

# Metamorfosis

Revista del Centro Reina Sofía  
sobre Adolescencia y Juventud

<http://revistametamorfosis.es>



Cultura Riesgos  
Realidad  
Crítica Valores  
Análisis  
Retos Futuro

Nº 3  
Diciembre,  
2015

#### DIÁLOGO:

**José Álvarez Junco y Ricardo Sanmartín Arce** conversan sobre la evolución de la juventud en España.

#### ARTÍCULOS:

**Carles Feixa Pàmols.** "Escuela y cultura juvenil: de la comunidad escolar libre al aprendizaje en red"

**VVAA.** "Promoviendo la interculturalidad desde el aula: una propuesta de jóvenes con adolescentes"

**Alfredo Oliva Delgado.** "Los activos para la promoción del desarrollo positivo adolescente"

**Amparo Lasén Díaz.** "Las mediaciones digitales en las formas de espacializar y de ritmar en la vida cotidiana de las y los jóvenes"

#### NOTA BIBLIOGRÁFICA:

**Andrés Álvarez Amieva.** "El habla de los jóvenes en las redes sociales: entre la expresividad y la incorrección"

#### RECENSIONES:

- *Jóvenes en tierra de nadie: Hijos de inmigrantes en un barrio de la periferia de Madrid.*

- *El nuevo ideal del amor en adolescentes digitales.*

## CONSEJO EDITOR

**Inés Alberdi Alonso:** Catedrática de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid

**Javier Elzo Imaz:** Catedrático emérito de Sociología de la Universidad de Deusto

**Enrique Gil Calvo:** Catedrático de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid

**José Antonio Marina Torres:** Filósofo y escritor. Catedrático de instituto

**Eusebio Megías Valenzuela:** Psiquiatra. Director técnico de la FAD

**Joan Subirats Humet:** Catedrático de Ciencia Política de la Universidad Autónoma de Barcelona

**METAMORFOSIS:** Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud

**Editor:** FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción)

**Periodicidad:** Semestral

**Director:** Ignacio Calderón Balanzategui

**Secretaría:** Anna Sanmartín Ortí

**Maquetación:** Francisco García-Gasco

**ISSN:** 2341-278X



Avenida Burgos, 1  
28036 Madrid  
Teléfono: 91 383 83 48  
Fax: 91 302 69 79  
crs@fad.es  
FAD © 2015

**Nota:** Las opiniones vertidas en el texto son responsabilidad de sus autores.

El Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud y la FAD no se identifican necesariamente con ellas.

## Índice.

---

|  |        |
|--|--------|
| <b>Diálogo:</b> José Álvarez Junto y Ricardo Sanmartín Arce<br>conversan sobre la evolución de la juventud en España   | Pág.1  |
| <b>Artículo:</b> <i>“Escuela y cultura juvenil: de la comunidad escolar libre al aprendizaje en red”</i><br>Por Carles Feixa Pàmols  | Pág.6  |
| <b>Artículo:</b> <i>“Promoviendo la interculturalidad desde el aula: una propuesta de jóvenes con adolescentes”</i><br>Por Alberto Izquierdo Montero, M <sup>o</sup> Concepción Jimeno Calderón<br>y José Jerónimo Varas Solís | Pág.16 |
| <b>Artículo:</b> <i>“Los activos para la promoción del desarrollo positivo adolescente”</i><br>Por Alfredo Oliva Delgado   | Pág.32 |
| <b>Artículo:</b> <i>“Las mediaciones digitales en las formas de espacializar y de ritmar en la vida cotidiana de las y los jóvenes”</i><br>Por Amparo Lasén Díaz   | Pág.48 |
| <b>Nota bibliográfica:</b> <i>“El habla de los jóvenes en las redes sociales: entre la expresividad y la incorrección”</i><br>Por Andrés Álvarez Amieva  | Pág.62 |
| <b>Recensión:</b> <i>Jóvenes en tierra de nadie. Hijos de inmigrantes en un barrio de la periferia de Madrid</i>   | Pág.70 |
| <b>Recensión:</b> <i>El nuevo ideal del amor en adolescentes digitales</i>   | Pág.74 |

*Diálogos:*

## José Álvarez Junco y Ricardo Sanmartín Arce conversan sobre la evolución de la juventud en España.

*(José Álvarez Junco, Catedrático emérito de Historia del Pensamiento y de los Movimientos Políticos y Sociales. Universidad Complutense de Madrid)*

- Bueno, a mí me tocó vivir, digamos, con mucha intensidad, la juventud del antifranquismo, la cultura antifranquista. Empecé un poquito tarde, mis buenos 22, 23, 24 años, pero la viví intensamente hasta los treinta y bastantes.

*(Ricardo Sanmartín Arce, Catedrático de Antropología Social. Universidad Complutense de Madrid)*

- Nos ubicas, entonces, en Madrid ya.

- Ya en Madrid. Sí, sí, ya en Madrid.

- Ya en Madrid.

- Yo ya vivía en ese momento en Madrid. Yo había hecho la carrera de Derecho, había tenido una educación bastante convencional, bastante tradicional. Yo entré en un colegio de curas en el franquismo, en Zamora. Luego vine a hacer la carrera de Derecho en Madrid, que también era un mundo muy conservador, y de Derecho pasé a Políticas, ya en tercero de Derecho empecé Políticas, y ese ya era otro mundo.

- Un mundo totalmente...

- Los chicos iban sin corbata, cosa que era impensable completamente en Derecho. Había muchas chicas, que era uno de los atractivos de la carrera de Políticas, naturalmente. Y la manera de dirigirse a los profesores era muchísimo más informal... .

- Abierta

-... abierta. Y se leían unos libros, incluso por parte de los profesores relativamente conservadores, nos hacían leer libros como Diez del Corral o Maravall, pues había que leer a Rousseau o había que leer a [ININTELIGIBLE], que necesitabas permiso, en principio, permiso del obispado, porque estaba en el índice de libros prohibidos Rousseau, no hay que olvidarlo, luego a Marx, con *El Manifiesto Comunista*...

-... Claro, me imagino que ese ambiente, bueno, luego tú has seguido como profesor en esa facultad...

- Por supuesto, sí, sí. Me fascinó tanto esa facultad que me quedé en ella.

- Claro, claro. Por eso digo que, con todo, estos años que han pasado yo me imagino que habrás percibido una diferencia importante, porque es un montón de años.

- Sí, sí, por supuesto. Sí, sí. Ya he pasado por varias etapas en la facultad de Políticas. Una de ellas incluso de mayor radicalismo del que yo tenía, yo tenía que moderar, porque fue un momento de prochinos, y de gente de muchísimo radicalismo, a mediados de los setenta quizá, y luego yo, por otra parte, me he ido haciendo, espero, una persona más sensata y mucho más moderada de lo que era.

- Claro, ese ambiente es un ambiente que contrasta fuertemente con el ambiente que yo mismo, siendo de la misma generación, viví en mi universidad en Bilbao. Solo teníamos una chica de compañera de curso, y además nos sentaban por orden alfabético, ella se llamaba Salazar y yo Sanmartín, por lo tanto... Era un ambiente completamente distinto del que tú viviste en Madrid, mucho más abierto...

- Bueno, la facultad de Derecho no tanto. En la facultad de Derecho nos sentaban, al principio, en algunas asignaturas, nos sentaban por orden alfabético. Yo estaba al lado de Oscar Alzaga, Álvarez, Alzaga, Álvaro del Amo, eran mis amigos, los de la "A". Es más, había alguna asignatura en que se sentaban los alumnos en una fila, por orden alfabético, y la siguiente quedaba libre, y la siguiente otra vez alumnos, para que pudieran pasar los ayudantes del catedrático por la fila libre, anotando quién faltaba, sin necesidad de la lista.

- O sea, que también os pasaban lista.

- Era terriblemente rígido y conservador el mundo de Derecho.

- Ese contraste... contraste entre un ambiente, diríamos, mucho más autoritario y vosotros que teníais otra apertura. Entonces todavía tú no habías salido al extranjero.

- No, yo salí al extranjero al terminar la segunda carrera, al terminar Políticas, tenía 22 años y me marché a Inglaterra un año. Mi perspectiva era, la perspectiva que tenía preparada para mí mi padre era que me pusiera a hacer oposiciones, Registros, Notarías y esas cosas, y yo al revés, quería conocer mundo y quería vivir la vida. Entonces, me fui a Inglaterra a aprender inglés, me lié la manta a la cabeza, sabía un inglés pésimo que había tomado en una academia de mala muerte, y llegué con ese inglés pésimo a Bristol, una ciudad de provincias donde nadie en absoluto hablaba español.

- Eso fue una ventaja para ti.

- Una ventaja enorme. Tuve que abrirme camino como fuera, los primeros cuatro o cinco meses los pasé fatal, y allá por marzo, digamos, empecé a manejar y ya la primavera fue gloriosa. Además es el único año de mi vida en que yo lo único que tenía que hacer era relacionarme con la gente y hablar.

- ¿Tú ahí viste con tus compañeros en Inglaterra algún tipo de diferencia entre... como jóvenes ingleses distintos a los jóvenes españoles?

- Radicalmente diferente. Para mí fue un aprendizaje crucial lo que viví en Inglaterra. Era un mundo totalmente distinto a la España de los años sesenta. Estoy hablando del año 65-66, la España de Franco, un franquismo todavía bastante profundo. Me ocurrieron muchas cosas, anécdotas que he contado ya alguna vez, una viejita, una señora empolvada que en el autobús, eran autobuses aquellos de dos pisos, donde había un *driver* y un *conductor*, el *conductor* era el cobrador, y el *conductor* iba por el piso...

- Subía la escalera.

-... iba por el piso de arriba cobrando, yo estaba abajo con una señora mayor que de repente se inclina hacia mí, me dice no sé qué que naturalmente no entiendo, y me deja dos moneditas en la mano. Y se marcha. En la bajada siguiente se baja. Hasta que comprendí que la pobre no había podido pagar y me decía que pagara por ella, que le dijera al *conductor* que se había tenido que ir y que era tanto su tarifa. Y claro, yo pensé, con la mentalidad hispánica del momento, qué excelente ocasión ha perdido esta señora para irse sin pagar. Cómo es posible que esta señora haya confiado en un desconocido, que lo propio sería que me quedara con ese dinero y no pagara por ella. Qué sentido del civismo. Yo aprendí... Yo le tengo una admiración a Inglaterra desde entonces, ya sé que la Inglaterra de ahora...

- No es lo mismo.

-... no es lo mismo, pero le tengo una admiración y un agradecimiento a Inglaterra muy grande y me gustaría considerarme muy británico.

- Bueno, luego muchos de nuestros hijos han ido a Inglaterra, a Irlanda a aprender idiomas...

- Claro, claro, las cosas han cambiado.

- Nuestra juventud actual ha pasado por unas experiencias enormemente diferentes a las que tú y yo pudimos haber sufrido en aquella época. En aspectos positivos y negativos.

- Ni siquiera pueden entender estas cosas que les podamos contar ahora, no se pueden hacer idea de cuál era esa sociedad.

- Y sin embargo, todo eso en gran medida ha condicionado la tarea que tú luego has hecho seleccionando temas de investigación que te han interesado.

- Por supuesto.

- Es decir, en qué medida realmente se forja en la juventud. . .

- Por supuesto.

- . . . lo que va a ser luego una carrera profesional diferente.

- Por supuesto. Yo allí en Inglaterra me leí uno de los primeros libros que leí en inglés, con un diccionario al lado, en fin, y con un gran esfuerzo, me leí *El Laberinto Español, The Spanish Labyrinth*, de Gerald Brenan, y en *El Laberinto Español* me enteré de que en España había habido anarquismo, un fenómeno anarquista muy importante, cosa que yo, con dos carreras en España no sabía. Nadie me había dicho eso en la facultad de Políticas siquiera, y me quedé fascinado con eso. Y regresé a España con la firme decisión de hacer mi tesis doctoral sobre el anarquismo español. Y la hice.

- Es un claro ejemplo, diríamos, de ese contraste. Luego hay otros aspectos que no son simplemente la ideología, sino también el distinto ambiente económico. España se ha desarrollado, hemos vivido hasta la crisis una época de gran abundancia, nuestros hijos se han educado en ese ambiente, que no es el que ni tú ni yo vivimos, me imagino que. . .

- No, desde luego.

- . . . con independencia del nivel social de nuestras familias de origen, la verdad es que en el conjunto de la juventud española de los años cincuenta o de los años sesenta, pues no es la de los años noventa o del siglo XXI.

- El salto ha sido descomunal. Ten en cuenta que cuando yo empecé la carrera en el año 59-60, España estaba en una renta per cápita de 200 o 300 dólares. López Rodó decía con lo del Plan de Estabilización y luego los Planes de Desarrollo, que cuando se alcanzaran los 2.000 dólares de renta en España, la democracia sería posible en España, habría una clase media, el ideal eran 2.000 dólares. Ahora estamos en 30.000 dólares de renta per cápita media. Se ha multiplicado aproximadamente por 100, de 300 a 30.000 la renta per cápita española en medio siglo. Medio siglo para un chico de 20 años supongo que es una eternidad, pero para alguien como yo no es nada de tiempo. En medio siglo el cambio en este país ha sido descomunal.

- Brutal, sí, sí. Yo no sé, claro, tú has tenido contacto con los jóvenes actuales a través de tu profesión, de tus clases, incluso después, y sigues todavía en contacto con la juventud de algún modo, y quizá ahí podrías precisar alguna diferencia que a ti te llame más la atención, más poderosamente la atención.

- De los jóvenes actuales. Sí, hay muchísimas diferencias. Lo fácil. . . lo difícil no es señalar diferencias, sería señalar similitudes.

- ¿Tanto, crees tú?

- Todo, ha cambiado todo, realmente. Aunque también hay alguna similitud. Primero, viven mejor, mucho mejor. Tienen un nivel de renta mucho más alto. Segundo, en general, han viajado. Viajan. Una parte de la juventud viaja. Una parte cada vez más significativa. No sólo viaja, no viaja cinco días a conocer Londres, sino a pasar una temporada, conocer un poco más el país, incluso establecer una relación de pareja y casarse con extranjeros. Eso hoy día está siendo normal.

En todas las familias que conocemos hay algún caso ya. Saben algo de idiomas, comparado con nosotros que no sabíamos nada. Sabíamos un poquito de francés, mal francés. A cambio de eso, alguna continuidad sí veo. Es una cultura, sigue siendo una cultura bastante intolerante. Sigue habiendo poco de eso que he llamado civismo antes. Eso de que alguien empiece a hablar y a decir algo que va en contra de lo que piensa la mayoría y se le escuche... No. Porque si alguien empieza a hablar y dice algo en contra, le interrumpen y le gritan. ¡Fuera! ¡Reaccionario! Etc. O lo que sea. No le dejan hablar. Ese sigue siendo un rasgo que era propio de mi juventud, y que sigue siendo propio de la actual.

- Sin embargo, se quejan muchas veces de la inseguridad laboral, y no sé qué opinas tú sobre esa seguridad laboral cuando tú y yo éramos jóvenes. No me refiero a datos estadísticos...

- No había seguridad laboral, pero había mucho más trabajo.

- Eso sí. ¿Pero había otra diferencia?

- Sí, había más trabajo. Ten en cuenta que la España de los años sesenta, ese momento, y primeros setenta, del 59 al 74 o 75, España crece a unas tasas japonesas, un 7, un 8, un 9, un 10% anual. Entonces, hay trabajo. Hay trabajos a saltos de mata. Lo cual nos permitía tener una cierta, nos permitió a mi generación por primera vez tener una cierta independencia de nuestros padres. Yo al volver de Inglaterra, cuando no pude soportar ya los límites del hogar familiar, pues sencillamente me fui y me puse en un piso con unos amigos. Y malvivía haciendo correcciones de pruebas para Cuadernos Hispanoamericanos, traduciendo alguna cosita por aquí y allá, teniendo mi puesto de profesor ayudante en la facultad, que me daban una miseria de dinero, pero con tres o cuatro cosas yo llegaba a fin de mes. Y eso hoy día no es tan fácil.

- Es que realmente la historia reciente ha planteado unos cambios más importantes de lo que a primera vista podría parecer.

- Sí, estoy de acuerdo.

- Hombre, es muy de agradecer...

- Pues sí.

- ...esta aportación de experiencias propias de un historiador que nos ha ayudado a entender un poco estas transformaciones de la juventud en estos años.

Puedes ver toda la conversación completa [AQUI](#)



## Escuela y cultura juvenil: de la comunidad escolar libre al aprendizaje en red.

*School and youth culture: from 'free school community' to learning network*

Autor: **Carles Feixa Pàmols**

Entidad: Catedrático de Antropología Social, Universitat de Lleida  
feixa@geosoc.udl.cat

### Resumen

Las relaciones entre escuela y cultura juvenil pueden equipararse a las que se dan en un matrimonio mal avenido (que se pasa la vida discutiendo aunque no se atreva a divorciarse) o en una pareja de hecho (que no quiere formalizar su relación aunque estén condenados a convivir). La escuela mira a la cultura juvenil con temor y suspicacia, y a su vez la cultura juvenil mira a la escuela con animadversión y rechazo. Pero también hay momentos en que una y otra se miran cara a cara y establecen relaciones fructíferas. En este artículo evocamos las interacciones que se dieron entre la escuela secundaria y la cultura juvenil en tres momentos clave del siglo XX: a principios de siglo, cuando en Alemania se sentaron las bases para una reforma educativa que integrara la cultura juvenil en la llamada 'comunidad escolar libre'; a mediados de siglo, cuando en los Estados Unidos el auge de la *high school* introduce muchos elementos de una cultura juvenil que empieza a construirse en los intersticios del sistema escolar; y a fines de siglo, cuando la emergencia de la sociedad red crea una brecha educativa que empieza a percibirse como una brecha generacional. Estos tres momentos representan una ruptura con los tres modelos de transmisión cultural propuestos por Margaret Mead: (1970): la escuela *postfigurativa* (donde los adultos educan a los jóvenes); la escuela *cofigurativa* (donde los jóvenes se educan entre ellos); y la escuela *prefigurativa* (donde son los jóvenes quienes empiezan a educar a los adultos).

**Palabras clave:** Escuela, cultura juvenil, educación digital, generación Red

### Abstract

The relationship between school and youth culture can be seen as those that occur *within* an ill-assorted couple (who spend their lives discussing but not dare to divorce) or a partner (who does not want to formalize their relationship but are doomed to live). The school looks at youth culture in fear and suspicion, and in turn looks at youth culture school with hostility and rejection. But there are times when both look again and the face and establish meaningful relationships. In this article we refer to the relationships noted between high school and youth culture in three moments of the twentieth century: at the beginning fo the century, when in Germany were the basis for educational reform to

integrate youth culture in the so-called 'free school community'; in mid-century, when in the United States the rise of high school introduces many elements of a youth culture that is beginning to be built in the interstices of the school system; and at the end of the century when the emergence of the network society creates an educational gap that looks like a generation gap. These three stages represent a break with three models of cultural transmission proposed by Margaret Mead (1970): *postfigurative* school (where adults educate young), *configurative* school (where young people are educated among them), and *prefigurative* school (where young people were beginning to educate adults).

**Key words:** School, youth culture, digital education, network generation

## Introducción

Imaginemos tres fotografías de un instituto cualquiera en tres épocas diferentes: la primera de hace cincuenta años (hacia 1960, la generación de los abuelos), la segunda de hace veinticinco años (hacia 1985, la generación de los padres) y la tercera actual (2010, la generación de los hijos). Más allá del soporte de la fotografía (en blanco y negro la primera, en color la segunda y digital la tercera), de algunos elementos del entorno visual (el mobiliario, las paredes, la ropa), y de la composición sexual y social de los actores retratados (de la separación de sexos a la coeducación, de la homogeneidad étnica y de clase al multiculturalismo), las cosas parecen haber cambiado poco: la pizarra es el centro del aula, en la que un profesor enseña (desde una tarima) y unos alumnos aprenden (sentados en pupitres o mesas individuales). La ubicación de los centros y los horarios escolares son casi idénticos, y las dinámicas que se dan en el aula, similares (aunque viejos problemas como el acoso entre iguales pasen a llamarse *bullying* y susciten alarma social). A pesar de las sucesivas reformas educativas, la escuela de posguerra, la de la transición y la actual parecen guardar entre ellas más elementos de continuidad que de ruptura.

Escuela y adolescencia son una especie de matrimonio mal avenido: se pasan el tiempo discutiendo, pero saben que de grado o por fuerza han de convivir. Desde la implantación de la reforma educativa en España en los años 90 (con la extensión del periodo de escolaridad obligatoria hasta los 16 años), la escuela secundaria ha sido un terreno de juego donde se han enfrentado visiones a menudo contrapuestas sobre el hecho educativo y sobre el periodo adolescente. Por un lado, la transformación del medio escolar (con los cambios en las culturas docentes y en la composición del alumnado) han supuesto una redefinición de las funciones de la escuela y de su significado social. Por otra parte, la transformación de la cultura adolescente (con el acceso masivo a la sociedad de consumo y el impacto de la cultura digital) han producido una redefinición de los ritos de paso (y también de los ritos *de impasse*) hacia la edad adulta. La interacción entre la cultura juvenil escolarización puede parecer un tema novedoso, pero en realidad es un objeto de reflexión constante en la historia del pensamiento pedagógico y en la investigación sobre la juventud contemporánea. En este texto recuperaremos algunas obras y autores que abordan esta relación en tres momentos muy diferentes: hace un siglo, cuando en Alemania se sientan las bases para una reforma educativa que integre la cultura juvenil en la llamada "comunidad escolar libre"; hace medio siglo, cuando en Estados Unidos el auge de la *high school* introducen muchos elementos de una cultura juvenil que comienza a construir en los intersticios del sistema escolar; y el presente, cuando la emergencia de la sociedad red crea una brecha educativa que empieza a verse como una brecha generacional. Los tres momentos representan una ruptura con los tres modelos de transmisión cultural propuestos por Margaret Mead (1970): la escuela *postfigurativa* (donde los adultos educan a los jóvenes), y la escuela *configurativa* (donde los jóvenes educan a los jóvenes); y la escuela *prefigurativa* (donde son los jóvenes los que educan a los adultos).

## I. La escuela *postfigurativa*: la comunidad escolar libre

Sería ridículo creer aun, respecto a esta desesperada situación total de las cosas, que nos hacía falta un poco de reforma escolar. Lo que necesitamos es una nueva cultura de la juventud, en último término, una cultura de la juventud, pues nunca ha existido nada semejante entre nosotros.

(Gustav Wyneken, *Schule und Jugendkultur*, 1914)

En 1914 -justo antes de que comenzara la I Guerra Mundial- el pedagogo alemán Gustav Wyneken publicó *Escuela y cultura juvenil*, un influyente ensayo que en 1927 la editorial Espasa Calpe traduciría al castellano en la colección "Ciencia y Educación" (donde también aparecerían otros libros clásicos de la renovación pedagógica, como los de María Montessori, que influyen en los proyectos educativos impulsados durante la II República española). El autor era uno de los impulsores de la reforma escolar alemana, que confluyó en el movimiento de la llamada "comunidad escolar libre". Fue maestro de Walter Benjamin y militó en la rama de la socialdemocracia que abogaba por una revolución pacífica utilizando la educación como instrumento de reforma social. Pero también había sido influido por el movimiento romántico alemán que, desde Choete, se sentía admirado por el ardor juvenil y sus potencialidades. Este movimiento dio lugar a *Vanderwögel* (los pájaros migrantes), un importante movimiento de educación en el ocio, contemporáneo de los *Boy Scout*, pero más orientado a los adolescentes que a los niños, y de naturaleza mucho menos jerárquica y militarizada.

Wyneken comienza su libro diseccionando la naturaleza de la juventud. Para él la vida humana se desarrolla en tres grados: el primero corresponde a la infancia, y representa el pasado del hombre, su prehistoria biológica, que se supera con la adquisición del lenguaje (que lo transforma de animal individual en ser social), el segundo grado corresponde a la etapa educativa propiamente dicha, durante la cual el individuo entra en oposición con su naturaleza y se desarrolla constituyendo un microcosmos y una imagen de la sociedad humana, en definitiva, se humaniza; el tercer grado, finalmente, corresponde a la juventud, durante esta etapa el individuo pasa de ser objeto a ser sujeto de este proceso de humanización: "El contenido específico de esta edad no debe ser, pues, la aplicación, es decir, la repetición práctica de lo que ha aprendido en el segundo Grado, sino la ampliación de aquel dominio espiritual Objetivo; con esto llega a ser necesaria una nueva generación, porque hay ahí algo nuevo que tiene que ser aprendido y adquirida socialmente" (1927:23).

La parte central de su obra está dedicada a legitimar una nueva concepción pedagógica que ponga de relieve el papel activo de la juventud en el proceso de aprendizaje. De entrada, comienza reconociendo que la ampliación del periodo de escolaridad obligatoria es un avance social fundamental: "¿Sería, pues, tan absurda la idea de que la sociedad humana concentrará toda su capacidad de trabajo para emanciparse de la lucha por la existencia al menos a una parte de la vida, los años de infancia y juventud, y para crearse y tener a la vista en su joven generación una humanidad más noble, pura y bella? ¿Sería realmente absurdo imaginarse que la sociedad humana se sacrifique por su propia juventud?" (:64-5). Para justificar este principio, cita el mito del "niño renacido" (los rituales de iniciación de las culturas primitivas): "Lo que aquí se supone haberse realizada en tres meses, se lleva a cabo entre nosotros en ocho o doce años, menos catastróficamente, se incierto, pero más profunda e irremediabilmente" (:66). La educación se convierte, pues, en una especie de ceremonia de iniciación social que modula la personalidad del adolescente. Sin embargo, del modo en que se aplica en la mayor parte de escuelas de las clases cultas, esta posibilidad supone una desnaturalización de la adolescencia y un modelo más parecido al del ejército que al del diálogo socrático vigente en la efebía griega: "¿No debiera llenarnos de espanto el pensar que estos hombres jóvenes están sometidos la mayor parte del día

en el adiestramiento de una erudición uniforme, que vestidos con trajes ridículos, con las señales de la miopía de su época en el rostro, trotan diariamente de casa a la escuela y de la escuela a la casa, despiertan nuestra compasión y nuestra cólera?" (:67). Esta visión crítica inspira al autor el neologismo "cultura juvenil" (*jugendkultur* en alemán), que supone un reconocimiento de la capacidad creativa y no meramente imitativa de los adolescentes, y que no será recuperado hasta medio siglo más tarde (en un contexto social y educativo muy diferente). Como ejemplo de cultura adolescente cita los *Wandervögel*, un movimiento que ha asumido la cultura de los jóvenes, pero que "se halla por completo indiferente respecto a la escuela o está en interna oposición con ella" (:68-9). Por eso la *jugendkultur* debe completarse con una "nueva escuela" que use la juventud en el centro de su sistema de valores: "La escuela, pues, en la que la juventud puede instalarse comodamente, la escuela que en medio del convencionalismo burgués le ofrezca un refugio en su propia naturaleza, y que no vea su misión en envejecer, sino en descubrir, afirmar y acrecentar el juvenil en nuestra juventud (...) ¿Cuándo se fundará la santa alianza de nuestra juventud y el futuro educador, en la cual se reúnan para rejuvenecerse dentro de la escuela?" (:69).

En la Alemania de principios de siglo esta nueva escuela se bautizó con el nombre de "comunidad escolar libre". El autor distingue tres tipos de escuelas que conviven durante este periodo. La primera es la escuela memorista (*Lernschule*), surgida en la Edad Media, basada en la repetición de los conocimientos hasta que aprendan de memoria las enseñanzas. La segunda es la escuela primaria popular (*Volksschule*), creada por la reforma protestante y basada en el autoexamen, en la necesidad de examinar por sí mismo y rechazar las pretensiones de la jerarquía, se trata de una escuela del trabajo, en la que los conocimientos son adquiridos por los alumnos mediante su propio esfuerzo, obtenidos de la materia del mundo de los fenómenos naturales y sociales que están a su disposición. Esta escuela favorece la autonomía de los individuos, crea capacidades y fuerzas, "pero no educa propiamente, no determina la dirección de las fuerzas, el espíritu" (:144). La tercera es la escuela cultural (*Kulturschule*), con precedentes en el Renacimiento y las Luces, basada en la autonomía del espíritu y el impulso de la creatividad de los alumnos, una escuela que fomenta la innovación pero que en general queda limitada a las élites ilustradas. La comunidad escolar libre aparece como una síntesis de la escuela del trabajo y de la escuela cultural, como una "escuela unificada" que debería integrar las innovaciones de algunas escuelas culturales de las élites con los avances democratizadores de la escuela pública popular. Huelga decir que el III Reich eliminó de cuajo este intento de reforma escolar.

## II. La escuela cofigurativa: la sociedad adolescente

Para decirlo en pocas palabras: estos jóvenes hablan un idioma diferente. Y lo que es más relevante: el idioma que hablan se diferencia cada vez más de lo que habla el resto (los adultos): la sociedad adolescente es cada vez más fuerte (...) Entre los padres se está extendiendo la sensación de que el mundo de los *teenagers* es un mundo aparte.

(James Coleman, *The Adolescent Society*, 1961: 3-4)

En el periodo posterior a la II guerra mundial, cuando el alargamiento de la permanencia de los jóvenes en instituciones educativas y la aparición del "consumidor adolescente" consagran el nacimiento de una nueva clase de edad en los países industrializados, las teorías sobre la existencia de una "cultura juvenil" autónoma e interclasista se generalizan y se dotan de legitimidad científica. En Estados Unidos, la escuela secundaria-la *high school*-se había convertido en el centro de la vida social de una nueva categoría de edad (típicamente americana): el *teenager* (Levi & Schmitt 1996). La escuela no sólo ofrecía un cultura académica, sino un espacio de sociabilidad

compuesto de una serie de rituales con los que las películas de esta época nos han familiarizado: deportes, clubes, sororidades y fraternidades (una especie de corporaciones estudiantiles muy poderosas), bailes y fiestas de graduación (las famosas *prom' parties*), cines al aire libre, coches, limusinas y motocicletas, etc. Los que tenían menos de dieciocho años, pero ya no eran niños, formaban una nueva generación que consumía sin producir, y que por primera vez tenían como modelos de referencia no a sus padres, sino a ídolos de su edad: estrellas del cine como James Dean (en 1955 se estrena *Rebel Without a Cause*), de la música como Elvis Presley (en 1956 se estrena *Rock Around the Clock*), o lo que podía ser más preocupante: sus compañeros de clase.

