brinda la oportunidad de participar en la definición de nuevos perfiles de empleo y ofrece a sus miembros la posibilidad de alcanzar un determinado nivel de calificación y así reclamar los beneficios asociados.

Finalmente, para *los gobiernos*, el reconocimiento de los resultados de aprendizaje no formales e informales mejorará la democracia y el acceso a la ciudadanía ilustrada. Mejorará la equidad entre los ciudadanos e integrará efectivamente a los miembros de grupos desfavorecidos, como los pueblos indígenas y los migrantes, y al mismo tiempo ayudará a reequilibrar la equidad entre generaciones (trabajadores de más edad que tenían acceso limitado a la educación superior y las calificaciones correspondientes). Se mejorarán los mecanismos de acción pública. Las políticas públicas orientadas a objetivos se pueden diseñar e implementar directa o indirectamente, estableciendo incentivos formales para alcanzar sus objetivos.

6.5 Obstáculos y desafíos en el reconocimiento

Algunos de los principales obstáculos en el reconocimiento de los resultados del aprendizaje no formal e informal son (Popa, 2011):

- Los procedimientos de evaluación y acreditación de los resultados de aprendizaje no formales e informales todavía están poco desarrollados, en contraste con la educación formal, donde los procedimientos y estándares para evaluar y validar el desempeño han estado en vigencia durante mucho tiempo y su reconocimiento social es alto. Esto se debe al hecho de que el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal se ha desarrollado generalmente como una forma alternativa de obtener las calificaciones necesarias en el mercado laboral, que el sistema formal no puede ofrecer.
- La participación de los alumnos depende de factores motivacionales, que a su vez se basan en las percepciones sociales de utilidad o relevancia. Además, los alumnos con un historial pobre en educación formal pueden no estar

dispuestos a arriesgarse con el aprendizaje no formal e informal debido al miedo al fracaso. El aprendizaje no formal e informal tiene que ver con la percepción de que el aprendizaje debe tener lugar en un entorno formal y que las plataformas de aprendizaje alternativas pueden implicar un compromiso de calidad. Las estrategias de comunicación pueden influir enormemente en la participación de los alumnos, especialmente en el caso de los alumnos en riesgo de exclusión social o profesional.

- Los recursos necesarios para ejecutar el sistema de reconocimiento de aprendizaje no formal e informal, y entregar resultados (competencias reconocidas, calificaciones acreditadas) son comparables o algunas veces superiores a las requeridas para la educación formal, debido a la naturaleza individualizada, contextual y táctica del el aprendizaje no formal e informal, y la evaluación de sus resultados. Los mecanismos para la transferencia de créditos o la transferencia de competencias a través de sectores (no formales / informales / formales o académicos / profesionales) podrían ayudar a cerrar esta brecha.
- El desarrollo del aprendizaje no formal e informal requiere recursos constantes y coordinación de esfuerzos entre los responsables políticos y las partes interesadas a nivel nacional y europeo. Si bien las iniciativas europeas garantizan una amplia convergencia en cuestiones clave, la formulación de políticas nacionales sigue siendo esencial para integrar estas cuestiones en un contexto específico. La adaptación de documentos plurianuales y la presión de los pares puede garantizar la coherencia de la acción política. Según Bjornavald (2000), *“deben cumplirse varias condiciones políticas e institucionales para atribuir algún valor real a las evaluaciones en cuestión. Esto puede hacerse, en parte, a través de decisiones políticas que aseguren la base legal para las iniciativas, pero debe ser complementado por un proceso donde las cuestiones de “propiedad” y “control”, así como la “utilidad”, deben ser aclaradas”*.

6.6 Políticas y prácticas europeas en el campo del reconocimiento

El establecimiento del programa JUVENTUD de la Unión Europea en el 2000 y las actividades de la Dirección de Juventud y Deporte del Consejo de Europa, a finales de

los años 90, dieron lugar a un mayor reconocimiento del trabajo juvenil y la educación/aprendizaje no formal a nivel europeo, (por ejemplo, la recomendación de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa y el Libro Blanco de la UE sobre la Juventud).

Al mismo tiempo, en el 2000, el Consejo de Lisboa de la Unión Europea estableció una visión estratégica muy ambiciosa para Europa, con el objetivo de convertirse en una economía basada en el conocimiento, la más dinámica y competitiva del mundo, logrando crecimiento económico, mejores empleos y una mayor cohesión social. Para los responsables de la formulación de políticas, estaba claro que los sistemas educativos formales existentes, normalmente demasiado lentos para responder a los cambios dinámicos en la vida y la tecnología, no serían suficientes para acercar a Europa a esa “sociedad basada en el conocimiento”. Esta fue la primera vez que las políticas europeas reconocieron que el aprendizaje tiene lugar en una variedad de contextos, incluidos los formales, no formales e informales, y debe ser valorado.

A este camino siguieron varias iniciativas en el campo de la educación, en particular en el área de la Educación y Formación Profesional (EFP). Esto vio la validación de la educación/aprendizaje informal y no formal como una de las principales herramientas para cerrar las brechas en el mercado laboral y ayudar a las personas a obtener sus calificaciones de diversas maneras (ECVET, 2016). La cooperación reforzada entre los países europeos en este campo, condujo a la adopción de principios europeos comunes para la validación de la educación/aprendizaje informal y no formal en el 2004 y más tarde en directrices más concretas en el 2008. El otro proceso interesante en el panorama general fue, “el cambio hacia los resultados del aprendizaje”, que modificó la perspectiva en la educación y se centró en las competencias adquiridas.

Paralelamente, continuó el debate sobre el reconocimiento de la educación/aprendizaje no formal en el ámbito de la juventud y se buscaron y establecieron vínculos con la agenda más amplia de aprendizaje permanente. Gracias a la Asociación entre la Comisión Europea y el Consejo de Europa en el ámbito de la juventud, la posición del sector juvenil se formuló en el documento “Caminos” en 2004. El documento pedía un mejor reconocimiento social de la educación/aprendizaje no formal y el trabajo de los jóvenes, teniendo en cuenta que

no deben considerarse como una subcategoría de la educación. Los enfatizó como un medio para preparar a los jóvenes, tanto para la sociedad basada en el conocimiento, como para la sociedad civil. El documento Caminos reconoció la necesidad de establecer vínculos más estrechos con otras partes interesadas (educación formal, empleadores, sector social, etc.) y desarrollar herramientas concretas para el reconocimiento en el sector de la juventud. Este proceso dio como resultado el desarrollo de la Cartera Europea para Jóvenes Líderes y Trabajadores Juveniles en el 2006, y la introducción del *Youthpass* como parte del Programa Juventud en Acción desde el 2007 en adelante. Ambos instrumentos dieron más enfoque a las competencias de los jóvenes y trabajadores jóvenes. Siguiendo los desarrollos en el 'panorama general', *Youthpass* construyó e importó el marco europeo de 8 competencias clave en su parte de autoevaluación, acercando así los resultados de aprendizaje del campo de la juventud a otros ámbitos educativos y otras partes interesadas (Hadžibegović, 2012)

Uno de los avances futuros en el reconocimiento de la educación/aprendizaje no formal e informal será una mayor transparencia de las cualificaciones y competencias en el mercado laboral europeo. Esto debería dar lugar a la apertura del actual sistema Europass para experiencias de educación/aprendizaje no formal, en forma de un pasaporte de competencias europeas recientemente desarrollado en 2012.

En el ámbito de la juventud, se dio continuidad a los llamados a un mejor reconocimiento en la 1ª Convención Europea de Trabajo Juvenil, en Gante, en el 2010; dando lugar a la Resolución del Consejo sobre el trabajo de los jóvenes en noviembre del 2010; así, se confirmó el importante papel que desempeña el aprendizaje no formal en el trabajo de los jóvenes al complementar los entornos educativos formales.

Como parte de los nuevos desarrollos, la asociación juvenil EU-CoE publicó un nuevo documento, *Pathways 2.0*, iniciando el debate sobre las acciones futuras y las vías de reconocimiento en el campo de la juventud (asociación juvenil UE-CdE, 2011). El plan general para estas acciones se estableció durante el Simposio sobre el reconocimiento del trabajo juvenil y el aprendizaje no formal, en noviembre del 2011.

En la nueva estrategia EU2020, se espera que *Youth on the Move* apoye la participación de los jóvenes en la sociedad a través de todos los niveles de educación y política juvenil, incluyendo oportunidades de aprendizaje para los jóvenes con

menos oportunidades (Comisión de la UE, 2010). Esto incluye el fortalecimiento de las estructuras para el voluntariado y la participación de los jóvenes, y el apoyo a la adquisición de habilidades clave a través de actividades educativas no formales, como complemento del aprendizaje formal o como un incentivo para reintegrarse al sistema educativo formal.

