

Capítulo 4. Economía Social y Solidaria, ¿una alternativa al consumo convencional para la juventud?

Irene Garzón-Molina
Universidad de Sevilla
M^a Rosa García-Sánchez
Universidad de Sevilla

I. Concienciando en Economía Social y Solidaria como motor de cambio

1.1. Economía Social y Solidaria para transitar a un nuevo modelo económico

La sociedad global actual se enfrenta a un gran reto social y ambiental. El incremento de la desigualdad y la pobreza junto con la emergencia climática han derivado en una convergencia de crisis, que no pueden sino entenderse como una crisis sistémica. El modelo económico basado en la privatización y en la maximización de beneficios, como fórmula de éxito empresarial, se encuentra en un profundo cuestionamiento. Por ello, la acción urgente que requieren estas demandas socioambientales precisa un cambio de paradigma debido a la inadecuada respuesta del modelo neoliberal (Chaves y Monzón, 2018).

En los últimos años, el Tercer Sector, situado entre el Sector Público y el Sector Privado, ha experimentado un gran auge. En concreto, la Economía Social y Solidaria (en adelante, ESS) se posiciona como referente de esta transición a nivel internacional (Villalba-Eguiluz y Pérez-de-Mendiguren, 2019).

La ESS surge de la unión de dos conceptos distintos, pero con principios comunes: la Economía Social y la Economía Solidaria. La Economía Social, por su parte, se identifica por tratarse de “entidades microeconómicas de carácter libre y voluntario, con procesos de decisión democrática, creadas desde la sociedad civil para satisfacer y resolver necesidades de individuos, hogares o familias y no para retribuir o dar cobertura a inversores o empresas capitalistas (Chaves y Monzón, 2018, p. 14). Su origen se remonta a los siglos XVIII-XIX, con los movimientos asociativos relativos a las consecuencias de la Revolución Industrial en los trabajadores. En su amplia trayectoria cabe destacar su capacidad de adaptación para dar respuesta a las necesidades demandadas durante la evolución histórica (Valiente Palma y Pérez González, 2021). Por otra parte, la Economía Solidaria, tiene un origen mucho más reciente, surge alrededor de los años 80 desde la propia sociedad civil. En un contexto de globalización económica, la Economía Solidaria, se originó para actuar frente a los problemas de exclusión social, sin una pretensión de reciprocidad (Valiente Palma y Pérez González, 2021). En ella se incluyen una amplia diversidad de iniciativas socioeconómicas con diferentes formas organizativas y figuras jurídicas, basadas en principios democráticos y participativos, con un claro posicionamiento crítico al paradigma convencional (Pérez-de-Mendiguren y Etxezarreta, 2015).

El concepto de Economía Social cuenta con un amplio desarrollo institucional y goza de un consenso entre sus practicantes y la academia. Por el contrario, la Economía Solidaria es incipiente en cuanto a su desarrollo teórico y a nivel conceptual no está tan consolidada, debido a la ausencia de criterios claros y universales (Pérez-de-Mendiguren y Etxezarreta, 2015). No obstante, la convergencia de muchos de sus principios básicos hace que las ventajas de la Economía Social a nivel pragmático, debido a todos los avances en el marco normativo y de legitimización que se han alcanzado, se complementen con la esencia transformadora poscapitalista de la Economía Solidaria, ampliando su potencial alcance (Villalba-Eguiluz y Pérez-de-Mendiguren, 2019).

Por lo tanto, la cohesión de estos dos términos facilita la integración de una amplia gama de iniciativas que se engloban en el paraguas de la ESS, tales como las que menciona Villalba-Eguiluz y Pérez-de-Mendiguren (2019): las experiencias de reconceptualización del trabajo y el bienestar con un enfoque en la sostenibilidad de la vida, las propuestas de banca ética, las redes de proximidad que conectan productores y consumidores o los procesos de construcción de mercados sociales. Por lo tanto, el conjunto de estas iniciativas, que abarcan un ámbito más allá de los límites asociados tradicionalmente a la economía, permite la continua reevaluación del concepto de la ESS y de sus límites, además de la co-creación de nuevos imaginarios de relaciones económicas. Asimismo, la ESS se complementa con otros movimientos y enfoques como la Economía Feminista o la Economía para el Bien Común.

De esta forma, el proyecto común por el que se apuesta desde la ESS pretende favorecer el tránsito a una economía alternativa con un posicionamiento claro en el enraizamiento social y en su capacidad emancipadora. Por ello, para que alcance una incidencia global, es de vital importancia la educación y concienciación de la juventud sobre el paradigma de la ESS y su potencial transformador.

1.2. Educación en el marco de la Economía Social y Solidaria

La emergencia climática y sus crisis asociadas requieren un replanteamiento de los marcos educativos. El contexto actual global ha cambiado y no se pueden mantener los postulados de la educación en términos ambientales y sociales del siglo XX (García- Díaz et al., 2019). Por ello, la educación, tanto formal como informal, se enfrenta a un gran reto para fomentar una ciudadanía activa. La educación ha de estructurarse de forma integral y coordinada, abordando problemáticas como el cambio climático o la justicia mundial teniendo en cuenta los procesos sociales, políticos y económicos que han de transformarse (Waldron et al. 2019).

De igual forma, la decadencia del neoliberalismo requiere un cambio de enfoque que propicie un pensamiento social innovador (Quiroz-Niño y Murga-Menoyo, 2017 y García-Díaz et al., 2019). Para que esto ocurra, se han de promover el desarrollo de capacidades y competencias que permitan a la población adaptarse a la nueva realidad cambiante de forma creativa y flexible (Waldron et al. 2019).