En Estados Unidos, el tema de la cultura juvenil había emergido mucho antes, en el periodo de entreguerras, pero quedó truncado primero por el *crack* del 29 y después por el conflicto bélico. En 1929 se publicaron dos estudios trascendentes en esta línea: *The Gang*, de Frederik Thrasher y *Middletown*, de Robert y Helen Lynd. El primero se centraba en el estudio de las "bandas" juveniles emergentes en los barrios populares de Chicago, trazando un vivo panorama de la "cultura de la esquina". El segundo abordaba el estudio de una pequeña ciudad del medio oeste americano, dedicando todo un apartado a las culturas formales e informales de la *high-school*. Ambas obras retrataban dos caras contrapuestas, pero complementarias, de la naciente "cultura juvenil". Thrasher (1929) estudiaba a los chicos de la calle (*street-corner boys*) y los chicos de la escuela (*college-boys*). Los Lynd (1929) comenzaban señalando la creciente relevancia de las divisiones generacionales en la cultura norteamericana: el retraso en la inserción profesional, el papel de la institución escolar y de la sociedad del ocio, estaban ampliando la brecha generacional entre jóvenes y adultos (entre padres e hijos, maestros y alumnos, oficiales y aprendices, veteranos y noveles). La *high school* se había convertido en el centro de la vida social de los chicos: la escuela es un mundo con una lógica propia que genera "una ciudad dentro de la ciudad", en la que la edad es más importante que la clase social. Por primera vez en la historia, los jóvenes comparten más cosas con sus compañeros -incluso los de orígenes sociales diferentes- que con sus propios padres (Lynd & Lynd 1957:211).

El estudio de los Lynd preparaba el terreno para teorizaciones estructural-funcionalistas sobre los grupos de edad como factor de cohesión social, que el decano de los sociólogos norteamericanos, Talcott Parsons, desarrollaría en un artículo publicado en 1942. Para Parsons, la emergencia de los grupos de edad era la expresión de una nueva conciencia generacional, que cristaliza en una cultura interclasista centrada en el consumo hedonista: "En contraste con su énfasis en la responsabilidad, la orientación de la cultura juvenil es, de forma más o menos específica, irresponsable" (Parsons 1973: 138). La imagen predominante se basaba, pues, en la uniformidad de la cultura juvenil, que reflejaba los valores universales de lo que los estructural-funcionalistas percibían como una sociedad altamente integrada. Su cultura era la de una generación que consumía sin producir, cuya permanencia en las instituciones educativas no sólo le separaba del trabajo, sino incluso de la estructura de clases. El acceso nominal a los estilos de ocio parecía cancelar las diferencias sociales: la adolescencia preparaba el cambio sin amenazar el consenso. A principios de los años 60, Parsons llegó a la conclusión de que si la juventud tenía sus descontentos, esto provenía más de las excesivas expectativas por el futuro que vocación disidente. Poco después, nacían los *hippies* y comenzaba el movimiento contra la guerra de Vietnam.

En 1961 el sociólogo James Coleman publicó *The Adolescent Society*, que pronto se convertiría en una obra de referencia sobre la emergente subcultura adolescente en la sociedad industrial. El subtítulo de la obra -"La vida social del teenager y su impacto en la educación"- ponía de relieve el punto de vista adoptado, alternativo al dominante hasta entonces: se trataba de analizar la influencia de la cultura juvenil en la escuela y no al revés. El autor se había basado en una gran

encuesta realizada en diez *high schools* ubicadas en zonas rurales, urbanas o suburbanas del estado de Illinois (con Chicago como capital), que cubrían una amplia gama social que iba desde hijos de granjeros y obreros hasta las clases medias. El autor comenzaba reflexionando sobre el cambio cuantitativo y cualitativo que se había producido desde la época en que los Lynd y Parsons empezaron a investigar las *high schools*: no sólo iban la inmensa mayoría de los adolescentes, sino que éstos tenían como modelo de referencia a personas de su edad, en vez de a personas mayores, "en una edad en que chicos y chicas viven en una especie de limbo, entre la infancia y la vida adulta" (1961:vii). El número de inscritos en los institutos es un buen índice de este proceso de escolarización de la juventud (o más bien de juvenalización de la escuela): mientras en 1900 sólo el 11% de la población en edad escolar iba a la *high school*, en 1930 esta proporción había subido al 51%, y a finales de los años 50 la práctica totalidad de los adolescentes norteamericanos iban al instituto.

La conclusión era que en torno a la escuela secundaria estaba emergiendo una auténtica "sociedad adolescente", donde imperaban normas diferentes a las de la "sociedad adulta": "Este 'poner aparte' los chicos y chicas en las escuelas -que asumen cada vez más funciones y actividades extracurriculares' -durante un periodo cada vez más largo de formación, tiene un impacto singular en los adolescentes de la *high school*. Separados del resto de la sociedad, forzados a vivir con el propio grupo de edad, su vida social se aleja cada vez de los que no tienen su edad. Con sus compañeros, comienza a constituir una pequeña sociedad, que tiene la mayor parte de sus interacciones dentro de ella misma, y mantiene pocos vínculos con el resto de la sociedad adulta. En nuestro mundo moderno de comunicación de masas y rápida difusión de ideas y conocimientos, es duro darse cuenta de que pueden existir subculturas separadas bajo la nariz de los adultos -subculturas con lenguajes propios, con símbolos especiales, y, más importante aún, con sistemas de valores diferentes a los de los adultos. Cualquier padre que haya intentado hablar con su hijo o hija adolescente recientemente conoce esto, como lo conoce cualquiera que haya visitado recientemente una *high school* por primera vez desde su adolescencia" (1961: 3).

Estas tendencias de cambio en el seno de la institución escolar eran reforzadas por las tendencias de cambio que se estaban dando en el entorno social, con la emergencia de la llamada sociedad de consumo y la consecuente cultura de masas, que tenía precisamente a los adolescentes como protagonistas en tres ámbitos privilegiados: el consumo de ocio, la música y la televisión. En las diversiones comercializadas (discotecas y clubes, *drugstores* y autocines, etc), en la industria musical (discos, conciertos y revistas) y en la consolidada oferta televisiva (con programas específicos para *teenagers*), los adolescentes iban interiorizando la conciencia que los modelos a imitar no eran los de sus padres, sino los de sus coetáneos. La consecuencia es que "el adolescente es expulsado hacia una sociedad de coetáneos, una sociedad cuyos habitantes viven en las paredes y aulas de la escuela, los comedores de los *teen-ager*, la tienda de la esquina, el automóvil, y muchos otros lugares de consumo" (1961:4). Como decía un padre entrevistado por el autor: "nuestros hijos... viven en un mundo separado de la comunidad adulta". Coleman describía y medía el impacto de esta separación, y reflexionaba sobre las implicaciones que ello podía tener en la teoría y la praxis de la educación (que ya no podía limitarse a la escuela y mucho menos a la familia). Pero no parece que las autoridades norteamericanas -ni las de otros países occidentales donde se produjeron transformaciones similares -captaran el mensaje.

### III. La escuela *prefigurativa*: el aprendizaje en Red

La actual generación de niños y jóvenes es la primera que ha sido educada en la sociedad digital: por eso la llamo generación red.

(Dan Tapscott, *Growing Up Digital*, 1998: 11)

Durante la última década, la relación entre escuela y cultura juvenil se ha vuelto a dislocar como consecuencia de diversos cambios en el entorno social. Si la última generación del siglo XX fue bautizada con el nombre de Generación X (por estar marcada por las incertidumbres y las paradojas de la crisis de las ideologías y del fin de la historia), en 2000 propuse bautizar la primera generación del siglo XXI con el nombre de Generación @ (Feixa 2000; cfr. Castells 1999, Buckingham 2002; Feixa et al. 2005). El término pretendía expresar tres tendencias de cambio que están actualmente en juego: en primer lugar, el acceso universal-aunque no necesariamente general-a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, en segundo lugar, la erosión de las fronteras tradicionales entre los sexos y los géneros, y en tercer lugar, el proceso de globalización cultural que conlleva necesariamente nuevas formas de exclusión social a escala planetaria. Esto corresponde con la transición desde una cultura analógica, basada en la escritura y en un ciclo vital regular (continuo), a una cultura digital basada en la imagen multimedia y en un ciclo vital discontinuo (binario). Conviene recordar que el símbolo @ es utilizado por muchos jóvenes en su escritura cotidiana para significar el género neutro, como identificador de su correo electrónico personal, y como referente espacio-temporal de su vinculación a un espacio global (vía chats por Internet, viajes por Interrail, o audiciones por la MTV).

En 1998 Don Tapscott, uno de los profetas de la revolución informática, publicó un estudio dedicado a lo que llama la Generación Red (*Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*). Para este autor, así como los *baby-boomers* de posguerra protagonizaron la revolución cultural de los 60, basada en la emergencia de los *mass media* y de la cultura rock, los niños de hoy son la primera generación que llegará a la mayoría de edad en la era digital. No se trata sólo de que sean el grupo de edad en un acceso mayor a los ordenadores y a internet, ni que la mayor parte de sus componentes vivan rodeados de bites, chats, emails y webs, sino que lo esencial es el impacto cultural de estas nuevas tecnologías: desde que tienen uso de razón han sido rodeados de instrumentos electrónicos (de videojuegos a relojes digitales) que han configurado su visión de la vida y del mundo. Mientras en otros momentos la brecha generacional venía marcada por grandes hechos históricos (la guerra civil, mayo del 68) o bien por rupturas musicales (los Beatles, los Sex Pistols), en autores hablan antes de la generación *bc* (*before computer*) y *ac* (*after computer*). Esto genera nuevas formas de protesta, como las que se dieron en las movilizaciones antiglobalización, donde jóvenes de todo el mundo participaron en una manifestación convocada por internet, propagada por *flyers* y gestionada por teléfonos celulares. Pero también nuevas formas de exclusión social que podríamos llamar cibernéticas. Y es que aquel invento de principios de siglo-un período juvenil dedicado a la formación y el ocio-empieza a no tener sentido cuando los jóvenes están en la casa de los padres pasados los 30 años y están obligados a reciclarse toda la vida. ¿Asistimos quizá al final de la juventud?

Para Tapscott, una de las consecuencias más notables de la generación digital son los cambios en el sistema de transmisión cultural: la "cultura de la interacción" en que se basa la generación de la red (N-Gen: Net Generation) se traduce en una determinada "mentalidad" y sobre todo en una "forma de aprendizaje" específica, a menudo contradictoria con las que se quieren transmitir desde la escuela. Mientras los *baby-boomers* (protagonistas del libro de Coleman) son la generación de

la televisión (de *Bonanza*) los segundos son la generación de internet (de *Google*). Mientras la televisión es un medio unidireccional, internet se basa en la interacción: "Las herramientas de los nuevos medios ofrecen grandes promesas para un nuevo modelo de aprendizaje, basado en el descubrimiento y la participación. Esta combinación de una nueva generación con nuevas herramientas digitales implica repensar la naturaleza de la educación -tanto de sus contenidos como de sus medios. A medida que la *N-Gen* vaya entrando en el mercado laboral, empezará a reclamar nuevos entornos para el aprendizaje a lo largo de la vida" (1998: 127). El autor acaba señalando ocho tendencias para este aprendizaje interactivo, que propone tomar como una brújula para orientarse en el caos (1998:140):

- 1) Del aprendizaje lineal al aprendizaje hipertexto;
- 2) De la instrucción a la construcción y descubrimiento;
- 3) De la educación centrada en el profesor a la educación centrada en el aprendizaje;
- 4) Del material absorbente a aprender cómo navegar y cómo aprender;
- 5) Del aprendizaje escolar al aprendizaje a lo largo de la vida;
- 6) De la talla única al aprendizaje adaptado;
- 7) Del aprendizaje como tortura al aprendizaje como juego; y
- 8) Del profesor-transmisor al profesor facilitador.

Sea como fuere, este proceso provoca un cambio de fondo en el proceso educativo, que la escuela debe tener en cuenta si no quiere convertirse en algo irrelevante:

Cuando se pasa de una brecha generacional -*generation gap*- a un giro generacional -*generation lap*- los adolescentes sobrepasan a los adultos en la carrera tecnológica, desplazándolos en muchas áreas de la vida diaria (Tapscott 1998: 36).

#### IV. Conclusiones

Paradójicamente, el modelo de *escuela digital* o *aprendizaje interactivo* de Tapscott recuerda mucho a la *comunidad escolar libre* de Wynecken, como si las nuevas tecnologías hubiesen finalmente aportado las herramientas para su pionero modelo de reforma docente, aplicado *de facto* en el modelo de la *high school extraescolar*. Ciertamente, la cultura juvenil nunca ha sido una cultura *pasiva*, meramente receptiva de formas y contenidos provistos por otras instancias (la escuela, el mercado, la televisión, los medios). En la era digital, la naturaleza *pro-activa* de la cultura juvenil se convierte en *inter-activa*, es decir, los jóvenes de la generación @ pasan de ser receptores a ser emisores. No se trata de poner ordenadores en todas las aulas, sino de romper el modelo de relación jerárquica y unidireccional entre el adulto que enseña y unos adolescentes que aprenden. Las llamadas «tribus urbanas» son uno de los temas estrella de los trabajos de investigación escogidos por los estudiantes de bachillerato. En cambio, su simbología (lenguaje,



estética, música, objetos, actividades, etc) es a menudo vista con sospecha, cuando no prohibida, en los centros escolares. Del mismo modo, no deja de ser una paradoja que elementos tan importantes en la vida cotidiana de los jóvenes, como la música o las tecnologías, sean a menudo una "maría" en el curriculum escolar. Para ser coherente con mi planteamiento, me gustaría acabar no con conclusiones sino con nuevas preguntas: ¿Cómo pueden adaptarse la escuela y la cultura digital? ¿Cómo aprovechar la cultura juvenil como factor de creatividad? ¿Cómo aprovechar la escuela secundaria para democratizar la sociedad red?

## Agradecimientos

El artículo fue inicialmente un encargo de la Fundació Jaume Bofill de Barcelona para proponer un informe crítico sobre la situación de la cultura juvenil tras la reforma escolar en Cataluña. En el mismo conté con la inestimable ayuda de Albert Grau y Josepa Feixa, director y jefa de estudios de uno de los institutos más activos de Barcelona, a quienes agradezco sus ideas, informaciones y comentarios. Por diversas circunstancias, el estudio no se publicó, aunque ha sido un placer constatar al cabo de un tiempo la situación que en él se describía parece no haber cambiado demasiado.

---

## Bibliografía

- Benjamin, W. 1993 (1912-4).** *Metafísica de la juventud*, Barcelona, Paidós.
- Buckingham, D. 2002 (2000).** *Crecer en la era de los medios electrónicos*, Madrid, Morata.
- Castells, M. 1999 (1996).** *La era de la información. La sociedad red*, Madrid, Alianza, vol. I.
- Coleman, J.S. 1961.** *The Adolescent Society. The Social Life of the Teenager and its Impact on Education*, London and New York, The Free Press.
- Feixa, C. 2000.** "Generación @: La juventud en la era digital", *Nómadas*.
- Feixa, C.; González, I.; Recio, C. 2005.** "Estils de vida i cultura digital. La generació xarxa a Catalunya", in VV.AA, *Infància, famílies i canvi social a Catalunya*, Informe 2004, Observatori de la infància i les famílies, Barcelona, CIIMU, vol. 1: 345-399. [www.ciimu.org](http://www.ciimu.org).
- Hall, S.G. 1915 (1904).** *Adolescence: Its Psychology and its relations to Psysiology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, New York, Appleton Century Crofts.
- Levi, G; Schmitt, J-C. (eds). 1996.** *Historia de los jóvenes*, Madrid, Taurus, 2 vols.
- Lynd, R. Lynd, H. 1957 [1929].** *Middletown. A Study in Modern American Culture*, Harvest, San Diego.
- Mead, M. 1977 (1970).** *Cultura y compromiso. El mensaje a la nueva generación*, Barcelona, Granica.
- Parsons, T. 1972 (1942).** "Age and Sex in the Social Structure of the United States", in Manning & Truzzi (eds), *Youth and Sociology*, New Jersey, Prentice-Hall: 136-147

**Tapscott, D. 1998.** *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*, New York, McGraw-Hill.

**Thrasher, F.M. 1963[1927].** *The Gang. A Study of 1313 gangs in Chicago*, University of Chicago Press, Chicago.

**Willis, P. 1988 [1977].** *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Akal, Madrid.

**Wynecken, G. 1927 (1914).** *Escuela y cultura juvenil*, Madrid, Espasa Calpe

## Promoviendo la interculturalidad desde el aula: una propuesta de jóvenes con adolescentes

### *Promoting interculturality from the classroom: a proposal from youth with teens*

Autor: **Alberto Izquierdo Montero**

*Entidad:* Coordinador del Proyecto de Educación para la Convivencia Intercultural en los Institutos de Enseñanza Secundaria de Parla (Madrid)  
alber.im@hotmail.com

Autor: **Mª Concepción Jimeno Calderón**

*Entidad:* Coordinadora del Área de Cooperación Internacional y Convivencia Intercultural del Ayuntamiento de Parla (Madrid)  
coordinadoracooperacionyconvivencia@ayuntamientoparla.es

Autor: **José Jerónimo Varas Solís**

*Entidad:* Colaborador del Proyecto de Educación para la Convivencia Intercultural en los Institutos de Enseñanza Secundaria de Parla (Madrid)  
josejeronimovaras@gmail.com

### *Resumen*

El presente artículo invita a la reflexión acerca de ciertas implicaciones a considerar en el momento de plantear proyectos educativos que deseen promover la interculturalidad en escenarios escolares con adolescentes. Para ello, se presenta el "Proyecto de Educación para la Convivencia Intercultural en IES de Parla" (2012-2015), realizando un importante ejercicio de "introspección" en torno a sus niveles epistemológico y metodológico. De esta revisión surgen los resultados de una experiencia de trabajo colaborativo, sustentada en la formación de equipos interdisciplinares de jóvenes universitarios/as, quienes se encargan de diseñar, implementar y evaluar ciclos educativos de cuatro sesiones de duración para el alumnado de 1ºESO de todos los IES de Parla; basando la propuesta en la participación y en el diálogo dinámico, como forma de evidenciar, al menos, que toda persona posee capacidad de agencia -social y cultural- suficiente para realizar su aporte particular al enriquecimiento de la convivencia.

**Palabras clave:** interculturalidad, educación, convivencia, interdisciplinariedad, juventud, adolescencia.

## Abstract

This article invites to reflect about certain implications to consider at the moment to propound educational projects that seek to promote interculturality in school sceneries with teens. To this end, "Education Project for Intercultural Coexistence in Secondary Schools of Parla" (2012-2015) is presented, making an important exercise in "introspection" about its epistemological and methodological levels. In this revision the results of a collaborative work experience supported by the formation of interdisciplinary teams of university students emerge. These college students are responsible for designing, implementing and evaluating educational cycles of four sessions lasting for 1st ESO students of all secondary schools in Parla, basing the proposal on participation and dynamic dialogue as a way to show, at least, that any person has capacity of -cultural and social- agency enough to make their particular contribution to the enrichment of coexistence.

**Key words:** interculturality, education, coexistence, interdisciplinary, youth, adolescence

## I. INTRODUCCION

El presente artículo se concibe como una oportunidad de reflexión compartida en torno al "Proyecto de Educación para la Convivencia Intercultural en Institutos de Educación Secundaria de Parla" (Proyecto IES, en adelante). Experiencia (2012-2015) que está a punto de comenzar su cuarta edición, afianzándose como modelo de intervención educativa basado, principalmente, en una metodología de trabajo interdisciplinar, donde son las/os jóvenes y adolescentes quienes toman la palabra para definir - en plena interacción dinámica - los planteamientos, estrategias y actitudes que observan más oportunos para facilitar la convivencia en una realidad local plural y diversa.

Intentando adquirir gradual y progresivamente cierta profundidad reflexiva, comenzaremos por aclarar el lugar desde el que parte el proyecto: su marco contextual e institucional. E inmediatamente después, ubicaremos los lugares que pretende alcanzar, es decir, sus objetivos, a la vez que transitamos por algunos de los planteamientos teóricos que los envuelven y los conforman, para luego conocer las metodologías implementadas y los resultados obtenidos.

### a) Contexto y entramado institucional que abraza al proyecto

Al pensar en Parla (ciudad de 131.605 habitantes, según Padrón Municipal de 28 de agosto de 2015, situada al sur de la Comunidad de Madrid), estamos definiendo una ciudad joven, donde uno/a de cada cuatro ciudadanos/as no ha cumplido los veinte años de edad y el 60% es menor de cuarenta años, característica que cabe esperar estable, puesto que la tasa de natalidad es una de las más altas de la Comunidad de Madrid (Ayuntamiento de Parla, 2015: 15). Además, encontramos una ciudad compuesta por personas provenientes de 116 países, situando el porcentaje de población de origen extranjero en un 24%. Aspectos ambos que, aun sabiendo que la diversidad cultural, presente en la diversidad humana, no sólo puede concebirse desde el lugar de procedencia - ya que, entre otros argumentos, "la cultura no es una población ni la población es una cultura" (Díaz de Rada, 2012: 235) -, sí llevan a comprender la importancia de reconocer tal oportunidad de contribuir a la formación de una ciudadanía joven y diversa, para que ésta sea capaz de comprender su idiosincrasia como un potencial que aprovechar.

Para ello, desde el Área de Cooperación Internacional y Convivencia Intercultural, perteneciente, actualmente, a la Concejalía de Bienestar Social, Mayores, Igualdad e Información al Ciudadano del Ayuntamiento de Parla, se llevan a cabo toda una serie de programas y proyectos, dentro de la estrategia de “Parla Ciudad Intercultural”, que contribuyen, entre otras cosas, a que este municipio forme parte activa (2012-2015) de la Red Europea (“Intercultural Cities”) y Española de Ciudades Interculturales (RECI)<sup>1</sup>; siendo ésta Red una iniciativa apoyada por el Consejo de Europa y la Fundación Bancaria La Caixa, que busca promover, mediante el trabajo conjunto y el intercambio de buenas prácticas, el desarrollo de políticas públicas locales que gestionen positivamente la diversidad cultural, articulando el enfoque de integración intercultural en las ciudades.

El Proyecto IES constituye una de esas prácticas compartidas, en este caso impulsada por el Área referida (2012-2015); habiendo contado con la cofinanciación del Ministerio de Empleo y Seguridad social y el Fondo Europeo para la Integración (2013) y de la Fundación Bancaria La Caixa (2015). Además, el proyecto teje redes colaborativas con varias universidades públicas de la Comunidad de Madrid (UAM, UCM y UNED), con los diez Institutos de Educación Secundaria de Parla (8 públicos y 2 privados-concertados) y con la asociación Movimiento Contra la Intolerancia<sup>2</sup>, intentando que dicha cooperación resulte enriquecedora para todas las partes implicadas, como más adelante detallaremos.

En cuanto a su enmarque temporal – por ejemplo el correspondiente al curso escolar 2014/2015 –, el siguiente gráfico ofrece una rápida síntesis visual del desarrollo del proyecto:

Gráfico 1: Distribución temporal del Proyecto IES. Elaboración propia.

| Noviembre                                   | Diciembre y Enero                          | Febrero                      | Marzo                      | Abril               | Mayo          |
|---|--|------------------------------|----------------------------|---------------------|---------------|
| Formación inicial del alumnado en prácticas | Diseño de cada ciclo educativo por equipos | Ajuste del diseño a cada IES | Desarrollo de las sesiones | Evaluación sumativa | Informe final |

## b) Los objetivos, la brújula, el “hacia dónde”

La intención central del proyecto, sintetizada en el objetivo general que lo guía, es promover la convivencia intercultural en y desde el espacio educativo. Ahora bien, ¿a qué nos referimos exactamente con la palabra “intercultural”? ¿En qué consiste el interculturalismo? Siguiendo a Carlos Giménez (2010), el interculturalismo es un modelo de gestión de la diversidad que se encuentra dentro de los modelos de inclusión. Este modelo funciona por tres principios: la igualdad, la diferencia y la interacción positiva (*Ibidem*: 38). Con «igualdad» aquí nos referimos al plano de la igualdad jurídica, ética, civil y Derechos Humanos; con «diferencia», al respeto y al derecho a las diferencias (ya sean personales o grupales, de una naturaleza u otra).

<sup>1</sup> Sitio web de la RECI: <http://www.ciudadesinterculturales.com/>

<sup>2</sup> Sitio web de Movimiento Contra la Intolerancia: <http://movimientocontralaintolerancia.com/>

Para entender mejor esto último, Teresa San Román (1996: 134) nos recuerda que diferencia e igualdad –y por lo tanto desigualdad– no pertenecen al mismo plano conceptual, ya que “igual” no se opone a «diferente» sino a «jerarquizado»; «diferencia» no se opone a «igualdad» sino a «idéntico», a «similitud». Es decir, un plano es el de la diferencia/similitud y otro el de la igualdad/desigualdad. Como se discutirá más adelante, los procesos de construcción de las diferencias y los procesos de producción de las desigualdades están relacionados, imbricados, pero no de manera automática, de ahí que podamos afirmar que “la similitud no supone necesariamente igualdad” y “las diferencias no son todas generadoras de desigualdades” (ibid.: 135).

Lo que aporta el interculturalismo frente al multiculturalismo es que no se queda en el reconocimiento y el respeto a la diversidad, sino que da un paso más y aboga por la interacción positiva entre las diferentes partes que pueda haber. Y es que es absolutamente necesario prestar atención a las relaciones de poder, ya que “no puede haber interculturalidad entre desiguales [...] ¿Cómo va a haberla [...] entre el que tiene todo el poder y el que no tiene nada, entre quien discrimina y quien es discriminado?” (Giménez, 2002:155). Es decir, el interculturalismo busca intervenir en la relación entre los procesos de construcción de las diferencias y los procesos de producción de las desigualdades.

Esta «interacción positiva» puede ser entendida como la presencia de relaciones más horizontales que verticales. Rápidamente entendimos que, con una intervención (además tan breve) en aulas de 1º de la ESO, no íbamos a “cambiar el mundo” y conseguir que mágicamente esas relaciones de poder, que provocan desigualdades y que afectan directamente a todas las relaciones, fueran a aproximarse hacia un modelo más igualitario y horizontal, pero también entendimos que lo que sí podíamos hacer era –tratar de– generar espacios y momentos de empoderamiento en los que las alumnas y alumnos pudiesen interaccionar positivamente en condiciones de igualdad desde su diversidad. Esto, nuevamente, entroncaba con Giménez, quien, en esta línea, entiende el interculturalismo “como utopía, proceso y método: como una utopía que motiva la praxis; un proceso social dialéctico y conflictivo; una guía metodológica para la acción” (2010: 33).

El objetivo general del Proyecto IES se desglosa en tres objetivos específicos que facilitan su conexión con la práctica concreta: (1) valorar la diversidad humana como riqueza individual y colectiva, (2) analizar críticamente los prejuicios, estereotipos y rumores que dificultan la convivencia e (3) identificar estrategias para la resolución de conflictos interpersonales e intergrupales. Estos objetivos se articulan en las cuatro sesiones de intervención, mediante dinámicas de carácter lúdico-formativas, las cuales se sustentan en un marco teórico, construido por todas y todos los jóvenes universitarios en prácticas, a través de la formación recibida antes de acometer los trabajos de intervención propiamente dichos.

A este respecto, entendemos que los prejuicios, estereotipos y rumores están sustentados en la ignorancia, o dicho de otro modo, en la falta de conocimiento riguroso sobre el otro, de ahí que se articulen estrategias de información (como, por ejemplo, el “Proyecto Anti-Rumores”<sup>3</sup>, que también se está poniendo en marcha durante 2015 desde Parla). Por otra parte, se entiende que, además del desconocimiento, también el sentimiento de rechazo a lo diferente – por poner en cuestión los pilares de lo propio – ayuda a la construcción y al mantenimiento de prejuicios, así como a que afloren las actitudes discriminatorias –por ejemplo, el rechazo homófobo que se podría sentir hacia alguien o algo que con sus actitudes pone en cuestión la idea hegemónica de qué es un hombre –. Por ello, aparte de “contrainformar”, creemos que se debe trabajar la capacidad crítica en un

---

<sup>3</sup> Sitio web del Proyecto Anti-Rumores: <http://www.antirumores.com/proyecto.html>

ambiente de convivencia en el que se valore la diversidad humana, lo que nos lleva a buscar, identificar y promover prácticas de resolución de conflictos que ofrezcan soluciones positivas para todas las partes implicadas, teniendo en cuenta que no todas las partes suelen estar en una posición de igualdad, sino de desigualdad.

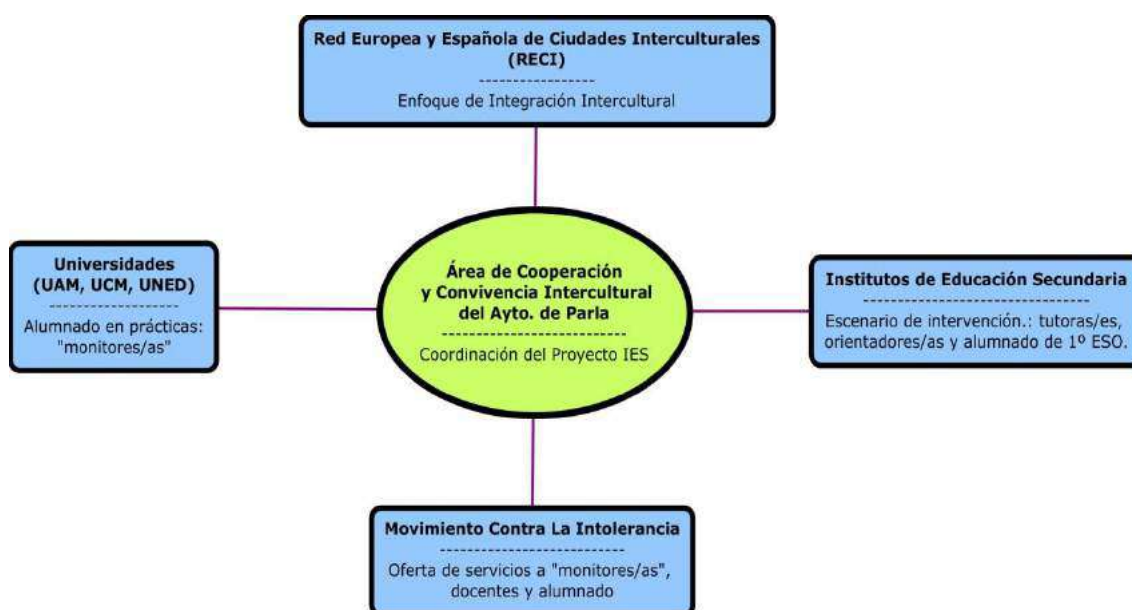
## II. METODOLOGÍA

Ahora que ya conocemos qué pretende conseguir el Proyecto IES, llega el momento de profundizar en su forma de llevarlo a cabo, esto es, cómo lo hace. Para ello, englobamos su metodología en tres apartados explicativos: el primero, dedicado a definir los agentes implicados en el proceso; el segundo, centrado en detallar la estructura de los ciclos educativos; y el tercero, por su parte, orientado hacia la presentación de las estrategias e instrumentos de evaluación desplegados para lograr la mejora constante.