Por otra parte, algunas asociaciones de trabajadores juveniles organizan algunos proyectos y eventos para hacer que el trabajo juvenil sea más visible y para luchar por su reconocimiento. Un ejemplo fue el proyecto *Be Youth Worker Today* (BYWT), celebrado en Barcelona en el 2015, con la participación de 12 países de la Unión Europea (www.beyouthworkertoday.net)

6.7 Conclusiones

Aunque se han desarrollado una gran variedad de políticas y prácticas, los procesos de reconocimiento del aprendizaje no formal e informal siguen siendo marginales, de pequeña escala e incluso precarios. Los desafíos para los diseñadores de políticas son encontrar formas de elevar el perfil de reconocimiento, simplificar los procesos de reconocimiento, darles una mayor validez y encontrar el equilibrio adecuado entre los beneficios y los costos, tanto para los individuos como para la sociedad en general.

La comunicación clara y la información sobre los beneficios del reconocimiento y los procesos implicados por los servicios de orientación y asesoramiento profesional, ayudarán a aquellos que desconocen que han adquirido competencias a través de vías de aprendizaje no formales e informales, o que sus resultados tienen un valor potencial. Una comunicación efectiva con los empleadores y los sindicatos también podría ayudar a promover la aceptabilidad de las calificaciones obtenidas a través de rutas no tradicionales.

Las soluciones de trabajo para el desarrollo futuro en el reconocimiento de resultados de aprendizaje no formal e informal, en el campo de la juventud, comprenden una combinación de elementos en proporciones variables. Destacar las buenas prácticas que pueden transferirse a otros contextos, llamando los resultados de proyectos financiados en LLP o Juventud en Acción, a la atención de los responsables de la toma de decisiones y los expertos, sin duda facilitaría la convergencia en la evolución de las políticas. El desarrollo de sinergias con los procedimientos de evaluación y

acreditación en el sistema formal, garantizará la compatibilidad y facilitará la transparencia de las calificaciones y la relación costo-eficacia. Creación de redes, presión y apoyo de iniciativas en el contexto de programas europeos a nivel nacional, transnacional e internacional. El enfoque del “método abierto de coordinación”, basado en la participación voluntaria en objetivos comunes, la comparación cruzada y la presión entre iguales, puede demostrar ser más eficaz a largo plazo que la aplicación uniforme de normas comunes. Formar parte de una “comunidad de práctica” en la que los participantes compartan resultados, identifiquen dificultades comunes y transfieran soluciones probadas a nuevos contextos, mejorará la motivación de los tomadores de decisiones y los expertos, y la voluntad de desarrollar resultados de aprendizaje no formales e informales como estrategias de reconocimiento.

7. Eventos sociales, festivales y juventud

En esta investigación, nos interesó organizar una revisión de la literatura en forma intercultural para los eventos socioculturales, como festivales, con el fin de comprender mejor la ética, y la cultura organizacional y metodológica que caracterizan este tipo de iniciativas sociales, tanto locales como trans-locales; además, nuestro objetivo es discernir las condiciones intelectuales, psicológicas y políticas que permiten una transformación en el modelo de explotación de los recursos, especialmente, a través del voluntariado y la libre participación de los jóvenes.

Nuestra visión macroscópica es discernir los procesos no formales e informales que tienen lugar durante los eventos sociales. Consideramos que estos procesos son beneficiosos para la transformación de actitudes, el enriquecimiento del conocimiento, y el surgimiento de habilidades interculturales.

En este sentido, hemos podido mapear las categorías teóricas, y los aspectos teóricos y metodológicos mediante los cuales investigadores y contratistas de campo han analizado el fenómeno de los festivales. Es una breve presentación de las teorías del campo internacional, así como una primera revisión crítica, que permite enmarcar nuestra experiencia en el campo, comparar nuestro contexto sociocultural, presentar si es necesario, el modelo teórico de actuar en el Festival multilingüe de Thessaloniki.

Nuestros ejes entrelazados serán:

- Festival, celebraciones, eventos o acción sociocultural; objetivos teóricos y prioridades
- Capital humano y sociocultural en la era transformadora de las economías sociales y solidarias y de acuerdo con las condiciones específicas, las actitudes individuales y colectivas, las rutas cognitivas de las iniciativas colectivas
- Los bienes comunes de aprendizaje social, la capacidad de recuperación de las ciudades y los eventos sociales

En este sentido, es necesario especificar qué festivales representan a la imaginación de los pueblos, siendo parte de las prácticas y la voluntad de las comunidades.

En qué medida los festivales, las celebraciones o los eventos socioculturales son parte del capital humano y sociocultural, y de qué manera juegan un papel transformador de resiliencia a la comunidad. Además, debido a su carácter unificador, todos los eventos tienen efectos directos e indirectos en la sociedad, y particularmente en la comunidad inmediata donde tienen lugar. El voluntariado es de interés para los jóvenes, por ejemplo.

Los eventos se pueden abordar desde dos perspectivas: como industria y como servicio social y comunitario. A menudo esta segunda es eclipsada por la primera, debido a la perspectiva económica. En el caso de la dimensión social, los beneficios tales como la experiencia humana y cultural no son medibles y son a menudo infravalorados. Sin embargo, es crucial tener la capacidad de evaluar el impacto social de los festivales, cuáles son sus efectos y a cuántas personas impactan.

Por la Celebración del plurilingüismo, elegimos celebrar los aspectos simbólicos de los festivales. Ello, de acuerdo con el hecho de que las celebraciones “actos completamente sociales”. M. Mauss; desde la antigüedad se han focalizado en el carácter simbólico de las cosas (un hecho, un hombre, un Dios, de Dios, un fenómeno cósmico)

Parece que el tiempo de celebración nos permite sentir el surgimiento de un sentido de pertenencia a una sociedad cada vez más multicultural al “trabajar”, al mismo tiempo, en las funciones emocionales y sociales (Encyclopaedia Universalis, 1993)

Para Falassi (1987, 2), los festivales son como “un tiempo de celebración sagrado o profano marcado por celebraciones especiales”, manteniendo la idea de que las funciones sociales de un festival están estrechamente relacionadas con los valores de

la comunidad. Farber (1983) investigó festivales y celebraciones públicas y concluyó que se podía aprender mucho sobre la vida simbólica, económica, política y social de una comunidad. Falassi (1987) luego agregó a las nociones de simbolismo de Farber al comentar que los significados sociales y simbólicos estaban estrechamente vinculados a una serie de valores manifiestos que la comunidad local considera esenciales para su ideología, cosmovisión, identidad social, historia y su supervivencia, todo lo cual los festivales celebran.

Incluso cuando cada celebración, festival, y/o evento tiene un carácter único, el punto común desde el cual se eleva y termina es el humano. Existen prácticas desde que el hombre comenzó a vivir en sociedades y estas prácticas parecen tener cuatro características básicas: (1) realización de símbolos culturales; (2) entretenimiento; (3) realización en un lugar público; y, (4) participación de la comunidad (Salamone, 2000)

Sabemos, de acuerdo con estudios científicos que han ido creciendo en torno a estos conceptos de festivales y celebraciones, que el festival (latín Festivitas – Waterman, 1998) es un fenómeno social que existe en casi todas las sociedades humanas pero se expresa de manera diferente (Falassi, 1987). Diferentes grupos sociales se acercan y se superan las barreras sociales. (Putnam, 2000)

Puede organizarse en torno a un producto cultural particular o es la concentración de diferentes actividades participativas. (Richards, 2007)

Es una forma en que el individuo puede ser él mismo con seguridad mientras él convive con diferentes tipos de culturas, personalidades y etapas de evolución. (Remington, 2003)

Consideramos que las definiciones principales de los festivales tienden a coincidir en que la comunidad local es vital para el éxito de cualquier festival. Goldblatt (1997), por ejemplo, sugiere que la característica clave de un festival es el sentido de comunidad creado. Los festivales y eventos comunitarios pueden asumir muchos roles, por ejemplo, Dunstan (1994) observa que los festivales y eventos culturales brindan un foro para valores y tradiciones culturales, un propósito compartido. Una visión que se hizo eco de la investigación previa del festival es que los festivales brindan una oportunidad única para el desarrollo cultural de la comunidad (Getz, 1997)

Otros estudios (Dunstan, 1994; Frisby et al, 1989; Getz, 1991, 1997) también sugieren que los festivales pueden utilizarse como elementos de construcción para las comunidades y promover el entendimiento étnico dentro de la sociedad y, al hacerlo, preservar y celebrar las tradiciones locales, la historia y la cultura, o ser utilizado como una estrategia para extender el ciclo de vida de un destino (Chacko y Schaffer, 1993). Dugas y Schweitzer (1997) sostienen que desarrollar un sentido de comunidad es un trabajo duro, a largo plazo, especialmente para construir niveles de conexión, pertenencia y apoyo.

Se puede pensar que las culturas y las comunidades son inseparables, ya que evolucionan constantemente juntas, por lo tanto, una definición de festival comunitario debe tener referencias a las culturas locales, incluidas las culturas populares.