En las últimas décadas, se ha apostado a nivel educativo por abordar el aprendizaje con base en el desarrollo de competencias (Álvarez-García et al., 2018). A su vez, se han desarrollado numerosos enfoques para alcanzar estas competencias frente a las problemáticas sociales y ambientales, entre ellas, la Educación para el Desarrollo Sostenible, la Educación para la Sostenibilidad, la Educación para una Ciudadanía Mundial o la Educación para el Decrecimiento.

La Educación para el Desarrollo Sostenible es definida por la UNESCO como el enfoque por el cual “se prepara a los educandos para adoptar decisiones informadas y acciones responsables a favor de la integridad del medio ambiente, la viabilidad económica y una sociedad justa, para las generaciones actuales” (2017, p.14). Este amplio enfoque se complementa con la educación en el marco de la Economía Social y Solidaria, a través de la cual se pretende fomentar una economía al servicio de las personas y el medioambiente, con la utilización del capital como herramienta para conseguir una sociedad más justa a nivel socioambiental. La educación tiene la capacidad de participar en la constitución de lo que va a considerarse lo hegemónico, por ello, es de vital importancia la alfabetización económica que permita la comprensión del funcionamiento de la sociedad y el sistema económico, el debate sobre lo ético y su interrelación con las realidades locales y globales (Cáceres y Barneix, 2021). En esta misma línea, Quiroz-Niño y Murga-Menoyo (2017) exponen en su investigación las similitudes entre los principios y valores de la ESS y los de la Agenda 2030 de la ONU, mostrando el asentamiento en los mismos pilares. Estas autoras exponen un ejemplo de las capacidades que se han de alcanzar bajo la educación en el marco de la ESS: “comprensión y valoración de los modelos que subyacen en los sistemas económicos y evaluación en términos de equidad y justicia social” (p.18). No obstante, esta realidad polifacética de las competencias en sostenibilidad es criticada por otras corrientes educativas más críticas, debido a su ambigüedad y a sus limitaciones para alcanzar una transformación real (García- Díaz et al., 2019 y Waldron et al. 2019).

En definitiva, frente a los problemas socioambientales derivados de la economía neoliberal que ha imperado en las últimas décadas, se requiere de una educación que permita la reflexión sobre otros enfoques económicos alternativos, como la ESS, alineados con la transformación que apremia nuestra sociedad. En palabras de Cáceres y Barneix (2021, p.333), “una enseñanza que genere una conciencia problematizadora que permita asumir valores y formas de resolución de problemas de la vida cotidiana”. Por lo tanto, para alcanzar su máximo potencial, es importante que la educación en el marco de la ESS se comprometa con un enfoque crítico en continuo cuestionamiento y con el empoderamiento de la ciudadanía. En última instancia, una educación que consiga ampliar la mirada de los y las jóvenes más allá de los paradigmas hegemónicos a partir de la reflexión y la colectividad, para afrontar las problemáticas ecosociales de forma innovadora y resiliente.

II. Metodología

Esta investigación se enmarca en el Proyecto de Formación en Investigación para el Desarrollo con Agentes de la Cooperación Andaluza coordinado por la Oficina de

Cooperación de la Universidad de Sevilla. Se trata de un trabajo empírico a partir de la alianza entre la Universidad y las ONGDs para dar respuesta a necesidades sociales a partir de la consecución de un proyecto de investigación. Por ello, la finalidad del proyecto es obtener resultados que impacten de forma directa en el tejido social. Esta investigación se ha llevado a cabo en sinergia con la ONGD SETEM Andalucía y tiene como objetivo conocer el grado de concienciación de la juventud andaluza sobre los impactos del consumo convencional y de la alternativa que propone la Economía Social y Solidaria. Para ello, la metodología utilizada ha sido un análisis cualitativo a través de grupos de discusión o *focus group*. La utilización de esta metodología se debe a que facilita la expresión de creencias y opiniones, la interacción entre participantes y la interrelación entre preguntas y conceptos. Para su desarrollo, se siguieron los principios indicados por Barbour (2013) para una eficaz consecución de los resultados generados de los grupos de discusión.

2.1. Recogida de datos

2.1.1. Desarrollo de competencias

Para llevar a cabo esta investigación empírica de carácter cualitativo se establecieron las dimensiones de análisis y competencias que iban a ser objeto de estudio y de reflexión en el desarrollo de los grupos de discusión. Estas competencias se dividieron, en primer lugar, en tres dimensiones de análisis, siguiendo a Álvarez-García et al. (2018): 1. Conocimientos y habilidades; 2. Actitudes y emociones; 3. Comportamiento real y predisposición de cambio. Este marco ha sido utilizado en otros estudios como Guerrero Fernández et al. (2022). Seguidamente, se determinaron las competencias e ítems específicos en las cuales se basarían las preguntas a debatir en los grupos. Dichas competencias, que aparecen en la Tabla 1, son elaboración propia a partir del modelo de Alfabetización Ambiental de Álvarez-García et al. (2018).

Tabla 1.

Dimensiones de análisis y competencias sobre Economía Social y Solidaria.