### a) Desde la colaboración y la interdisciplinariedad, con la juventud y la adolescencia

De la coordinación y colaboración institucional resulta el mecanismo esencial que posibilita el Proyecto IES, pues permite complementar las capacidades y los recursos con que cada institución cuenta, para así aprovecharlas de manera constructiva. Dicho engranaje de aportaciones, movido por la iniciativa de un eje promotor central, puede representarse gráficamente de la siguiente forma:

Gráfico 2: Coordinación institucional en el Proyecto IES. Elaboración propia.



Centrándonos en la vinculación con las universidades, podemos reconocer el Proyecto IES como un campo de prácticas completo para el alumnado de 4º de Grado y/o de Máster procedente de distintas Universidades de la Comunidad de Madrid (UAM, UCM y UNED)<sup>4</sup>, puesto que, a partir de los objetivos dados, y tras una formación inicial sobre el contexto socio-demográfico de Parla, el marco institucional, el enfoque de convivencia intercultural, el trabajo en equipo, la programación

<sup>4</sup> Entre las tres ediciones completadas (2012-2015) han participado un total de 35 alumnos/as en prácticas.

por objetivos y las formas de intervención en las aulas, son los propios alumnos y alumnas en prácticas quienes diseñan, implementan y evalúan los ciclos educativos, a partir de un encuadre general dado.

Es justamente este aspecto metodológico el que justifica la segunda parte del título del artículo: “una propuesta de jóvenes con adolescentes”. Propuesta donde las y los jóvenes, aún finalizando sus estudios universitarios, toman en sus manos el proyecto para ofrecérselo a los y las adolescentes que comienzan la educación secundaria, estableciéndose así un intercambio entre ambos grupos generacionales que, sin duda, refuerza sus posiciones como agentes sociales. Hecho que parte de la confianza en su “potencial para generar nuevos datos, porque configuran una nueva oportunidad de hacer visibles diferentes aspectos de la sociedad que implican a los ciudadanos más jóvenes, y que han sido tradicionalmente invisibles” (Casas, 2010: 15).

Como valor añadido, en este caso, los/as jóvenes alumnos/as en prácticas provienen de diferentes disciplinas de investigación/intervención social<sup>5</sup>, formando equipos interdisciplinarios que buscan reproducir, en su forma de gestionarse, los requisitos convivenciales que se esperan del modelo intercultural: la puesta en marcha de un diálogo horizontal desde posiciones de igualdad, donde ninguna persona ni disciplina se sitúa en un plano superior a las demás, reconociendo y aprovechando la diferencia como una cualidad indispensable para lograr, mediante interacciones constructivas, el proyecto común. De esta manera, se hace patente el proceso que se ha denominado como “transdisciplinariedad” (Novo, 2002, cit. en Melendro, 2013: 268), definido por aquellas actuaciones que no pueden atribuirse claramente a una u otra disciplina, sino que surgen de una cosmovisión y una forma de actuar compartida por todos los miembros del equipo, a través del intercambio y el consenso.

Precisamente desde esta posición, las y los jóvenes universitarios actúan como modelos de referencia positiva para los/as adolescentes, contrarrestando las fronteras simbólicas de los imaginarios sociales actuales, muchas veces cargados de profecías negativas que se autocumplen, como señala el estudio comparativo entre las expectativas sobre los estudios superiores del alumnado de ESO en Parla y en San Sebastián de los Reyes (Tovar, 2011). Influencia que el Proyecto IES ofrece en un curso concreto – 1º de ESO –, al considerar que, al ser un grupo formado mayoritariamente por alumnos/as recién llegados/as al instituto y que, por tanto, están interaccionando por primera vez con el modelo de convivencia del centro correspondiente, resulta un momento clave para que ellos y ellas puedan aportar sus propias perspectivas.

En este sentido, se concibe el Proyecto IES como una herramienta que interfiere positivamente en el conjunto de influencias que reciben las y los adolescentes en la construcción de sus identidades; las cuales, al igual que ocurre con las identificaciones sexuales y de género, se van definiendo mediante intensos debates entre las clasificaciones ajenas y la autclasificación, en el camino – o los caminos – hacia la configuración de nuestro Yo (López, 2013). Además, sabemos que es durante la adolescencia temprana cuando proliferan múltiples versiones del Yo, acomodándose a una compleja ecología social, es decir, configurándose de manera diferente según el contexto y la situación (Cantón, Cortés y Cantón, 2011).

Unas configuraciones del Yo, entonces, que se reconocen como procesos dinámicos y cambiantes, dependientes del contexto y de quienes nos rodean en cada momento, así como de la percepción propia que de ellos/as tengamos. Es preciso tener en cuenta esta condición relacional inherente a la persona que somos (Martínez, 2012), si queremos que el proyecto logre –durante el transcurso de

---

<sup>5</sup> Disciplinas: Antropología, Educación Social, Pedagogía, CC.Políticas, Psicología y Sociología.



las sesiones de cada ciclo educativo- animar a los/as adolescentes para que asuman su propia diversidad y, a partir de ahí, entiendan su “identidad como la suma de sus diversas pertenencias en vez de confundirla con una sola, erigida en pertenencia suprema y en instrumento de exclusión” (Maalouf, 2005: 169).

Por último, y sin embargo, es interesante dar una vuelta de tuerca más en este asunto: el yo existe en oposición al tú y al él o ella, es decir, en oposición al otro. No es solamente cuestión de evitar que la gente se identifique con una sola pertenencia, como si fuera responsabilidad – además exclusiva – de las personas que están en situación de subordinación y desigualdad el estar en esa situación. Sino, también es cuestión de prevenir que unos identifiquen al resto en función a una sola pertenencia. Respecto a la identidad –ya sea cultural o étnica–, advierte J. L. Comaroff que las “identidades culturales no son «cosas» sino relaciones cuyo contenido se fragua en la particularidad de su construcción histórica. Es por lo [...] que la substancia de la etnicidad y la nacionalidad no puede ser definida nunca en lo abstracto” (1994: 208). Este mismo autor continúa señalando que “las identidades étnicas [...] están siempre enredadas en las ecuaciones de poder a la vez materiales, políticas y simbólicas” (ibídem).

Y es que los procesos de construcción de las diferencias y los procesos de producción de desigualdades están completamente imbricados, pero no son lo mismo, como ya señalamos al citar a T. San Román. Es por esto que es importante remarcar que “si tiene algún sentido la categoría de interculturalidad es abarcando la sociedad en su conjunto: no es exclusivamente “asunto de o para inmigrantes” [...] “de o para minorías”” (Giménez, 2010: 9). Cuando aplicamos esto a una propuesta educativa, podemos entender fácilmente que la población destinataria de la educación intercultural no es el alumnado inmigrante o perteneciente a minorías étnicas, ni siquiera el alumnado, sino la comunidad educativa en su totalidad. Esto nos lleva a entender la educación intercultural “como un movimiento pedagógico para todos”, pues, “el verdadero desafío de la educación intercultural [...] somos nosotros. Si hay que hacer educación intercultural es fundamentalmente para la mayoría” (Giménez, 1993: 26).

## **b) Los ciclos educativos: dinamizando las reflexiones**

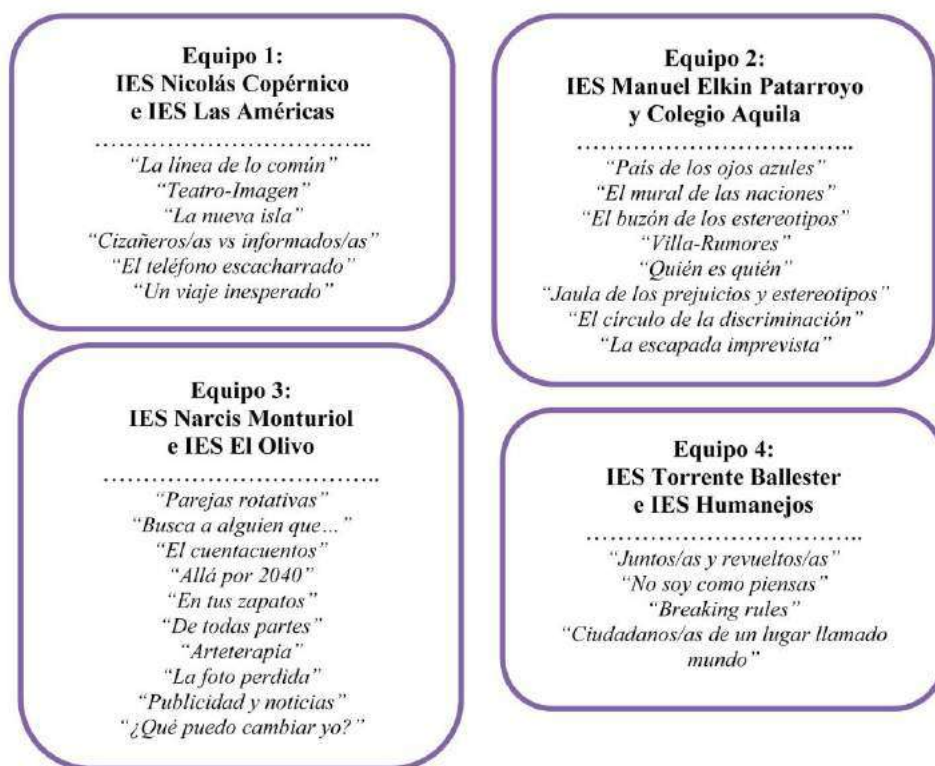
Puede entenderse, a partir de las explicaciones dadas, que cada equipo interdisciplinar logra poner en marcha un funcionamiento de trabajo único –dependiendo de las personas y disciplinas que lo conforman–, generando así propuestas de ciclo educativo propias, aunque basadas en las líneas generales del Proyecto IES. De esta forma, los ciclos educativos operativizan los objetivos a través de la combinación entre el desarrollo de actividades dinámicas, de carácter lúdico-formativo, y sus correspondientes reflexiones colectivas. Todo ello, en un formato de trabajo distendido que incentive la participación del alumnado. Se busca, con ello, aproximarse a la metodología “Desde-Con” definida por Muñoz (2004), donde, en nuestro caso, no se trabaja “para”, sino “desde” y “con” la adolescencia y la juventud, poniendo a dialogar sus prejuicios, estereotipos, conocimientos, opiniones, dudas, emociones y críticas acerca de las temáticas introducidas con las actividades. Diálogo que no consiste en imponer un punto de vista ni una “verdad” particular, sino en descubrir una realidad en común a partir de temas significativos o generadores (Freire, 2009).

Estos temas significativos o generadores suelen ser diferentes en cada grupo-clase de 1º de ESO, pudiendo ser identificados, por parte del equipo, en la reunión previa con tutores/as y orientador/a, así como durante el propio desarrollo de las sesiones, lo que lleva a tratar de ajustar el diseño del proyecto a las inquietudes más candentes y urgentes en cada contexto de aula. Para que sirva de ejemplo, podemos recordar cómo durante esta última edición del proyecto (curso escolar

2014/2015), pudo notarse un creciente debate en torno al islam y la islamofobia en todos los centros. Sin embargo, en cada grupo humano se manifestaba de una forma diferente, particular, en una u otra dirección y anclado a un argumento u otro, a una u otra experiencia, desembocando en estos o aquellos matices, al entrar en relación dicha influencia informativa con las características propias del grupo (referencia ofrecida por compañeros/as musulmanes, relaciones de poder en el grupo y discursos imperantes, intersección con otras situaciones vividas o percibidas, etc.). Pues, cuando escuchamos a una persona – en este caso, adolescente – afirmar algo, “no sólo oímos a una persona, sino que esa persona es vocera de discursos producidos en determinado contexto sociocultural y momento histórico y que hace eco de las voces de las instituciones sociales” (Tovar, 2011: 29) en las que se está socializando, como puede ser la familia, el sistema escolar y el grupo de iguales.

La variedad de dinámicas que durante esta última edición (2014/2105) han dado paso a debates y reflexiones en torno a los temas significativos, quedan recogidas a continuación, agrupadas por equipo y centro de secundaria donde se han aplicado. Tales actividades pasan a nutrir una guía de recursos propia que engloba todas las ediciones del Proyecto IES, donde se detallan y clarifican los objetivos operativos de cada dinámica, así como su desarrollo, sus recursos (espaciales, temporales y materiales) y otras observaciones necesarias para su puesta en marcha.

Gráfico 3: Enumeración de dinámicas producidas en la edición 2014/2015. Elaboración propia.



En definitiva, y desde el reconocimiento de la posición limitada del Proyecto IES, principalmente en dos grandes planos, el espacio-temporal (cuatro sesiones enmarcadas en el propio centro de estudios) y, consecuentemente con éste, el relacional, como dificultad para profundizar en los vínculos construidos entre los/as "monitores/as" (estudiantes universitarios en prácticas) y el alumnado participante, pero valorando, a su vez, todas las potenciales estrategias facilitadoras que hemos

explicado antes (trabajo colaborativo, interdisciplinariedad, confianza en la capacidad de agencia de las/os jóvenes y adolescentes, enfoque participativo-reflexivo), se busca realizar una humilde aportación complementaria al trabajo desarrollado por el profesorado de secundaria en materia de convivencia.

### c) La evaluación, “tomar el pulso” al proyecto

Si podemos afirmar que el Proyecto IES ha ido incorporando mejoras según avanzaban sus ediciones, así como durante las mismas, es gracias al carácter formativo de sus estrategias evaluadoras, así como a las interpretaciones realizadas de la información obtenida mediante las mismas. Desde el comienzo, hemos entendido la evaluación como una guía que orienta el camino hacia el aprendizaje, estando al servicio del mismo y ayudando a entender qué sucede y por qué, evitando repetir – en futuras ocasiones – procedimientos de los cuales desconocemos su valía (Santos, 2003). Para llegar a esa situación de aprendizaje constante mediante la evaluación, se han aplicado una serie de instrumentos, a los que podemos aproximarnos, a continuación, mediante su vinculación a tres momentos clave: la evaluación inicial, procesual y final.

Es preciso señalar que, además de disponer de los mecanismos de evaluación que ahora detallaremos, desde la coordinación del proyecto se lleva a cabo una supervisión de todo el proceso del mismo, acompañando a los equipos durante cada fase, sirviendo de soporte y apoyo donde contrastar observaciones, resolver dudas y encontrar orientación para la toma de decisiones. Partiendo de ahí, podemos reconocer en la reunión previa con los/as tutores/as y el departamento de orientación la principal estrategia sobre la que gira la evaluación inicial, en tanto que, dicho encuentro sirve para conocer: (a) información concreta de cada aula para poder ajustar la intervención a las mismas; (b) el punto de vista y las recomendaciones del profesorado acerca del proyecto diseñado; y (c) otros proyectos similares y complementarios del propio centro que puedan ampliar el marco de referencia a la intervención. Intercambio de información que se ha venido intercalando con técnicas de observación (en patio, pasillos y entorno de los institutos).

Pero el ajuste, la “toma de pulso” que comentábamos en el subtítulo, nos acompaña de principio a fin. Ya en plena implementación de las sesiones, los equipos cuentan con una “Ficha de evaluación continua” donde registran las observaciones realizadas en cada sesión, guiándose por una serie de indicadores con respuestas tipo Likert, que atienden a: (a) la participación del alumnado y del tutor; (2) la necesidad de afrontar situaciones no previstas y reconducir la sesión; (3) la adecuación de las dinámicas, así como de los recursos temporales, espaciales y materiales utilizados; (4) la profundidad y pertinencia de las reflexiones alcanzadas por el alumnado y el equipo. A partir de este documento, se posibilita, además de una corrección de la intervención en un margen pequeño de tiempo, un continuo aprendizaje basado en los aciertos y los errores experimentados.

La evaluación final sólo puede llamarse así si tomamos por separado cada edición del proyecto, ya que, si lo pensamos en su conjunto, esta evaluación pierde parte de su carácter sumativo para volver a orientarse hacia lo formativo, es decir, hacia la oportunidad de aprendizaje y mejora procesual. Pero, dejando de lado este breve apunte, la evaluación final se sustenta en una herramienta y en una estrategia concreta. La herramienta o instrumento consiste en un cuestionario de satisfacción que el alumnado y sus correspondientes tutores/as responden al finalizar el ciclo educativo. Por otra parte, la estrategia vuelve a tomar forma de reunión, en este caso de devolución, con los/as tutores/as y el departamento de orientación, momento que se utiliza para intercambiar impresiones, reflexiones, críticas y propuestas de mejora.

El cuestionario de satisfacción incluye cinco cuestiones valorativas de respuesta cerrada (nada, poco, regular, bastante, mucho) relacionadas con la utilidad de las sesiones, el aprendizaje logrado, el disfrute que ha acompañado al proceso de aprendizaje y, por último, la calidad del trabajo de los/as monitores/as. A estas cinco cuestiones, se le suman otras cinco preguntas abiertas, donde se busca recoger qué es lo que más y menos ha gustado del ciclo educativo (referido, tanto a las dinámicas y a la forma de plantearlas, como a los contenidos abordados), así como las propuestas de mejora que se desean sugerir.

La reunión de devolución, permite ampliar y profundizar la información recogida, al menos por la parte que le toca a los/as tutores/as. Además, al igual que la reunión previa, está dando lugar a dos utilidades adicionales, no tan centrales para el proyecto, pero, sin duda, de cierta importancia. Por un lado, estos encuentros están sirviendo para que los equipos puedan introducir pequeñas aportaciones formativas y sensibilizadoras en relación a los aspectos definitorios del interculturalismo como propuesta de gestión de la convivencia en el centro y en las aulas, ya que no todo el profesorado está al corriente de ello, dadas las características de su formación especializada en una u otra materia. Por otro lado, dichas reuniones están suponiendo una oportunidad para que el profesorado dialogue sobre estas temáticas, encontrando así un espacio y un momento que, de no ser por el proyecto, quizás no ocurra con facilidad dentro de la dinámica del instituto - a veces, irremediablemente acelerada -.

Este conjunto de estrategias y herramientas evaluativas son concebidas, más que como “una flecha en la diana” (Santos, 2003), como una flecha en la brújula, ya que, a diferencia de la primera metáfora, la brújula permite variar la trayectoria de nuestra praxis profesional, tomando caminos rectos o curvos, acelerando o ralentizando el paso, pero siempre guiados/as por la flecha de la evaluación, que nos indica la dirección correcta y los cambios necesarios para dar alcance a los objetivos planteados.

### III. RESULTADOS

Durante la edición 2014/2015, el Proyecto IES ha llegado a un total de 1.029 (mil veintinueve) alumnos y alumnas pertenecientes a 36 grupos de 1º de ESO de 8 IES de Parla, quedando pendientes los dos centros de secundaria restantes<sup>6</sup> para completar los diez con los que cuenta el municipio, cuyas intervenciones se desarrollarán antes de finalizar el mes de noviembre de 2015, puesto que no ha sido posible realizarla antes por falta de disponibilidad de tiempo en tutorías de ambos IES.

De esta totalidad de alumnado participante, se han recogido 908 (novecientos ocho) cuestionarios de satisfacción, pudiendo explicarse la reducción de la cifra por el simple hecho de la falta de asistencia a clase por parte de algunos/as alumnos/as justo el día en que tuvo lugar la última sesión de cada ciclo educativo, momento en el que se aplica dicho instrumento de evaluación. Extrayendo datos absolutos y porcentajes de los resultados recogidos mediante esta vía, obtenemos los siguientes datos globales:

---

<sup>6</sup> Centros pendientes, edición 2014/2015: IES La Laguna e IES Tierno Galván.

Gráfico 4: Extracción datos de alumnado, edición 2014/2015. Elaboración propia.

|  | Mucho         | Bastante      | Regular       | Poco        | Nada        |
|--|---------------|---------------|---------------|-------------|-------------|
| 1. ¿Te ha gustado este ciclo educativo?                | 402<br>44,27% | 374<br>41,19% | 94<br>10,35%  | 24<br>2,64% | 11<br>1,21% |
| 2. ¿Te han parecido útiles las actividades realizadas? | 395<br>43,50% | 370<br>40,75% | 100<br>11,01% | 27<br>2,97% | 14<br>1,54% |
| 3. ¿Has aprendido con este ciclo educativo?            | 347<br>38,22% | 407<br>44,82% | 105<br>11,56% | 31<br>3,41% | 15<br>1,65% |
| 4. ¿Has disfrutado mientras aprendías?                 | 423<br>46,59% | 350<br>38,55% | 99<br>10,90%  | 22<br>2,42% | 11<br>1,21% |
| 5. ¿Te ha gustado el trabajo de los monitores/as?      | 568<br>62,56% | 266<br>29,30% | 57<br>6,28%   | 12<br>1,32% | 4<br>0,44%  |

Vemos cómo, en todos los casos, el alumnado valora muy/bastante positivamente el ciclo educativo, afirmando que les ha gustado, les ha parecido útil, han aprendido – además, mientras se divertían – y que, a más del 90%, les ha gustado mucho/bastante el trabajo de los/as monitores/as; reforzando, con esto último, el potencial de las/os jóvenes universitarias/os para ejercer como referentes positivos en las aulas.

Por su parte, de las 36 aulas de 1º de ESO donde se han llevado a cabo los ciclos educativos, solamente se cuentan con 22 cuestionarios respondidos por tutores/as. La reducción de la cifra se debe a que, en algunos casos, los/as tutores/as no podían acudir al total de las sesiones, a veces ni siquiera a la mayoría de ellas, por lo que resultaba poco útil que evaluaran el ciclo. A continuación, se muestran los datos recogidos:

Gráfico 5: Extracción datos de tutores/as, edición 2014/2015. Elaboración propia.

|   | Mucho       | Bastante     | Regular     | Poco       | Nada |
|---|-------------|--------------|-------------|------------|------|
| 1. ¿Te ha gustado este ciclo educativo?                       | 7<br>31,89% | 12<br>54,55% | 3<br>13,64% | 0          | 0    |
| 2. ¿Te han parecido útiles las actividades realizadas?        | 4<br>18,18% | 15<br>68,18% | 3<br>13,64% | 0          | 0    |
| 3. ¿Han aprendido los/as alumnos/as con este ciclo educativo? | 2<br>9,10%  | 11<br>50%    | 8<br>36,36% | 1<br>4,55% | 0    |
| 4. ¿Han disfrutado los/as alumnos/as mientras aprendían?      | 5<br>22,73% | 13<br>59,10% | 4<br>18,18% | 0          | 0    |
| 5. ¿Te ha gustado el trabajo de los monitores/as?             | 11<br>50%   | 9<br>40,90%  | 2<br>9,10%  | 0          | 0    |

En este caso, el “mucho/bastante” recoge más del 80% de las valoraciones, excepto en la consideración del aprendizaje logrado por parte de los alumnos/as (59,10%). Estos datos fueron, posteriormente, explicados por los/as tutores/as en las reuniones de devolución, donde pudieron exponer de forma oral sus sugerencias para mejorar el ciclo, las cuales pueden resumirse en: (1) mayor dirección del aula por parte de las/os monitoras/es; (2) aumento de la profundidad en las reflexiones que acompañan a las dinámicas; y (3) modificar la configuración temporal del ciclo educativo.

No nos pararemos a detallar la parte cualitativa de los cuestionarios, ya que sus respuestas varían, significativamente, según el equipo de monitores/as y las dinámicas con los que el alumnado y los/as tutores/as hayan interactuado, de manera que podría extenderse demasiado su exposición. Sin embargo, igual que hemos apuntado los tres aspectos más recurrentemente sugeridos por los/as tutores/as en las reuniones (y también en sus cuestionarios), podemos afirmar que, a grandes rasgos, entre las sugerencias más repetidas por parte del alumnado, se encuentra: (1) aumentar la extensión temporal y espacial (otros escenarios) del ciclo educativo; (2) incluir y/o profundizar más en otras temáticas de interés (sexualidad, roles de género, violencia, etc.); y (3) ampliar los recursos didácticos utilizados, destacando la música como uno de los más reclamados.

#### IV. DISCUSIÓN

En la línea de la antropóloga Adela Franzé (2008), entendemos que este tipo de propuestas y proyectos interculturalistas deben revisarse rigurosamente en los niveles epistemológico, analítico y metodológico (ya se trate de investigación o de intervención), sobre todo, en la manera en que estos niveles quedan subordinados al nivel normativo, produciendo así paradojas y dificultades que no pueden ser superadas con meras reformulaciones conceptuales y técnicas. En este sentido, quizás la mayor limitación del Proyecto IES, tal como se ha llevado a cabo hasta ahora, es la falta de una reflexión más profunda sobre el concepto de cultura, con las contradicciones y “peligros” que ello conlleva (ciertas conceptualizaciones pueden, por ejemplo, reproducir las visiones que cosifican y restan dinamismo a la cultura, otorgándole, de paso, un poder determinante sobre las acciones humanas; caminando así en sentido contrario a los objetivos planteados por el proyecto). Por lo tanto, habiendo realizado ya un detallado análisis metodológico durante los apartados anteriores, abordamos ahora la parte conceptual-terminológica, referida sólo en la base a este concepto central: cultura.

##### a) Problemática sobre la cultura

Simplificando mucho, podría parecer que la convivencia intercultural es sencillamente la convivencia entre culturas (o, mejor dicho, entre personas de diferentes culturas). Pero aquí surge otra pregunta: ¿qué es la cultura?

Un uso equivocado que se le da al concepto de cultura es el de tratarla como sinónimo de otros conceptos: nación, grupo étnico, religión, etc. Se entiende la cultura como la forma de vida asociada a un territorio concreto y, por tanto, a las personas que nacen y se crían en dicho territorio. Esto puede verse, sin ir más lejos, en uno de los textos que suelen servir de base fundamental y fuente de legitimación de los discursos interculturales: *La Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural* de la UNESCO (2001). Analizando las palabras de la UNESCO, “la cultura debe ser considerada el conjunto de rasgos distintivos [...] que caracterizan a una sociedad o grupo social”, a lo que se le suma después expresiones como “identidad cultural” y “su propia

cultura”: de esta forma, se está entendiendo la cultura como una propiedad, las personas son propietarias de su cultura; la cultura es la forma de vida asociada a un territorio concreto y, por tanto, a las personas que nacen y se crían en dicho territorio; y se está confundiendo la cultura con la identidad, concepto al que le ponen el epíteto cultural.

La identidad, el proceso de construcción del yo frente al otro, la otra o la alteridad, no es en sí misma cultura, aunque el punto importante aquí no es tanto si la cultura y la identidad cultural son *realmente* sinónimos, sino señalar que hay personas que utilizan estos conceptos en sus discursos y prácticas como si lo fueran, como si la «cultura», la «identidad cultural», «Estado-Nación» o «etnia» fueran totalmente intercambiables.

La religión y otros asuntos que también pueden entenderse como culturales en este sentido suelen ser asociados a culturas y territorios concretos, creando amalgamas del tipo: una religión x = una cultura x = un territorio x = un tipo de comportamientos x. Este tipo de amalgamas conducen a algunas de las generalizaciones que manejamos o que manejan personas de nuestro entorno a diario. Un ejemplo es que al territorio de Andalucía se le asocia una cultura *-la andaluza-* y un tipo de comportamiento como de personas con salero, con gracia: *los andaluces son salaos*. Otro ejemplo de una amalgama de este tipo es la que ahora mismo se está dando - la hemos podido observar también en los institutos - y que parece que conduce a legitimar y reproducir actitudes islamofóbicas, esto es, el Islam es en sí mismo una cultura, que no es de Europa (y por lo tanto las personas que profesen el Islam, según esta lógica, jamás serán leídas como europeas) y además se le asocia unos tipos de comportamientos concretos, machistas y violentos, creando una amalgama entre musulmán, inmigrante, machista y terrorista. Más allá de los ejemplos, el concepto de cultura que permite este tipo de amalgamas es un concepto esencialista, reduccionista, simplista.

Esta concepción de la cultura como algo estático, que homogeniza grupos internamente y exagera las diferencias respecto a otros grupos (con culturas diferentes asociadas), es una concepción esencialista de la misma. Como propone Carlos Giménez al respecto,

para abordar [...] la “gestión” sociopolítica de la diversidad cultural es preciso [...] una concepción [de la cultura] que no presente a éstas como entidades definidas, homogéneas y estáticas, sino que haga énfasis en su heterogeneidad interna y en su carácter adaptativo y cambiante (Giménez, 2010: 20).

## b) Complejizando, más allá de lo cultural

Es importante constatar que más que en torno a la cultura, el tema gira en torno a las representaciones que hacen, de sí mismas y de sus grupos, las personas. Basta echar un vistazo a la literatura experta y académica sobre lo intercultural para ver cómo se presenta el asunto de la interculturalidad - al menos en Europa - en términos de lo autóctono o nacional frente a lo foráneo o extranjero (Franzé, 2008, Giménez, 2010).

Expresado con otras palabras: es importante ver que no es tanto la cultura lo que está operando en estos contextos llamados interculturales, sino que, más bien, lo que están operando son procesos de construcción de las diferencias, de las identidades y, a su vez, procesos de producción y reproducción de desigualdades. Y es importante diferenciar la cultura de la identidad cultural, porque un concepto de cultura como algo estático, que homogeniza grupos internamente y exagera las diferencias respecto a otros grupos, subsume e invisibiliza, de este modo, aspectos importantes para entender las relaciones de poder y la producción y reproducción de desigualdades vinculadas a aspectos como el género, la edad y la clase social.



Y es que, como reflexiona José Luis García, los problemas y conflictos que se deberían tratar desde posiciones interculturalistas, y concretamente desde el Proyecto IES, no son fruto de la coexistencia u hostilidad de personas con diferentes orígenes o procedencias, o con diferentes prácticas y mentalidades (muchísimo menos «entre diferentes culturas», como si éstas fueran sujetos colectivos con capacidad de agencia), sino los que “se plasman en las consecuencias sociales de los mecanismos existentes en los Estados nacionales para acoger, reconocer, dar derechos y exigir deberes de ciudadanía a los individuos que conviven en su territorio” (García, 2007: 207), es decir, los problemas y conflictos que surgen de las disparidades sociales, teniendo cuidado de no culturizar ni naturalizar estas problemáticas para un adecuado acercamiento y tratamiento.