Entonces, podríamos mencionar la siguiente definición, entre otros:

Un festival comunitario es un evento comunitario temático e inclusivo o una serie de eventos que se han creado como resultado de un proceso de planificación comunitaria inclusiva para celebrar el estilo de vida particular de las personas y grupos en la comunidad local con énfasis en el espacio y el tiempo en particular.

Los festivales se pueden ver como las principales manifestaciones de la economía de la experiencia (Pine y Gilmore, 1999), ya que entretienen, educan, tienen un valor estético y proporcionan la plataforma para el escapismo.

Consideramos que, en relación al origen de un festival, se identifican dos modelos clave de festivales según la literatura. Hay diferencias significativas entre festivales y eventos comunitarios. Los primeros están organizados por una élite y tienen un curso lineal ascendente, mientras que los eventos pueden convertirse en un oasis creativo que surge por debajo de los habitantes y la colaboración de los miembros de la comunidad, especialmente en contextos vecinales. (Chatzinakos, 2016)

En Festivales basados en la comunidad (CBF), según Joy Zhuowei Huang a, Mimi Li b y Liping A. Cai, hay una importancia de la participación de los residentes locales. Los visitantes de estos festivales consideran que la unión familiar y la amabilidad de las comunidades locales son importantes, especialmente para los visitantes que repiten la participación. Los organizadores y planificadores del festival deberían alentar a las

personas locales a apoyar las CBF y proyectar la imagen de una comunidad amigable en el mercado familiar.

Los CBF también deben prestar mayor atención al mercado de repetición, ya que los hallazgos de su estudio sugieren que los visitantes recurrentes de las comunidades rurales cercanas son el mercado principal de estos festivales. Además, los visitantes habituales disfrutaban de la atmósfera del festival y de las personas agradables de la comunidad de acogida, mientras que los visitantes primerizos apreciaron más los elementos tangibles que los emocionales. (Huang, Mimi, Liping, Cai, 2010)

La mayoría de los estudios proclaman que los festivales: pueden crear, reforzar o desafiar la identidad cultural local o regional (Hall, 1992; Smith, 1993; Boyle, 1997; Davila, 1997; Waterman, 1998; De Bres y Davis, 2001); enorgullecer y mejorar el prestigio y la imagen, crear un sentido de lugar (Avery, 2000; Derrett, 2003), comunidad (Dugas y Schweitzer, 1997) o bienestar (Falassi, 1987; Adams y Goldbard, 2001).

Falassi (1987) también comentó que como el “bienestar” es importante de manera simbólica y social, los festivales tuvieron la oportunidad de renovar periódicamente la corriente de vida de una comunidad y dar sanciones a sus instituciones y posiblemente, en algunos casos, demostrar su valor para la población local. Adams y Goldbard (2001) dan una perspectiva similar con respecto al bienestar de la comunidad y nos dicen que las personas recurren a su cultura para autodefinirse y movilizarse; afirmar sus valores locales; y para presentarlos a los visitantes en un intercambio positivo de valores.

7.1 Marco de criterios e indicadores de los evaluadores

Sin embargo, se considera que un intercambio positivo de valores culturales solo puede lograrse como resultado de una buena organización, comunicación y gestión de festivales. De Bres y Davis (2001) comentan que los festivales pueden jugar un papel importante desafiando las percepciones de la identidad local, o como Hall (1992) propone pueden ayudar en el desarrollo o mantenimiento de la identidad comunitaria y/o regional; se cree que esto es de gran importancia para los festivales de una comunidad más pequeña, ya que podría mejorar sus valores culturales y ayudar a compartirlos con otras comunidades.

Sabemos que las razones genéricas de entidades gubernamentales y sin fines de lucro para organizar un festival son ocho: recreación / socialización, cultura / educación, turismo, generación de ingresos internos, recursos naturales, agricultura, generación de ingresos externos y orgullo / espíritu comunitario. (Mayfield, y Crompton, 1995)

Getz defiende la política de festivales con un amplio alcance de política que depende de los siguientes objetivos y parámetros:

- i. La minimización de los impactos económicos, sociales, culturales y ambientales negativos;
- ii. Generación de mayores beneficios económicos para la población local y mejora del bienestar de las comunidades de acogida;
- iii. Mejora en las condiciones de trabajo del entorno del festival e iniciativas para generar más empleo;
- iv. Inclusión de personas locales en la toma de decisiones con respecto al desarrollo del festival;
- v. Apoyo a la diversidad y a la contribución a la conservación del patrimonio natural y cultural;
- vi. Creación de experiencias agradables permitiendo a los visitantes conectarse de manera significativa con los residentes;
- vii. Provisión de acceso para personas con impedimentos físicos; y
- viii. Ser culturalmente sensible, fomentar el respeto entre los asistentes al evento y los anfitriones, construyendo orgullo y confianza local.

Diferentes marcos de criterios para evaluar los festivales llegan desde más lejos. Se trata de un modelo estandarizado dado por Quebec.

De acuerdo con los Festivales y Eventos de Quebec 2013, existe un modelo estandarizado que analiza los efectos sociales, así como los individuales y ambientales de los festivales que se determinan como: “Una actividad o un conjunto de actividades de animación que tienen lugar alrededor de un tema central y de acuerdo con una programación que tiene una duración limitada”.

Este modelo tiene en cuenta los efectos potenciales en tres niveles:

en los individuos,

en la animación del territorio y su desarrollo de identidad,

y en la comunidad.

Este modelo de divulgación de las prácticas sociales fue desarrollado por FEQ después de un análisis no exhaustivo del impacto social de los festivales, eventos y consultas con expertos en desarrollo sostenible y responsabilidad social corporativa.

Se trata entonces de la capacidad del festival de tener un efecto estructurador en las dinámicas sociales, económicas y ambientales de su entorno; la capacidad del festival para animar el territorio, mejorar la identidad cultural y promover la reunión social, la capacidad de la organización para fomentar la vitalidad y la calidad de vida de los voluntarios, empleados y asistentes al festival.

Doce asuntos sociales, los MEPS, se inspiran en los conceptos de desarrollo sostenible (DS) y responsabilidad social corporativa (RSE), ya que el desarrollo sostenible hace hincapié en la calidad de vida del ser humano a través de tres pilares interrelacionados. Como la responsabilidad social se refiere a la disposición de las organizaciones/empresas para integrar las preocupaciones sociales, económicas y ambientales en sus actividades, se volvió inconcebible no tenerlas en cuenta al diseñar el MEPS.

Esto resultó en un proceso basado en 12 criterios de mejores prácticas sociales y/o 12 problemas relacionados con el impacto social de los eventos. Estos problemas se determinaron luego de un inventario de los impactos sociales de los eventos y el turismo a través de una revisión de la literatura. También están presentes en diversas herramientas de desarrollo sostenible y responsabilidad social.

1. Gestión responsable
2. Gobernanza participativa
3. Desarrollo de personal voluntario y asalariado
4. Calidad de vida de las poblaciones circundantes
5. Desarrollo y calidad de vida de los visitantes
6. Participación social en el evento
7. Compromiso del evento con su comunidad
8. Accesibilidad
9. Mejorar la identidad sociocultural de la comunidad
10. Promoción de la diversidad cultural
11. Desarrollo de creatividad y capacidad de innovación

12. Consumo responsable

Por su parte, cada uno de los temas tiene indicadores, para un total de 65 indicadores.

7.2 Eventos multi, pluri e interculturales en las sociedades modernas

Como los festivales desempeñan un papel en la cohesión social y parecen ser más bien un procedimiento inclusivo para la diversidad y la pluralidad, la movilidad y la identidad local; el festival multicultural parece cobrar cada vez más importancia. Específicamente, en los últimos años, ha habido un interés creciente en las ciudades interculturales y sus características. Cada vez más ciudades europeas no son étnicamente homogéneas y albergan personas de otros países; comunidades que tienen culturas diferentes o también hablan otros idiomas. Las organizaciones de toda Europa promueven las ventajas de las ciudades interculturales para los ciudadanos, así como el crecimiento económico.

Muchas ciudades interculturales se consideran exitosas en muchos niveles debido a la mezcla social y los beneficios de las personas que viven juntas con un trasfondo cultural diferente. Sin embargo, los estudios han informado que “la mayoría de las personas no se desvive por buscar personas y experiencias que sean diferentes, y hay modelos sociales que fomentan y exacerbaban la tendencia a la aversión” y “si queremos una ciudad intercultural, no podemos dejarlo al azar “ (Landry y Wood, 2008).

En este punto, hay una pregunta creciente: ¿cómo unimos a las comunidades y cuál es la mejor manera de ayudarlas a conocerse entre ellas?