Dimensiones de análisis	Competencias en Economía Social y Solidaria
Conocimientos y habilidades	Comprensión de conceptos como consumo responsable o ético y sus prácticas.
	Habilidades sobre la búsqueda de información relativa al consumo responsable y sus fuentes.
	Interrelación entre el consumo convencional y sus impactos a nivel local o global.
	Conocimiento y detección de iniciativas de ESS a nivel local.
Actitudes y emociones	Valoración de la interacción entre el ser humano y el medioambiente.
	Determinación de la responsabilidad individual frente a las problemáticas medioambientales y sociales, a nivel local y global.
	Determinación de la presión social por un consumo más respetuoso y sus impactos a nivel emocional.
Comportamiento real y predisposición de cambio	Determinación de la disposición a consumir de forma respetuosa.
	Recopilación y evaluación de las prácticas de comportamiento responsable con el medioambiente y con la sociedad.
	Delimitación de las barreras que frenan al consumo dentro de la Economía Social y Solidaria.

Fuente: elaboración propia a partir de Álvarez-García et al. (2018).

2.1.2. Composición y desarrollo de los grupos de discusión

Para determinar la composición de los diferentes grupos de discusión, en primer lugar, se comunicó a través de redes sociales un informativo sobre la intención de desarrollo de estos grupos para llevar a cabo una investigación y se divulgó un formulario para la inscripción en el mismo.

Finalmente, se constituyeron tres grupos a partir de la participación voluntaria de 32 jóvenes de entre 18 y 21 años, estudiantes de la Universidad de Sevilla, quedando la composición de los grupos tal y como aparece en la tabla 2.

Tabla 2.
Composición de los grupos de discusión.

	Participantes	Género		Nacionalidad		Dedicación	
		Mujeres	Hombres	Española	Otras	Estudiante	Trabajo parcial
Grupo 1	8	6	2	7	1	8	0
Grupo 2	13	7	6	12	1	10	3
Grupo 3	11	8	3	10	1	10	1
Total	32	21	11	29	3	28	4
Relativo		65,6%	34,4%	90,6%	9,4%	87,5%	12,5%

Fuente: elaboración propia.

Los diferentes grupos se reunieron en un aula de forma presencial, cada grupo con un moderador. El moderador fue el encargado de intermediar y dirigir la conversación y debate hacia las preguntas planteadas previamente. La información se recogió a través de la grabación de cada sesión mediante audio y su posterior transcripción. A su vez, el moderador tomó anotaciones durante el desarrollo de cada una de las sesiones que ayudaron al posterior análisis de datos. La duración de estas sesiones fue de aproximadamente una hora.

2.2. Análisis de datos

2.2.1. Paso 1 - Codificación inicial

El primer paso para el análisis cualitativo fue la familiarización con los datos. Se realizó una transcripción manual de cada sesión, incluyendo las anotaciones del moderador. Tras una lectura repetida se realizó una primera codificación siguiendo la clasificación de competencias en Economía Social y Solidaria, inspirada en el modelo de Alfabetización Ambiental de Álvarez-García et al. (2018).

2.2.2. Paso 2 - Identificación de nuevas categorías y patrones

Para este segundo paso se utilizó el Software de análisis cualitativo NVivo 11 con el objetivo de facilitar la codificación y sistematización del proceso de análisis. Para ello se utilizó una revisión línea por línea, se establecieron categorías y subcategorías a cada competencia y se identificaron patrones.

2.2.3. Paso 3 - Revisión del análisis

Por último, se revisaron las diferentes dimensiones de análisis y se asociaron directamente al discurso de los participantes.

III. Resultados

3.1. Dinámicas grupales y diferencias intra-grupos

Los tres grupos de discusión se desarrollaron con una amplia implicación de los participantes. No obstante, presentaron diferencias significativas.

El primer grupo (GD1) fue especialmente franco, todo el grupo adoptó una posición crítica respecto a su propio comportamiento, reconociendo en todo momento las actuaciones que realizaban que podían conllevar consecuencias perjudiciales. En definitiva, el grupo se desarrolló en total armonía y al terminar mostraron su agradecimiento y satisfacción al participar en una actividad de reflexión.

El segundo grupo (GD2) se desarrolló en un clima más tenso. Algunos participantes no participaron durante todo el proceso y otros ocuparon una posición de liderazgo. Asimismo, hubo momentos de discusión con dificultad para respetar los turnos de palabra. Sin embargo, pese a las dificultades, el grupo fue muy productivo y generó debates inquietantes.

El tercer grupo (GD3) se desarrolló en armonía. Los participantes compartieron puntos de vista y, además, se complementaban unos a otros. Algunas preguntas que formuló alguno de ellos, se respondió por otro de sus compañeros. Se apreció un clima cálido y una gran comodidad en los participantes que, al igual que en el primer grupo, mostraron su agradecimiento y su disposición a volver a participar en una actividad de este tipo.

Respecto a las diferencias intra-grupos, cabe destacar el liderazgo de género. El primer grupo, pese a que su composición de género era desequilibrada (6 mujeres y 2 hombres), el liderazgo discursivo fue plenamente compartido. En el segundo grupo, con equidad de género en la composición, se dispuso un claro liderazgo discursivo masculino, en concreto, de dos hombres, lo cual condicionó en algunas preguntas las respuestas del resto del grupo ya que solían contestar primero ellos y a continuación el resto del grupo. En el tercer grupo, con una composición también desequilibrada (8 mujeres y 3 hombres) el liderazgo fue

femenino. En este caso, el liderazgo fue unipersonal, a partir de una mujer con una visión más crítica que se apreciaba cómoda y relajada con el debate en torno a dichas temáticas.

En la siguiente tabla se pueden apreciar los patrones discursivos de los grupos en función del liderazgo de género. Estos datos se han extraído en función del número de intervenciones relativas a cada tema durante el desarrollo de los grupos de discusión. En los grupos con un liderazgo mixto y femenino destaca una tendencia hacia una mayor preocupación, compromiso con la acción individual y correlaciona con una menor culpa hacia agentes externos. Respecto al grupo con un liderazgo masculino y plural, destaca el número de intervenciones que argumentan las razones de la inacción individual y de la recriminación a otros agentes externos.