Así, esto es sólo un posible inicio en el camino de complejizar más allá de lo cultural. Son necesarias revisiones completas y una vigilancia epistemológica continua a lo largo de todo el proceso en cada proyecto intercultural, sea de intervención o de investigación, en la línea de lo que sugiere Adela Franzé en un texto que nos parece muy clarificador para comprender la complejidad intrínseca a las propuestas educativas interculturales (Franzé, 2008).

## V. CONCLUSIONES

El artículo ha buscado compartir las reflexiones de los/as autores/as en torno a los puntos centrales que constituyen el “Proyecto de Educación para la Convivencia Intercultural en IES de Parla”, como propuesta que:

- Se hace viable a partir de la colaboración inter-institucional que enriquece a cada una de las partes implicadas, así como a las personas que las forman.
- Apuesta por las y los jóvenes universitarios, organizadas/os en equipos interdisciplinares, para que sean ellos/as quienes diseñen, implementen y evalúen el proyecto, actuando, a la vez, como referentes positivos de los y las adolescentes con quienes comparten los ciclos educativos – basados en la combinación de actividades dinámicas y momentos de reflexión colectiva guiados por preguntas generadoras –.
- Propone un tipo de evaluación formativa que se estructura, con sus estrategias e instrumentos correspondientes, a lo largo de todas las fases del proyecto, buscando identificar potencialidades y carencias, como base necesaria para la mejora constante.
- Ofrece una aportación complementaria al trabajo cotidiano en las aulas, contribuyendo a que los/as alumnos/as miren “hacia adentro y hacia afuera”, hacia ellos/as mismos/as y hacia los/as otros/as, con cierta perspectiva crítica, buscando lo que facilita y lo que dificulta la vida en común. Todo ello, justificado mediante un marco teórico en constante revisión, que problematiza ciertas concepciones reificadoras de la cultura, reconociendo, en cambio, que “son las personas con sus acciones quienes producen toda forma cultural” (Díaz de Rada, 2012: 237).



- Recibe una valoración satisfactoria de los ciclos educativos desarrollados, por parte de alumnado y tutores/as (+80% entre “Mucho” y “Bastante”). Datos que nos animan a seguir repensando el Proyecto IES, desde el compromiso por desarrollar sus potencialidades y limitar sus desaciertos.

Precisamente, es esa intención de seguir mejorando la que ha motivado la redacción del presente artículo, reconocido como un medio privilegiado para reflexionar conjuntamente sobre lo hecho hasta ahora, lo que se está haciendo y lo que está por hacer en el marco del Proyecto IES; con sus limitaciones, errores, puntos fuertes y aciertos. Así como desde el firme convencimiento de que todo esfuerzo se queda corto para seguir avanzando en el camino de construcción de procesos convivenciales donde, finalmente, la diversidad humana sea reconocida y aprovechada como lo que es: el gran tesoro de nuestra especie.

---

## Bibliografía

**Ayuntamiento de Parla. (2015).** *Anuario Estadístico 2013*. [Internet]. Disponible en: <http://www.ayuntamientoparla.es/files/2086-14174-Fichero/ANUARIO%20ESTADISTICO%202013.pdf> [Acceso el 25 de septiembre de 2015].

**Cantón, J.; Cortés, M<sup>o</sup>. R. y Cantón, D. (2011).** *Desarrollo socioafectivo y de la personalidad*. Madrid: Alianza.

**Casas (2010).** Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (17), 15-18.

**Comaroff, J. (2011).** Etnicidad, violencia y política de la identidad. Temas teóricos, escenas sudafricanas. En M. Cañedo y A. Marquina (eds.), *Antropología Política*, pp. 205-225. Barcelona: Bellaterra.

**Díaz de Rada, A. (2012).** *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.

**Franzé, A. (2008).** Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la «cultura de origen». En M.I. Jociles y A. Franzé (eds.) *¿Es la escuela el problema?: perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*, pp. 61-89. Madrid: Trotta.

**Freire, P. (2009).** *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

**García, J. L., (2007).** Interculturalidad. En A. Barañano, J. L. García, María Catedra et al. (eds.), *Diccionario de Relaciones Interculturales. Diversidad y Globalización*, pp. 205-207. Madrid: Editorial Complutense.

**Giménez, C. (1993).** La educación intercultural: conceptos, fundamentos y objetivos. En *Ponencias y comunicación de las Jornadas de “Multiculturalismo y educación de personas adultas”*, pp. 25-28. Zaragoza: Diputación Provincial de Zaragoza.

**Giménez, C. (2002).** La construcción de una sociedad intercultural. En *V Jornadas de Voluntariado en Canarias*, pp. 141- 170. Canarias: Gobierno de Canarias.

**Giménez, C. (2010).** *El interculturalismo: propuesta conceptual y aplicaciones prácticas*. Gipuzkoam: Itxaropena.

- López, F. (2013).** Identidad del yo, identidades sexuales y de género. Adolescentes transexuales en las aulas. Aproximación cualitativa y propuestas de intervención desde la perspectiva antropológica. En O. Moreno y L. Puche (Eds.). *Transexualidad, adolescencias y educación: miradas multidisciplinares*, pp. 135-150. Madrid: Egales.
- Maalouf, A. (2005).** *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Martínez, E. (2012).** *Esa persona que somos. Desde la filosofía, la ética y la política*. Madrid: Popular.
- Melendro, M. (2013).** Estrategias de intervención e investigación. En M. Melendro, y A.E. Rodríguez (Coords.). *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social*, pp. 233-280. Madrid: UNED.
- Muñoz, C. (2004).** *Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã*. São Paulo: Cortez.
- Santos, M. A. (2003).** *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- San Román, T., (1996).** *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Barcelona: Tecnos - Universitat autònoma de Barcelona.
- Tovar, L. A. (2011).** *La trayectoria escolar de los/as estudiantes españoles/as y de origen extranjero, en los institutos públicos de enseñanza secundaria (IES) de los municipios de Parla y San Sebastián de los Reyes. Estudio comparativo de las expectativas sobre los estudios superiores*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- UNESCO. (2001):** *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. [Internet]. Disponible en: [http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) [Acceso el 21 de septiembre de 2015].

## Los activos para la promoción del desarrollo positivo adolescente.

*Assets for the promotion of Positive adolescence development*

Autor: **Alfredo Oliva Delgado**

Entidad: Profesor en la Universidad de Sevilla. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
oliva@us.es

### Resumen

El modelo del desarrollo positivo adolescente supone un nuevo enfoque para la investigación e intervención durante la adolescencia y la juventud, que representa una alternativa al modelo clásico centrado en el déficit. Este modelo no solo define las competencias que configuran un desarrollo saludable, ya que además propone el concepto de activos para el desarrollo. Estos activos son los recursos personales, familiares, escolares y relativos al mundo de los iguales y del barrio, que proporcionan el apoyo y las experiencias capaces de promover el desarrollo positivo durante la adolescencia. En este artículo se presentan los activos más importantes de cada uno de estos contextos, algo que puede resultar de mucha utilidad para todos aquellos profesionales que trabajan en la promoción del desarrollo saludable de jóvenes y adolescentes.

**Palabras clave:** adolescencia, desarrollo positivo, activos para el desarrollo, familia, escuela, comunidad

### Abstract

The model of positive adolescent development is a new approach to research and intervention during adolescence and youth that represents an alternative to the classical model focused on deficit and maladjustment. This model not only defines the competences of a healthy development, but also proposes the concept of development asset. These assets are the personal, family, school and neighborhood assets that give the support and experiences needed for the promotion of positive development during adolescence. In this article the most important assets in each of these contexts are presented, which can be very useful for all those professionals working in the promotion of healthy youth and adolescent development.

**Key words:** adolescence, positive development, developmental assets, family, school, community

## I. DEL MODELO DEL DÉFICIT AL MODELO DEL DESARROLLO POSITIVO

El siglo XX fue muy productivo desde el punto de vista de la investigación que trataba de analizar los factores de riesgo para el desarrollo y ajuste psicológicos, ya que el estudio del déficit y la patología tuvo una presencia dominante en el campo de la psicología. Como consecuencia, las aportaciones de muchos investigadores enriquecieron de forma sustancial el conocimiento acerca de los factores que contribuyen al surgimiento de diferentes tipos de trastornos. Sin embargo, el nuevo siglo trajo consigo aires renovados, con el surgimiento de nuevos modelos que supusieron un enriquecimiento del modelo tradicional centrado en el déficit. Y es que más allá de comprender cómo se producen los desajustes psicológicos ha aumentado el interés por conocer cuáles son las causas de un desarrollo psicológico saludable. Se trata de un cambio de paradigma que guarda mucha similitud con lo acontecido a lo largo de las últimas décadas en las ciencias sociales y de la salud, donde los investigadores han situado como un objetivo prioritario tanto la promoción de la salud y el desarrollo como el estudio de los aspectos positivos del individuo (Oliva y Pertegal, 2015).

Este cambio ha sido aún más evidente en la Psicología de la Adolescencia, ya que el estudio de esta etapa de la vida se vio muy influido por las concepciones negativas que sobre ella dominaron la escena en el mundo occidental. Así, la mayor parte de la investigación e intervención estuvo centrada en aquellos problemas y conductas de riesgos más característicos de esta etapa, tales como el consumo de sustancias, las adicciones, la violencia o las prácticas sexuales de riesgo. Aunque este enfoque centrado en el déficit y la patología realizó aportaciones muy interesantes, que sirvieron para el diseño de programas de intervención dirigidos a la prevención de estas conductas problemáticas, tuvo como efecto indeseado que se prestara poca atención al estudio de los factores que contribuyen a la salud y el desarrollo psicológico. Afortunadamente, el modelo de desarrollo positivo adolescente ha servido para paliar esa carencia, ya que para este nuevo enfoque, prevención no es sinónimo de promoción, y una adolescencia saludable y una adecuada transición a la adultez requieren de algo más que la evitación de algunos comportamientos de riesgo (Oliva et al., 2010).

El modelo adopta una perspectiva centrada en el bienestar y la competencia, pone un énfasis especial en la existencia de condiciones saludables y expande el concepto de salud para incluir las habilidades, conductas y competencias necesarias para tener éxito en la vida social y académica. Así, el desarrollo positivo adolescente haría referencia a las características de los adolescentes que superan de forma exitosa esta etapa evolutiva (Theokas *et al.*, 2005), y son diversas las propuestas sobre las características y competencias que servirían para definir un desarrollo positivo adolescente. Para William Damon, el concepto clave era el de propósito en la vida, entendido como la intención estable y generalizada por parte del joven de conseguir algo que es significativo y que tiene consecuencias para el mundo que le rodea. Este propósito sería una especie de faro que guiaría al adolescente y le daría la energía necesaria para superar retos y obstáculos (Damon, 2008). Red Larson utiliza un concepto parecido, la iniciativa personal, que se puede definir como la capacidad para mantener una motivación intrínseca hacia un objetivo que suponga un reto personal (Larson, 2010).

Pero sin duda es el modelo de las cinco ces, propuesto por Richard Lerner y colaboradores (Lerner, 2004), el que se puede considerar más completo. A partir de la revisión de la evidencia empírica este equipo seleccionó un amplio número de indicadores de salud mental, ajuste comportamental y eficiencia relacional y social, agrupándolos posteriormente en cinco constructos latentes, las cinco ces. Estos cinco constructos incluirían todas las características o indicadores necesarios para definir

un desarrollo positivo adolescente. 1) La competencia, referida al dominio de ciertas habilidades intelectuales, sociales y comportamentales. 2) La conexión, que son los vínculos positivos con personas y con las instituciones. 3) El carácter, o la integridad personal y moral asumida por uno mismo. 4) La confianza en sí mismo, que es la visión positiva de uno mismo y el sentido de autoeficacia y voluntad propia. 5) Y, por último, el cuidado y la compasión, referidos a los valores humanos positivos, la empatía y el sentido de justicia social.

Este modelo no sólo ha sido planteado a nivel teórico, sino que ha sido validado empíricamente en un estudio longitudinal sobre una amplia muestra de adolescentes norteamericanos en el proyecto nacional denominado 4H. Este estudio ha confirmado empíricamente la presencia de las cinco ces como aspectos altamente correlacionados bajo un único constructo o factor de desarrollo positivo. A su vez se ha confirmado la relación de ese factor general tanto con la reducción de conductas de riesgo como con la contribución a la comunidad. Los resultados también indican unas mayores puntuaciones en las ces en chicas, con la excepción de la confianza, mayor en el caso de los chicos (Lerner et al., 2011).

En nuestro país, Oliva et al. (2010), llevaron a cabo una investigación cualitativa en la que a través de las opiniones de un grupo profesionales expertos en adolescencia elaboraron un modelo adaptado a nuestro ámbito cultural. Al igual que en el anterior, este modelo incluyó un amplio número de competencias agrupadas en cinco bloques o áreas: social, moral, cognitiva, emocional y personal. El modelo fue validado en un estudio cuantitativo posterior sobre una amplia muestra de adolescentes que también sirvió para investigar los factores contextuales que estaban relacionados con dichas competencias de desarrollo positivo (Oliva et al., 2015). Los resultados ofrecen a padres, educadores y profesionales de diversos ámbitos unos indicadores acerca de las competencias que deben promoverse para un desarrollo integral y saludable de chicos y chicas, así como de los recursos o activos en la familia, la escuela y la comunidad que pueden fomentar dicho desarrollo (Oliva, 2015).

## II. LOS ACTIVOS PARA EL DESARROLLO

El concepto de activo para el desarrollo aparece estrechamente ligado al modelo de desarrollo positivo y representa una de las principales aportaciones de este nuevo enfoque. Este concepto, propuesto en Estados Unidos por Peter Benson y sus colegas del Search Institute (Benson et al., 2004), se refiere a los recursos personales, familiares, escolares o comunitarios que proporcionan el apoyo y las experiencias necesarios para la promoción del desarrollo positivo durante la adolescencia. Si en el modelo del déficit se habla de factores de riesgo para hacer referencia a las circunstancias que aumentan la probabilidad de que surjan trastornos, y de factores de protección para referirse a las que la disminuyen, el activo para el desarrollo define las circunstancias o recursos que promueven competencias en el adolescente. Y es que aunque la supresión de un factor de riesgo puede hacer que sean menos frecuentes algunos problemas de ajuste, no conlleva necesariamente la promoción de competencias. En cambio, como han apuntado Lerner et al. (2009), los activos no sólo fomentarán las competencias y el desarrollo sino que, además, van a tener el efecto añadido de proteger a chicos y chicas ante algunos problemas frecuentes durante la adolescencia.

En el campo de las ciencias de la salud también se ha observado en la última década una tendencia hacia un enfoque más centrado en los activos que en los riesgos, y que considera la salud como algo más que la ausencia de enfermedades. Y es que la insatisfacción con los resultados obtenidos por los modelos preventivos tradicionales ha llevado al cuestionamiento de las

estrategias preventivas clásicas. Así, si el modelo del déficit parte de una concepción negativa y pesimista de la realidad y destaca las carencias de la población, el modelo de activos en salud pone el énfasis en los recursos ya existentes, y valora la capacidad, las habilidades, los conocimientos y las conexiones ya disponibles en una comunidad. Desde este enfoque, un activo para la salud se puede definir como cualquier factor o recurso que potencie la capacidad de los individuos, de las comunidades y poblaciones para mantener la salud y el bienestar (Morgan y Ziglio, 2007).

En el campo de la Psicología de la Adolescencia la propuesta más conocida es la del Search Institute (Benson et al., 2004), que incluye un total de 40 activos; 20 de estos activos son externos y se refieren a características de la familia, la escuela o la comunidad en la que vive el adolescente, y pueden agruparse en cuatro categorías: apoyo, empoderamiento, límites y expectativas, y uso constructivo del tiempo. Otros 20 recursos son internos, es decir, son características psicológicas o comportamentales del adolescente como, por ejemplo, una alta autoestima, la responsabilidad personal, las expectativas de futuro o la capacidad para tomar decisiones. También se agrupan en cuatro clases: compromiso con el aprendizaje, valores positivos, competencias sociales e identidad positiva. El florecimiento ocurre cuando estas fortalezas internas del sujeto se alinean con los activos externos presentes en sus contextos.

Los estudios llevados a cabo por el *Search Institute* muestran cómo aquellos adolescentes que gozan de un mayor número de recursos o activos presentan un desarrollo más saludable y positivo. Este desarrollo positivo se pone de manifiesto en algunos indicadores como el éxito escolar, las conductas prosociales, el interés por conocer personas de otras culturas, el cuidado del cuerpo y la salud, la evitación de los riesgos, la demora de las gratificaciones o la superación de adversidad. Cuando estos activos no están presentes será menos probable ese desarrollo positivo y serán más frecuentes los trastornos emocionales y comportamentales (Bowers et al., 2011). Por lo tanto, de acuerdo con este modelo, algunas características de los contextos de desarrollo en los que participan los adolescentes, tales como el apoyo y afecto en la familia, la disponibilidad de programas o actividades extraescolares en las que poder participar, o la presencia de modelos adultos positivos en familia, escuela y comunidad, facilitarán que chicos y chicas puedan resolver de forma satisfactoria las tareas evolutivas propias de la adolescencia, y contribuirán a la promoción de la competencia y el desarrollo positivo. A continuación, pasamos a describir los principales activos que pueden encontrarse en los contextos en los que en la actualidad transcurre la vida de los chicos y chicas adolescentes.

### III. LOS ACTIVOS FAMILIARES: LA FAMILIA IMPORTA MUCHO

La llegada de la adolescencia va a traer consigo algunos cambios importantes en el mundo social del adolescente. Por una parte se van a producir un cierto distanciamiento y un aumento de la conflictividad familiar, ya que en la mayoría de las familias disminuye la comunicación parento-filial a la vez que se vuelven más frecuentes las discusiones en torno a asuntos relacionados con la vida cotidiana. Por otra parte, aumenta significativamente tanto el tiempo que chicos y chicas pasan con sus iguales como la influencia que éstos tienen sobre sus vidas. Estos cambios podrían llevarnos a pensar que el tiempo de la familia ha pasado, y que madres y padres han pasado el testigo a los iguales en cuanto a su capacidad para influir en el desarrollo de sus hijos e hijas. Sin embargo la realidad es bien distinta, ya que, tal como indica la evidencia empírica, la familia sigue importando, y mucho. Los estudios llevados a cabo durante las últimas décadas han aportado mucha información acerca de cuáles son las características del estilo educativo parental que más

favorecen el desarrollo y ajuste de los hijos adolescentes y que pueden considerarse activos familiares (Parra y Oliva, 2015).

*El afecto* continúa siendo tan importante como lo era durante la infancia, y a pesar de las turbulencias que suelen aparecer en las relaciones parento-filiales, chicos y chicas van a seguir beneficiándose de tener unos padres cercanos y afectuosos que les apoyen en muchos de los momentos difíciles que tendrán que atravesar durante la adolescencia. Los estudios indican que cuando el afecto y el apoyo caracterizan las relaciones entre padres y adolescentes, éstos últimos muestran un mejor ajuste psicosocial, incluyendo confianza en sí mismos, competencia conductual y académica, autoestima y bienestar psicológico, menos síntomas depresivos y menos problemas comportamentales (Oliva et al., 2008; Steinberg, 2001). Además, es más probable que los hijos se muestren receptivos a los intentos socializadores por parte de sus padres y no se rebelen ante sus estrategias de control cuando existe un clima emocional favorable (Collins y Laursen, 2004).

*La comunicación* está estrechamente relacionada con el afecto que impregna las relaciones parento-filiales, y a pesar de la importancia de mantener una buena comunicación, es muy frecuente que con la llegada de la adolescencia los padres se quejen de una ruptura en la comunicación. Por lo general, los padres atribuyen esta ruptura de la comunicación al hecho de que sus hijos se han vuelto más huraños y tienden a buscar la soledad, el aislamiento y la privacidad, rechazando los intentos de acercamiento por parte de sus padres y madres. Hay que reconocer que es completamente natural que con la llegada de la pubertad el chico o la chica busquen distanciarse de sus padres y mantener la privacidad en algunas esferas de su vida. Sin embargo, la comunicación es un asunto interpersonal y los padres también tienen su parte de responsabilidad en los cambios que se producen en la relación con sus hijos. Aunque mantener una buena comunicación con un chico o una chica adolescente sea algo más complicado y requiera de ciertas habilidades, el mantenimiento de unos adecuados niveles de comunicación es fundamental para el buen funcionamiento del hogar, además de constituir un activo central para el desarrollo adolescente. Una comunicación positiva entre los chicos y chicas y sus madres y padres se relaciona con una mayor satisfacción familiar y una menor tasa de conflictos, al mismo tiempo que facilita el desarrollo de cohesión entre los miembros de la familia y genera formas más flexibles de resolver las situaciones difíciles. Al mismo tiempo, una buena comunicación familiar influye positivamente sobre el desarrollo adolescente, en la medida que está relacionado con una mejor autoestima, sentimientos de salud y bienestar y estrategias más adecuadas de afrontamiento de las dificultades. Además, la comunicación en el seno familiar ayuda al adolescente a clarificar sus ideas y sentimientos, facilitando su autonomía e independencia al mismo tiempo que aprende a ser sensible a las perspectivas de los otros (Parra y Oliva, 2015). Por otro lado, una comunicación clara, abierta y sin tapujos sobre sexualidad o drogas previene el consumo de sustancias nocivas para la salud y la aparición de conductas sexuales de riesgo. Los intercambios comunicativos facilitan el desarrollo de habilidades de comportamiento autónomo y responsable, entre los que podríamos situar el menor consumo de drogas o la menor frecuencia de problemas de conducta. En este sentido, el verdadero diálogo en el hogar no sólo influye en este tipo de comportamientos a través de la enseñanza de los padres o de sus mensajes directos, sino que en estos intercambios se desarrollan habilidades comunicativas como la asertividad, y se promueve la madurez psicosocial del adolescente, elementos que sin duda influirán en su satisfacción vital general y en que presenten menos problemas conductuales (Collins y Laursen, 2004). Y es que la familia es un contexto fundamental en el que además de aprender conductas saludables, se desarrollan las estrategias de comunicación (Miller, 2002). Madres y padres deberían aprovechar la oportunidad que les brinda tratar sobre temas difíciles como sexualidad o drogas no sólo para educar a sus hijos e hijas sobre estos aspectos, sino para enseñarles a hablar de todo de forma positiva y constructiva. Además, es importante hacerlo no sólo en la adolescencia, sino comenzar en la infancia, algo que por otra parte, facilitará enormemente la comunicación posterior.

*El control y la supervisión* también representan un importante activo familiar, y aunque su relación con el ajuste y desarrollo adolescente resulta más compleja que en el caso del afecto, la conclusión que puede sacarse a partir de toda la investigación acumulada es que el control es un importante ingrediente de un buen estilo parental. El control se refiere a estrategias socializadoras por parte de los padres, incluyendo el establecimiento de normas y límites, la aplicación de sanciones, la exigencia de responsabilidades y la monitorización o conocimiento por parte de los padres de las actividades que realizan sus hijos. La literatura empírica indica que el escaso control parental está relacionado con un peor rendimiento académico, mayor consumo de drogas y más problemas externos en general. Es decir, el control parental influye directamente sobre el desarrollo de los y las jóvenes, sobre todo previniendo la aparición de problemas de conducta (Flecher et al., 2004). Cuando madres y padres establecen normas claras, cuando chicas y chicos saben que existen límites y conocen dónde se encuentran, es más fácil que se mantengan alejados de iguales conflictivos y de actividades de riesgo. Por otra parte, las normas y límites proporcionan una estructura que da seguridad al adolescente, en unos momentos en que muchos chicos y chicas van a sentir dudas e incertidumbres sobre cómo proceder. También es importante tener en cuenta que durante la adolescencia se deben ajustar los niveles de supervisión respetando las nuevas necesidades de los y las adolescentes, sobre todo sus deseos de gozar de una mayor autonomía. Por ello, el control debe ir cambiando de acuerdo con la edad y el nivel de madurez del chico o chica.

No obstante, conviene aclarar que la relación entre control parental y bienestar adolescente parece seguir una trayectoria curvilínea, de tal forma que tan perjudicial sería la carencia como el exceso de control, que suele generar conductas rebeldes y agresivas. En cuanto al conocimiento que madres y padres deben tener sobre las amistades de sus hijos y las actividades que realizan fuera de casa, Kerr y Stattin (2000) encontraron que la mejor manera de hacerlo es mediante la auto-revelación, es decir, cuando éstos tienen con sus padres la confianza suficiente como para hablar con ellos de este tipo de asuntos de forma espontánea. Y esto suele ocurrir cuando el clima que reina en el hogar es afectuoso y comunicativo. Es necesario resaltar que esta auto-revelación es una de las mejores formas de controlar y supervisar el comportamiento adolescente, mejor incluso que las preguntas directas de madres y padres sobre, por ejemplo, lo que han hecho el fin de semana o con qué amigos han salido.

*La promoción de autonomía* hace referencia a las prácticas parentales que van encaminadas a que niños o adolescentes desarrollen una mayor capacidad para pensar, formar opiniones propias y tomar decisiones por sí mismos, sobre todo mediante las preguntas, los intercambios de puntos de vista y la tolerancia ante las ideas y elecciones discrepantes. Este tipo de prácticas son más frecuentes a medida que transcurre la adolescencia, aunque los padres suelen mostrarse más tolerantes y promueven antes la autonomía del adolescente en asuntos personales, tales como los libros o revistas que leen, la forma de vestir, o el momento de hacer sus tareas escolares, que cuando se trata de comportamientos que pueden tener consecuencias negativas para la salud (Smetana et al., 2004). Por otra parte, también se han descrito diferencias culturales, de manera que en culturas individualistas los padres muestran una mayor tendencia a promover la autonomía de sus hijos que en culturas colectivistas, en las que la interdependencia entre los miembros de la familia es un valor cultural altamente apreciado (Daddis y Smetana, 2005; Kagitcibaci, 1996).

Con respecto a las consecuencias que se derivan para el adolescente de este tipo de prácticas, los datos disponibles son muy claros, indicando que los padres que promueven la autonomía tienen hijos más individualizados y con mejor ajuste y competencia social (Allen et al., 1994; Hodges et al., 1999). Además, los intercambios verbales frecuentes entre estos padres y sus hijos servirán para estimular su desarrollo cognitivo y su habilidad para la adopción de perspectivas (Krevans y Gibbs, 1996) e influirán positivamente sobre su rendimiento académico (Kurdek y Fine, 1994). Sin embargo,



aquellos padres que no aceptan la individualidad de sus hijos y suelen reaccionar de forma negativa ante sus muestras de pensamiento independiente, limitando y constriñendo su desarrollo personal, van a tener hijos con más síntomas de ansiedad y depresión y más dificultades relacionales y en el logro de la identidad personal (Rueter y Conger, 1998).

En muchas ocasiones los padres menos propensos al fomento de la autonomía utilizan estrategias de control psicológico, como la inducción de culpa o la retirada de afecto, cuando el adolescente muestra un comportamiento que ellos no aprueban. Este control, que se sirve de medios psicológicos para controlar las emociones y conductas del niño o adolescente, es bien distinto a lo que podríamos definir como control conductual, y tendrá también efectos diferentes. Si el control conductual ha aparecido asociado a un mejor ajuste externo, el control psicológico está relacionado con problemas emocionales (Silk et al., 2003; Oliva, et al., 2014) y conductuales (Cui et al., 2014).

#### IV. LOS ACTIVOS ESCOLARES

Chicos y chicas pasan muchas horas al día en sus centros educativos, por lo que considerar que lo que ocurre en ellos tiene un importante impacto sobre sus vidas es una conclusión lógica y sustentada por una importante cantidad de datos provenientes de la investigación educativa. Desde el punto de vista del desarrollo positivo la tarea de la escuela va más allá de la formación académica del alumnado, y debe constituir un entorno en el que niños y adolescentes aprendan a convivir en armonía y desarrollen un importante número de competencias sociales, emocionales, morales y cognitivas. La propuesta desarrollada por el Search Institute (Scales et al., 2000) incluye un buen número de activos relativos al contexto escolar; Pertegal y Hernando (2015) las resumen en cuatro grandes bloques que se describen a continuación.

*La existencia de un clima cálido y seguro* es un activo que hace referencia a la dimensión interpersonal de la vida del centro educativo y representa la base de una convivencia de calidad. Se basa en la percepción que tienen los diferentes miembros de la comunidad educativa sobre las relaciones que se establecen en la escuela. El clima escolar ha sido un aspecto o dimensión frecuentemente estudiado, y va más allá de la suma los climas de cada una de las aulas del centro, incluyendo aspectos tales como la seguridad, o la calidad de las relaciones entre compañeros y entre alumnado y profesorado. También las buenas relaciones entre el profesorado contribuyen a una organización saludable que incide en la creación de un buen clima en el centro. El paso de primaria a secundaria conlleva cambios importantes, tales como un currículum más estructurado, mayor exigencia y competitividad, y un profesor para cada materia a diferencia del profesor-tutor único propio de la etapa educativa anterior. Ello supone una vivencia diferente para el alumnado de secundaria, que va a desarrollar sus estudios en un entorno que puede resultarle más interpersonal y distante. Todo ello puede crear algunas dificultades de adaptación que influyan sobre la motivación y el rendimiento académico. Por ello, alumnos y alumnas se van a beneficiar mucho de un clima escolar en el que predominen la seguridad y las buenas relaciones interpersonales. Así, los estudios disponibles indican que este ambiente está relacionado tanto con el rendimiento académico del alumnado (Roeser y Eccles, 1998) como con su bienestar y ajuste psicológico (Cohen et al., 2009; Kuperminc et al., 2001).

*La conexión o vinculación con la escuela* es una dimensión fundamentalmente afectiva, y muy relacionada con el activo anterior, que también realiza su contribución al desarrollo positivo del alumnado. Y es que la satisfacción y el sentido de pertenencia al centro, tanto por parte de estudiantes como de profesores, es un aspecto esencial para el buen funcionamiento de una

verdadera comunidad educativa. Sin embargo, y a pesar de que el análisis del fracaso académico frecuentemente ha hecho referencia al fenómeno de la alienación escolar por parte de los adolescentes, la valoración de esta dimensión afectiva de la vida del centro no ha sido usual en la investigación educativa. Ha sido muy recientemente cuando algunos autores han comenzado a incluir la conexión con la escuela como un factor o activo fundamental para el ajuste escolar (Blum y Liberty, 2004; Pertegal, 2014). En el caso del alumnado, el sentido de pertenencia a la escuela ha sido ampliamente evidenciado como un factor implicado en la adaptación escolar. Así, ha sido relacionado tanto con la motivación y el compromiso con los estudios como con un mejor ajuste comportamental, especialmente entre el alumnado de entornos desfavorecidos (Osterman, 2000; Pertegal, 2014). También hay datos relativos a la vinculación del profesorado con el centro, aunque la mayor parte de la investigación se ha centrado en la insatisfacción docente. En relación con este aspecto hay que señalar que cuando el profesorado se siente satisfecho y vinculado con su escuela tiende a mejorar su implicación y rendimiento profesional, lo que termina incidiendo sobre el alumnado (Pertegal y Hernando, 2015). También conviene apuntar que se trata de una profesión que muestra un alto nivel de satisfacción en su trabajo, muy por encima de otros ámbitos laborales (Marchesi, 2007).