Los eventos sociales son exactamente lo que las ciudades interculturales necesitan para promover que los miembros de las comunidades minoritarias presenten su cultura y aspectos de su estilo de vida. Los resultados de estos eventos son realmente importantes para los participantes. Estos eventos sociales generalmente no están organizados sólo para las comunidades que difieren, están organizados para todas las comunidades que viven en la ciudad y los miembros descubren la complejidad de su sociedad a través de actividades (baile, cocina, clases de idiomas, etc.) y desarrollo de habilidades sociales.

Es necesario señalar que hay numerosos y diferentes eventos sociales que pueden tener lugar en las ciudades interculturales. Los festivales son eventos sociales que,

según Coldblatt (1997, citado en Arcodia y Whitford, 2006), tienen una característica clave y “es el sentido de comunidad y celebración engendrada por una ocasión, que es una actividad social, pública y de libre acceso; una reunión que involucra una variedad de medios tales como artes y oficios, espectáculos y demostraciones”. Además, pueden crear diversos impactos tales como impactos económicos, ambientales y sociopolíticos (Arcodia y Whitford, 2006).

Los eventos sociales, como Festivales, realmente ayudan a los miembros de grupos minoritarios y a los ciudadanos a desarrollar sus habilidades sociales y a encontrar un lugar común para expresar sus características culturales. En la última década, muchas partes interesadas en todo el mundo y, específicamente, en Europa han intentado encontrar este “lugar” para interactuar y enfrentar diversos desafíos.

Un ejemplo notable, y reconocido, es la organización sin fines de lucro “100 ciudades resilientes”, que fue establecida por la Fundación Rockefeller. La definición de resiliencia, según la organización sin fines de lucro, mencionada anteriormente, es “la capacidad de las comunidades, instituciones, negocios y sistemas individuales de una ciudad para sobrevivir, adaptarse y crecer, sin importar qué tipos de estrés crónico y de choque agudo experimenten. (...) La resiliencia de la ciudad se trata de hacer una ciudad mejor en tiempos buenos y malos, para el beneficio de todos sus ciudadanos, especialmente los pobres y vulnerables”.¹

Grecia se ha comprometido con el programa de 100 ciudades resilientes, y Salónica (la segunda ciudad más grande de Grecia) es uno de ellas. Cuando una ciudad participa en el proyecto, hay algunos objetivos que deben cumplirse, objetivos y acciones que beneficien a los ciudadanos. Uno de los objetivos básicos es la co-creación de una ciudad inclusiva y, concretamente, invertir en los miembros de su comunidad para desarrollar habilidades (educación, capacitación, carrera) a lo largo de “laboratorios sociales” para hacer que sea más amigable para las personas nuevas.²

Thessaloniki se ha caracterizado por su identidad intercultural en el momento de su fundación. La ubicación geográfica de la ciudad y la ventaja de tener uno de los puertos más importantes ayudaron en su crecimiento económico. Muchas personas preferían visitar la ciudad o decidieron vivir allí.

¹ http://www.100resilientcities.org/100RC-FAQ/#/_/ (Last accessed: 11/08/2018)

² Resilient Thessaloniki. A Strategy for 2030 (Last accessed: 11/08/2018, <http://www.100resilientcities.org/strategies/thessaloniki/>)

Estas son solo algunas de las razones por las cuales Thessaloniki ha estado alojando personas de diferentes regiones o países, que hablan otros idiomas además del griego y que tienen otras religiones.

Esta es la razón por la que organizamos en 2013 el festival sociocultural de idiomas y esta es la razón por la que también buscamos identificar el festival multicultural.

McClinchey (2008) define un festival multicultural como un lugar para la celebración pública que muestra la cultura étnica de las comunidades locales reasentadas debido a la migración. Sin embargo, esta definición parece enfocarse en su naturaleza de exhibición, sin considerar adecuadamente sus significados. Por el contrario, Duffy (2005) definió los festivales multiculturales como lugares para el diálogo y la negociación dentro de las comunidades, ya que tanto individuos como grupos intentan definir conceptos significativos de identidad y pertenencia junto con nociones de exclusión.

Dicho esto, mientras que la definición de festival multicultural de Duffy abarca una variedad de significados, tales significados pueden ser aún más variados. Basado en una combinación de las definiciones de McClinchey y Duffy, de festivales multiculturales, estos festivales se pueden definir como celebraciones temáticas, públicas y multiculturales, en las que las personas multiétnicas, incluidas las minorías étnicas y los miembros de la población dominante, tienen una extraordinaria experiencia, mutuamente beneficiosa. (Lee, Arcodia, y Lee, 2012).

¿Cuál es la relación entre Festivales y Juventud si no es el desarrollo de habilidades, el empoderamiento y el desarrollo del capital sociocultural?

De acuerdo con la revisión de Chatzinakos, un comentario que no es desdeñable es que la presencia de jóvenes y niños en eventos revela un carácter educativo, pero también asegura su continuidad. Aunque la movilidad de los jóvenes, por motivos laborales, que buscan una mejor calidad de vida, es una característica común de la Europa actual, la experiencia de la participación y la nostalgia de las comunidades está reviviendo; no es solo un sentimiento que proviene de los “viejos años”. En otras palabras, para las nuevas generaciones, el sentido de la liminalidad de los eventos es más fuerte, porque la cotidianidad está dramáticamente personalizada. (Chatzinakos, 2014)

El vínculo más directo entre los eventos y festivales regionales, y la capacidad de la comunidad, es el aumento del desarrollo de habilidades. Se consideró que la participación en la planificación y ejecución del evento o la participación en un evento brindaban oportunidades para aprender nuevas habilidades y mejorar las habilidades existentes. Un área particular de desarrollo de habilidades destacada en algunos casos que Moscardo encuentra es la de liderazgo.

Se observaron tres aspectos del liderazgo en los estudios de casos analizados. El primero fue la importancia de tener un campeón local para dirigir el comité organizador o de planificación del evento; el segundo aspecto fue la oportunidad para que los organizadores del evento aprendieran habilidades generales de liderazgo que pudieran usarse en otras áreas; mientras que, el tercero, destacó las oportunidades que los eventos dio a los residentes jóvenes para desarrollar habilidades de liderazgo (Moscardo, 2007)

El término Ciudad Llena de acontecimientos que encontramos en la literatura (Richards y Palmer, 2010) tiene que ver con una inversión de las reglas existentes, que según Chatzinakos, crea un alto nivel de comunicación, confianza social y gobierno comunitario autónomo. Este tipo de ciudad es capaz de utilizar un programa de eventos que respaldará políticas sostenibles a largo plazo y mejorará la calidad de vida para todos. Las relaciones y redes que se crearán son el núcleo del capital social. (Moscardo, 2007)

El capital social se relaciona con la cohesión social y la igualdad, la unión de diferentes experiencias, voces, etc., mediante la participación colectiva en festivales capaces de construir el concepto de comunidad. Una sociedad multicultural fomenta una mayor participación en festivales que celebran la riqueza de la diversidad y el multilingüismo.

Arcodia y Whitfield (2007) proponen tres formas en que un evento facilita el desarrollo del capital social:

- Desarrollar recursos comunitarios.- estos recursos incluyen: habilidades y conocimiento, vínculos sociales entre grupos comunitarios, redes, grupos de voluntarios, etc.
- Cohesión social: los eventos brindan la oportunidad para que los miembros de la comunidad

- Unidad para que grupos étnicos diversos compartan experiencias y puntos de vista mundiales, y para dar voz a un propósito social común.
- Celebración: la participación colectiva en un evento de celebración puede generar un sentido de espíritu comunitario, unidad y buena voluntad.

Los festivales y sus extensiones, nos atrevemos a decir, interactúan y, finalmente, amasan el fermento y la co-forma con la comunidad y la cultura. Esto restablece una red saludable de relaciones dentro de la sociedad. (Arcodia y Witford, 2007)

El término comunidad tiene varias interpretaciones y significados, comenzando quizás con la sociedad política de Aristóteles, pasando por la comunidad otomana, el milleu y alcanzando la asociación (cultural) de hoy.

Según Aristóteles, la Ciudad es una sociedad política, una especie de comunidad, una especie de convivencia social. Etimológicamente, la palabra (en el idioma griego) “koinonia” (= comunidad) <koinono (verbo) significa participar en algo, junto/con alguien más.

De acuerdo con Zaimakis (2002) citado en Chatzinakos (2014) la comunidad es:

- Una construcción social delimitada que se ubica entre las formas primarias de organización social (familia, parentesco, amigos) y entidades abstractas más grandes como el estado.
- Es un conjunto de individuos que experimentan el sentido de pertenencia a una construcción social y cultural distintiva.
- Constituye un modelo de relaciones sociales organizadas en torno a diversos vínculos como origen, identidad cultural e intereses.
- Es una unidad simbólica que está compuesta por símbolos y valores que permiten a sus miembros formar una conciencia colectiva.

Derrett (2003) asimila esta posición en su investigación sobre los festivales comunitarios y su sentido del lugar, en el que comenta que si se dirigen de la manera correcta, los festivales pueden realizar un servicio comunitario muy útil mejorando la identidad grupal y de lugar; una perspectiva que es respaldado por una mayor investigación del festival también está de acuerdo con esta perspectiva (Boyle, 1997; Davila, 1997; Smith, 1993; Waterman, 1998).