Tabla 3.

Patrones discursivos en función del liderazgo de género.

	Liderazgo de género	Consecuencias cambio climático		Responsabilidad ante problemáticas		Culpabilidad	
		Preocupación	Optimismo	Acción individual	Inacción	Exculpa	Arrepentimiento
G.1	Mixto	2	1	2	1	1	2
G.2	Hombres	2	1	2	4	5	1
G.3	Mujeres	6	0	2	0	2	2

Fuente: elaboración propia.

3.2. Competencias en Economía Social y Solidaria

3.2.1. Conocimientos y habilidades

En primer lugar, la competencia de comprensión de conceptos. Al preguntar sobre el concepto de consumo responsable, la mayor parte de los participantes mencionaron únicamente aspectos ambientales, dejando atrás la perspectiva social:

“Evitar las compras innecesarias, el comprar por comprar.” (Participante 4. GD1).

La reacción de los participantes fue instantánea, se apreció que se trata de una generación de “nativos verdes” en el sentido de que se les ha inculcado desde siempre la importancia de los valores ambientales.

Respecto a la identificación de etiquetas o certificaciones de productos éticos, la respuesta fue unánime en el firme desconocimiento de estas. Si bien, la única etiqueta que reconocieron fue la *V-Label*, la etiqueta de productos vegetarianos y veganos. No obstante, personas aisladas reconocían la etiqueta de productos ecológicos de la Unión Europea y una etiqueta de *fairtrade*, pero no pudieron dar una explicación sobre su significado.

Respecto a la vinculación entre economía colaborativa y consumo responsable, se les preguntó si este tipo de iniciativas benefician al medioambiente y a la sociedad. En general, la respuesta fue afirmativa, con argumentos como el siguiente:

“Sí, son beneficiosas porque estás intentando no coger solo tu propio coche para desplazarte a otro lado, sino que van más personas dentro de ese coche.” (Participante 1. GD2).

Sin embargo, en dos de los grupos, un participante se posicionó con un cuestionamiento más crítico, objetando que estas iniciativas pueden ser más perjudiciales que beneficiosas, tanto a nivel ambiental como social:

“Al final consumen muchísimo, se suben los precios y no se cumple el beneficio social que se supone que tienen.” (Participante 6. GD3).

“Quizá antes que no existían las plataformas de uso compartido de coche, la gente se iba en autobús o en tren. Y ahora que sí existen, hay gente que dice: mira pues voy a poner mi coche y así gano más dinero. Y en vez de 20 personas en un autobús, van de cinco en cinco en un coche.” (Participante 2. GD2).

“Hay un montón de problemas porque cada vez hay más pisos turísticos ya que le sacan más rentabilidad. Aunque sean más baratos que un hotel, hace que no haya pisos para los ciudadanos.” (Participante 3. GD2).

En segundo lugar, respecto a la búsqueda de información sobre productos y servicios responsables destaca el alto desconocimiento, con afirmaciones como las siguientes:

“La verdad es que ni idea.” (Participante 8. GD3).

“Me metería en Google y le daría a lo primero que saliera.” (Participante 6. GD2).

Todos responden que no sabrían dónde buscar información y que su fuente fundamental son las redes sociales, destacando las plataformas de *Twitter* y *Tik Tok*.

La tercera competencia en relación a esta dimensión de análisis es la de detección de impactos del consumo convencional. A nivel global, se les preguntó por los impactos de la deslocalización empresarial y por la identificación de las personas más vulnerables en estas prácticas.

En general, la mayoría de los participantes eran conscientes de la vulneración de los derechos humanos cuando se deslocaliza la producción a países del Sur Global. Sin embargo, eluden sus responsabilidades al afirmar que desconocen si la información que les llega es verídica:

“Se dice, no sé si es cierto o no, se dice que explotaban niños de por ahí, pagándoles poco salario.” (Participante 1. GD1).

“Realmente tú te metes en una página web, por ejemplo, y te da una información, pero tú no sabes 100% si eso es real. No sé si son bulos o que realmente es así.” (Participante 7. GD3).

A su vez, destaca la posición del Grupo 2, liderado por hombres, que recalca que todas las personas se ven perjudicadas por igual debido a esta deslocalización. En cambio, tanto el Grupo 1 como el Grupo 3, mencionan instantáneamente que mujeres y niños de estos países son los mayores perjudicados y, por lo tanto, las personas más vulnerables.

En esta misma competencia, se analizó también la detección de impactos a nivel local. En este aspecto, fue más costoso aterrizar en problemas locales, ya que mencionaban problemáticas más globales y abstractas. Lo cual cabe destacar la desconexión de algunos jóvenes con las problemáticas de su entorno local, tal y como se puede apreciar en la siguiente afirmación:

“¿Qué ha pasado con Doñana últimamente? Yo vivo allí y no me he enterado.” (Participante 10. GD3).

Pero se hizo evidente el reconocimiento del impacto de las sequías y del aumento de la temperatura en el sur de España, en concreto, en Andalucía. En los tres grupos se hicieron alusiones al respecto:

“Aquí se habla mucho del consumo de agua, en la Sierra de Huelva que habilitaron muchas zonas como campos de regadío.” (Participante 8. GD2).