*La existencia de normas claras y de valores compartidos* que regulen la vida del centro constituye otro activo importante para el alumnado. Esta dimensión relativa a la regulación del entorno escolar sería el equivalente a la dimensión de control del estilo parental y comparte con ella la capacidad para dotar de estructura la actividad cotidiana del adolescente, ya sea en casa o en la escuela. Si en la familia chicos y chicas adolescentes necesitan de límites y normas claras que les proporcionen estructura y seguridad, en el centro educativo ocurre lo mismo. Cuando el alumnado conoce bien cuáles son las normas y las consecuencias que se derivan de su incumplimiento les resulta más fácil autorregular su comportamiento y ajustarse a las demandas del entorno escolar. Así, cuando en la escuela la organización es clara y las normas, límites, expectativas y valores promovidos son conocidos por todos, se facilita la integración del alumnado, el ajuste de su comportamiento y la promoción de conductas positivas como la prosocialidad (Díaz-Aguado, 1996). No obstante, no basta con que las normas sean claras y conocidas, también es necesario que sean adecuadas, por lo que es muy conveniente que se planteen cauces para que pueda establecerse un consenso sobre las mismas. La discusión y reflexión conjunta entre profesores, padres y alumnos sobre los aspectos disciplinarios va a facilitar su asunción por parte de estos últimos (Pertegal y Hernando, 2015).

*La participación y el empoderamiento* del alumnado representan otra importante dimensión directamente relacionada con el activo anterior. Si la claridad de las normas y valores eran el equivalente en la escuela del control parental, este empoderamiento se asemeja a la promoción de la autonomía del adolescente por parte de sus padres. No es posible concebir una buena convivencia escolar capaz de promover el desarrollo positivo integral del alumnado sin poner un énfasis especial en esta dimensión participativa. El centro debe dar oportunidades que supongan para los estudiantes la posibilidad de participar de forma activa en la vida escolar. Pero con frecuencia la visión negativa acerca de la adolescencia lleva a que en muchos centros se vea con recelo esta participación, ya que representa una cesión de poder por parte de profesorado y equipo directivo. Sin embargo, este empoderamiento supone, por una parte, que chicos y chicas desarrollen competencias y responsabilidades derivadas de la participación en la toma de decisiones. Por otra parte, que el alumnado pueda tener una influencia real en aspectos tan determinantes como la regulación normativa o las actividades que se realizan. De esta manera, cabe esperar que los alumnos y alumnas vivan su centro como algo propio y aumente su vinculación con el mismo, algo que han encontrado algunos estudios (Pertegal, 2014).

## V. LOS ACTIVOS COMUNITARIOS: EL BARRIO O VECINDARIO

La mayoría de estudios sobre la relación entre la comunidad o barrio de residencia y el ajuste y competencia de los adolescentes se limitaron a analizar el papel del nivel socio-económico. Se trata de estudios que hallaron que los adolescentes y jóvenes de zonas más desfavorecidas presentaban más problemas que quienes residían en barrios con niveles de ingresos más altos, pero que ofrecían poca información sobre los procesos o mecanismos que explicaban dicha relación. Sin embargo, la situación ha cambiado algo en los últimos años, y algunas investigaciones han proporcionado algunos resultados interesantes sobre los procesos a través de los cuales el barrio ejerce su influencia. A partir de esos estudios, se puede concluir que algunas características del barrio representan verdaderos activos para el desarrollo adolescente. Entre estos activos hay que destacar los recursos institucionales existentes en la zona, el sentido de pertenencia de los jóvenes residentes, la eficacia colectiva unida a las normas o seguridad de la zona, y la participación o empoderamiento de los jóvenes para intervenir en asuntos públicos de su barrio (Oliva y Antolín-Suárez, 2015).

*Los recursos institucionales.* Con esta etiqueta se hace referencia a la calidad, cantidad y diversidad de servicios comunitarios que puedan satisfacer algunas de las necesidades de los jóvenes, tales como bibliotecas, escuelas, centros deportivos, actividades culturales, servicios de salud o parques públicos. Sin duda, la escuela o instituto es uno de los principales recursos a través de los que tiene lugar la influencia del barrio, ya que algunos aspectos que afectan a la calidad educativa tales el equipamiento, el clima, la seguridad o la extracción social del alumnado, están relacionados con el nivel socioeconómico de la zona en la que se ubica la escuela. También los servicios sociales o de salud, especialmente aquellos dirigidos a la población joven, han mostrado estar relacionados con algunos indicadores de salud física y mental, como el ajuste emocional o la sexualidad sin riesgos. No obstante, hay que señalar que es importante que estos servicios estén orientados hacia la población joven, adaptando su ubicación y horarios, y llevando a cabo programas específicos para dicha población. Otro recurso institucional que claramente ha mostrado su relación con el desarrollo positivo adolescente ha sido la presencia en la zona de actividades sociales y recreativas o de tiempo libre. Existe una importante evidencia acerca de la importancia que tienen los programas de actividades extraescolares, especialmente para aquellos adolescentes de zonas más desfavorecidas (Parra, Oliva y Antolín-Suárez, 2009). A pesar de lo mucho que podrían beneficiarse de la participación en estos programas, los chicos y chicas de barrios más empobrecidos suelen tener a su disposición una oferta muy reducida en comparación con quienes viven en barrios más acomodados. También es importante que existan en la zona algunos espacios verdes en los que chicos y chicas pueden reunirse y realizar actividades al aire libre.

*El sentido de pertenencia al barrio o comunidad.* Como señalaron McMillan y Chavis (1986), el sentido de comunidad se basa en la sensación de pertenencia, de interés o preocupación por los demás vecinos y por el grupo, y en una creencia compartida de que las necesidades de sus miembros serán satisfechas por el compromiso colectivo. Es decir, se trata de una especie de conexión emocional entre todos los vecinos. Este sentimiento de pertenencia es considerado por el modelo del desarrollo positivo adolescente como un activo de mucha importancia. Pertenencia a la familia y a la escuela, pero también pertenencia al barrio. Se trata de un sentimiento de vinculación que va a favorecer el fortalecimiento de la autoestima, la construcción de la identidad personal mediante la adquisición de valores, y el establecimiento de vínculos positivos con los iguales, pero también con los adultos (Zani et al., 2001). Y es que los adultos pueden actuar como mentores que complementen de forma favorable la influencia parental, en unos momentos en que los

adolescentes pueden beneficiarse mucho de unos modelos adultos alternativos a los que encuentra en casa. Incluso en algunos casos, estos modelos ofrecidos por los vecinos adultos compensan la influencia negativa que algunos iguales pueden llegar a ejercer sobre chicos y chicas. En aquellos vecindarios en los que el sentido de pertenencia es más bajo y predomina el aislamiento social, la conflictividad familiar suele ser mayor así como los niveles de estrés y ansiedad de madres y padres, que tienden a mostrar estilos parentales menos positivos marcados por el escaso afecto y la alta punitividad. Es decir, se puede afirmar que las relaciones familiares pueden mediar la relación existente entre ciertas características del barrio y el desarrollo positivo de los residentes adolescentes.

*Eficacia colectiva y seguridad.* Cuando el sentimiento de apego y pertenencia al barrio es fuerte, y hay confianza mutua y valores compartidos, aumenta el deseo de los vecinos de implicarse de forma activa en beneficio de la comunidad, algo que ha sido definido por algunos autores como eficacia colectiva (Cancino, 2005). Esta eficacia colectiva va a ser uno de los principales mecanismos a través de los cuales el vecindario puede ejercer su influencia sobre los adolescentes. Por ejemplo, esta implicación lleva a los vecinos a mostrar un mayor interés por supervisar y controlar el comportamiento de sus residentes más jóvenes, y una mayor predisposición a intervenir en el caso de que detecten conductas incívicas y contrarias a las normas de la comunidad, lo que acaba influyendo sobre la seguridad de la zona y en el ajuste y desarrollo de la población joven (Gracia et al., 2010). Este control social es un importante activo del barrio, que sería el equivalente a nivel comunitario del control parental y que, al igual que éste, está relacionado con el ajuste comportamental de chicos y chicas (Cantillon et al., 2006). Aunque algunos estudios apuntan una cierta relación entre el nivel socioeconómico del barrio y estos activos, la relación no parece demasiado sólida. Probablemente porque la falta de cohesión y eficacia colectiva no es en absoluto privativa de los vecindarios desfavorecidos, ya que algunas barriadas de alto nivel formadas por viviendas unifamiliares aisladas ofrecen una estructura urbanística dispersa que dificulta la interacción y el contacto entre vecinos. Por otra parte, también hay que tener en cuenta la enorme tradición que en nuestro país han tenido las asociaciones de vecinos que surgieron durante los últimos años de la dictadura y la transición a la democracia en muchas barriadas obreras y que contribuyeron a promover la eficacia colectiva.

*La participación y el empoderamiento.* Como ya se ha comentado, el concepto de empoderamiento conlleva un cambio hacia una visión positiva de jóvenes y adolescentes, hasta el punto de atribuirles la competencia suficiente para tomar decisiones e intervenir en asuntos del barrio que les afectan directamente. Para Zimmerman (2000), los procesos empoderadores en una comunidad o barrio incluyen un sistema de participación abierto que toma en serio las actitudes y asuntos de interés de los ciudadanos e incluye un liderazgo fuerte que busca consejo y ayuda de los miembros de la comunidad. Cuando se trata de la participación y el empoderamiento de los adolescentes se puede hablar de un proceso mutuo de asociación transaccional entre adultos y jóvenes. Un elemento clave del proceso es el rol de las personas adultas del vecindario para crear un contexto acogedor y empoderador que facilite y permita la participación de los vecinos de menos edad en los asuntos públicos de la comunidad, algo que supone un importante cambio de mentalidad con respecto a la adolescencia. El principio central que ha guiado algunos programas dirigidos a aumentar el empoderamiento juvenil en una determinada comunidad es el reconocimiento de que los jóvenes son recursos que deben ser llamados a participar en los asuntos comunitarios. Estos programas requieren un fuerte apoyo social por parte de adultos cercanos y de confianza que depositen grandes expectativas en los jóvenes participantes y refuercen sus logros.

Las investigaciones que han analizado las consecuencias de esta participación han hallado claros beneficios a nivel individual, como un aumento de la autoestima personal y colectiva como reacción ante los logros alcanzados; una mayor confianza; una mejor comprensión de lo que supone

el trabajar en asuntos comunitarios; la mejora de las relaciones con los adultos; y, sobre todo, un aumento del sentido de pertenencia y una mayor integración en la comunidad local (Oliva et al., 2012). También resultan evidentes las consecuencias positivas a nivel interpersonal, como mayores oportunidades para que jóvenes y adultos pasen tiempo juntos. Ello contribuye a un mejor conocimiento mutuo, con la superación de los prejuicios y el reconocimiento de las fortalezas del otro grupo, y a que valoren positivamente la colaboración y asociación intergeneracional.

## VI. LOS IGUALES Y LA REDES SOCIALES COMO ACTIVOS PARA EL DESARROLLO ADOLESCENTE

Padres y educadores han visto frecuentemente con preocupación la influencia de los iguales, por considerar que las malas compañías pueden incitar al adolescente a implicarse en comportamientos antisociales (Brown, 2004). Sin embargo, aunque eso puede ser cierto en algunas contadas ocasiones, amigas y amigos representan un importante activo para el desarrollo de muchas competencias personales. Así, el grupo de iguales sirve a chicos y chicas para evitar la soledad, para obtener un sentido de pertenencia, para ejercer diversos roles sociales, para afianzar la identidad personal, para iniciarse en las relaciones de pareja, y para satisfacer su necesidad natural de afiliación. De hecho son numerosas las investigaciones que vinculan las relaciones de amistad con importantes beneficios a nivel social y emocional (Sánchez-Queija y Sánchez, 2015).

Algo parecido podría decirse de las primeras relaciones de pareja, que con frecuencia han sido vistas con preocupación por su relación con las prácticas sexuales de riesgo. Sin embargo, estas relaciones van a suponer un contexto en el que chicas y chicos van a satisfacer sus necesidades afiliativas, emocionales y sexuales, y en el que van a desarrollar importantes competencias sociales. Por ello, no resulta extraño que estas primeras relaciones de pareja se asocien a mejoras en la autoestima y la satisfacción vital y a avances en la construcción de la identidad personal o de la orientación sexual (Collins, 2003).

Durante los últimos años los contextos en los que tienen lugar las interacciones entre iguales se han visto alterados por el uso generalizado de las redes sociales virtuales. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han experimentado un crecimiento tan espectacular que resulta casi imposible pensar en una sociedad que viva al margen de las nuevas tecnologías. Estas nuevas tecnologías permiten la realización de diversas actividades en la Red, como buscar información, escuchar música o ver vídeos. Pero desde la aparición de las redes sociales, como Facebook, Twenti, Instagram, MySpace o Twitter, una gran parte del tiempo que los jóvenes pasan en Internet lo hacen conectados a estas redes. Así, datos recientes de diversos estudios realizados en España indican que el uso de redes sociales alcanza porcentajes que superan ligeramente el 80%, tanto en población adulta (IAB, 2015) como entre jóvenes (Ballesteros y Megías, 2015). Podemos decir que las redes sociales se han convertido en una parte importante de la vida de los adolescentes, y que una parte importante de sus actividades cotidianas transcurre en este entorno virtual.

Tras la primera oleada de estudios más interesados en los riesgos derivados del uso de redes sociales y nuevas tecnologías algunos investigadores empezaron a poner el foco en diversas competencias positivas (Hendry y Kloep, 2015). Y estos estudios muestran un panorama bien diferente. Así, cuando se analiza la participación en las redes sociales, tales como Facebook o MySpace, por lo general se encuentran resultados positivos en jóvenes y adolescentes: una mayor autoestima, un mayor bienestar psicológico y un mayor apoyo social. Y es que los adolescentes que más participan en estas redes suelen experimentar más interacciones positivas y tener más amistades, así como mejor autoestima y bienestar (Ahn, 2011; Shapiro y Margolin, 2014). Tampoco

faltan las investigaciones que indican que la participación en las redes sociales facilitan el logro de la identidad personal, porque favorecen la auto-revelación y permiten contactar con chicos y chicas diferentes (Valkenburg et al., 2011). Unos beneficios que resultan más evidentes en el caso de adolescentes con enfermedades crónicas o que pertenecen a minorías étnicas. Como ha señalado la profesora de la Universidad de California Kaveri Subrahmanyam, el mundo real y el mundo virtual de jóvenes y adolescentes se encuentran interconectados y mantienen relaciones bidireccionales, de forma que el mundo virtual prolonga el real y puede ofrecer las mismas oportunidades y experiencias de cara a la promoción de su desarrollo (Subrahmanyam y Smahel, 2011).

## VII. A MODO DE CONCLUSIÓN

Aunque la adolescencia ha sido tratada tradicionalmente como un periodo evolutivo cargado de amenazas y riesgos, en la última década se ha producido un cambio importante de enfoque que ha llevado a la consideración de que es una etapa en la que se abren grandes oportunidades para chicas y chicos. Este cambio obedece en parte a los datos procedentes de estudios recientes en el campo de las neurociencias, que han puesto de manifiesto la enorme plasticidad del cerebro adolescente, especialmente en aquellas áreas relacionadas con las funciones ejecutivas y el autocontrol (Oliva 2007; Marina, 2014). Ello ha supuesto un aumento del interés por aquellas experiencias que pudieran tener un impacto favorable sobre el desarrollo adolescente. Ahora sabemos que la infancia no es el único periodo sensible del ser humano, también los años que siguen a la pubertad son determinantes para la adquisición de habilidades y competencias de gran trascendencia para la vida adulta.

Por otra parte, el surgimiento del modelo de desarrollo positivo adolescente ha contribuido de forma decisiva a aumentar el interés por conocer los activos que contribuyen al fomento de esas competencias. Se trata de un modelo que hunde sus raíces en la perspectiva sistémica característica del planteamiento contextualista-evolutivo (Lerner y Steinberg, 2009). Un enfoque que considera que a lo largo del desarrollo humano se producen interacciones mutuamente influyentes entre el sujeto y los distintos contextos en los que participa. A su vez, todos esos contextos establecen relaciones entre sí, por lo que puede considerarse que el individuo está inmerso en una red de contextos interrelacionados, y que el desarrollo durante la adolescencia sólo puede entenderse desde una visión sistémica en la que se establecen interacciones dinámicas entre el sujeto y todos los contextos en los que participa.

En la actualidad es mucho lo que ya sabemos acerca de cuáles son los activos que en esos contextos pueden contribuir al fomento de la competencia de los jóvenes, por lo que disponemos de una información estratégica que puede resultar de mucha utilidad para el diseño de programas de intervención dirigidos a la promoción del desarrollo positivo adolescente. Una intervención que requiere de un enfoque interdisciplinar y multidimensional por parte de todos aquellos profesionales que desde servicios educativos, sociales, comunitarios y de salud tienen relación con la adolescencia. Solo con ese esfuerzo compartido podremos acercarnos al objetivo de tener una generación de jóvenes no solo libre de problemas sino, además, suficientemente preparada para afrontar los difíciles retos que les esperan en la adultez.

## Bibliografía

- Ahn, J. (2011).** The effect of social network sites on adolescents' academic and social development: Current theories and controversies. *Journal of the American Society for Information Science & Technology*, 62, 1435-1445.
- Benson, P. L., Mannes, M., Pittman, K. y Ferber, T. (2004).** Youth development, developmental assets and public policy. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.). *Handbook of adolescent psychology (2nd Ed)*, pp. 781-814). Nueva York: John Wiley.
- Ballesteros, J. C. y Megías, I. (2015).** *Jóvenes en la red: un selfie*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD.
- Blum, R. y Libbey, H. (2004).** School connectedness: Strengthening health and educational outcomes for teenagers. Executive Summary. *Journal of School Health*, 74, 231-232.
- Bowers, E.P., von Eye, A., Lerner, J. V., Arbeit, M. R., Weiner, M. B., Chase, P. y Agans, J. P. (2011).** The role of ecological assets in positive and problematic developmental trajectories. *Journal of Adolescence*, 34, 1151 - 1165.
- Brown, B. B. (2004).** Adolescent's relationships with peers. En R.M. Lerner y L. Steinberg (Eds.). *Handbook of Adolescent Psychology (2nd Edition)* (pp 363-394). Nueva Jersey: John Wiley & Son.
- Cancino, J. M. (2005).** The utility of social capital and collective efficacy: social control policy in nonmetropolitan settings. *Criminal Justice Policy Review*, 16, 287-318.
- Cantillon, D. (2006).** Community social organization, parents, and peers as mediators of perceived neighborhood block characteristics on delinquent and prosocial activities. *American Journal of Community Psychology*, 37, 111- 127.
- Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M. y Pickeral, T. (2009).** School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111, 180-213.
- Collins, W. A. (2003).** More than myth: the developmental significance of romantic relationships during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 1-24.
- Collins, W. A., y Laursen, B. (2004).** Parent-adolescent relationships and influences. En R. M. Lerner, y Steinberg, L. (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. (pp. 331-361). N. J.: Willey.
- Cui, L., Morris, A. S., Criss, M. M., Houltberg, B. J. y Silk, J. S. (2014).** Parental psychological control and adolescent adjustment: The role of adolescent emotion regulation. *Parenting: Science and Practice*, 14, 47-67.
- Daddis, C. y Smetana, J. G. (2005).** Middle class African American families' expectations for adolescents' behavioral autonomy. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 371-381.
- Damon, W. (2008).** *The Path to Purpose: How Young People Find their Calling in Life*. New York: The Free Press.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005).** Educar para la tolerancia y prevenir la violencia un año después del 11-M. *Cuadernos de Pedagogía*, 344, 54-58.
- Fletcher, A. C., Steinberg, L. y Williams, M. (2004).** Parental influences on adolescent problem behaviour: revisiting Stattin and Kerr. *Child Development*, 75, 781-796.
- Gracia, E., Fuentes, M. C. y García, F. (2010).** Barrios de riesgo, estilos de socialización parental y problemas de conductas en adolescentes. *Intervención Social*, 19, 265- 278

- Hendry, L. B. y Kloep, M. (2015).** Young people, technology and change: understanding the system? *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 2, 50-66.
- Hodges, E.V.E., Finnegan, R.A. y Perry, D.G. (1999).** Skewed autonomy-relatedness in preadolescents' conceptions of their relationships with mother, father, and best friend. *Developmental Psychology*, 35, 737-748.
- IAB (2015).** *VI Estudio redes sociales de IAB Spain*. Recuperado de [http://www.iabspain.net/wp-content/uploads/downloads/2015/01/Estudio\\_Anuual\\_Redres\\_Sociales\\_2015.pdf](http://www.iabspain.net/wp-content/uploads/downloads/2015/01/Estudio_Anuual_Redres_Sociales_2015.pdf)
- Kagitcibasi, C. (1996).** The autonomous-relational self: A new synthesis. *European Psychologist*, 1, 180-186.
- Kerr, M. y Stattin, H. (2000).** What Parents know, How They Know it, and Several Forms of Adolescent Adjustment: Further Support for a Reinterpretation of Monitoring. *Developmental Psychology*, 36, 366-380.
- Krevans, J. y Gibbs, J.C. (1996).** Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 3263-3277.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. y Blatt, S. J. (2001).** School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39, 141-159.
- Kurdek, L. A. y Fine, M. A. (1994).** Family warmth and family supervision as predictors of adjustment in young adolescence: linear, curvilinear, or interactive effects. *Child Development*, 65, 1137-1143.
- Larson, R. (2000).** Towards a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- Lerner, R.M. (2004).** *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., y Bowers, E. P. (2009).** Positive youth development. En R. M. Lerner, L. Steinberg, R. M. Lerner, L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology, Vol 1: Individual bases of adolescent development (3rd ed.)* (pp. 524-558). Hoboken, NJ US: John Wiley & Sons Inc.
- Lerner, R., Lerner, J. V. y von Eye, A. (2011).** Individual and contextual bases of thriving in adolescence: Findings from the 4H Study of Positive Youth development, *Journal of Adolescence*, 34, 1107-1228.
- Marchesi, A. (2007).** *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2002).** *Evaluación de la Educación Secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Ediciones SM.
- Marina, J. A. (2014).** Bases neurológicas del nuevo paradigma adolescente. *Metamorfosis. Revista del Centro reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 1, 21-36.
- Marina, J. A., Rodríguez de Castro, M. T. y Lorente, M. (2015).** *El nuevo paradigma de la adolescencia*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD. Disponible en < <http://adolescenciayjuventud.org/es/publicaciones/coleccion-documentos/item/el-nuevo-paradigma-de-la-adolescencia> > [Acceso el 16 de septiembre de 2015]
- McMillan, D. W. y Chavis, D. M. (1986).** Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.
- Miller, M. A. (2002).** Parent-adolescent communication about alcohol, tobacco, and other drug use. *Journal of Adolescent Research*, 17, 604-616.
- Morgan, A. y Ziglio, E. (2007).** Revitalising the evidence base for public health: an assets model. *Promotion and Education, Suppl 2*, 17-22.



- Oliva, A. (2007).** Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 25, 239, 254.
- Oliva, A. (2015).** *Desarrollo Positivo Adolescente*. Madrid: Síntesis.
- Oliva, A., Parra, A. y Arranz, A. (2008).** Estilos relacionales materno y paterno y ajuste adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 31, 93-106.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín-Suárez, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, A. (2010).** Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 223-234
- Oliva, A., Antolín-Suárez, L., Estévez, R. M. y Pascual, D. M. (2012).** Activos del barrio y ajuste adolescente. *Intervención Psicosocial*, 21, 17-27
- Oliva, A., Parra, A. y Reina, M. C. (2014).** Personal and Contextual Factors Related to Internalizing Problems During Adolescence. *Child & Care Forum*, 43, 4, 505-520.
- Oliva, A. y Pertegal, M. A. (2015).** El desarrollo positivo adolescente. Un nuevo paradigma para la investigación y la intervención. En (A. Oliva, Coord.). *Desarrollo Positivo Adolescente*. Madrid: Síntesis.
- Oliva, A. y Antolín-Suárez, L. (2015).** Los activos comunitarios. El barrio también promueve el desarrollo adolescente. En (A. Oliva, Coord.). *Desarrollo Positivo Adolescente* (pp. 101-118). Madrid: Síntesis.
- Oliva, A., Pertegal, M. A., Hernando, A., Reina, M. C., Antolín-Suárez, Parra, A. y Ríos, M. (2015).** Un estudio empírico sobre el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. En (A. Oliva, Coord.). *Desarrollo Positivo Adolescente* (pp. 119-138). Madrid: Síntesis.
- Osterman, K.F. (2000).** Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367.
- Parra, A., Oliva, A. y Antolín-Suárez, L. (2009).** Los programas extraescolares como recurso para fomentar el desarrollo positivo adolescente, *Papeles del Psicólogo*, 30, 3-13.
- Parra, A. y Oliva, A. (2015).** La familia como contexto para el desarrollo positivo adolescente. En A. Oliva (Coord.), *Desarrollo Positivo Adolescente* (pp.41-58). Madrid: Síntesis.
- Pertegal, M. A. (2014).** [Los Centros de Educación Secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente.](#) Universidad de Sevilla. Tesis Doctoral no publicada.
- Pertegal, M. A. y Hernando, A. (2015).** El contexto escolar como promotor del desarrollo positivo adolescente. En A. Oliva (Coord.), *Desarrollo Positivo Adolescente* (pp.59-80). Madrid: Síntesis.
- Roeser, R.W. y Eccles, J.S. (1998).** Adolescents' perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 123-158.
- Rueter, M. y Conger, R. (1998).** Reciprocal influences between parenting and adolescent problem-solving behavior. *Developmental Psychology*, 37, 1470-1482.
- Sánchez-Queija, I. y Sánchez, V. (2015).** El mundo de los iguales y el desarrollo positivo adolescente. En (A. Oliva, Coord.). *Desarrollo Positivo Adolescente* (pp. 81-100). Madrid: Síntesis.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N. y Blith, D. A. (2000).** The contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4, 27-46.
- Shapiro L.A. y Margolin G. (2014).** Growing up wired: social networking sites and adolescent psychosocial development. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 17, 1-18.

**Silk, J., Morris, A., Kanaya, T. y Steinberg, L. (2003).** Psychological control and autonomy granting: Opposite ends of a continuum or distinct constructs? *Journal of Research on Adolescence*, 13, 113-128.

**Smetana, J. G., Campione-Barr, N. y Daddis, C. (2004).** Developmental and longitudinal antecedents of family decision-making: Defining health behavioral autonomy for African American adolescents. *Child Development*, 75, 1-17.

**Steinberg, L. (2001).** We know some things: parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19.

**Subrahmanyam, K. y Smahel, D. (2011).** *Digital Youth: The role of media in development*. New York: Springer.

**Theokas, C., Almerigi, J., Lerner, R.M., Dowling, E. M., Benson, P.L., Scales, P.C. y von Eye, A. (2005).** Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25, 113-143.

**Valkenburg, P.M., Sumter, S.R. y Peter, J. (2011).** [Gender differences in online and offline self-disclosure in pre-adolescence and adolescence](#). *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 253-269.

**Zani, B., Cicognani, E. y Albanesi, C. (2001).** Adolescents' sense of community and feeling of unsafety in the urban environment. *Journal of Community and Applied Psychology*, 11, 475-489.

**Zimmerman, M. A. (2000).** Empowerment theory: Psychological, organizational, and community level of analysis. En J. Rappaport y E. Seidman (Eds.). *Handbook of Community Psychology* (pp. 43-64). Nueva York: Kluwer/Plenum.

## Las mediaciones digitales en las formas de espacializar y de ritmar en la vida cotidiana de las y los jóvenes.

### *Digital Mediations of Young People's Everyday Spacing and Rhythming*

Autor: **Amparo Lasén Díaz**

Entidad: Doctora en sociología. Dpto. Sociología I, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.

Universidad Complutense de Madrid.

alasen@ucm.es

#### *Resumen*

Las experiencias, prácticas y relaciones juveniles dan lugar a tiempos y espacios particulares, tanto en sus configuraciones como en sus sentidos. Reconfiguran los ritmos cotidianos y las temporalidades biográficas, así como los distintos espacios y lugares, desde los entornos domésticos a los espacios públicos urbanos. Este artículo trata de dos ejemplos de dinámicas espaciales y temporales de la cotidianeidad juvenil, en un análisis rítmico de la que señala algunas semejanzas y diferencias con resultados de investigaciones sobre jóvenes en los años noventa, relativas a la emergencia de un nuevo entorno material digital. Estos ejemplos son las *flashmobs*, en tanto que masa rítmica en contextos de ocio y participación política, y su papel en la configuración de espacios públicos urbanos; y la compleja articulación entre lo público, lo privado y la intimidad, así como las formas de sincronización y desincronización con los tiempos y ritmos de las obligaciones y expectativas familiares, institucionales y de los pares.

**Palabras clave:** ritmos, vida cotidiana, prácticas y usos digitales, flashmobs, sincronización.

#### *Abstract*

Youth experiences, practices and relationships produce particular times and spaces. These experiences, practices and relationships involving people and their material environment reconfigure everyday rhythms and biographical times, as well as different places and spaces, from domestic environments to urban public places. This paper discusses two examples of time and space dynamics of young people's everyday. A rhythmic analysis of young people's everyday lives highlight the similarities and differences with results of research on young people's temporalities in the nineties regarding to the emergence of a new digital material environment. Topics explored are some examples of rhythmic behavior, such as rhythmic crowds in leisure and politic activities, and their role in the shaping of public spaces; the complex articulations between the public, privacy and intimacy;

and the forms of synchronization and de-synchronization regarding times and rhythms given by the obligations, habits and expectations set by the family, institutions and peer groups.