Derrett (2003) continúa comentando que este sentido del lugar debería celebrarse a través del festival, ya que los visitantes lo perciben como una manifestación externa

de la identidad comunitaria y un fuerte identificador de la comunidad y su gente. Jepson y Clarke (2011) sostienen este caso más a fondo y sostienen que los festivales y eventos comunitarios con demasiada frecuencia elaboran contexto histórico y cultura para asegurar un buen ajuste con visitantes potenciales, especialmente si el programa de eventos se enfrenta externa e internamente.

7.3 Surge un factor funcional: el lugar como símbolo y signo social

¿En qué lugar es tal celebración más apropiada? ¿En qué medida y qué significa espacio o lugar significa usted y cuánto en combinación con una celebración? Los festivales surgen de la congruencia de tres elementos principales: el destino (lugar) en el que se encuentran; las personas que residen en ese lugar (y dentro de la región); y los visitantes que se sienten atraídos por el festival. Todos estos están respaldados por el paisaje físico en el que colaboran (Derrett, 2003)

El lugar en sí mismo puede crear un sentido de comunidad que, a su vez, influye en la forma en que esta comunidad celebra y, por extensión, en su prosperidad. (Derrett, 2003). La prosperidad según Derrett se expresa bajo los siguientes siete conceptos: cordialidad, prosperidad, habitabilidad, equidad, vitalidad, sostenibilidad, viabilidad.

Otros académicos argumentan que es más eficiente tener una unidad de espacio donde diferentes culturas puedan coexistir (Sawh, 2007); mientras otros creen que el sitio debe cambiarse cada vez para no llevar a la población a la selección. El espacio no debe permanecer igual durante mucho tiempo (Tuan, 1980). Las personas están vinculadas a lugares específicos, y los migrantes en particular necesitan conectarse con lugares nuevos. Los festivales pueden ser este lugar o barrio, o algunos otros lugares imaginados o recordados (McClinchey, 1999)

7.4 Pensamiento Crítico

A lo largo de la era de la hibridación cultural, los sujetos como constructos sociales se abstienen de la pureza nacional, política y cultural, y se acercan al proceso de producción de una cultura híbrida (Bhabha, 1995). En las sociedades postindustriales actuales, hay una mayor tolerancia al cambio y la diversidad, y es más fácil romper los límites de las conductas socialmente aceptables (Sharpley y Stone, 2011)

Los festivales son el corazón de la configuración y la expresión de este tipo de cultura. Además, varias representaciones artísticas dentro de los festivales pueden mostrar formas a través de las cuales la subjetividad y la identidad son procesos espaciales. Las formas interculturales e híbridas, creadas dentro de los festivales, ofrecen a los participantes oportunidades para encontrarse a través de prácticas auténticas y remodelarse o reorientarse en diferentes contextos a través de prácticas híbridas (Duffy, 2005). En este procedimiento, otras veces permiten que diferentes culturas existan como un mosaico y otras crean una alianza de culturas y características (Sawh, 2007)

El Festival Multilingüe promueve la coexistencia y la coeducación bajo el paraguas de este mosaico. En Thessaloniki, los barrios urbanos de acuerdo con Chatzinakos pueden convertirse en talleres en vivo y ciudades a su vez en ecosistemas. Esto no se puede lograr sin la existencia de procedimientos continuos. Esta dinámica, que comienza desde abajo en combinación con las nuevas herramientas ofrecidas por la tecnología y las redes de comunicación digital, puede construir una comunidad que sea constantemente apoyada por celebraciones y festivales. Thessaloniki pertenece a las ciudades resilientes. Como ya lo mencionamos, el término resistencia urbana describe a la ciudad como un sistema que se recupera, adapta y evoluciona en un diálogo con su entorno, se refleja y se planifica constantemente, con sus protagonistas, especialmente en condiciones de crisis, capaces de desarrollar reflejos en todo el entorno presiones continuas. El espacio público se convierte en un foro de diálogo y desarrollo bajo la orquestación de una red de festivales y eventos.

El Festival de Multilingüismo es el microcosmos. El objetivo principal de la Fiesta es promover la idea de pluralismo y la continuidad como experiencia de una sociedad, aunque en transición, participa activamente en el movimiento de cooperación, el despertar de la Persona como parte de una sociedad, la solidaridad y lo social, la interacción dentro y fuera de sus fronteras.

Basándose en los principios de las ciudades de resiliencia, así como en la transformación de abajo hacia arriba y en el sentido de la economía social, Thessaloniki experimenta los modelos de economía social cambiando la actitud, enriqueciendo el conocimiento y desarrollando habilidades resilientes, como la interculturalidad, y habilidades comunicacionales y de cooperación. La economía

social es un conjunto de tales determinaciones que está impregnado de valores éticos cruciales como la prioridad del trabajo sobre el capital, el cuidado de la comunidad mediante la distribución del excedente, la toma de decisiones a través de procesos democráticos bajo la regla “un hombre, un voto, y las necesidades del medioambiente.

Sin embargo, la característica más importante es que las personas están conectadas a través de redes locales, nacionales e internacionales, construyendo identidades que se basan y simultáneamente cultivan la solidaridad.

El estado de solidaridad de estas redes puede contrarrestar las tensiones nacionalistas que han surgido en una era de crisis. Además, la economía social en rápido crecimiento es parte integrante de la transición eco-social que se está produciendo recientemente en las sociedades europeas, una de las causas principales de las crisis económicas (entre otras). La Comisión recomienda a los gobiernos de los Estados Miembros que incluyan la promoción de Economía Empresas e Innovación Social como una prioridad de inversión específica en sus nuevos programas nacionales.

La economía social es un marco significativo para la construcción de sociedades europeas resilientes. Las estructuras e iniciativas de la economía social subrayadas por los principios de igualdad, democracia directa y cohesión social pueden cultivar identidades conectadas.

Por lo tanto, el grado en que las políticas de la UE contribuyen a la construcción de una identidad europea se puede examinar a través del grado y las formas en que las políticas de la UE se conectan, mejoran o fortalecen la economía social. Por todas estas razones, el Festival de Multilingüismo es un tipo de laboratorio para el desarrollo de una sociedad resiliente. El modelo que utilizamos para organizar el Festival se basa en la educación no formal e informal, el empoderamiento de los sujetos, la benevolencia, la pluralidad, la innovación, la cohesión y la colaboración (Moumtzidou, 2016).

Referencias

- Aaltonen, S. (2013). Trying to push things through: forms and bounds of agency in transitions of school-age young people, *Journal of Youth Studies*, 16 (3), 375-390.
- Adams, D., and Goldbard, A. (2001). *Creative community: The art of community development*. New York: Rockefeller Foundation.
- Adler, P. S., and Kwon, S. W. (2002). Social capital: Prospects for a new concept. *Academy of management review*, 27(1), 17-40.
- Agustin, L. (2005). Migrants in the Mistress's House: Other Voices in the 'Trafficking' Debate. *Social Politics: International Studies in Gender, State and Society* 12 (1): 96–117.
- Alba, R., and Waters M. C. (2011). *The Next Generation: Immigrant Youth in a Comparative Perspective*. New York: NYU Press.
- Alfieri, S., Sironi, E., Marta, E., Rosina, A., and Marzana, D. (2015). Young Italian NEETs (Not in Employment, Education, or Training) and the influence of their family background. *Europe's journal of psychology*, 11(2), 311-322.
- Ansell, N. (2004). Secondary Schooling and Rural Youth Transitions in Lesotho and Zimbabwe. *Youth and Society* 36 (2): 183–202.
- Arcodia, C., and Whitford, M. (2006). Festival attendance and the development of social capital. *Journal of Convention and Event Tourism* 8(2), 1-18. Taylor and Francis Group.
- Bakarman, A. A. (2011). Attitude, Skill, and Knowledge: (ASK) a New Model for Design Education. *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association*. Toronto:University of Toronto.
- Balan, M. (2016). Youths' Unemployment, Migration and NEETs in the Post-Crisis Period. *International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences* 6(4), 122–133.
- Baldassar, L., and Pyke J. (2014). Intra-diaspora Knowledge Transfer and 'New' Italian Migration. *International Migration* 52(4): 128–143.[doi:10.1111/imig.2014.52.issue-4](https://doi.org/10.1111/imig.2014.52.issue-4).