Por último, se les preguntó acerca del conocimiento de iniciativas de ESS en su barrio o entorno local. La respuesta fue negativa de forma generalizada. Salvo en el Grupo 1, que una participante reconoció una tienda de productos orgánicos en su barrio. También se detectó la vinculación errónea de las iniciativas de ESS, una participante comentó que en su barrio había una tienda de segunda mano, pero dudó de si ese tipo de tiendas eran o no parte de la ESS. Otro participante confundió las iniciativas de ESS con algunos ejemplos de Centros de atención social:

“¿Economía social serían los sitios estos del IMSERSO, que dan clases gratis y te apuntas porque eres de la zona? ¿O comedor social?” (Participante 10. GD3).

3.2.2. Actitudes y emociones

Respecto a la dimensión de análisis de actitudes y emociones, se analizaron tres competencias: la primera de ellas sobre la interrelación entre el ser humano y el medioambiente, la segunda sobre la responsabilidad individual frente a las problemáticas sociales y ambientales y la última sobre las emociones derivadas de esta situación.

En primer lugar, respecto a la valoración de la interrelación entre el ser humano y el medio ambiente se abordaron dos temas, las consecuencias que los jóvenes están viviendo del cambio climático y la ciencia y tecnología como solución a esta problemática. Respecto a

la primera, destacó, por una parte, el sentimiento de gravedad y urgencia respecto a los impactos que se han mencionado anteriormente en el territorio de Andalucía, es decir, la sequía y la subida de las temperaturas:

“Este verano con esto de la sequía en mi pueblo cortaron el agua durante 8 horas, entonces es que te cambia la vida por completo.” (Participante 5. GD1).

Esta gravedad repercute en un sentimiento de preocupación en la mayoría de participantes, tal y como se muestra en el siguiente argumento:

“Yo cuando empezó a hacer ese calor abrasante en abril, me acojoné. No paro de pensar en agosto, digo es que en agosto entonces qué.” (Participante 6. GD3).

No obstante, los jóvenes señalaron la falta de reflexión hacia estas temáticas, lo cual fundamenta que no reconocen esta interrelación en su vida diaria:

“Al no haber la suficiente publicidad o que no se transmita tanto, quizá tampoco se fomenta que tú te pares a pensar en: “ostras, pues esto está ocurriendo por esto”. A lo mejor ha salido esporádicamente en la tele y lo ves y dices: “anda mira vaya plan”. Pero no te paras a pensarlo.” (Participante 1. GD1).

“En vez de decir: “ostras pues a lo mejor de la manera que hacen el teléfono, están perjudicando a equis parte de la sociedad, ¿no?” Nosotros no lo pensamos, yo la primera. Yo pienso que quiero un teléfono y me lo compro y me da igual lo que conlleve porque mi vida está bien.” (Participante 4. GD2).

Además, en uno de los grupos, uno de los participantes intervino con un argumento de negación del cambio climático, que desencadenó en un debate argumentado sobre los impactos locales en este territorio:

“Yo creo que aquí calor ha hecho siempre.” (Participante 2. GD2).

“Sí pero ahora hace mucho más calor, ahora ya no hay primavera, hay invierno y verano.” (Participante 6. GD2).

“Yo hablo con mi abuelo y mi abuelo me dice que cuando él tenía 13 años hacía el mismo calor que hace ahora.” (Participante 2. GD2).

“Pero desde marzo, en marzo te querías morir ya y hasta noviembre...” (Participante 8. GD2).

“Se supone que es temporada de lluvia y ha llovido un día.” (Participante 4. GD2).

Respecto al tema de la ciencia y tecnología como solución a la problemática ecosocial derivada de la crisis sistémica, alguno de los participantes enunció un tímido optimismo tecnológico:

“La ciencia va hacia delante siempre.” (Participante 1. GD2).

Pero otros sin olvidar la acción individual:

“Yo creo que puede ser la solución a la que tengamos que acudir porque nosotros al final, para beneficio de unos o de otros, acabamos con el medio ambiente.” (Participante 7. GD2).

“Si eso no lo cambiamos los humanos, puedes tener una máquina que te limpie un poco la atmósfera o lo que sea pero que si tú no dejas de tirar plásticos al mar...” (Participante 6. GD1).

En relación con la segunda competencia, la responsabilidad individual frente a las problemáticas sociales y ambientales, aparecieron dos posturas, la acción y la inacción individual en términos de participación y lucha contra las problemáticas ambientales y sociales. Respecto a la inacción cabe destacar dos patrones. El primero de ellos, agrupa a los participantes que optan por la inacción debido a que responsabilizan a agentes externos, como grandes industrias o países emergentes con mayor poder y capacidad de acción, de esta inacción, lo cual deriva en una posición de indiferencia individual al respecto:

“Un avión privado contamina lo que voy a contaminar yo en toda mi vida.” (Participante 1. GD2).

“Mira en Corea, es plástico con plástico con plástico, ¿de qué nos sirve a nosotros que vivamos con utensilios de cartón si después ellos utilizan kilos de plástico? Es una tontería.” (Participante 6. GD3).

El otro patrón engloba a las personas que en algún momento se han visto implicadas en la acción individual contra estas problemáticas, pero que han acabado resignándose también debido a la inacción de agentes con mayores responsabilidades, lo cual ha derivado en la desmotivación y la inacción.

“Es que muchas veces pienso que nos están poniendo muchas restricciones a nosotros, pero no a los que realmente son el gran problema.” (Participante 6. GD1).

“En mi opinión, tenemos un límite de lo que podamos ayudar. No sirve de nada que no nos bañemos y solo nos duchemos, que no pongamos el aire a menos de 27 grados, si las grandes industrias no hacen nada. Lo que gasta al año una persona bañándose no es lo mismo que lo que gasta una gran industria.” (Participante 1. GD3).