**Key words:** rhythms, everyday life, digital practices, flash-mobs, synchronization.

## I. INTRODUCCIÓN

Podemos entender mejor el tiempo y el espacio si los consideramos como verbos, temporalizar y espacializar, en lugar de nombres (Latour, 1997), no son sólo marcos para entender la experiencia, en este caso las experiencias juveniles, sino que las experiencias, prácticas y relaciones producen particulares tiempos y espacios. Las experiencias, prácticas y relaciones, que implican a personas y a su entorno material, reconfiguran las temporalidades cotidianas y biográficas, así como los distintos lugares y espacios, desde los entornos domésticos a los espacios públicos urbanos. Los objetos y los cuerpos con sus trayectorias y sentidos constituyen y especifican espacios, produciendo ritmos particulares, así como articulaciones de continuidades y discontinuidades, en un proceso dinámico, cambiante y, a veces, conflictivo. A partir de investigaciones sobre usos y prácticas digitales<sup>1</sup>, en este artículo trato de algunos ritmos específicos que dan forma a las dinámicas espaciales y temporales de la vida cotidiana contemporánea de las y los jóvenes<sup>2</sup>. La descripción de los dos ejemplos elegidos incluye una comparación con resultados de investigaciones sobre las temporalidades juveniles llevadas a cabo en los años 90 en diferentes países europeos (Lasén, 2000; Leccardi y Rampazi, 1993; Galland, 1991; Cavalli & Galland, 1993; Melucci, 1996; Feixa, 1998). En un análisis rítmico (Lefebvre, 1992) de la vida cotidiana juvenil destaco algunas semejanzas y diferencias entre dos generaciones de jóvenes separadas por más de veinte años y por la emergencia de un entorno material digital.

El ritmo de la vida cotidiana y ordinaria está hecho de la alternancia de diferentes situaciones y actividades compartidas con diferentes grupos, algunas de ellas además enmarcadas institucionalmente. Estas actividades, instituciones y colectivos actúan como *Zeitgebers* o sincronizadores sociales, que contribuyen a dar un ritmo a la vida diaria de los y las jóvenes. El término *Zeitgeber* se refiere a los agentes o acontecimientos externos o medioambientales que desencadenan o sincronizan los comportamientos rítmicos de un organismo. En el caso de las temporalidades juveniles, estos ritmos configurados por los tiempos particulares vinculados al trabajo, al escuela, la familia o las situaciones y prácticas de ocio están cada vez más mediados por tecnologías digitales de comunicación y conectividad, que median, o mejor re-median en el sentido de mediar lo que ya estaba siendo mediado por otras tecnologías y medios, las maneras en que las personas se sincronizan y sintonizan entre sí y con sus actividades; al tiempo que producen organizaciones y experiencias temporales específicas, actuando como sincronizadores.

Los dos ejemplos de ritmos ordinarios juveniles que exploramos aquí, están enraizados en localizaciones mediadas, urbanas y domésticas. El primero son las flashmobs o *mobidas* como un

---

<sup>1</sup> Entre otros, dos proyectos recientes financiados por el Plan Nacional: CSO2008-05207 Nuevas tecnologías de la comunicación y rearticulación de las relaciones de género: Emergencia, expresión y gestión de los conflictos en la pareja con Elena Casado, Antonio García y Rubén Blanco; y CSO2012-37027 Innovaciones metodológicas para prácticas emergentes: Controversias y desasosiegos en torno a lo público/privado, con Elena Casado, Antonio García, Rubén Blanco, Laura Cassain, Héctor Puente y Juan Carlos Revilla.

<sup>2</sup> Este artículo es una versión traducida, actualizada, modificada y aumentada del texto "Rhythms and Flow. Timing and Spacing the Digitally Mediated Everyday", publicado en el *Handbook of Youth and Children Studies* (Springer, 2015).

ejemplo contemporáneo de masa rítmica, producidas en actividades de ocio y formas de participación política, que contribuyen a dar forma a los espacios públicos. El segundo caso es la compleja articulación entre público, privado e íntimo debida a los usos y prácticas digitales que re-median la sincronización y de-sincronización respecto de los tiempos y ritmos generados por las obligaciones, hábitos y expectativas establecidos por la familia, las instituciones como la escuela, y los grupos de pares. Por re-mediar y remediación (Bolter y Grusin, 2000) se alude a cómo los dispositivos digitales median situaciones, interacciones y relaciones que ya estaban siendo mediadas por los medios de comunicación e información previos (televisión, radio, prensa, teléfono fijo, correo, libros, prensa, etc.). Además de estos medios no hay que olvidar que tanto el lenguaje, como la escritura, la palabra o nuestra apariencia física median las situaciones comunicativas en que nos encontramos. No existe la comunicación interpersonal sin mediaciones. Para Bolter y Grusin las re-mediaciones digitales contemporáneas siguen una doble lógica: hipermediación, o extensión y multiplicación de las mediaciones, e inmediatez. Esto es, un entorno mediático donde unos medios son traducidos por otros medios, donde unos medios son el contenido de otros, donde unos nuevos medios toman el relevo de las mediaciones operadas por los anteriores, obligando a éstos a reposicionarse en un cambiante entorno mediático, en un ecosistema de medios y tecnologías. Esta extensión mediática se da junto a la intención de borrar las huellas de las mediaciones y conseguir un ideal y una ilusión de transparencia y autenticidad directa, de lograr una calidad de la imagen y sonido como en una situación de co-presencia, de borrar la presencia de la interfaz, de lograr comunicaciones e informaciones en tiempo real. Hipermediación e inmediatez que contribuyen también a configurar los ritmos cotidianos. La noción de remediación se refiere, entre otros elementos, a los modos en los que una forma de representación mediada tecnológicamente retoma, traduce e incorpora las anteriores. Y en ese reanudar y retomar pueden cambiar las configuraciones de los tiempos y espacios, como ocurre con las que se dan entre público y privado.

## II. LAS FLASHMOBS COMO MASAS RÍTMICAS

Los comportamientos rítmicos forman parte de las llamadas relaciones sociales de sintonía por Alfred Schütz (1964) donde se sincronizan cuerpos y subjetividades y se dan formas compartidas de escucha y “puesta en escucha”, en actividades tales como bailar juntos, andar juntos, tocar música o tener relaciones sexuales, que son maneras de experimentar cómo formamos un nosotros. Estas relaciones y situaciones se producen cuando la repetición rítmica de gestos, palabras o sonidos musicales está ligada a movimientos físicos. La capacidad de estos movimientos de ser fuente de satisfacción y excitación aumentan con la armonía ente la percepción rítmica y la percepción de lo colectivo y del colectivo. La resonancia, esto es, compartir una vibración, a la vez física y afectiva, junto con la sintonía y la sincronización suscitan sentimientos y sensaciones de unión y solidaridad, que se traducen en la sensación de compartir un presente común.

Las conductas y acciones rítmicas no son necesariamente intencionales. Como la sociabilidad, implican acciones recíprocas con una finalidad en sí mismas. La sociabilidad en las relaciones y experiencias de sintonía, que permiten salir de la rutina diaria, es crucial para comprender muchas prácticas juveniles: desde las actividades de ocio cotidianas alrededor del baile, la frecuentación de discotecas, la escucha musical o los videojuegos online hasta la participación en acciones colectivas, como esas formas de creatividad efímera y vernácula que son las *flashmobs* y las coreografías grabadas en video que se suben y comparten en la Red o las formas de protesta y reunión políticas (Lasén y Martínez de Albéniz, 2010). Las experiencias rítmicas usuales de las temporalidades cotidianas juveniles, asociadas a la música, el deporte, el juego y las acciones colectivas, están cada vez más mediadas y facilitadas por los usos de las tecnologías digitales. Actuar y hacer dentro de un colectivo, de una masa, aumenta y extiende las capacidades

corporales de los participantes. La participación y mediaciones de los dispositivos y espacios digitales en dichos colectivos también son maneras de aumentar y extender las presencias y cualidades de los cuerpos individuales. Lo mismo le ocurre a las masas rítmicas (Canetti, 1962), más allá del aquí y ahora de las reuniones y actuaciones (*performance*) cara a cara, gracias a su presencia digital en las plataformas online y en los dispositivos móviles.

Según Elias Canetti (1962) en las masas rítmicas la cohesión viene dada por la imitación y repetición de los mismos gestos y movimientos, y por la empatía y la transmisión afectiva facilitada por esta suerte de cuerpo común creado por esos movimientos físicos. Se trata de masas efímeras, descentralizadas y sin jerarquías, a diferencia de las masas organizadas y subordinadas a una institución o liderazgo particular. Los participantes comparten un ambiente, una atmósfera, una vibra, que ellos mismos contribuyen a mantener a través de resonancias recíprocas, afectivas y físicas, entre ellos y ellas. Las masas rítmicas andan y bailan movidas por una agitación compartida. Son efímeras, espontáneas y excitadas.

*Flashmobs* y coreografías grabadas en video son un ejemplo de masas rítmicas contemporáneas particularmente apreciadas por los jóvenes, que forman parte de la cultura juvenil global contemporánea. Las *flashmobs* son “una reunión pública de completos extraños organizada vía Internet o teléfonos móviles que lleva a cabo un acto sin sentido y se dispersa después” (*Oxford Pocket Dictionary of Current English*, 2009), que se han venido sucediendo por todo el mundo desde la primera documentada en Nueva York en 2003 (Nicholson, 2005). Las *flashmobs*, o *Mobidas*, según el nombre que les da el colectivo madrileño Madridmobs que desde 2004 hasta 2012 ha convocado varias de ellas, son colectivos virtuales que se actualizan y encarnan esporádicamente para desarrollar alguna acción excéntrica y sincrónica. Gracias a repetida ocurrencia en diferentes ciudades, algunos tipos han adquirido un cierto grado de formalización, dando lugar a un repertorio de rituales contemporáneos urbanos de las ciudades globales: como las batallas de almohadas, las *Silent Disco* (gente que se reúne para bailar mientras escuchan distintas músicas con sus auriculares respectivos), los congelamientos (quedarse parados al unísono en un lugar concurrido, como una estación de trenes, durante un breve lapso de tiempo); similares a otros tipos de actuaciones/performance públicas urbanas, como los desfiles *zombies*, esto es, encuentros públicos organizados de personas disfrazadas y maquilladas como *zombies*, relativamente usuales en grandes ciudades norteamericanas, donde se iniciaron, para extenderse después en otros lugares del mundo (Martínez de Albéniz y Villota, 2012).

Con la difusión del uso de cámaras de fotos digitales gracias a su inserción en los teléfonos móviles, así como su convergencia con redes sociales y otras aplicaciones y plataformas en Red, se facilita la grabación de las actuaciones de estas masas rítmicas que se suben y comparten online. De tal manera que su carácter efímero se ve matizado por la inscripción digital y la resonancia del evento a través de las visualizaciones, *posts* y comentarios. Los relatos visuales de esas *Mobidas* se encuentran con facilidad en la red. *Flashmobs* coreográficas y videos *lip dub* (donde los participantes mueven los labios como si cantaran la canción que bailan) forman un género global emergente de videos amateur, producidos por distintas iniciativas colectivas (tributos de fans, protestas políticas, rituales familiares como bodas y cumpleaños, etc.), donde varias personas se citan en un lugar público para bailar una coreografía que han preparado previamente, cantar y a veces tocar también. El interés por compartir esos videos con otras personas se acompaña de la reflexividad de los participantes, cuando nos convertimos en “espectadores de nosotros mismos” según las palabras de uno de los organizadores de un desfile *Zombie* en Euskadi (Iratxe Jaio en Martínez de Albéniz y Villota, 2012).

Todos estos ejemplos son colaboraciones multimedia donde se articulan contactos y actividades, en una ‘coreografía online-offline’ (Molnár, 2013). Habitualmente la convocatoria para participar se

hace a través de las redes sociales, como también los intercambios de informaciones y, en algunos casos, los tutoriales en forma de videos breves donde algunos de los participantes muestran cómo bailar la coreografía. En algunas ocasiones los participantes se reúnen antes para ensayar antes de la actuación final, que será filmada, subida, cargada, posteada, compartida, vista, oída y comentada online. Esas actuaciones públicas movilizan diferentes habilidades y capacidades de los participantes. También revelan potencialidades de los espacios donde tienen lugar; nuevos significados, posibilidades y usos, distintos de los habituales usos y normas. Si tomamos el ejemplo de la coreografía y *lip-dub* de la canción de Lady Gaga "Alejandro", realizada en la Plaza de Oriente en Madrid en septiembre de 2010<sup>3</sup>, un lugar que suele alojar otro tipo bien distinto de eventos y performances: religiosos, políticos, dinásticos e institucionales, pero que sin embargo ofrece un escenario/marco excelente para esta clase de coreografías en público debido a su localización en el centro de la ciudad, y a ser una amplia zona sin demasiado tráfico de peatones. El carácter innovador de estos usos del espacio público queda patente en el desafío de categorización que presentan para los empleados públicos. En una comunicación personal, Eduardo Sanz Murillo, uno de los organizadores de la *flashmob* "Alejandro", y de otra previa con otra canción de Lady Gaga, "Telephone", en la plaza de Vázquez Mella en Chueca para solicitar que la artista incluyera a Madrid en su gira de 2010<sup>4</sup>, relata la perplejidad de los empleados públicos, cuando se pusieron en contacto con el Ayuntamiento de Madrid para solicitar información y autorización, ya que las *flashmobs* no se corresponden con ninguna de las categorías existentes de eventos que necesitan autorización, como las protestas políticas, los rodajes cinematográficos o los eventos comerciales. En aquel entonces les dijeron que si cada persona que quería filmar un video en Madrid les pidiera permiso no darían abasto. En otras ocasiones, como las *flashmobs* convocadas por Madrid Mobs ni siquiera se informaba o solicitaba permiso al ayuntamiento. Esta situación ha cambiado en el actual clima post-15M y con los cambios en las regulaciones y legislación del gobierno del Partido Popular, con crecientes restricciones y regulaciones acerca de las convocatorias para reuniones en espacios públicos. Así por ejemplo, los organizadores de otro tipo de evento similar, el *The World Biggest Eye Contact Experiment* en octubre de 2015 (<https://www.facebook.com/events/669642313172865/>), invitando a los madrileños a una convocatoria en el centro de la ciudad para mirarse a los ojos el mismo día que similares convocatorias en otras ciudades del mundo, anularon el evento de Facebook con que convocaban porque los trámites con el ayuntamiento requerían más tiempo, ya que les pedían numerosas informaciones y precisiones acerca de lo que querían organizar. Esto es, la perplejidad y dificultad de categorizar estas actuaciones permanece, pero con el nuevo entorno reglamentario no todos se atreven, aunque se trate de juntarse para mirarse a los ojos entre desconocidos.

Las *flashmobs* cumplen con otro de los rasgos que definen a las conductas y masas rítmicas: la importancia de la forma de la acción misma sobre cualquier discurso o mensaje particular. Esta puede ser una de las principales motivaciones para participar en tales acciones. En palabras Correveidile, miembro del colectivo Madrid Mobs:

*"Es difícil de explicar, pero de repente el hecho de que pase algo conjunto, coordinado, que se cree una especie de forma en un tiempo determinado y muy corto, que luego se disgrega con la misma elegancia, me parecía como una escultura de orden nuevo. De ahí a poder decir lo que busca la gente, lo que quiere la gente... Muchos simplemente divertirse, participar en algo no convencional, hacer un poco el loco... Todo eso está muy claro en las batallas de almohadas. El hecho de pasar a la acción, de subir al escenario aunque no haya escenario, y de pasar al otro lado del espejo, pues también es muy gratificante (...). No en el sentido político actual de política de partidos, derecha/izquierda, programa o mensaje, etc. Política en el sentido de "hacer polis", tal*

<sup>3</sup> Puede verse en <https://www.youtube.com/watch?v=6vxzUeVThqo>

<sup>4</sup> Puede verse en <https://www.youtube.com/watch?v=YOmRKk6Ei8Y>

*vez, eso si entra en nuestras intenciones: darle vida a las calles, probar que se puede hacer algo distinto en ellas, algo colectivo... El aspecto político de la flashmob no es evidente, eso es lo interesante (...) pero la cosa no pasa por el discurso, sino por lo lúdico, es algo más sutil. No sé si la palabra exacta es conflicto, pero nos interesa el choque, la disonancia. Si que hay una idea de salir y sacar de la realidad. La acción crea una especie de segunda realidad, de realidad paralela que se superpone a la realidad de todos los días durante un par de minutos. Para mí es una pequeña interferencia en el programa de la realidad en el que participamos todos cada minuto de nuestra vida, permitiendo otro tipo de relaciones con lo que nos rodea."*

Estas prácticas lúdicas mediadas digitalmente contribuyen a configurar la esfera pública y las experiencias de lo urbano, subrayando el carácter en red de las localidades urbanas contemporáneas y la agencia compartida con los dispositivos móviles (Lasén, 2014), en lo que podemos considerar formas de urbanismo portátil (González, 2013), ya que estos dispositivos y sus aplicaciones facilitan algunas prácticas, actividades y relaciones, al tiempo que dificultan o impiden otras. De modo que se da una configuración cultural, social y personal de las tecnologías digitales, mientras que, de manera recíproca, vemos como nuestras capacidades, actividades y relaciones son configuradas por la presencia, usos y prácticas digitales. Esta agencia compartida no incluye sólo a los usuarios individuales y sus dispositivos particulares, también le dan forma otros grupos e instituciones implicados en la interacción, así como las condiciones de comercialización y uso definidas por proveedores, fabricantes y dueños de las plataformas, y también otras regulaciones legales e institucionales. Las prácticas y usos de los móviles son, por lo tanto, el resultado de negociaciones, y a veces choques, entre los rasgos técnicos, las condiciones comerciales y las motivaciones e intenciones, objetivos, hábitos y obligaciones de las personas; donde también participan aspectos inconscientes y no intencionales. En este caso, esta agencia compartida contribuye a darle forma al ambiente, al clima afectivo, a la vibra, de un lugar específico, a manera en que actuamos como extraños, como desconocidos anónimos, el modo en que modulamos nuestra presencia, cómo nuestra presencia sonora puede ser aumentada, qué es apropiado y cuáles son las expectativas acerca de lo que puede suceder cuando estamos en un espacio público.

Las diferentes formas de masas rítmicas mediadas, o híbridas, comparten los siguientes aspectos (Lasén y Martínez de Albéniz, 2011): los modos de convocar a los potenciales participantes a través de redes sociales, blogs, mensajería móvil, correos electrónicos y otras aplicaciones digitales; el aspecto intermitente, así como el carácter intermitente de la participación; las afirmaciones y reclamaciones acerca de los usos del espacio público urbano y las prácticas en dichos espacios; la importancia de la presencia en los espacios públicos como una motivación para participar; la insistencia en el aquí y ahora; la imprevisión y la serendipia, la incertidumbre de los organizadores acerca de cuanta gente asistirá y cómo se desarrollará el evento; el carácter lúdico y estético; la comunicación afectiva y la sintonía entre los participantes, así como la importancia de la sociabilidad; la relevancia de la experiencia y lo corporal; la reflexividad mediada digitalmente, esto es, grabar, filmar, fotografiar y subir a la Red las actuaciones, así como las narraciones acerca del encuentro, en texto, imágenes y sonidos, que serán compartidas, conversadas, discutidas y debatidas en las redes sociales, blogs y otros espacios digitales como *Youtube*, y aplicaciones móviles de conversación (Schepers, 2008).

Así, con estas actuaciones y actividades públicas los y las jóvenes marcan su espacio y tiempo, territorializando espacios anónimos de paso público como calles, plazas o estaciones de tren, desafiando las expectativas ordinarias acerca de las conductas esperadas, las funciones y los sentidos de dichos espacios. Estas prácticas resaltan el carácter en red y enredado de los espacios urbanos contemporáneos, ya que esta territorialización no se logra sólo en los breves momentos de la actuación, sino que también se da en las conexiones y resonancias mediadas



digitalmente antes y después del evento. Además, al interrumpir las rutinas individuales y colectivas, perturban los horarios y programas, jugando con los tempos de los ritmos urbanos, bien ralentizando la velocidad, como en el género de las “masas congeladas” en las habitualmente ajetreadas estaciones de tren, o acelerando lo lento en otros casos (Gore, 2010). Como sugiere Gore, las fuerzas de estas Mobidas obligan a un cambio cognitivo, dislocando e intensificando las experiencias, transformando los espacios de la ciudad en lo que De Certeau (1988) llama “enunciación peatonal” o “retórica del caminar”, como una “realización espacial del lugar”, un proceso de apropiación y realización del espacio urbano. Para una *flashmob* esto sería una producción rítmica y colectiva a través de gestos y acciones rítmicos que contribuyen a ritmar la vida urbana. Esto se lleva a cabo gracias a un *timing* particular, un comienzo puntual y una finalización precisa (Nicholson, 2005), que convierte a una pluralidad de personas presentes en un espacio público urbano en una masa rítmica. Algunos autores lo llama “comunidad móvil justo a tiempo” (Kluitenberg, 2006: 2; Schepers, 2008: 28-29). Pueden ser consideradas una “comunidad sonora” online/offline también, debido a la experiencia del sonido y al incremento de la presencia sonora de los que participan. Jane Tumas-Serna (2004) define a estos colectivos como comunidades orales que mantienen sus conexiones a través del sonido: el sonido de sus voces, de su música y las características sonoras de la gente que vive y se comunica participando dentro de ritmos, tonos timbres y volúmenes de ruido específicos, donde se encuentran la música y los ruidos pero también la voces del habla, los cotilleos y los rumores.

Las *flashmobs* pueden añadirse a lista de ejemplos de masas rítmicas elaborada por Canetti en su texto crucial, junto con otras formas de masas de ocio juvenil con más historia y que persisten hoy, desde las raves y las discotecas o conciertos a los hinchas de fútbol (Lasén, 2000: 17-44). Estas masas crean performances efímeras y espacios sonoros dentro de la ciudad, a través de coreografías y escuchas compartidas, movilizandando varias mediaciones (dispositivos digitales, redes sociales, videos, fotos, tutoriales, coreografías, etc.). Estas mediaciones son a menudo remediaciones que ligan nuevos y viejos medios, a la vez que reanudan y resitúan sentidos y prácticas pasados. La remediación no es sólo una relación entre medios, sino también entre prácticas. Así las *flashmobs* remedian formas pasadas de bromas y burlas urbanas como un modo de protesta política, a la imagen de las alegres actuaciones en contra de la guerra de Vietnam en las tácticas de guerrilla urbana de los Yippies, y también modos y sentidos de las performances de los movimientos contraculturales y vanguardistas, que recalcan la fuerza de la inquietante extrañeza y el absurdo de lo ordinario, tanto en los objetos cotidianos como en los entornos urbanos, desde Dada y el Surrealismo, hasta el Situacionismo (Molnár, 2014).

De modo que los participantes en estas Mobidas se relacionan con la ciudad y sus espacios público de un triple modo: haciendo público, haciéndose públicos y haciendo lo público, dando lugar a ritmos específicos que resultan de la interacción de un lugar, de un tiempo y un gasto de energía (Lefebvre, 1992). Son formas de espacializar que muestran cómo el espacio es una actividad, el resultado de las relaciones entre distintas entidades, distintos cuerpos. De manera que tanto los cuerpos presentes en el espacio físico, como los dispositivos, aplicaciones y espacios en red contribuyen a dar forma y sentido a cómo hacemos públicos gustos, opiniones, secretos, actividades, movilizaciones, a cómo se configura lo público en sus múltiples acepciones, y en cómo nos hacemos personas públicas, esto es en cómo nos hacemos ver, oír, sentir. De tal manera que dicho espacializar es el efecto de formas de agencia compartida entre personas y tecnologías.

### III. TEMPORALIDADES COTIDIANAS JUVENILES: DE LA OSCILACIÓN ENTRE MUNDOS PARALELOS A LOS RITMOS ENREDADOS

Los ritmos son disposiciones actuadas, materializadas y encarnadas, articulaciones de repetición y variación que dan forma a los flujos: flujos de sonido en música, flujo de palabras en poesía, flujos de tareas, actividades, relaciones e interacciones en la vida diaria. La periodicidad discontinua de las disposiciones rítmicas y su orden por fluctuación y oscilación crean un espacio para que emerja y se organice no está programado: el ruido, la sorpresa y lo inesperado. Los arreglos rítmicos corresponden a la forma temporal del *kairos*, la dimensión cualitativa del tiempo oportuno, del “justo a tiempo”, que nos permite aprovechar las oportunidades. La periodicidad rítmica facilita un cierto grado de anticipación, aumentando las probabilidades de darse cuenta de cuando una oportunidad emerge. *Kairos* es una figura temporal característica de las temporalidades juveniles debido al empeño e interés en disfrutar del presente y su necesidad de estar atentos a las ocasiones posibles, en relación tanto con el empleo, la educación, las relaciones sociales, la diversión y los afectos, en un mundo cambiante e incierto. Algo que no es sólo contemporáneo, sino que caracteriza a las temporalidades juveniles desde hace décadas.

Los ritmos no son sólo una combinación de duraciones que pueden ser medidas, sino también de intensidades. En nuestro caso de diferentes afectos, emociones, estados de ánimo, que emergen en tiempos y espacios particulares: como los estados de ánimo o ambientes específicos adquiridos por los espacios urbanos cuando tiene lugar una *flashmob*, o los afectos cambiantes de los espacios domésticos conectados que exploramos aquí.

Las prácticas y usos digitales contemporáneos desdibujan los límites entre espacios y tiempos sociales distintos, como entre público y privado, que solían dar un ritmo relativamente claro a nuestra vida cotidiana. Las diferencias nítidas entre las presencias de las personas en los tiempos y espacios del trabajo, la escuela, la familia y el ocio, con sus demandas de sincronización y sintonía, solían marcar el ritmo de la vida cotidiana de los y las jóvenes, en una experiencia rítmica de tiempos múltiples y discontinuos marcados por las múltiples afiliaciones, identificaciones y pertenencias de cada persona (Melucci, 1996). En las investigaciones llevadas a cabo en los años noventa llamamos a estos distintos tiempos, ligados a espacios y situaciones diversas, mundos paralelos como en la terminología de las novelas de ciencia ficción que resuena con la noción de Alfred Schütz de “provincias de la realidad”, ya que así parecían ser vividos por los y las jóvenes, como mundos paralelos e independientes que configuraba su vida diaria (Lasén, 2000). En aquellas investigaciones se señalaban tres niveles principales de sincronización en dichas vidas: el tiempo del reloj y los horarios de las instituciones como la escuela, el lugar de trabajo y el hogar; el tiempo de la sociabilidad de los distintos grupos de pares y actividades con ellos; y una suerte de auto-sincronización íntima en los momentos de soledad, de descanso y no hacer nada (Lasén, 2000: 80). Los y las jóvenes afirmaban buscar un equilibrio entre la sincronización obligada y la sintonía deseada, entre la autonomía y la heteronomía, al tiempo que permanecían abiertos y atentos al *kairos*, a las oportunidades para disfrutar de las sorpresas y de lo inesperado.

Las investigaciones contemporáneas exploran cómo las demandas de sincronización en las vidas diarias de los y las jóvenes son cada vez más conflictivas, debido por ejemplo a la precariedad de su inserción en el empleo (Woodman, 2012). Además, las disposiciones rítmicas ordinarias formadas por la oscilación de nuestra presencia entre diferentes ámbitos de experiencia o mundos paralelos (espacio doméstico, escuela, trabajo, relaciones de pareja, distintos grupos de amigos y actividades de ocio) se ven cuestionadas hoy por las conexiones digitales que modulan las distinciones entre presencia y ausencia (Licoppe, 2004), y por el colapso de contextos generado por los medios sociales en red, donde interactuamos con diferentes personas y grupos en los mismos espacios (Wesch, 2009), donde las inscripciones digitales que hemos creado en forma de textos,

fotos, videos y sonidos permanecen y son compartidas más allá de nuestro conocimiento y control; así como por la imaginada y a menudo imaginaria continuidad sin costuras facilitada por las conexiones digitales (Hjorth y Cumiskey, 2013).

Las comunicaciones y conexiones digitales entrelazan diferentes espacios: el espacio físico donde nos encontramos cuando usamos los dispositivos digitales y el espacio virtual de la conversación u otra actividad online. Tenemos simultáneamente interacciones a distancia y co-presentes. La ubicuidad y difusión de los medios móviles y de las mediaciones digitales contribuyen a la multiplicación de los híbridos entre público y privado (Sheller y Urry, 2003) al tiempo que propician cambios en las normas contextuales de lo que es apropiado y de la distribución de información. Los dispositivos digitales son tecnologías indiscretas (Cooper, 2001: 24), no porque faciliten formas de indiscreción social, sino porque tienen la capacidad de desdibujar las distinciones entre ámbitos y categorías aparentemente discretos, como público y privado, distante y próximo, trabajo y ocio, laboral y doméstico. Así, los ritmos cotidianos basados en la articulación de “sinceridades sucesivas” (Maffesoli, 1990) de acuerdo a diferentes tiempos, lugares y colectivos, están siendo modificados por estas prácticas digitales que incrementan la simultaneidad, la visibilidad y la sincronicidad.

Las normas formales e informales, así como las expectativas ordinarias acerca de lo que es apropiado en una situación o relación determinada, muestran como diferentes contextos, situaciones y ámbitos de la vida diaria implican diferentes modos de privacidad, cuyas demarcaciones, sentidos y contenidos son por lo tanto sumamente contextuales (Nissenbaum, 2004; Thompson, 2011). Estos aspectos evolucionan en relación con la materialidad de la vida social, como en las formas contemporáneas de intimidad móvil donde el espacio físico y geográfico se ve doblado por la posición electrónica y presencia relacional que es a la vez afectiva y social (Hjorth y Lim, 2012: 478). Los usos de las tecnologías digitales de información y comunicación son considerados a veces como una intrusión del mundo privado en la esfera pública, como el caso de las conversaciones de móvil en lugares públicos, y también como un recurso para lograr privacidad, como en el caso de los adolescentes en sus hogares, para los que los usos del móvil y el ordenador pueden ser un modo de evitar el control de los padres. Esas prácticas digitales general un “lugar de encuentro privado” en el hogar, aunque el resto de los miembros de la familia estén presentes, sin que esa co-presencia les haga partícipes de las interacciones mediadas de los adolescentes (Caronia y Caron, 2004). Los menores tienen que negociar estos usos, ya que suelen estar sujetos a reglas parentales directamente relacionadas con el tiempo, como cuánto tiempo al día o qué días de la semana pueden estar conectados a Internet y la prohibición de uso del móvil, el ordenador o los videojuegos en específicos lugares y tiempos, como durante las comidas familiares. El miedo a los riesgos de Internet lleva a muchos padres, siguiendo una recomendación frecuente en las guías y en los consejos de los expertos, a no dejar que el ordenador esté en el dormitorio de los menores, situándolo en una habitación común, donde pueden supervisar las conexiones e interacciones digitales.