- Batan, C. (2010). *Istambay: A Sociological Analysis of Youth Inactivity in the Philippines*. PhD thesis. Accessed 16 September 2018. <https://dalspace.library.dal.ca/handle/10222/12734>.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Bessant, J. (2018). *The Great Transformation, History for a Techno-Human Future*. London: Routledge.
- Bessant, J., Farthing R., and Watts R.. (2017). *The Precarious Generation: A Political Economy of Young People*. London: New York:Routledge.
- Bhabha, H. (1995). Cultural diversity and cultural differences. In B. Ashcroft, G. Griffiths and H. Tiffin (eds). *The post-colonial studies reader*. New York: Routledge.
- Breman, J. (2013). A Bogus Concept? [Review of: G. Standing (2011) *The precariat: the new dangerous class*]. *New left review*, 84(1), 130-138.
- Brown, P., Lauder H., and Ashton D. (2011). *The Global Auction: The Broken Promises of Education, Jobs, and Incomes*. New York: Oxford University Press.
- Biggart, A., and Walther A. (2006). Coping with Yo-Yo-Transitions: Young Adults Struggle for Support, between Family and State in Comparative Perspective. In C. Leccardi and E. Ruspini (Eds.), *A New Youth? Young People, Generations and Family*, (41–62). London: Routledge.
- Bigge, M. L., Sermis, S. S. (2004). *Learning theories for teachers*. Boston: Pearson/ Allyn and Bacon.
- Bjornavold, J. (2000). *Making Learning Visible: Identification, Assessment and Recognition of Non-Formal Learning in Europe*. Bernan Associates, 4611-F Assembly Drive, Lanham, MD 20706-4391.
- Boyle, M. (1997). Civic Boosterism in the Politics of Local Economic Development—‘Institutional Positions’; and ‘Strategic Orientations’ in the Consumption of Hallmark Events. *Environment and Planning A*, 29(11), 1975-1997.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Brown, J.S., Collins, A., and Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher* 18(1), 32-34.
- Cairns, D. (2014). *Youth Transitions, International Student Mobility and Spatial Reflexivity*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Camozzi, I. (2016). Youth People on the Move: Cosmopolitan Strategies in the Transition to Adulthood. In C. Feixa, C. Leccardi, P. Nilan (Eds), *Spaces and Times of Youth Cultures in the Global City* (pp.44-64). The Hague and New York: Brill (Book series “Youth in a globalizing world”).
- CEDEFOP (2015). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Chatzinakos, G. (2014). *Community Festivals and Events in the post-industrial European City*. Doctoral Thesis.
- [Clarke](#), A. and [Jepson](#), A. (2011). Power and hegemony within a community festival. *International Journal of Event and Festival Management*, 2(1), 7-19.
- Cohen, S. A. (2011). Lifestyle Travellers: Backpacking as a Way of Life. *Annals of Tourism Research* 38(4) 1535–1555.
- Commission of The European Communities, Commission Staff Working Paper (2000), *A Memorandum on Lifelong Learning, SEC*.
- Conway, D. and R. B. Potter (2009). *Return Migration of the Next Generations: 21st Century Transnational Mobility*. Surrey: Ashgate.
- Coppola, L., and Di Laurea, D. (2016). Dynamics of persistent poverty in Italy at the beginning of the crisis. *Genus*, 72(1), 3.
- Corcoran, S. L. and Kaneva D. (2016). Exploring intersections: an introduction. In S. L. Corcoran and D. Kaneva. *Being "On the Margins": Exploring Intersections*, (p.p. 1-14). Cambridge: Cambridge scholars publishing.

- Council of the European Union, Representatives of the Governments of the Member States (2006), "Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on the recognition of the value of non-formal and informal learning within the European youth field". Official Journal 2006/C 168/01.
- Cuervo, H., and J. Wyn (2014). Reflections on the Use of Spatial and Relational Metaphors in Youth Studies. *Journal of Youth Studies* 17(7), 901–915.
- Dave, R. H. (1973). *Lifelong Education and School Curriculum*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Davila, A. (1997). Negotiating culture and dollars. *Culture and Power* 4(1): 71–98.
- De Bres, K. and Davis, J. (2001). Celebrating group and place identity: A case study of a new regional festival. *Tourism Geographies*, 3(3), 326–337. Taylor and Francis Group.
- De Haas, H. (2010). Migration and Development: A Theoretical Perspective. *International Migration Review*, 44(1), 227–264.
- Derrett, R. (2003). Making sense of how festivals demonstrate a community's sense of place. *Event Management*, 8(1), 49-58. Cognizant Comm Corp.
- Díaz, D., Martínez, M., and Cumsille, P. (2003). Participación Comunitaria en Adolescentes: Desafíos Para la Promoción de la Salud. *Revista de Psicología*, 12(2), 53-70.
- Dolby, N., and Rizvi, F. (2008). Introduction: Youth, Mobility, and Identity. In N. Dolby and F. Rizvi (eds). *Youth Moves: Identities and Education in Global Perspective* (pp.1–14). New York and London: Routledge.
- Drakaki, M., Papadakis, N., Kyridis, A., and Papargyris, A. (2014). Who's the Greek Neet? Neets' profile in Greece: parameters, trends and common characteristics of a heterogeneous group. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(6), 240-254.
- Duffy, M. (2005). Performing identity within a multicultural framework. *Social and Cultural Geography*, 6(5), 677-692. Taylor and Francis Group.

Dugas, K. J., and Schweitzer, J. H. (1997). Sense of Community and the Development of Block. Ronald E. McNair Post-Baccalaureate Achievement Program Summer Research Opportunity Program. Accessed 28/9/2018 in https://www.researchgate.net/profile/John_Schweitzer/publication/237762697_Submitted_to_Fulfill_Requirements_for_the_1997_Ronald_E_McNair_Post-Baccalaureate_Achievement_Program_Summer_Research_opportunity_Program_Research_Paper/links/5416fa140cf2fa878ad43b6a.pdf

Dunstan, G. (1994). *Becoming coastwise, the path of festivals and cultural tourism. Landscape and Lifestyle Choices for the Northern Rivers of NSW*. Lismore: Southern Cross University.

ECVET (2016). *How to Assess, Validate and Recognise Learning Outcomes*, Centre for International Cooperation in Education. Accessed September 22 2018. <http://www.dzs.cz/file/5189/How%20to%20Assess,%20validate%20and%20recognise%20learning%20outcomes.pdf>

Eurofound (2012). NEETs young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe, Luxembourg publications Office of the European Union. Massimiliano Mascherini. Research manager.

EU-CoE Youth Partnership (2011), Pathways 2.0. Towards recognition of non-formal learning/education and of youth work in Europe, Working Paper of the partnership between the European Commission and the Council of Europe in the field of youth, elaborated jointly with the Salto Training and Cooperation Resource Centre, the European Youth Forum and the Directorates responsible for Youth in the European Commission and the Council of Europe, Strasbourg and Brussels. Accessed September 22 2018 https://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/3084932/Pathways_II_towards_recognition_of_non-formal_learning_Jan_2011.pdf/6af26afb-daff-4543-9253-da26460f8908

- European Commission (2010), *Youth on the Move. An initiative to unleash the potential of young people to achieve smart, sustainable and inclusive growth in the European Union*, Publications Office of the European Union, SEC(2010) 1047. Accessed September 22 2018. http://europa.eu/youthonthemove/docs/communication/youth-on-the-move_EN.pdf
- European Commission, Commission Staff Working Document, “Key Competences for LifeLong Learning”, COM (2018) 24. <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/swd-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>
- Eurostat (2017). Statistics on Young People Neither in Employment Nor in Education or Training. Brussels: European Commission. Accessed August 27, 2018. http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training#NEETs:_analysis_by_sex_and_age
- Everington, D., Feng, Z., Ralston, K., and Dibben, C. (2018). Risk factors for young people not being in education, employment or training (NEET): Longitudinal analyses over a 10 year follow up period in Scotland. *International Journal of Population Data Science*, 3(2).
- Falassi, A. (1987). Festival: Definition and morphology. Time out of Time: Essays on the Festival, *University of New Mexico Press*, 1-10.
- Farber, C. (1983). "High, Healthy, and Happy: Ontario Mythology on Parade." In F. E. Manning. and B. Green. *The Celebration of Society: Perspectives on Contemporary Cultural Performance*, (pp. 33-50). OH: Bowling Green University Popular Press.
- Farrugia, D. (2014). Towards a Spatialised Youth Sociology: The Rural and the Urban in Times of Change. *Journal of Youth Studies* 17 (3): 293–307.
- Fotopoulos, N., Kyridis, A., Pavlis Korres, M., and Zagkos, C. (2016). Giving painkillers to a dying patient: Educational and training policies as treatment for youth unemployment during the Greek economic crisis. In P. Ordóñez de

- Pablos, and R. D. Tennyson (Eds.), *Impact of economic crisis on education and the next-generation workforce* (pp. 169–184). Hershey, PA: IGI Global.
- Frisby, W., and Getz, D. (1989). Festival management: A case study perspective. *Journal of Travel Research*, 28(1), 7-11.
- Furlong, A. (2006). Not a very NEET solution: representing problematic labour market transitions among early school leavers. *Work, Employment and Society*, 20(3), 553–569.
- Furlong, A. (2015). Young People and the Post Industrial Economy: Lessons From Japan. In P. Kelly, and A. Kamp (2014). *A critical youth studies for the 21st century*, (pp. 25–37). Leiden: Brill.
- Furlong, A., and Cartmel F. (1997). *Young People and Social Change*. London: McGraw-Hill.
- Furlong, A., and Cartmel F. (2006). *Young People and Social Change, Sociology and Social Change*. Bersksire: Open University Press.
- Furlong, A., and Cartmel F. (2007). *Young People and Social Change: New Perspectives* (2nd Ed.). Buckingham: Open University Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press.
- Getz, D. (2010). The Nature and Scope of Festival Studies. *International Journal of Event Management, Research*, 5(1), 1-47.
- Gibson-Graham, J. K. (2006). *The End of Capitalism (As We Knew It)*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Goldblatt, J. (1997). *Special events best practices in modern event management* (2nd ed.). Van, New York: Nostrand Reinhold.
- Görlich, A., and Katznelson, N. (2015). Educational trust: relational and structural perspectives on young people on the margins of the education system. *Educational research*, 57(2), 201-215.