Por lo tanto, la mayoría de las participantes reconocieron que es inútil la acción individual sin una estructura coherente con ese discurso. Pese a ello, algunos apuntaron que es peligroso que ese pensamiento sea generalizado, ya que agravaría la situación.

Estos resultados, convergen con los de la siguiente competencia, las emociones generadas. Los participantes confirmaron de forma unánime que no sienten presión por consumir más responsable o verde, en palabras de un participante:

“No siento ninguna presión, de hecho, al contrario.” (Participante 2. GD2).

Esta generación ha crecido en el paradigma del crecimiento, con una sobreexposición de marketing que les incita a consumir constantemente. De ahí que los participantes reconozcan esa presión social por consumir y cumplir con las expectativas sociales. A su vez, esta emoción coexiste, en ocasiones, con la de culpabilidad:

“Yo hay veces que me gasto dinero en una tontería por entretenimiento y luego me arrepiento.” (Participante 3. GD3).

“Cuando lo compro no me siento culpable, cuando veo la cantidad que tengo sí.” (Participante 4. GD2).

No obstante, algunos participantes no sienten presión social ni culpabilidad por consumir más responsablemente debido a una carencia de reflexión al respecto:

“Yo la verdad es que no me siento culpable, lo compras y no eres consciente en ese momento la verdad, no lo piensas.” (Participante 2. GD1).

O por una concepción clásica de la sostenibilidad, por la cual predomina la condición de reutilización o reciclaje ya que no cuestiona el crecimiento como sinónimo de éxito. Esto hace que se tenga una concepción de buen hacer ambiental y no les genere culpabilidad:

“A mí se me va de las manos, pero no me siento culpable porque me lo pongo todo y luego cuando dejo de utilizar la ropa que me compro o que no me gusta o que no me gusta cómo queda, se la doy a mi prima y se reutiliza.” (Participante 4. GD2).

3.2.3. *Comportamiento real y predisposición al cambio*

Esta dimensión de análisis está dividida en dos competencias, el comportamiento real y la predisposición al cambio. La primera competencia tiene como temáticas principales, las prácticas de consumo responsable que llevan a cabo los jóvenes y las barreras que frenan al consumo en el marco de la Economía Social y Solidaria.

Respecto a las prácticas de consumo, destaca la perspectiva clásica de la sostenibilidad y el predominio de la perspectiva ambiental. Los participantes mencionaron principalmente aspectos relativos a la reducción del consumo de plásticos o de los desperdicios, el uso del transporte público o el testado en animales. Sin embargo, reconocieron que en muchas ocasiones son conscientes de empresas que provocan prácticas dañinas contra el medioambiente o contra las personas, y no supone un cambio en su forma de consumir:

“Yo he sabido lo de Shein y la explotación infantil y, honestamente, he seguido comprando.” (Participante 4. GD1).

“No voy a dejar de comprar en Inditex porque allí estén explotando a niños, porque no es Inditex, es Inditex, Adidas, y van a ser todas. Ahora, si en vez de tener a los niños trabajando 16 horas, al que hace una prenda mal, le agreden, pues a lo mejor me lo pienso.” (Participante 2. GD2).

Respecto a las barreras para consumir en el marco de la ESS, los participantes apuntaron principalmente, los aspectos económicos, la comodidad y las expectativas sociales. Consideran que los productos y servicios de consumo responsable son más costosos y menos accesibles:

“No hay la misma cantidad o no están igual de señalizados, o hay tanta publicidad de: compra esto. Va a ser siempre más caro, no tan cómodo.” (Participante 7. GD2).

“Si lo tuviera más a mano y costara lo mismo, no es por desconocimiento realmente, es porque no lo tengo a mano, no es asequible y es más caro.” (Participante 9. GD3).

Además, las expectativas sociales juegan un papel importante. Las normas sociales contextualizadas en el modelo económico hegemónico forman parte del imaginario colectivo y de las motivaciones de los jóvenes, por lo cual supone un obstáculo cuando los jóvenes intentan transitar otros caminos:

“Es que es difícil por la presión social, tú dices: venga voy a cambiar, pero luego la presión social es como que te lleva y al final acabas haciendo lo mismo que todo el mundo.” (Participante 1. GD3).

“En cuanto a lo de viajar, en mi caso siempre me ha apasionado la India. Viajar a la India no es ni lo más económico ni lo más sostenible del mundo. Pero entonces el tema de los sueños, las motivaciones también me parecen una barrera.” (Participante 1. GD1).

“También es el hecho de ver a las personas haciéndolo. El simple hecho de ver a la gente yendo a tal sitio, hace que yo tenga ganas de ir.” (Participante 6. GD3).

Respecto a la última competencia, predisposición al cambio, destacó el halo pesimista. En esta parte del grupo de discusión, se les preguntó si estarían dispuestos a dejar de comprar en empresas conocidas por ejercer prácticas dañinas contra el medioambiente o contra las personas. En general, mostraron desconocimiento y resignación al respecto:

“Depende, si lo prohíben a todo el mundo, yo lo veo bien. Pero si hay gente que lo va a comprar y yo no, no.” (Participante 2. GD2).

“Tampoco voy a ser tonto. No voy a ser el único que va a contribuir en eso.” (Participante 1. GD2).

“Es que nunca había pensado en si una empresa es responsable o no.” (Participante 6. GD1).

Respecto a si se habían planteado reducir de forma drástica el consumo, predominó el reconocimiento de no tener herramientas sobre cómo cambiar los hábitos y comportamientos:

“Es que tampoco sé, como estudiante, cómo se podría llevar a cabo una reducción del consumo.” (Participante 3. GD3).