En el pasado, la televisión, el equipo de alta fidelidad y el walkman, los libros y los tebeos, también contribuyeron a transformar el espacio doméstico, creando espacios personales dentro de dicho espacio. La remediación de los dispositivos digitales contemporáneos muestra cómo los jóvenes siguen haciendo las mismas actividades: ligar, quedar, entretenerse, coordinar tareas, acosar, cotillear... pero con nuevos participantes (*smartphones*, ordenadores, redes sociales, aplicaciones móviles) y así, en un entorno reconfigurado digitalmente, respecto de estas actividades, relaciones e interacciones semejantes, emergen diferentes modos, a través de distintas realizaciones, y reconfiguraciones temporales y espaciales, dando lugar a nuevos significados y subjetividades. Así la actual habitación propia conectada (Zafra, 2010) sería la remediación del dormitorio juvenil como cronotopo, “reducto y laboratorio de microcultura juvenil emergente” (Feixa, 2005). Las tecnologías y prácticas digitales forman parte de las culturas de habitación contemporáneas, un

término que se refiere tanto a los artefactos materiales que se encuentran en las habitaciones de los adolescentes como a las actividades que realizan cuando están en sus cuartos (Steele & Brown, 1995). Esos procesos de formación de la identidad y de negociación de la autonomía que se juegan alrededor de los cuartos propios ya se daban en el pasado facilitados por otras tecnologías y medios (Steele & Brown, 1995). Pero ahora estas prácticas están abiertas a formas de públicos en red (boyd, 2010) formados a través de privacidades conectadas como maneras “de ir por la vida en pijama” (Padilla, 2012), forzando los límites de lo doméstico en nuevos modos de intimidad pública y compartida.

El dormitorio conectado permite que los y las jóvenes se desincronicen de los ritmos familiares y de los horarios del hogar, recreando una zona relativamente autónoma en sus casas, como ya era el caso con las generaciones precedentes. Además, esta desincronización se complementa con una sintonización con espacios públicos en red, habitados por amigos, conocidos, desconocidos, y también por los padres y familiares. Esta hiperconexión entre pares en paralelo a una desconexión familiar, puede constatarse en como ver la televisión, una actividad típica de ocio familiar y fundamental a la hora de marcar los ritmos domésticos, es la que con más frecuencia se cita por los jóvenes como actividad que dejan de hacer en razón de sus usos digitales (49% de los jóvenes 15-29 años, INJUVE, 2011). La presencia de los miembros del hogar en las redes sociales digitales vuelve más compleja la sincronización/desincronización y las dinámicas de control y supervisión. Parece haber una negociación permanente de los límites de lo que se considera público y privado, entre la identidad personal y la social, entre la seguridad y las acciones de riesgo (Cabello, 2013: 75). Este aprendizaje a ser autónomo dentro del hogar se ve limitado por otro caso de remediación, ya que las conexiones digitales remedian los miedos de las conductas de riesgo para los y las jóvenes representadas por los medios de comunicación de masas y los modelos de consumo en el pasado. Las preocupaciones acerca de la intrusión de desconocidos en la intimidad y privacidad de los menores pueden llevar a una reducción de la intimidad y la privacidad dentro del hogar. Los desasosiegos acerca de la accesibilidad y transparencia de los hijos e hijas a potenciales agresores lleva a establecer una obligación de transparencia de los hijos hacia los padres. Esto es, una pedagogía de la transparencia que dificulta el reconocimiento de la privacidad dentro de la familia. La obligación y expectativa de transparencia, como una marca de confianza e intimidad, también se encuentran en otras relaciones afectivas, como las relaciones de pareja (Lasén y Casado, 2012), y parecen conformar también las expectativas y obligaciones de los adolescentes en su educación sentimental relativa a sus primeras relaciones de pareja.

Las prácticas digitales juveniles producen un *kairos* particular, la oportunidad y el tiempo justo para las actividades, interacciones y relaciones. Las TIC son tecnologías que ajustan tiempos y espacios, afectando a la duración, intervalos y secuencias, así como a las cuestiones relativas a la presencia, ausencia y disponibilidad (Green, 2002: 287). La accesibilidad permanente facilitada por los dispositivos digitales e Internet afecta a la secuenciación de las tareas, los plazos de las actividades domésticas y laborales, y los ciclos de trabajo, ocio y vida familiar. Sustenta la expectativa juvenil de no perderse ninguna oportunidad, y de que la conectividad permanente permite manejar y aprovecharse de lo inesperado. La modulación de la presencia y la comunicación ininterrumpida con sus contactos facilita el mantenimiento de conversaciones siempre abiertas, lo que produce crecientes expectativas de accesibilidad, receptividad, rendición de cuentas (*accountability*) y sincronidad (Laursen, 2013). La posibilidad de mantener una conectividad continua con su promesa de que no se perderán oportunidades coexiste con la preocupación acerca de la accesibilidad continua respecto de las demandas no deseadas, las molestias de ser interrumpidos y el temor de ser vigilados y controlados por los adultos.

Así, la organización temporal incluye la negociación de los ritmos de contacto, disponibilidad y accesibilidad. Servicios como el buzón de voz o las aplicaciones de mensajería pueden transformar

a los móviles en medios de comunicación asincrónicos. Si bien hay que señalar el escaso éxito del buzón de voz entre los usuarios españoles de móvil desde los inicios de su comercialización, en buena medida porque los mensajes escritos y avisos de llamada perdida ya cumplen, de manera gratuita, su función (Lasén, 2005) o que las nuevas *apps* para los *smartphones*, como las aplicaciones gratuitas de mensajería instantánea como *WhatsApp* que permiten conocer si los usuarios están en línea y la hora de la última conexión, se utilizan para aumentar la sincronización reforzando las expectativas de una respuesta rápida. Las tecnologías móviles de conectividad como los teléfonos producen tensiones al unir lo que está presente con lo que no. La disciplina basada en la organización de los tiempos y la planificación estricta de las distintas actividades son reemplazadas por la accesibilidad continua. La concepción y experiencia de un tiempo rítmico, abierto a cambios de último minuto y a continuos arreglos entre diferentes actividades y relaciones, tanto en situaciones de trabajo como de ocio no han sido creadas por las mediaciones digitales, ya las encontrábamos en las temporalidades juveniles de hace dos décadas (Lasén, 2000). Pero las prácticas y usos digitales facilitan su difusión, aumentando el enredo y enmarañamiento rítmico de la vida cotidiana.

En esa investigación llevada a cabo en los años 90 encontramos dos maneras principales en que los y las jóvenes respondían a las múltiples demandas de su entorno con sus necesidades conflictivas de sincronización. Por un lado una cierta "bulimia de actividades" en aquellos y aquellas que intentaban aprovechar su tiempo al máximo, desarrollando distintas actividades (laborales, de ocio, formativas, participativas) con el fin de dar salida a sus numerosos intereses y a lo que percibían como las expectativas vitales de su tiempo en cuanto a obligaciones de formación, de estar al día, de vivir acorde al presente. Por otro lado encontrábamos también en otros jóvenes, a menudo mujeres con poco tiempo libre, una defensa apasionada del *dolce far niente*, de la importancia de darse tiempos de inactividad, para no hacer nada o dedicarse a una misma. La defensa de la importancia de estos momentos se hacía en relación a la misma percepción de las crecientes demandas de actividad y sincronización del entorno. En este caso la respuesta no era tanto intentar seguir y conciliar dichas demandas, como darse tiempos vacíos para sincronizarse consigo mismo y poder, entre otras cosas, evaluar la pertinencia y necesidad de esas expectativas de sincronización externa, para no perder el sentido de la propia vida. Hoy en día estos tiempos sin hacer nada, serían también tiempos de desconexión, algo mucho menos frecuente en el caso de las y los jóvenes, si comparamos las temporalidades juveniles de ambos periodos, por ejemplo en cuanto a los usos del tiempo cotidianos, posiblemente aquí residiría una de las mayores diferencias, en la progresiva desaparición de los tiempos en que no se hace nada. Así por ejemplo, preguntados por a qué cosas les dedican menos tiempo por usar Internet, después de ver la tele aparece "estar sin hacer nada" (el 46% de los jóvenes entre 15 y 29 años según INJUVE, 2011; o el 31% de los 15-34 en el Barómetro del CIS del 2012). Y se produce cierta transformación semántica de "no hacer nada en particular" que se aplica a ciertos usos digitales y formas de conectividad sin un objetivo determinado, como surfear por la Red o ver videos en *Youtube*.

#### IV. CONCLUSIONES

Los ritmos dividen el flujo de la duración de la vida cotidiana gracias a la alternancia de diferentes momentos e intervalos. Los flujos de sociabilidad mediados por los dispositivos digitales producen obligaciones y expectativas de accesibilidad continua. La búsqueda de una sintonía rítmica armónica, de una eutimia capaz de acomodar múltiples situaciones, expectativas y deseos, se ve complicada por las obligaciones de permanente disponibilidad, por el colapso de diferentes roles, afiliaciones y pertenencias, y por la sincronización forzada de lo que solían ser "sinceridades sucesivas" (Maffesoli, 1990). Por ello, este incremento de sociabilidad y conectividad con diversos

grupos e individuos deja pocos espacios en lo cotidiano para momentos de auto-sintonía pasados en soledad sin hacer nada.

En investigaciones llevadas a cabo en los 90, la noción de las y los jóvenes de un buen ritmo cotidiano se relacionaba con la posibilidad de vivir a contratiempo, evitando las principales disciplinas temporales y rutinas, así como con ser capaces de encontrar tiempo para alternar (con) todos los grupos y actividades, incluyendo la oscilación entre estar sintonizado y sincronizado con los demás, y consigo mismo. Actitudes y actividades semejantes pueden encontrarse en las remediaciones digitales de las vidas juveniles contemporáneas, como el deseo y la atención a las sorpresas y lo inesperado, que se dan en esas actuaciones (*performances*) online y offline contemporáneas como las *flashmobs*. Quizás sea esta una de las razones por las que los jóvenes encuentran tan atractivas estas efímeras experiencias de estar y hacer a contratiempo, facilitadas por un preciso y claro timing "justo a tiempo". Pero al volverse borrosas las fronteras entre distintos tiempo, junto con las crecientes obligaciones y expectativas acerca de la accesibilidad y la continuidad de las comunicaciones vuelve difícil vivir a contratiempo. Cuando la presencia personal se modula y enreda en múltiples y simultáneos flujos de sociabilidad mediada, al ser parte de comunidades sonoras de lenguaje, sonido, rumores y cotilleos, se vuelve difícil incluso captar lo que pudiera ser estar a contratiempo.

Las *flashmobs* y los enmarañados flujos de prácticas e interacciones ordinarias y cotidianas son sólo dos ejemplos del temporalizar y espacializar juveniles. Investigaciones futuras requieren tener en cuenta las mediaciones digitales y las coreografías online/offline en la producción de tiempos y espacios. Con el fin de evitar la trampa del tropo de la novedad radical, que usualmente acompaña a la discusión acerca de los jóvenes y las tecnologías, podía ser un buen consejo situar los estudios actuales en relación con las investigaciones sobre juventud pasadas, y estar atentas a las remediaciones no sólo en lo referente a cómo los nuevos medios se relacionan con los medios y dispositivos tecnológicos anteriores, sino también a cómo reanudan y rearticulan previos sentidos, relaciones y prácticas.

---

## Bibliografía

**Bolter, J. D. y Grusin, R. (2000).** *Remediation. Understanding New Media*. Cambridge: MIT Press.

**Boyd, D. (2010).** "Social Network Sites as Networked Publics: Affordances, Dynamics, and Implications". En: Z. Papacharissi (ed.) *Networked Self: Identity, Community, and Culture on Social Network Sites*, (pp. 39-58). Londres: Routledge.

**Cabello, P. (2013).** "A qualitative approach to the use of ICTs and its risks among socially disadvantaged early adolescents and adolescents in Madrid, Spain". *Communications - The European Journal of Communication Research*, 38 (1), 61-83.

**Caronia, L. y Caron, A. (2004).** "Constructing a Specific Culture: Young People's Use of the Mobile Phones as a Social Performance". *Convergence*, 10(2), 28-61.

**Cavalli, A. y Galland, O. (eds.) (1993).** *L'allongement de la jeunesse*. Arles: Actes Sud.

**CIS. (2012).** *Barómetro de Junio 2012*. Madrid: CIS.

**Cooper, G. (2001).** "The Mutable Mobile: Social Theory in the Wireless World". In: B. Brown, N. Green y R. Harper (eds). *Wireless World. Social and Interactional Aspects of the Mobile Age* (pp. 19-31). London: Springer-Verlag.

**Cumiskey, K. y Hjorth, L. (2013).** *Mobile media practices, presence and politics: the challenge of being seamlessly mobile*. New York: Routledge.

**Feixa, C. (1998).** *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel.

**Feixa, C. (2005).** "La habitación de los adolescents". *Papeles del CEIC*, 16, <http://www.ehu.es/ois/index.php/papelesCEIC/article/view/12125>. [Acceso 28 de noviembre 2015].

**Galland, O. (1991).** *Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie*. Paris: Armand Colin.

**González, R. (2013).** "Beautiful Stranger. La ciudad de los desconocidos íntimos", *Encuentro de Sociología Ordinaria*, 8-9 Mayo. <http://sociologiaordinaria.com/beautiful-stranger-la-ciudad-de-los-desconocidos-intimos/>; <http://medialab-prado.es/mmedia/11296/view> [Acceso 28-11-2015].

**Gore, G. (2010).** "Flash mob dance and the territorialisation of urban movement". *Anthropological Notebooks*, 16(3), 125-131.

**Green, N. (2002).** "On the Move: Technology, Mobility, and the Mediation of Social Time and Space". *The Information Society*, 18, 281-292.

**Hjorth, L. y Lim, S. (2012).** "Mobile intimacy in an age of affective mobile media". *Feminist Media Studies* 12(4), 477-484.

**INJUVE. (2011).** *Estudio EJ152: cifras jóvenes, sondeos de opinión, tablas de resultados, jóvenes y TIC*. Madrid: INJUVE.

**Lasén, A. (2014).** "Mediaciones digitales de la intimidad de los y las jóvenes". En: Megías, I. y Rodríguez, E. *Jóvenes y comunicación. La impronta de lo virtual*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud-FAD.

**Lasén, A. (2000).** *A contratiempo. Un estudio sobre las temporalidades juveniles*, Madrid: CIS-SXXI.

**Lasén, A. y Martínez de Albéniz, I. (2011).** "An Original Protest, At least: Mediality and Participation". In: H. Greif, L. Hjorth, A. Lasén y C. Lobet-Maris (eds.) *Cultures of Participation. Media Practices, Politics and Literacy* (141-158). Frankfurt am Main: Peter Lang.

**Latour B. (1997).** "Trains of thought. Piaget, formalism and the fifth dimension". *Common Knowledge*, n°3, winter 97, V.6, 170-191.

**Laursen, D. (2013).** "Organizing 'my mind is with you': Continued Interaction After Closed Interaction via The Mobile Phone". In: K. Cumiskey y L. Hjorth, *Mobile media practices, presence and politics: the challenge of being seamlessly mobile*. New York: Routledge.

**Leccardi, C. y Rampazzi, M. (1993).** "Past and Future in Young Women's Experience of Time". *Time & Society*, 2 (3), 353-379.

**Lefebvre, H. (1992).** *Éléments de rythmanalyse. Introduction à la connaissance des rythmes*. Paris: Éditions Syllepse.

**Licoppe, Ch. (2004).** "Connected presence: The emergence of a new repertoire for managing social relationships in a changing communication technoscapes". *Environment and Planning D: Society and Space*, 22-1, 135-156.

**Maffesoli, M. (1990).** *El tiempo de las tribus. El declive del individualismo en las sociedades de masa*. Barcelona: Icaria.

- Martínez de Albémiz, I. y Villota, G. (2012).** "Metaphorical Zombies and Functional Activists. For Interpretative Sophistication at the Intersection between Social and Aesthetic Practices". In: Iraio, I. y Van Gorkum, K. (ed.). *Complicities*, Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco, <http://www.paralelports.org/text/metaphorical-zombies-and-functional-activists-for-interpretative-sophistication-at-the>. [Acceso el 24 de noviembre de 2015].
- Melucci, A. (1996).** "Youth, Time and Social Movements". *Young*, 4 (2), 3-14.
- Molnár, V. (2014).** "Reframing Public Space Through Digital Mobilization: Flash Mobs and Contemporary Urban Youth Culture". *Space and Culture*, 17 (1), 43-58.
- Nicholson, J. A. (2005).** "Flash! Mobs in the Age of Mobile Connectivity". *The Fibreculture Journal*, 06, <http://six.fibreculturejournal.org/fcj-030-flash-mobs-in-the-age-of-mobile-connectivity/>. [Acceso el 19 d noviembre de 2015].
- Nissenbaum, H. (2004).** "Privacy as Contextual Integrity". *Washington Law Review* 79 (1), 119-158.
- Padilla, M. (2012).** *El kit de la lucha en Internet*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Schepers, S. (2008).** "The power of many, in the pursuit of nothing. Flash mob communities on YouTube and beyond". *Cultures of Arts, Science and Technology* Vol. 1, No. 1, 17-34.
- Schütz, A. (1964).** *Collected Papers. II. Studies in Social Theory*. La Haya: Martinus Nijhoff.
- Sheller, M. y Urry, J. (2003).** "Mobile Transformations of 'Public' and 'Private' life". *Theory, Culture and Society* 20(3), 107-125.
- Steele, J. y Brown, J. (1995).** "Adolescent Room Culture. Studying Media in the Context of Everyday Life". *Journal of Youth and Adolescence*, 24 (5), 551-576.
- Thompson, J.B. (2011).** "Shifting Boundaries of Public and Private Life". *Theory, Culture and Society* 28(4), 49-70.
- Tumas-Serna, J. (2004).** "Flash-Mobs: Art, Cyberspace and the Sonorous Community". *Lithuanian Quarterly Journal of Arts and Sciences*, 50 (4). [http://www.lituanus.org/2004/04\\_4\\_1Sernas.htm](http://www.lituanus.org/2004/04_4_1Sernas.htm). [Acceso el 24 de noviembre de 2015].
- Wesch, M. (2014).** "Youtube y tú. Experiencias de autoconciencia en el colapso contextual de la WebCam". En: Lasén, A. y Casado, E. *Mediaciones tecnológicas. Cuerpos, afectos y subjetividades*. Madrid: CIS.
- Woodman, D. (2012).** "Life out of Synch: How New Patterns of Further Education and the Rise of Precarious Employment Are Reshaping Young People's Relationships". *Sociology*, 46 (6), 1074-1090.
- Zafra, R. (2010).** *Un cuarto propio conectado*, Madrid: Fórcola Ediciones.



## Nota bibliográfica:

# El habla de los jóvenes en las redes sociales: entre la expresividad y la incorrección.

*Youth's speech on social networks: between expressiveness and incorrectness*

Autor: **Andrés Álvarez Amieva**

Entidad: Profesor de Lengua Castellana y Literatura en el Instituto Politécnico de Estella (Navarra)  
aalvarea@educacion.navarra.es

## Resumen

El presente trabajo trata sobre el lenguaje de los jóvenes y su relación con las nuevas herramientas tecnológicas que han facilitado que estos trasladen las marcas de oralidad y del lenguaje gestual a la lengua escrita. Su finalidad es ofrecer una panorámica de las distintas posturas que mantienen los autores que tienen interés en este campo de estudio, que cuenta con un gran atractivo y altas dosis de eventualidad, debido no sólo al carácter mudable del lenguaje juvenil, sino también a la tecnología que le da soporte, en constante proceso de cambio. Asimismo, veremos los peligros que denuncian algunos autores y valoraremos cuáles tienen fundamento real y qué soluciones podemos aportar los profesionales de la enseñanza.

**Palabras clave:** Lenguaje, juventud, tecnología, redes sociales, cambio lingüístico

## Abstract

This work deals with the language of youth and its relationship with technological tools, which have provided that young people could have moved orality and gesture to written language. The purpose of this work is to show a wide panoramic view of different tendencies followed by authors whose main interest fall in this field of study, which has great attraction and high doses of eventuality, not only because of the changeable character of youth's language, but also because of the technology which supports it, in a constant process of change. We'll also see the risks reported by some authors and we'll value which of them have real ground and the possible solutions that teachers can provide.

**Key words:** Language, youth, technology, social networks, linguistic change

## Introducción

En los últimos diez o quince años, Internet ha experimentado un auge cada vez mayor, debido al desarrollo de la llamada web 2.0, que permite que las personas interactúen en el espacio cibernético, y a la naturaleza social del hombre. En este contexto, los seres humanos generan mensajes y además crean sus propios mecanismos de producción adaptados a sus necesidades expresivas. Así, se ha pasado del texto al hipertexto y de este al iconotexto. La realidad hipermediática facilita la combinación de distintos códigos de comunicación<sup>1</sup>, libres de ataduras normativas, al servicio de la expresividad<sup>2</sup>; y la inmediatez de la era actual permite la expansión geométrica de estos nuevos mecanismos expresivos<sup>3</sup>. La tecnología es cada vez más económica y hoy en día ya no existen prácticamente modelos de teléfonos móviles que no tengan una cámara capaz de fotografiar y grabar vídeo y subir estos contenidos a la Red en apenas unos segundos.

Si a esto añadimos una serie de peculiaridades que caracterizan al lenguaje juvenil, veremos que estamos ante un objeto de estudio con un campo de investigación amplísimo y lleno de posibilidades y variantes<sup>4</sup>, dada la rapidez con que evolucionan las tecnologías y se adaptan los procesos comunicativos de las personas, y por extensión de los jóvenes, a las mismas. En definitiva, las redes sociales ofrecen a los jóvenes un espacio donde estos “se sienten libres para expresarse como quieren y, por ello, juegan con las palabras, con su ortografía, con su significado” (Torrego, 2011b).

### I. La red social

La red social, entendida en el sentido que da pie a este trabajo, es un espacio virtual de comunicación en el que el joven articula su red de amistades. Es un espacio de interacción tan importante hoy en día como la propia realidad. Como señala Torrego, “La meta de Tuenti, como puede leerse en su blog, es hacer que la gente pueda estar al corriente de todo lo que está pasando en su círculo de amigos” (Torrego, 2011a:35). Es, podríamos decirlo así, una extensión de la realidad, o al menos pretende serlo. Buena prueba de ello es que fenómenos tan asentados como el acoso escolar han tenido su correlato, *ciberacoso*, en las redes sociales.

Estos nuevos espacios de comunicación e interacción han favorecido que en los últimos años se haya pasado de la mera espectación al protagonismo en primera persona. Los datos anuncian un cambio en el modelo de ocio de los jóvenes<sup>5</sup>, de la televisión a Internet. Se ha dejado de mirar por

---

1. Para Levis, el uso de los medios tecnológicos ha dado lugar a que surjan tanto nuevos códigos como formas de comunicación escrita que responden a una necesidad y se adaptan a las exigencias que imponen estos medios (Levis, 2006:3).

2. Según Torrego, los usuarios se comunican sobre todo con palabras, pero también con fotos e imágenes, a lo que nos permitimos añadir los cada vez más habituales vídeos (Torrego, 2011a:33).

3. La complejidad de los códigos utilizados y su carácter cada vez más universal ha permitido la creación de diccionarios que recogen estos nuevos usos y los traducen a la lengua normalizada (Bernete et al., 2007:27).

4. Esto mismo sostiene Torrego al recoger la opinión de Dans, para quien no es de extrañar que cada vez haya mayor número de artículos especializados que se centran en la forma en que los jóvenes se comunican e interaccionan a través de Internet (Torrego, 2011c:1).

5. Entre 2001 y 2011 el consumo de televisión descendió entre los jóvenes de entre 13 y 24 años en veinte minutos al día, mientras que cerca de un 65% de los jóvenes de entre 15 y 29 años dicen utilizar Internet varias veces al día con distintas finalidades: búsqueda de información, uso de redes sociales y correo electrónico. De los usuarios de las redes sociales, cerca de un 75% lo hace para mantener contacto con quienes no ven de forma frecuente, más de un 50% para compartir fotos y vídeos, y casi un 40% para curiosear (Marta et al., 2013:42).

una ventana para cruzar a través de una puerta que lleva a un mundo virtual. Además, las posibilidades de conexión se han visto favorecidas por el auge de las tecnologías móviles y las tarifas de datos, lo que hace que el aumento del tiempo que los jóvenes pasan en redes sociales se haya visto incrementado en los últimos años. Pero el cambio de modelo de ocio no sólo ha perjudicado a la televisión, sino también a la lectura, al tiempo que los jóvenes dedican a leer un libro (Berlangua, 2009:279).

## II. El lenguaje juvenil

Tradicionalmente, el lenguaje juvenil ha sido caracterizado por su pobreza léxica<sup>6</sup>, por ir contra las convenciones normativas y por su discurso irreverente; pero del mismo modo, en el lenguaje juvenil puede apreciarse una gran creatividad en su búsqueda por dotar a sus intervenciones de una mayor expresividad<sup>7</sup>. Esta misma opinión es la que sostienen otros estudiosos como Pinilla al caracterizar el lenguaje juvenil como una lengua de contexto, una vía de escape a la rutina lingüística que exige un alto dominio de la competencia comunicativa, ya que el hecho de que sea un uso contextual hace necesario que los jóvenes sean capaces de discriminar en qué contextos es aceptable su uso (Pinilla, 2011:118-119). Como señala Berlangua, dominar una lengua implica conocer una serie de registros de uso que tienen como finalidad que la persona se desarrolle en todos sus ámbitos (Berlangua, 2009:277). Los contextos coloquiales tienen sus propias pautas de interacción y no dominar estos registros puede suponer el rechazo grupal en una edad en la que el reconocimiento dentro del grupo es uno de sus principales objetivos.

Podemos apreciar, en cualquier caso, dos fuerzas que luchan; una por lograr la cohesión macrogrupal a través de los usos lingüísticos; otra, opuesta, que pretende diferenciarse, quitarse las pesadas cargas normativas y, en definitiva, favorecer la integración de un microgrupo. De esta tensión de fuerzas puede seguirse el "riesgo de que no exista suficiente comunicación y entendimiento entre los distintos microgrupos como para que se sientan parte de un mismo macrogrupo" (Bernete et al., 2007:25).

Pinilla recoge en su estudio la opinión de Fernando Vilches, que puede servir para ilustrar este temor a esta ruptura cultural:

La pregunta que nos preguntamos todos los estudiosos de estos fenómenos es: ¿cómo afectará este automatismo de escritura a la norma culta del español? Es decir, ¿cómo va a ser la relación entre ambos modos de escritura, la que procede del sistema SMS y la escritura correcta avalada por la normativa de nuestra lengua?

(Pinilla, 2011:119)

---

6. Esta ha sido una de las preocupaciones principales de la investigación lingüística en las que a decir de Torrego *parece sobrevivir un espíritu normativo* (Torrego, 2011b). En este mismo documento se recogen datos del estudio realizado por Gómez Torrego, quien describe unos usos semánticamente pobres, con palabras baúl y abuso de muletillas y frases hechas.

7. Según opina Torrego, en el léxico de los jóvenes abundan los neologismos y las nuevas unidades fraseológicas, que son una señal clara de la búsqueda de originalidad (Torrego, 2011b).

Este mismo temor lo alberga Caldevilla (Torrego, 2011c:1-2), quien considera que el actual sistema de normas puede verse alterado por esta nueva forma de expresión escrita. Nadie puede obviar que este peligro es real, ya que precisamente el cambio lingüístico es una de las principales características de las lenguas vivas.

Otros, en cambio, como Cassany, Domínguez Cuesta o Laborda consideran que el estudio de la producción lingüística de los jóvenes en las redes sociales puede aportar materiales de gran valor pedagógico (Torrego, 2011a:39). De esta misma opinión es Gómez Camacho, cuando refiriéndose a la ortografía afirma que la discrepancia intencionada con la norma no sólo no es perjudicial, sino que puede conllevar incluso una mayor competencia ortográfica (cit. en Torrego, 2011a:39).

La variabilidad del código, su adaptabilidad a nuevas realidades, es una máxima lingüística, pero existen fuerzas centrípetas como las veintidós academias, nuevas gramáticas, distintas fundaciones que velan por la lengua normativa y, sobre todo, una formación básica universal en todos los países de habla hispana (Berti et al., 2007:27). Además, los cambios en las lenguas no se producen a un mismo ritmo: algunos se producen muy rápidamente, mientras que otros, en cambio, tardan años en cristalizar.

Conviene señalar en este punto el principio de discreción o continuidad del error. Los sistemas de comunicación son tanto más estables cuanto mayor discreción existe en la trasmisión del error, mientras que la continuidad del mismo hace que tengan una alta inestabilidad. Para que una comunidad entera se aparte de la forma en que ha aprendido a escribir, no es suficiente con que aparezcan nuevas formas de escribir, sino que esas formas de escribir deben ser lo suficientemente homogéneas para que sirvan de referente. Este es precisamente el principio que rige los registros estándar. Por muchos registros distintos que existan, siempre se toma como referencia la lengua culta<sup>8</sup>.

En cualquier caso, el lenguaje que los jóvenes emplean en su comunicación se asocia con el deseo de crear una identidad grupal y generacional (Berne et al., 2007:26). En su búsqueda por definir su personalidad, los jóvenes acuden a distintos medios expresivos: ropas, actitudes o lenguaje son algunos de estos mecanismos. Precisamente, el lenguaje es según Heidegger algo más que un mero instrumento para la comunicación, pues es un elemento esencial para conformar la subjetividad del individuo, al mismo tiempo que un “dispositivo de cambio y el ámbito mismo en el que se producen variadas transformaciones” (cit. en Berti, 2011:28). Pero esta reivindicación del ser joven a través del lenguaje no es nueva, solo que hasta ahora tenía un carácter mayoritariamente oral y “ahora se ha pasado a la creación de un código escrito nuevo, apoyado y basado en el código adulto o normativo, pero que tiene mucho de innovación” (Carmen Aguirre, cit. en Berne et al., 2007:26).

La búsqueda de una identidad propia y el rechazo a los valores impuestos por la sociedad no es algo nuevo, como prueban los movimientos contraculturales surgidos desde mediados del siglo XX en los países occidentales. Como señala Berti, estos movimientos responden a unas pautas bien definidas, eclosión, moda y extinción, y suelen venir acompañados de una jerga propia, generalmente también pasajera, aunque pueda dejar algún rasgo en la lengua (Berti, 2011:32).

Pero si bien la búsqueda de la identidad propia a través del lenguaje no es algo nuevo, sí lo es el contexto en el que ahora se produce, un contexto virtual que permite el uso de múltiples códigos a

---

8. La discreción y la continuidad en el error es tratada por Teso y Núñez (Núñez y Teso, 1996:33-34) al hablar de la transmisión de la lengua escrita. Si bien ellos utilizan estos conceptos para aludir a la estabilidad de la lengua escrita frente a la lengua oral, estos principios son extrapolables a la temática que nos ocupa. Parece relevante incluir este punto como refutación de las teorías a quienes Berlanga llama “apocalípticos” del tema (Berlanga, 2009:277).

un mismo tiempo y que confiere a este lenguaje juvenil unas características propias, algo que veremos en los dos puntos siguientes, donde trataremos el léxico y la ortografía, los aspectos que más han llamado la atención de los estudiosos del lenguaje juvenil en relación con el tema que nos ocupa.