- Gökşen, F., and Öker, İ. (2017). Gender and migrant workers' fragile transitions from education to employment. In J. O'Reilly, M. Smith, T. Nazio, and C. Moyart, *Youth employment* (163-169). California: STYLE.
- Johansson, K. (2003) *Bli vuxen i arbetarstad*. Linköping studies in Arts and Science, No 276. Linköping: Unitryck.
- Hadžibegović, A. (2012). Recognition needs zero stage: Convincing ourselves. SALTO Training and Cooperation Resource Centre, Bonn, Germany.
- Hall, C. M. (1992). *Hallmark tourist events: Impacts, management and planning*. London: Belhaven Press. In *Event Management*, Vol. 8, (pp. 49–58).
- Hall, T., Coffey A., and Lashua B. (2009). Steps and Stages: Rethinking Transitions in Youth and Place. *Journal of Youth Studies* 12 (5): 547–561.
- Harney, N. D, and L. Baldassar. (2007). Tracking Transnationalism: Migrancy and its Futures. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 33(2), 189–198.
- Heinz, W. R. (2009). Youth Transitions in an Age of Uncertainty.” In A. Furlong *Handbook of Youth*, (pp. 3–13). London: Routledge.
- Honwana, A. (2014). ‘Waithood’: Youth Transitions and Social Change. In D. Foeken, T. Dietz, L. de Haan and L. Johnson (Eds.). *Development and Equity: An Interdisciplinary Exploration by Ten Scholars From Africa, Asia and Latin America*, (pp. 28–40). Leiden: Brill.
- Huang, J. Z. and Li, M. Cai, and Cai, L. M. (2010). A model of community-based festival image. *International Journal of Hospitality Management* 29(1), 254–260.
- Hugo, G. (2009). Returning Youthful Nationals to Australia: Brain Gain or Brain Circulation. In D. Conway and R. B. Potter (Eds.). *Return Migration of the Next Generations: 21st Century Transnational Mobility*, (pp. 185–219). London: Routledge.
- Jeffrey, C. (2010). Geographies of Children and Youth I: Eroding Maps of Life. *Progress in Human Geography* 34(4), 496–505.

- Kotroyannos, D., Lavdas, K. A., Papadakis, N., Kyridis, A., Theodirikakos, P., Tzagkarakis, S. I., and Drakaki, M. (2015). An Individuality in Parenthesis? Social Vulnerability, Youth and the Welfare State in Crisis: On the Case of Neets, In Greece, Within the European Context. *Studies in Social Sciences and Humanities*, 3(5), 268-279.
- Lahusen, C., Schulz, N., and Graziano, P. R. (2013). Promoting social Europe? The development of European youth unemployment policies. *International journal of social welfare*, 22(3), 300-309.
- Landry, C., and Wood, P. (2008). *The intercultural city*. London: Earthscan.
- Lee, I. S., Arcodia, C., and Lee, T. J. (2012). Key characteristics of multicultural festivals: A critical review of the literature. *Event Management*, 16(1), 93-101.
- Macdonald, R. (2016). Precarious Work: the Growing Precarité of Youth. In A. Furlong (Eds.). *Handbook of Youth and Young Adulthood*, (pp. 167-175). Abingdon: Routledge.
- Maguire, S. (2015). NEET, unemployed, inactive or unknown—why does it matter?. *Educational research*, 57(2), 121-132.
- Maguire, S. (2015). NEET, unemployed, inactive or unknown—why does it matter?. *Educational research*, 57(2), 121-132.
- Maira, S. (2009). *Missing: Youth, Citizenship and Empire After 9/11*. Durham: Duke University Press.
- Mandaville, P. (2009). Muslim Transnational Identity and State Responses in Europe and the UK After 9/11: Political Community, Ideology and Authority. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 35(3), 491–506.
- Markovic, D., Ünal, G.N. (2011). Unlocking Doors to Recognition. Setting up strategies for the better recognition of youth work and non-formal education/learning context, SALTO Training and Cooperation Resource Centre, Bonn, Germany.
- Mascherini, M., and Ledermaier, S. (2016). *Exploring the diversity of NEETs*. Publications Office of the European Union. Eurofound,

<http://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2016/labour-marketsocial-policies/exploring-the-diversity-of-neets>

- Massey, D., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci A., Pellegrino, A. and Taylor, J. (1993). Theories of International Migration: A Review and Appraisal. *Population and Development Review* 19(3), 431–466.
- Mawn, L., Oliver, E. J., Akhter, N., Bamba, C. L., Torgerson, C., Bridle, C., and Stain, H. J. (2017). Are we failing young people not in employment, education or training (NEETs)? A systematic review and meta-analysis of re-engagement interventions. *Systematic reviews*, 6(1), 6-16.
- Mayfield, T. L., and Crompton, J. L. (1995). Development of an instrument for identifying community reasons for staging a festival. *Journal of Travel Research*, 33(3), 37-44.
- McClinchey, K. (1999). [Rural images, tourism and sustainability: perceptions of rural accommodation operators and their visitors in Waterloo-Wellington region, Ontario](#). Doctoral Thesis.
- McClinchey, K. A. (2008). Urban ethnic festivals, neighborhoods, and the multiple realities of marketing place. *Journal of travel and tourism marketing*, 25(3-4), 251-264.
- Minza, W. M. (2012). Young Migrants and Education-To-Work Transitions in Pontianak, WestKalimantan. *The Asia Pacific Journal of Anthropology* 13(1), 64–75.
- Moreno, A. and Urraco M. (2018). The Generational Dimension in Transitions: A Theoretical Review. *Societies*, 8(49), 1-12.
- Moscardo, G. (2007). Analyzing the role of festivals and events in regional development. *Event Management*, 11(1-2), 23-32.
- Moumtzidou, A. (2016). *L'Éveil aux Langues dans la formation des enseignants Grecs. Vers un modèle dynamique de formation-action*, Editions universitaires européennes.

- Naafs, S., and White, B. (2012). "Intermediate Generations: Reflections on Indonesian Youth Studies." *The Asia Pacific Journal of Anthropology* 13 (1): 3–20.
- Nilan, P., and Feixa, C. (2006). *Global Youth?: Hybrid Identities, Plural Worlds*. London: Routledge.
- OECD. (2013). *World Migration in Figures*. OECD. Accessed September 16, 2018. <https://www.oecd.org/els/mig/World-Migration-in-Figures.pdf>.
- OECD. (2016). *Youth Not in Employment, Education or Training (NEET)*. OECD. Accessed October 1, 2016. <https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.htm>
- O'Reilly, J., Eichhorst, W., Gábos, A., Hadjivassiliou, K., Lain, D., Leschke, J., McGuinness S, Kureková L. M. , Nazio T., Ortlieb R., Russell H., Villa P.. (2015). Five characteristics of youth unemployment in Europe: Flexibility, education, migration, family legacies, and EU policy. *Sage Open*, 5(1), 1-19.
- Papadakis, N., Theodorikakos, P., Dafermos, V., Basta, M., Papargyris, A., and Drakaki, M. (2016). Greek Young People not in Education, Employment or Training, in the era of crisis: NEETs' social inclusion/exclusion, employability, civic values and political behavior. In *UCL/LLAKES Research Conference*.
- Parker, L., and Nilan, P. (2013). *Adolescents in Contemporary Indonesia*. London: Routledge.
- Parkes, A., McRae-Williams E. and Tedmanson D. (2015). Dreams and Aspirations of Mobile Young Aboriginal Australian People. *Journal of Youth Studies* 18(6): 763–776.doi:10.1080/13676261.2014.992314.
- Pechtelidis, Y. (2015). Youth and Risk in newspaper discourses about crisis. In A. Kioupkiolis, Y. Kosma, and Y. Pechtelidis (Eds.). *Discourse Theory: Creative Implementations*, (pp.82-124). Athens: Gutenberg.
- Pechtelidis, Y. (2016). Youth Heterotopias in Precarious Times. The Students Autonomous Collectivity. *Young*, 24(1), 1-16.
- Pechtelidis, Y. and Kyriakis, K. (2018). (Re)Training in Critical Times. A Case of Young Students of Public Institutions of Professional Training. In Ch. Vitsilali