“Vivimos un poco en la ignorancia.” (Participante 7. GD2).

Para el último tema, se les mostró una serie de prácticas de consumo responsable y se les pidió que las ordenasen en función de cuáles les sería más fácil de aplicar y cuáles menos.

De forma generalizada, las que mencionaron como más sencillas de realizar fue la de dejar de hacer compras online y la de consumir local y de temporada. Las más complicadas que mencionaron en los tres grupos de discusión, fueron la de viajar solo a destinos de proximidad y dejar de comer carne.

Hubo controversia respecto a la práctica de dejar de consumir moda rápida. En esta práctica se observó una clara diferencia de género, a los hombres les importaba menos esta cuestión, y para las mujeres era incuestionable:

“A ver, yo estoy dispuesto a pagar más y consumir menos. Vaya, yo llevo sin comprar a lo mejor en Zara... 5 o 6 años.” (Participante 6. GD1).

“¡Qué barbaridad!” (Participante 1. GD1).

“Ay, madre mía.” (Participante 2. GD1).

“Uy, que va, que va.” (Participante 4. GD1).

Asimismo, también cabe resaltar el desconocimiento sobre qué supone la moda rápida y qué alternativas hay:

“Solo ropa ética no, pero neutra, si la quieres llamar así sí.” (Participante 3. GD1).

Además, destaca el desconocimiento acerca de la banca ética, en todos los grupos se preguntó qué significaba y se mostró desconfianza y reticencia hacia ella:

“¿Qué es la banca ética?” (Participante 3. GD3).

“Al no ser tan conocida o no haber tanta experiencia yo no la utilizaría por desconocimiento.” (Participante 1. GD1).

IV. Discusión

Las alternativas al modelo económico hegemónico se encuentran en auge en los últimos años debido al contexto de crisis sistémica en el que nos encontramos. En concreto, la Economía Social y Solidaria que pone en el centro a las personas y al medioambiente, utilizando el capital para alcanzar beneficios sociales y ambientales, es un medio útil para facilitar la transición ecosocial y fortalecer la resiliencia de la ciudadanía. Sin embargo, para que esta economía alternativa se legitimase como una opción real, se precisa de la concienciación de los y las jóvenes, como futuros consumidores y agentes sociales.

Para lograr una mayor concienciación y consolidar la ESS en la juventud, los resultados de este estudio determinan los siguientes retos y oportunidades:

1. **Fortalecer la vinculación entre los impactos del consumo convencional con el modelo económico hegemónico.** Pese a que los y las jóvenes son conscientes de muchos impactos derivados de la crisis sistémica, no repercute en un cambio de comportamiento ya que no reconocen ese nexo. Los y las jóvenes admiten que no le dedican tiempo a plantearse estas cuestiones, por lo que habría que reforzar los espacios de reflexión.
2. **Poner en conocimiento las iniciativas de la ESS como modelo alternativo de consumo.** Los resultados muestran que los y las jóvenes no se plantean la posibilidad de otros modelos económicos y, además, en sus imaginarios, las alternativas al pensamiento neoliberal, les genera desconfianza y rechazo.
3. **Fomentar el acceso a información desde diferentes perspectivas a través de medios formales e informales.** De esta forma podrán complementar y cotejar, desde una visión crítica, la información que les llega principalmente desde las redes sociales, con un carácter instantáneo y volátil.
4. **Promover la acción individual y colectiva de la juventud.** Incluir a los y las jóvenes en los medios de participación ciudadana para que contribuyan en la regeneración de imaginarios colectivos.
5. **Superar la perspectiva clásica de la sostenibilidad y orientarse al decrecimiento.** Es necesario abordar los impactos sociales, ya que principalmente los y las jóvenes identifican la sostenibilidad con los aspectos ambientales derivados de la emergencia climática. Además, se debería incluir aspectos relacionados con el decrecimiento para generar herramientas y capacidades en los y las jóvenes de forma que este posicionamiento crítico se acoja desde una perspectiva positiva y enriquecedora (García-Díaz et al., 2019).

Estos retos y oportunidades recogidos a partir del diagnóstico realizado pueden convertirse en un punto de partida para mejorar la concienciación ecosocial de los y las jóvenes. De esta forma, se pueden plantear dichos retos como una oportunidad de abordaje de forma integral y transversal, tanto desde el punto de vista de la investigación como desde el punto de vista docente.

V. Conclusiones

Este estudio tiene como objetivo conocer el grado de concienciación de la juventud andaluza sobre los impactos del consumo convencional y de la alternativa que propone la Economía Social y Solidaria. Para alcanzar este objetivo, se ha utilizado una metodología cualitativa a través del desarrollo de tres grupos de discusión con estudiantes de entre 18 y 21 años de la Universidad de Sevilla. En primer lugar, tras una revisión exhaustiva de la literatura, se han determinado una serie de competencias en ESS bajo el modelo de Alfabetización Ambiental de Álvarez-García et al. (2018). Posteriormente, se han

desarrollado los grupos de discusión que se han analizado mediante el software NVivo 11, para una mejor sistematización de los datos.

Como conclusión de este estudio se ha determinado que los y las jóvenes precisan de un mayor grado de concienciación sobre las problemáticas derivadas de la crisis sistémica en la que nos encontramos para involucrarse en la ESS y posicionarla como alternativa de consumo y de ciudadanía activa. Por consiguiente, nos enfrentamos ante un gran reto educativo en todos los ámbitos, alineado con los paradigmas de la Educación para el Desarrollo Humano Sostenible o la Educación para la Ciudadanía Mundial.