### a) Léxico

Torrego señala el uso de recursos como las colocaciones léxicas, las onomatopeyas, los emoticones, las siglas, los disfemismos y los acortamientos léxicos (Torrego, 2011b). Otros autores han denunciado el traslado de algunos de estos recursos que empobrecen el idioma a contextos formales (exámenes, trabajos, etc.), diferenciándolos de los recursos de economía lingüística mediante el membrete de *pereza lingüística* (Pinilla, 2011:119).

Dentro de los distintos recursos léxicos, no todos tienen una misma funcionalidad. Por ejemplo, uno de los principales problemas a los que se enfrentan los jóvenes en sus comunicaciones es la falta de un contexto claro. La escasez de explicitud de la comunicación oral descansa en la información que ofrecen los contextos que comparten los interlocutores. Sin embargo, las marcas de oralidad de las intervenciones discursivas en redes sociales están más relacionadas con el lenguaje telefónico en que emisor y receptor no comparten físicamente el espacio. Por esta razón, algunos de los recursos señalados tienen que ver, precisamente con la falta de contexto compartido, del mismo modo que funcionan otro tipo de códigos como el del cómic, por ejemplo. De ahí la abundancia de recursos expresivos que sirven para contextualizar el estado de ánimo, como por ejemplo el uso de emoticones o las onomatopeyas<sup>9</sup>.

Otros, en cambio, están al servicio, principalmente, de la cohesión grupal. Tal es el caso de algunas colocaciones léxicas (*hacer bote, fumar un piti*), que identifican al usuario como perteneciente al grupo; o los disfemismos, palabras cuya principal función en sentido recto sería herir al interlocutor, pero que en determinados contextos se perciben como una muestra de afecto. En el uso que le dan los usuarios a los disfemismos parece de interés señalar la falta de simetría con respecto al género<sup>10</sup>.

Por último, el uso de siglas o los acortamientos léxicos, si bien también sirven como marcas de identidad y de cohesión, son recursos que se muestran altamente productivos como elementos que favorecen la inmediatez del mensaje.

### b) Ortografía

La ortografía que los jóvenes utilizan en su comunicación escrita a través de medios electrónicos dista mucho de seguir las prescripciones académicas y tiene unas fuertes marcas de oralidad (Torrego, 2011a:38). Sin embargo, los rasgos de oralidad que se pueden percibir en estos textos no son aleatorios, sino que como dice Levis “el chat y servicios similares le dan a la escritura una dimensión espacio temporal marcada por la inmediatez en la transmisión de los textos que impele a

---

9. Carlito apunta que los procesos de inferencia se tornan complicados en este tipo de comunicación, reduciéndose las posibilidades de interpretación del interlocutor, pero se ven compensados mediante el uso de otros recursos expresivos (Carlito, 2011:133).

10. En Torrego (2011b) se recogen una serie de vocativos que varían dependiendo del género del emisor y también del receptor. Así, existen distintas posibilidades: de hombre a hombre, de hombre a mujer, de mujer a mujer y de mujer a hombre. Cada una de ellas utiliza con mayor frecuencia distintos vocativos. Así, es extraño encontrar en la relación *hombre-mujer* el vocativo “puti”, algo que sí vemos en la relación *mujer-mujer*. En este sentido, el uso del disfemismo sí distingue género.

reproducir el ritmo de una conversación” (Levis, 2006:3). En este tipo de medios digitales es imperativa la fluidez, de forma que se sacrifican normas gramaticales y ortográficas en aras de lograr la mayor eficiencia, es decir, la mínima inversión en recursos necesarios que reporten el mayor beneficio comunicativo.

Esta forma de escribir ha sido denominada por Palazzo (cit. en Torrego, 2011c:3) como “antiortografía” y señala como una de sus principales características la comprensión mutua entre interlocutores, dado que comparten una misma competencia lingüística. Como señala Vaqueiro, “sorprende la habilidad de los jóvenes para desenvolverse en el chat, para enviar y recibir toda clase de mensajes de texto y, en general, para desempeñarse como usuarios en cualquiera de los géneros del ciberlenguaje” (Vaqueiro, 2012:3). Esto, de por sí, representa un alto dominio de la competencia comunicativa. Conviene señalar en este punto la diferencia entre *falta de ortografía* y *heterografía* (Martínez de Sousa, cit. en Torrego, 2011a:39). En el primer caso, la ruptura con la norma se produce por desconocimiento; en el segundo, responde a criterios estilísticos. Lo importante, por tanto, sería determinar qué grado de desvíos de la norma responden al desconocimiento de la misma y cuáles tienen una intención transgresora.

Pero en este querer reflejar la lengua oral en los dominios de la lengua escrita se oculta, como vimos, el miedo a la ruptura con las normas, a lo que Vaqueiro denomina la *seducción de la imagen gráfica* (Vaqueiro, 2012:3). Y sin embargo, como recoge este autor, lingüistas tan insignes como Quilis, citando al propio Nebrija, han señalado la necesidad de ajustar la grafía a la pronunciación. Nos permitimos apuntar, sin embargo, que en un macrodominio como es el hispánico la pronunciación carece en todo punto de homogeneidad y, precisamente, la estabilidad está vinculada a la escritura.

### III. Conclusiones

A la luz de todo lo expuesto hasta aquí, podemos llegar a una serie de conclusiones. La más evidente, que los contextos de socialización virtual ocupan un tiempo cada vez mayor en los jóvenes. Los modelos de ocio están cambiando y la televisión parece dejar su trono. No obstante, quien más ha retrocedido ha sido la lectura, cediendo un espacio que ya era exiguo. Y aquí sí vemos un verdadero peligro para el idioma. Sin embargo, la falta de respeto a las convenciones ortográficas y el predominio de la oralidad en este tipo de intervenciones lingüísticas no nos parece en absoluto determinante para su integridad. Creemos con Pinilla que el lenguaje de los jóvenes en los dispositivos electrónicos, llamémoslos redes sociales, chat, foros o por cualquier otro apelativo actual o por llegar, es meramente contextual, aunque sí que es preciso dotar a los jóvenes de una cierta competencia comunicativa que les permita identificar en qué contextos son adecuados determinados usos lingüísticos. Por lo demás, poner los recursos, lingüísticos y no lingüísticos, al servicio de la expresividad debería servir de ejemplo y no ser sancionado en función de unas normas gráficas que, como vimos, algunos de los más insignes lingüistas han puesto en entredicho, aunque como ya hicimos, seguimos matizando la dificultad de hacer una ortografía fiel a la fonología. Por otro lado, la falta de uniformidad en los nuevos usos ortográficos que siguen los jóvenes en este tipo de comunicación es garantía suficiente para que el idioma permanezca incólume, habida cuenta de los recursos del castellano, con una tradición literaria de tantísimo peso.

En definitiva, los jóvenes deben expresarse como crean oportuno en los contextos adecuados, a fin de garantizar no sólo su creatividad expresiva, sino también su integración en el grupo social del que forman parte. Nuestro trabajo como profesionales es ayudarlos a identificar qué contextos son

objeto de atención por parte de la norma lingüística y cuidar porque en esos contextos se respeten las normas. Y desde luego, hacer mayores empeños en conseguir que la lectura vuelva a formar parte del modelo de ocio juvenil.

---

## Bibliografía

**Berlanga, I. (2009).** Metalenguaje interactivo. Herramientas en la Red para los nativos digitales. *Icono 14* [Internet], 15, pp.274-288. Disponible en: <http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/294/171> [Acceso el 16 de enero de 2015].

**Bernete, F. (coord.) (2007).** *Comunicación y lenguajes juveniles a través de las TIC*. Madrid: Instituto de la Juventud.

**Berti, G. (2011).** Enunciaciones colectivas y lenguajes juveniles. *Revista de Estudios de Juventud* [Internet], 93, pp.27-39. Disponible en: <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ93-05.pdf> [Acceso el 25 de enero de 2015].

**Galán, C. (2007).** Manifestaciones expresivas de los jóvenes 4: Cncta kn nstrs: los SMS universitarios. *Revista de Estudios de Juventud* [Internet], 78, pp.63 -73. Disponible en: <http://www.injuve.es/observatorio/demografia-e-informacion-general/n%C2%BA-78-culturas-y-lenguajes-juveniles> [Acceso el 20 de diciembre de 2014].

**Garlito, L. (2011).** Un lenguaje amigo. La lengua en el Messenger. *Revista de Estudios de Juventud* [Internet], 93, pp.127-145. Disponible en <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ93-12.pdf> [Acceso el 20 de diciembre de 2014].

**Levis, D. (2006).** El chat: el habla escrita de niños y jóvenes. Ponencia presentada en el *VIII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de Comunicación: ALAIC* [Internet], 19-21 julio de 2006. Disponible en: [http://diegolevis.com.ar/secciones/Articulos/levis\\_chat.pdf](http://diegolevis.com.ar/secciones/Articulos/levis_chat.pdf) [Acceso el 18 de diciembre de 2014].

**Marta, C., Martínez, E. & Sánchez, L. (2013).** La «i-Generación» y su interacción en las redes sociales. Análisis de Coca-Cola en Tuenti. *Comunicar* [Internet], 40, pp.41-48. Disponible en: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=40&articulo=40-2013-06> [Acceso el 12 de enero de 2015].

**Núñez, R., Del Teso, E. (1996).** *Semántica y Pragmática del texto común*. Madrid: Cátedra.

**Osorio, P. (2012).** La escritura en red y el aprendizaje de las emociones. Ponencia presentada en el *Congreso Iberoamericano de las lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es* [Internet], *Salamanca, 5-7 de septiembre de 2012*. Disponible en: [http://www.oei.es/congresolenguas/comunicacionesPDF/Osorio\\_Patricia.pdf](http://www.oei.es/congresolenguas/comunicacionesPDF/Osorio_Patricia.pdf) [Acceso el 3 de enero de 2015].

**Pinilla, R. (2011).** La comunicación de la juventud en los blogs: nuevos diarios para nuevos tiempos. *Revista de Estudios de Juventud* [Internet], 93, pp.117-126. Disponible en: <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ93-11.pdf> [Acceso el 20 de diciembre de 2014].

**Torrego, A. (2011, marzo).** Eskriibo en el Tuenti como pronunciioh. Apuntes sobre la ortografía en una red social. *Tarbiya* [Internet], 41, pp.33-51. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3649718> [Acceso el 18 de diciembre de 2014].

**Torrego, A. (2011, julio).** Algunas observaciones acerca del léxico en la red social Tuenti. *Revista electrónica de estudios filológicos* [Internet], 21. Disponible en: <http://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/tritonos-3-torrego.htm> [Acceso el 4 de diciembre de 2014].

**Torrego, A. (2011, octubre).** El discurso de los jóvenes en la Red Social Tuenti. Algunos apuntes sobre ortografía y léxico. Ponencia presentada en el congreso internacional *Educación Mediática y competencia digital* [Internet], 13-14-

15 de octubre de 2011. Disponible en:

<http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%202/Alba%20Torrego%20Gonz%C3%A1lez.pdf> [Acceso el 24 de enero de 2015].

**Vaqueiro, M. (2012).** Ciberlenguaje juvenil en las redes sociales. Ponencia presentada en el *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es* [Internet], Salamanca, 5-7 septiembre 2012. Disponible en: [http://www.oei.es/congresolenguas/comunicacionesPDF/Vaqueiro\\_Montserrat.pdf](http://www.oei.es/congresolenguas/comunicacionesPDF/Vaqueiro_Montserrat.pdf) [Acceso el 3 de enero de 2015].



## Recensión:

# Jóvenes en tierra de nadie. Hijos de inmigrantes en un barrio de la periferia de Madrid.

Eseverri, C; Monografías nº 289.

Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Madrid: 2015

Autor: Ana M<sup>ª</sup> Rubio Castillo

Entidad: Socióloga del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.  
Graduada en Sociología y Máster en Estudios Interdisciplinarios de Género  
crs@fad.es

*Jóvenes en tierra de nadie. Hijos de inmigrantes en un barrio de la periferia de Madrid*, es el nombre que da título a la tesis doctoral de la socióloga Cecilia Eseverri Mayer, publicada recientemente en la colección Monografías del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Se trata de un estudio que aborda las posibles dificultades y procesos discriminatorios que sufren los y las jóvenes de origen extranjero que residen en aquellos espacios marginales de las grandes ciudades que, especialmente en tiempos de crisis, resultan laboratorios de análisis social.

El texto, estructurado en tres bloques y ocho capítulos, muestra un análisis integral de la temática planteada. En el **primer bloque**, que contempla los capítulos 1 y 2, se presentan las perspectivas teóricas más relevantes del ámbito de estudio, así como el enfoque metodológico empleado.

Respecto a este bloque conviene señalar, en primer lugar, que *Jóvenes en tierra de nadie* analiza el caso concreto de San Cristóbal, un barrio situado al sur de Madrid que fue construido en los años setenta para poder dar cabida a todas aquellas personas que emigraron de la España rural a las grandes ciudades, en busca de nuevas oportunidades laborales.

Tal y como señala la autora, en la actualidad San Cristóbal es un barrio en el que conviven más de 45 nacionalidades distintas y donde converge la crisis económica y la transformación demográfica. Su aislamiento de las principales infraestructuras municipales repercute en la calidad de sus servicios públicos y, especialmente, en el Centro de Educación Secundaria. De hecho, una gran parte de su población joven, comprendida entre los 14 y los 18 años, abandona de manera prematura los

estudios y no encuentra vías para acceder a una formación profesional o integrarse en el mercado laboral.

Teniendo en cuenta la coyuntura socio-económica que envuelve el marco urbano de esta investigación, el estudio ha tenido como propósito describir y comprender lo que la autora denomina *experiencia en el limbo* - un tiempo que sitúa a los y las jóvenes fuera de las estructuras formales de integración, un espacio en el que las instituciones y las responsabilidades que derivan de ellas desaparecen en buena medida.

Para poder cubrir este objetivo, desde mayo de 2005 hasta enero de 2008 se llevó a cabo un trabajo de observación participante, complementado con el desarrollo de 99 entrevistas individuales focalizada y 16 grupos de discusión.

En este sentido, tal y como se expone en la obra, una primera explotación etnográfica permitió observar que el paso por el *limbo* no ocurría de manera exclusiva en un grupo específico ni dependía de un origen cultural concreto, pero sí que todas las personas que se encontraban en esta situación tenían entre 14 y 18 años. Consecuentemente, teniendo en cuenta este intervalo de edad, se analizan tres experiencias distintas: 1) la de los y las jóvenes de familias inmigrantes, nacidos/as en España y socializados/as en Madrid; 2) la de aquellos y aquellas que llegaron a España a lo largo de su niñez debido a políticas de reagrupación familiar; 3) y la de los y las jóvenes que han llegado a España a lo largo de su adolescencia.

Además, la obra recoge dos prismas de análisis diferentes: por un lado, el que parte del análisis conjunto de todos/as los/as jóvenes que han abandonado sus estudios, sin tener en cuenta las particularidades de cada grupo -considerando que todos y todas se enmarcan en condiciones socioeconómicas similares- ; y por otro, el que fija la atención en las particularidades de cada grupo, valorando las maneras en las que las trayectorias migratorias y los orígenes culturales influyen en los procesos de integración.

En lo que concierne al **segundo bloque** de la obra -capítulos 3 y 4-, se realiza un recorrido histórico de la inmigración en España y de la evolución sociodemográfica de los antiguos barrios industriales de Madrid. Todo ello con el fin de poder presentar a los nuevos actores - las familias migrantes llegadas a España en los últimos tiempos - dentro del marco evolutivo del que forman parte. Asimismo, en este bloque también se reflejan las maneras en las que el hecho migratorio interviene en la "desconexión" social y laboral que experimentan los y las inmigrantes en sus nuevos marcos cotidianos, reflejando la importancia que tienen las redes sociales para acceder y disfrutar de las oportunidades de empleo y formación en Madrid.

En el **tercer y último bloque** - capítulos 5, 6, 7 y 8- se describe la *experiencia en el limbo*, a través del contraste entre diferentes trayectorias sociales y educativas. Y se definen las principales causas del abandono escolar temprano y las nuevas formas de socialización y hábitos adquiridos, una vez que los y las jóvenes se han quedado fuera del sistema educativo.

Así, este bloque ofrece un análisis pormenorizado de las diferentes situaciones que pueden inducir al abandono educativo en el barrio de San Cristóbal, mostrando con ello, fundamentalmente, la falta de atención y de control que sufre una parte de la juventud en los barrios marginales de las grandes ciudades, así como la importancia de estudiar los contextos de inserción (urbano, social y educativo) en el análisis de la integración de los hijos e hijas de inmigrantes en las estructuras formales de la vida social.

*Jóvenes en tierra de nadie* refleja el estado de ensoñación en el que muchos y muchas jóvenes se adentran al abandonar sus estudios prematuramente. Una ensoñación en la que se suelen adoptar dos visiones: por un lado la idealización del futuro -éxito y riqueza-, pero también el pesimismo que abraza al pensamiento sobre las limitadas expectativas laborales y académicas.

Tal y como narra la autora, *estar en el limbo* supone, con frecuencia, no hacer nada de manera regular, apuntarse a Programas de Cualificación Inicial -pero no asistir a clase-, conseguir algunos empleos eventuales -pero seguir dependiendo de la familia-, así como cometer pequeños delitos -pero sin que ello implique la delincuencia. No obstante, el limbo no es una situación estática, sino que se suele entrar y salir de él al retomar los estudios y abandonarlos en varias ocasiones. De esta forma, en algunos casos se sale del terreno de la inestabilidad para no volver, mientras que en otros, se entra en el *limbo* para después caer de lleno en un tipo de vida devaluada socialmente.

Siguiendo esta línea, según se expone en la obra, el mayor riesgo suele depender del tiempo que dure la situación de vulnerabilidad formal e institucional, ya que introduce a los y las jóvenes en una frontera difusa que oscila entre el mundo integrado - los/as amigos/as que estudian, la familia, las asociaciones, etc.,- y el mundo callejero que les suele vincular a dinámicas delictivas.

San Cristóbal, en tanto barrio que acoge a población anciana española (representada por el catolicismo, la estabilidad económica y la homogeneidad étnica) y a población joven mestiza, acumula problemas sociales graves, pero también es un espacio en el que personas de orígenes muy distintos se comunican a diario, coexistiendo sin graves dificultades y poniendo en marcha, con ello, formas innovadoras de participación y comunicación.

Por otro lado, la convergencia entre el aislamiento físico del barrio y la inseguridad económica dificulta las condiciones existenciales de los/as vecinos, a la vez que genera una segregación residencial y social en la construcción identitaria de los y las jóvenes. Así, el hecho de saber que se habita en un espacio aislado y degradado puede tener una incidencia directa en la imagen que tienen los y las jóvenes de sí mismos/as.

En este sentido, la acumulación de dificultades sociales en San Cristóbal también se reproduce en el entorno educativo. Tal y como señala la autora, los problemas estructurales que arrastra desde hace años el sistema educativo explican el ambiente "conflictivo" en el interior de las clases, así como el abandono escolar temprano de un gran número de chicos y chicas. Con ello se visualiza la relación existente entre la segregación (social, educativa y urbana) y la salida de las instituciones por parte de los y las jóvenes. En consecuencia, como evidencia la obra, no es el modo de vida y los valores de algunos/as jóvenes los que hacen que un barrio caiga en la exclusión y la violencia, sino que son la degradación económica y la falta de apoyo institucional las que conllevan la aparición de hábitos "no-integracionistas".

No obstante, además de la coyuntura urbano-social, el contexto familiar también parece explicar buena parte de la desventaja social. En este sentido, según evidencian las conclusiones del estudio, la situación laboral de los padres y las madres influye en el mayor o menor progreso educativo, pues las trayectorias migratorias familiares suelen desestabilizar a los y las jóvenes y, como añadido, la falta de capital humano en el seno familiar puede determinar su desafiliación respecto a la vida social "normalizada". Por consiguiente, es deducible que tanto las trayectorias migratorias como las situaciones laborales de las familias condicionan la adaptación educativa de los y las jóvenes. Pero, en este sentido, también es importante señalar que existe un factor atenuante de estas situaciones: la capacidad de adaptación de los padres y madres a los códigos socio-culturales del entorno. Así, los resultados de esta investigación plasman que el capital

humano es el indicador más claro del logro educativo y que, además, es el medio más eficaz para luchar contra los efectos negativos del entorno adverso. Consecuentemente, el estudio expone que el abandono escolar temprano en San Cristóbal debe entenderse como un problema vinculado con la condición de clase y no como un problema derivado de las dificultades de adaptación cultural o condición migratoria.

Por otro lado, los resultados también señalan la importancia que posee la comunidad local en la integración de los y las jóvenes. El análisis de los procesos de convivencia en el barrio muestra que existe un discurso que vincula la desviación juvenil con el origen nacional o étnico de los y las jóvenes. Este discurso dificulta su inserción, ya que éstos/as jóvenes se convierten en las primeras víctimas de la estigmatización y la discriminación.

Emerge así la necesidad de fijar la atención en los recursos que poseen las comunidades y las redes asociativas para combatir la desafiliación. Se expone que, en San Cristóbal, los grupos étnicos todavía cuentan con un capital social y humano débil que no consigue fomentar la movilidad social ascendente. La vinculación que pueda existir entre las familias, las comunidades inmigrantes y las asociaciones locales, puede ser una fuente de producción de capital social y humano que favorezca la inserción de los y las jóvenes en las estructurales formales - específicamente, en la educativa-.

Para finalizar, el estudio realiza una aproximación sobre la tradición movilizadora de San Cristóbal, para mostrar que está jugando un papel central en las posibilidades de mejora del barrio. De esta manera, la garantía de contar con una estructura social capaz de poner en marcha procesos participativos en los momentos sociales más difíciles, constituye el principal potencial con el que cuentan los/as vecinos/as de San Cristóbal.

*Jóvenes en tierra de nadie* es, por tanto, una obra que muestra las realidades más adversas que abrazan a los barrios marginales de las grandes ciudades y las dificultades sociales que infieren en la "desconexión social" de los y las jóvenes. En coherencia, el estudio presentado resulta de lectura obligatoria para quienes quieran realizar un ejercicio de análisis sobre las complejidades que intervienen en los procesos de inclusión y exclusión social relacionados con el sistema educativo, el urbanismo y la estructura laboral. Pero también, *Jóvenes en tierra de nadie* es un texto que, ante el pesimismo institucional, muestra la capacidad que tiene la comunidad local y la participación social para mejorar las situaciones vivenciales de los y las jóvenes.

## Recensión:

# El nuevo ideal del amor en adolescentes digitales

Rodríguez, N; Desclée De Brouwer. Bilbao: 2015

Autor: Ana M<sup>ª</sup> Rubio Castillo

Entidad: Socióloga del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.  
Graduada en Sociología y Máster en Estudios Interdisciplinarios de Género  
crs@fad.es

El nuevo ideal del amor en adolescentes digitales es una obra perteneciente a la colección *Amae* de la editorial Desclée De Brouwer y escrita por la pedagoga y filóloga Nora Rodríguez.

La obra se divide en 7 capítulos. En cada uno de ellos, desde una perspectiva psico-social, se describe una temática vinculada con el aprendizaje amoroso en la adolescencia, de manera que, conjuntamente, se ha pretendido realizar un análisis sobre cómo la nueva realidad digital ha reconfigurado los pilares básicos del amor heterosexual en pareja. En este sentido, la autora aborda la idea de que el amor adolescente se construye a través de un gran número de escenarios informativos que enseñan que amar es fundamentalmente un acto de consumo. No obstante, es importante mencionar que, pese a que en la obra se mencionan referencias a entrevistas realizadas e incluso se incluyen *verbatim*, el texto no cuenta con una descripción de la metodología empleada para su realización, hecho que el lector o la lectora puede echar en falta.

El **primer capítulo** explora el amor adolescente como un amor propio de una sociedad líquida, rápida e inmediata. De esta forma, en una época en la que todo es urgente, según la autora, el modelo de amor que prima entre los y las adolescentes surge como una respuesta a una sociedad somática que muestra que el sufrimiento y la indiferencia son elementos de excitación. Siguiendo esta línea, la autora habla de cómo las relaciones de amor en los y las adolescentes comienzan con una euforia inocente que rápidamente se convierte en un sentimiento de dependencia que llamarán amor. Es a esta vinculación de la dependencia con lo amoroso a lo que, a partir de aquí, la autora llamará neomachismo.

El **segundo capítulo** muestra, según la perspectiva de la autora, cómo la estructura del amor adolescente sumerge a las chicas en una idea del amor romántico, siendo construida dicha estructura a través de una narración interna y racional, basándose, a la vez, en el sacrificio y en la dependencia mutua.

En este punto, también se exponen las nociones que dan forma a la masculinidad y que, basada en lo no- femenino, reclama la necesidad de una otra no-masculina y débil. Así, según expone Nora Rodríguez, el neomachismo adolescente se fundamenta en el recordatorio constante de quién es el fuerte y quién es la débil dentro de una pareja. Consecuentemente, el modelo de virilidad agresiva y de pocas palabras es llevado a cabo por los chicos e interiorizado por las chicas con relativa facilidad.

Por su parte, el **capítulo 3** aborda la manera en que el auge de las comunicaciones y la expansión económica y social han interferido en el rediseño del machismo entre las nuevas generaciones. Esta resignificación de las prácticas androcéntricas intentan, nuevamente, deslegitimar y diferenciarse de las corrientes que abogan por la igualdad, pero desde perspectivas y prácticas innovadoras relacionadas con la coacción sutil, reforzadas constantemente a través de los medios digitales.

Sobre ello también se expone otro elemento que caracteriza al machismo posmoderno - neomachismo: la aceptación, por parte de los y las adolescentes, de la insistencia o acoso como respuestas “reflejo” por parte de los chicos ante el rechazo. Así, para la autora, en el imaginario social del amor adolescente, el chico atrae a las adolescentes por su narcisismo, autoritarismo, competitividad e incluso homofobia.

En las páginas dedicadas al **capítulo 4** se expone la importancia que adquiere durante la adolescencia conseguir el ideal de amor romántico occidental, interiorizando la necesidad de ser una “mujer perfecta” para el otro, con un papel pasivo en la sexualidad. En este sentido, la autora argumenta cómo las creencias de las adolescentes sobre cuál es su papel en la relación de pareja, están directamente ligadas a la forma en que han visto actuar a las mujeres de su familia.

Además, el desprestigio de “lo femenino” también llega a las adolescentes a través de otras mujeres que no tienen por qué pertenecer a su genealogía, lo que conlleva a que muchas adolescentes se sientan desprotegidas por las mujeres de su familia y de fuera de ella a la hora de pedir ayuda, no sepan poner en marcha formas de autocuidado o reflexionar sobre sí mismas.

Durante el **quinto capítulo** se abordan las maneras en las que las nuevas tecnologías no sólo han reconfigurado las formas de comunicación entre los y las adolescentes, sino cómo también han interferido de forma notable en las relaciones de pareja, permitiendo asegurar a los/as implicados/as, que viven una relación amorosa aun sin tocar a la otra persona. De esta forma, el amor adolescente se vuelve excesivamente maleable y fragmentado, en un mundo que llega a través de una pantalla.

Por otra parte, la autora explica que la permanente circulación y consumo de imágenes fomenta un modelo de pasión descorporizada que les mantiene más atentos/as a las propias expectativas y necesidades que al encuentro con el/la otro/a. En las experiencias de atracción virtual entre adolescentes, donde el cuerpo no existe, prima la fantasía de construir una pasión que, en un mundo cada vez más urgente, se desvanece - cuando se conocen en el mundo “cara a cara”- con la misma rapidez con la que se construyó. Consecuentemente, el amor que nace a través de las pantallas suele ser excesivamente idealizado.

Continuando con lo argumentado en el quinto capítulo, en el **sexto** la autora expone cómo las nuevas tecnologías condicionan la elección de la pareja, ya que la afectividad y la conexión emocional suele relegarse a un segundo plano.

Ante esta coyuntura, Nora Rodríguez considera que educar en afectividad es importante ya que, por un lado, durante la adolescencia suelen tener cabida numerosos estados amorosos que giran en torno a la idealización del amor romántico, y por otro, porque la cara oculta de la vulnerabilidad amorosa es la urgencia de acumular experiencias breves de amor, que pueden derivar en celos y violencia. Por ello, resulta necesario educar en afecto para que los y las más jóvenes adquieran habilidades para relacionarse de manera sana, ante una sociedad que premia la inmediatez, la apariencia física y la competencia.

En nuestras sociedades, el sobre-exceso de emotividad en las relaciones adolescentes, unido al alto nivel de dependencia desde los primeros noviazgos, induce a bajos niveles de autoestima y a una dependencia afectiva de la pareja enmarcada en lo erótico y corporal. Así, el modo en el que la posmodernidad ha resignificado los “valores” del amor adolescente exige dotarles de recursos que fomenten la autonomía, el cuidado y el pensamiento crítico y dialógico.

En torno a estas perspectivas educativas, la autora plantea en el capítulo una serie de estrategias para educar la afectividad, con el objetivo de que los y las adolescentes generen acciones a partir del autocontrol emocional.

Por último, el **capítulo 7** aborda la necesidad de construir amores inteligentes que, apoyados en adultos/as reflexivos/as, familias y diversos agentes educativos, ayuden a generar una visión integral del amor, validando los esfuerzos que eso requiere. En este sentido, el texto arguye que lo importante no es imponer un modelo nuevo, sino ayudarles a encontrar nuevas formas de convivencia cuando “cambia la escena del mundo”, es decir, ayudarles a que conozcan cuáles son sus capacidades y que al mismo tiempo tengan una actitud crítica ante la “cultura” del enamoramiento, para que por sí mismos/as lleguen a la conclusión de que no existe una única forma de experimentar las relaciones afectivas.

Finalmente, se exponen algunas reflexiones y mitos sobre el amor romántico de carácter pedagógico, para compartir con los y las adolescentes.

*El nuevo ideal del amor en adolescentes digitales*, es un texto que, además de contener una reflexión sobre las formas en las que las TICs han resignificado la experiencia del amor entre los y las adolescentes, también contempla propuestas educativas desde una perspectiva interdisciplinar. Con ello, se ha conseguido que la obra tenga un carácter teórico-práctico que permite indagar desde un formato ensayístico, sobre el amor, la masculinidad y la feminidad en un mundo 2.0.