- and D. Gouvias (eds). *Education and Society in an Era of Crisis*. Athens: Gutenberg.
- Platt, L. (2011). *Understanding Inequalities: Stratification and Difference*. Cambridge: Polity Press.
- Pine, B. J., Pine, J., and Gilmore, J. H. (1999). *The experience economy: work is theatre and every business a stage*. Harvard Business Press.
- Popa F. (2011) "Recognition of non-formal learning in Europe: Challenges and opportunities". SALTO Training and Cooperation Resource Centre, Bonn, Germany.
- Preston, A., and Yu, S. (2015). Is There a Part-Time/Full-Time pay Differential in Australia?. *Journal of Industrial Relations* 57(1), 24–47.
- Pullman, A., and Finnie, R. (2018). Skill and Social Inequality Among Ontario's NEET Youth. Educational Policy Research Initiative: Ottawa.
- Punch, S. (2002). Youth Transitions and Interdependent Adult–child Relations in Rural Bolivia. *Journal of Rural Studies* 18(2): 123–133.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Quintano, C., Mazzocchi, P., and Rocca, A. (2018). The determinants of Italian NEETs and the effects of the economic crisis. *Genus*, 74(1), 1-24.
- Ramos, R. (2017) : Migration Aspirations among NEETs in Selected MENA Countries, IZA Discussion Papers, No. 11146, Institute of Labor Economics (IZA), Bonn.
- Remington, S. (2003). The Power of Festivals to Build Community. *International Events Magazine*, 14(2), 21-22.
- Richards, G. (2007). The festivalization of society or the socialization of festivals? The case of Catalunya. In G. Richards, *Cultural tourism*, (257-280).
- Richards, G., and Palmer, R. (2010). *Eventful Cities: Cultural Management and Urban*. London: Routledge.

- Roberts, S. (2010). Misrepresenting “Choice Biographies? A Reply to Woodman.” *Journal of Youth Studies* 13(1), 137–149.
- Roberts, S. (2011). Beyond ‘NEET’ and ‘tidy’ pathways: considering the ‘missing middle’ of youth transition studies. *Journal of youth studies*, 14(1), 21-39.
- Robertson, S. (2013). *Transnational Student-Migrants and the State: The Education-Migration Nexus*. London: Palgrave MacMillan.
- Robertson, S., Harris, A. and Baldassar, L. (2018) Mobile transitions: a conceptual framework for researching a generation on the move, *Journal of Youth Studies*, 21(2), 203-217.
- Salamone, F. (2000). *Society, culture, leisure and play: An anthropological reference*. Maryland: University Press of America.
- Samers, M. (2010). *Migration: Key Ideas in Geography*. London: Routledge.
- Sawh, R. D. (2007). *A Celebration of Cultural Heritages*. Doctoral dissertation.
- Sergi, V., Giannelli, N., and Cefalo, R. (2016). Guarantees or promises? Active labor market policies in the Marche from the point of view of the beneficiaries. *Cambio*, 6(12), 109-144.
- Sharpley R. and Stone P., (2012). Socio-cultural impacts of events: meanings, authorised transgression and social capital. In S. Page, J. and Connell (Eds.), *The Routledge handbook of events*. London: Routledge.
- Shildrick, T., MacDonald, R., Webster, C., and Garthwaite, K. (2010). The low-pay, no-pay cycle: Understanding recurrent poverty. *York: Joseph Rowntree Foundation*.
- Shildrick, T., MacDonald, R., Webster, C., and Garthwaitem, K. (2012). *Poverty and Insecurity: Life in Low-Pay, No Pay Britain*. Bristol: Policy Press.
- Simões, F., Meneses, A., Luís, R., and Drumonde, R. (2017). NEETs in a rural region of Southern Europe: perceived self-efficacy, perceived barriers, educational expectations, and vocational expectations. *Journal of Youth Studies*, 20(9), 1109-1126.

- Skelton, T. (2002). Research on Youth Transitions: Some Critical Interventions. In M. Cieslik, G. Pollock, *Late Modernity: The Restructuring of Youth Identities and Transitions in Late Modernity*, (pp. 100–116). Aldershot: Ashgate.
- Skrbis, Z., Woodward, I. Bean, C. (2014). Seeds of Cosmopolitan Future?. *Journal of Youth Studies* 17(5), 614–625.
- Squire, V. (2018). Researching precarious migrations: Qualitative strategies towards a positive transformation of the politics of migration. *The British Journal of Politics and International Relations*, 20(2), 441-458.
- Smith, R.M. (1982). *Learning how to learn: Applied theory for adults*. Chicago: Follett Publishing Company.
- Smith, S. J. (1993). Bounding the borders: Claiming space and making place in rural Scotland. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 18(3), 291-308.
- Souto-Otero, M., Ulicna, D., Schaepkens, L., and Bognar, V. (2013). Study on the impact of Non-Formal Education in youth organisations on young people's employability. In *Final report*.
- Standing, G. (2011). *The Precariat: The New Dangerous Class*. New York: Bloomsbury.
- Standing, G. (2014). *A Precariat Charter: From Denizens to Citizens*. London: Bloomsbury.
- Svensson, L. (2006). *Vinna och försvinna?: drivkrafter bakom ungdomars utflyttning från mindre orter*. Diss. Linköping : Linköpings universitet, 2006. Linköping.
- Thompson, R., Russell, L., and Simmons, R. (2014). Space, place and social exclusion: an ethnographic study of young people outside education and employment. *Journal of Youth Studies*, 17(1), 63-78.
- Threadgold, S. (2011). Should I Pitch My Tent in the Middle Ground? On 'Middling Tendency', Beck and Inequality in Youth Sociology. *Journal of Youth Studies* 14(4), 381–393.

- Thomson, R. and Holland, J. (2015). Critical Moments? The Importance of Timing in Young People's Narratives of Transition." In J. Wyn and H. Cahill (Eds.). *Handbook of Children and Youth Studies*, (pp.723-734). London: Springer.
- van der Linden, M. (2008). *Workers of the World: Essays Toward a Global Labor History*. Leiden: Brill.
- Tuan, Y. (1980). Rootedness verses sense of place. *Landscape*, 24(1), 3-8.
- Uchida, Y., and Norasakkunkit, V. (2015). The NEET and Hikikomori spectrum: assessing the risks and consequences of becoming culturally marginalized. *Frontiers in psychology*, 6, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01117>
- United Nations (2013). The World Youth Report, Youth and Migration. Accessed August 8 2018. <https://www.un.org/development/desa/youth/world-youth-report/2013-world-youth-report-3.html>
- Vancea, M., and Utzet, M. (2018). School-to-work transition: the case of Spanish NEETs. *Journal of Youth Studies*, 1-19.
- Veale, A., and G. Donà. 2014. Complex Migrations, Migrant Child and Family Life Trajectories and Globalization. In A. Veale and G. Donà (Eds.). *Child and youth migration: Mobility-in-migration in an era of globalization*, 1–20. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Waterman, S. (1998). Carnivals for elites? The cultural politics of arts festivals. *Progress in human geography*, 22(1), 54-74.
- Werquin, P. (2010), *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*, Paris: OECD.
- West, J. (2007), *Recognition of Non Formal and Informal Learning: The Case Against*”, OECD Group of Experts meeting, Vienna, 2-3 October 2007.
- Woodman, D., and A. Bennett. (2015). Cultures, Transitions, and Generations: The Case for a New Youth Studies. In D. Woodman and A. Bennett (Eds.). *Youth Cultures, Transitions and Generations: Bridging the Gap in Youth Research*, (pp. 1-15). New York: Palgrave Macmillan.

- Wood, P. and Landry, C. (2008). *The Intercultural City. Planning for Diversity and Advantage*. London: Earthscan.
- Woodman, D., and Wyn J. (2014). *Youth and Generation: Rethinking Change and Inequality in the Lives of Young People*. London: Sage.
- Wyn, J. 2015. Young People and Belonging in Perspective. In A. Lange, C. Steiner and H. (Eds.). *Reiter Handbook of Child and Youth Sociology*, (pp. 1–14). Dordrecht: Springer.
- Wyn, J., and Dwyer P. (1999). New Directions in Research on Youth in Transition. *Journal of Youth Studies* 2(1), 5–21.
- Wyn, J., and D. Woodman (2006). Generation, Youth and Social Change in Australia. *Journal of Youth Studies* 9 (5), 495–514.
- Zaimakis (2002). *Κοινωνική εργασία και τοπικές κοινωνίες. Ανάπτυξη, συλλογική δράση, πολυπολιτισμικότητα*. Ελληνικά Γράμματα.