Los resultados de este estudio muestran que los y las jóvenes reconocen una falta de reflexión e interrelación entre el consumo bajo el paraguas económico hegemónico y los impactos ambientales y sociales. En general, las alternativas al consumo convencional suponen para ellos un sacrificio. Pese a que muestran preocupación, consideran inútil la acción individual mientras no sea una acción colectiva, con un discurso coherente. En esta misma línea, las incoherencias en el discurso sobre la sostenibilidad, hace que sientan presión social por consumir de forma ilimitada, ya que, en el paradigma neoliberal, el crecimiento económico es la fórmula de bienestar social. Pero también culpabilidad porque en ocasiones son conscientes de que agravan la problemática ambiental y social. Esa incoherencia les genera un posicionamiento de resignación y escepticismo, en el que algunos transitan por la desmotivación y otros por la indiferencia, pero ambos derivan en el estancamiento de la acción individual.

A esta generación de nativos digitales y nativos consumidores, se les ha inculcado valores consumistas, pero a la vez, se les considera nativos verdes a los cuales se les ha formado siempre en valores ambientales desde una perspectiva ambiental clásica, es decir, las 3R “Reducir, reutilizar y reciclar, lo cual hace que consuman mucho y de forma convencional, pero luego les genere un sentimiento de culpabilidad.

Además, el contexto en el que toman las decisiones de consumo es desde el desconocimiento y la desconfianza en la veracidad de la información. Esto se agrava al tener como principal fuente de información las redes sociales, en las que prevalece la sobreexposición y la inmediatez, lo cual hace que no cotejen la información que les llega. Respecto al liderazgo discursivo en función del género y los patrones de reacción, cabe destacar que, en el grupo liderado por hombres, a diferencia del resto, se aprecia una tendencia masculina hacia la inacción y la indiferencia, con una visión menos crítica de la repercusión de la acción individual. Sin embargo, esta proposición requeriría de un estudio más amplio.

En definitiva, este trabajo muestra un diagnóstico de la concienciación de la juventud andaluza respecto al consumo convencional y sus alternativas, exponiendo el imaginario de los y las jóvenes y las barreras a las que se enfrentan en relación con estas cuestiones. Además, se proponen una serie de retos y oportunidades para fortalecer una conciencia transformadora en la juventud.

No obstante, estos resultados cuentan con sus limitaciones debido al número de grupos de discusión realizados y a la metodología escogida. Como futuras líneas de investigación, estos resultados se podrían complementar con métodos cuantitativos para un enfoque más holístico y/o con más grupos de discusión para cotejar si se llega a las mismas conclusiones.

VI. Agradecimientos

Este estudio se enmarca en el Proyecto Formación en Investigación para el Desarrollo con Agentes de la Cooperación Andaluza (Expte. 2018UF003) en alianza con la ONGD SETEM Andalucía, financiado por la Oficina de Cooperación de la Universidad de Sevilla.

VII. Referencias bibliográficas

Álvarez-García, O., Sureda-Negre, J., & Comas-Forgas, R. (2018). Diseño y validación de un cuestionario para la alfabetización ambiental del profesorado de Primaria en formación inicial. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(2), 309–328. DOI: 10.30827/profesorado.v22i2.7725.

Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Morata.

Cáceres, V. & Barneix, P. (2021). La enseñanza de la economía social y solidaria en la educación secundaria de Argentina. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20 (42), 329-346. DOI: 10.21703/rexe.20212042caceres19.

Chaves, R. & Monzón, J.L. (2018): La economía social ante los paradigmas económicos emergentes: innovación social, economía colaborativa, economía circular, responsabilidad social empresarial, economía del bien común, empresa social y economía solidaria, *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 93, 5-50, DOI: 10.7203/CIRIEC-E.93.12901.

Guerrero Fernández, A. G., Marín, F. R., Lozano, L. L., & Ramírez, E. S. (2022). Environmental literacy in initial teacher training: Design and validation of a questionnaire. *Enseñanza de Las Ciencias*, 40(1), 25–46. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3517>

García Díaz, J. E., Fernández-Arroyo, J., Rodríguez-Marín, F. & Puig Gutiérrez, M. (2019). Más allá de la sostenibilidad: por una educación ambiental que incremente la resiliencia de la población ante el decrecimiento/colapso. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1101-15. DOI: 10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1101.

Pérez de Mendiguren, J. C., & Etxezarreta, E. (2015). Sobre el concepto de economía social y solidaria: aproximaciones desde Europa y América Latina. *Revista de Economía Mundial*, (40), 123-143.

Quiroz-Niño, C., & Murga-Menoyo, M. (2017). Social and Solidarity Economy, Sustainable Development Goals, and Community Development: The Mission of Adult Education & Training. *Sustainability*, 9(12), 1-16. DOI: 10.3390/su9122164.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2017). Education Transform Lives. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247234>.

Valiente Palma L. & Pérez González M. d. C. (2021). Génesis de la Economía Social desde una perspectiva histórica con especial referencia al marco teórico surgido en Francia. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, 139, 1-18. <https://doi.org/10.5209/reve.77447>.

Villalba-Eguiluz, U. & Pérez-de-Mendiguren, J. C. (2019). La economía social y solidaria como vía para el buen vivir. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 8(1), 106-136. DOI: 10.26754/ojs_ried/ijds.338.

Waldron, F., Ruane, B., Oberman, R. & Morris, S. (2019) Geographical process or global injustice? Contrasting educational perspectives on climate change, *Environmental Education Research*, 25(6), 895-911, DOI: 10.1080/13504622.2016.1255876.