

# Metamorfosis

Revista del Centro Reina Sofía  
sobre Adolescencia y Juventud

<https://revistametamorfosis.es>



Cultura Riesgos  
Realidad  
Crítica Valores  
Análisis  
Retos Futuro

Nº 10  
Diciembre,  
2019

#### DIÁLOGO:

**José Antonio Pérez Islas y Maritza Urteaga** conversan sobre una retrospectiva de los estudios de juventud en Iberoamérica desde México.

#### ARTÍCULOS:

**Eusebio Megías Valenzuela.** Una década de cambios en la juventud española. Una lectura (parcial) desde el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.

#### **Manuel Tomás Valdés Fernández.**

Trayectorias escolares y expectativas del alumnado de Ciclos Formativos de Grado Medio: la elección de la vía profesional en un contexto de desprestigio continuado.

#### NOTAS DE INVESTIGACIÓN:

**Tamara Vázquez Barrio.** *La accesibilidad económica de las personas jóvenes al mercado de la vivienda en España: Una aproximación cuantitativa.*

#### RECENSIÓN:

*Mucho más que un manual académico.* **Javier Elzo.**

## COMITÉ CIENTÍFICO

Oscar Eduardo Aguilera Ruiz (Universidad de Chile, Chile)  
Clarence M. Batan (University of Santo Tomas, Filipinas)  
Jorge Benedicto (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)  
Maria Angels Cabases (Universidad de Llerida, España)  
Mónica Figueras (Universitat Pompeu Fabra, España)  
Sandra Gaviria (Université Le Havre Normandie, CNRS, IDEES)  
Paula Guerra (Universidade do Porto, Portugal)  
José Machado Pais (Universidade de Lisboa, Portugal)  
Rafael Merino (Universidad Autónoma de Barcelona, España)  
Almudena Moreno (Universidad de Valladolid, España)  
Abeer Musleh (Bethlehem University, Palestina)  
Jose Antonio Perez-Islas (Universidad Nacional Autónoma de México, México)  
Geoffrey Players (Université de Louvain, Bélgica)  
Paola Rebughini (Università degli Studi di Milano, Italia)  
Pere Soler Masó (Universidad de Girona, España)  
Benjamín Tejerina (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva de la UPV-EHU, España)  
René Unda (Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador)  
Maritza Urteaga (Escuela Nacional de Antropología e Historia, México)  
Pablo Vommaro (Universidad de Buenos Aires-CONICET, Argentina)

## COMITÉ EDITORIAL

Inés Alberdi Alonso (Universidad Complutense de Madrid, España)  
Inmaculada Cebrián López (Universidad de Alcalá, España)  
Javier Elzo Imaz (Universidad de Deusto, España)  
Carles Feixa Pàmols (Universidad de Lleida, España)  
Enrique Gil Calvo (Universidad Complutense de Madrid, España)  
Amparo Lasén Díaz (Universidad Complutense de Madrid, España)  
José Antonio Marina Torres (Universidad de Padres, España)  
Máriam Martínez-Bascuñán (Universidad Autónoma de Madrid, España)  
Eulalia Alemany Ripoll (Fad, España)  
Alfredo Oliva Delgado (Universidad de Sevilla, España)  
Joan Subirats Humet (Universidad Autónoma de Barcelona, España)

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

<https://revistametamorfosis.es>

**Editor:** Fad (Fundación de ayuda contra la drogadicción)

**Directora:** Beatriz Martín Padura

**Secretaría:** Anna Sanmartín Ortí

**Secretaría de Redacción:** Gema Calderón y Cristina López Navas

**Maquetación:** Francisco García-Gasco

ISSN: 2341-278X

**Centro  
Reina Sofía**  
sobre adolescencia  
y juventud

**fad**

Avenida Burgos, 1

28036 Madrid

T. 91 383 83 48

F. 91 302 69 79

crs@fad.es

Fad © 2019

**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>Nota de la Directora</b>	Pág.1
<b>Diálogo:</b> <a href="#">José Antonio Pérez Islas</a> y <a href="#">Maritza Urteaga</a> conversan sobre una retrospectiva de los estudios de juventud en Iberoamérica desde México	Pág.3
<b>Artículo:</b> <i>Una década de cambios en la juventud española. Una lectura (parcial) desde el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.</i> Por <a href="#">Eusebio Megías Valenzuela</a>	Pág.30
<b>Artículo:</b> <i>Trayectorias escolares y expectativas del alumnado de Ciclos Formativos de Grado Medio: la elección de la vía profesional en un contexto de desprestigio continuado.</i> Por <a href="#">Manuel Tomás Valdés Fernández</a>	Pág.52
<b>Nota de investigación:</b> <i>De la audiencias televisivas a las redes sociales: convergencia de medios en la sociedad digital.</i> <a href="#">Tamara Vázquez Barrio</a>	Pág.77
<b>Recensión:</b> <i>Mucho más que un manual académico.</i> <a href="#">Javier Elzo</a>	Pág.90

### Nota de la DIRECTORA:

No es baladí que Fad decidiese, [hace ya seis años](#), institucionalizar su departamento de investigación y otorgarle identidad propia, creando el **Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud (CRS)**. De esta manera, ponía en primer plano la importancia de la "I" en la ecuación "I+D+i" (Investigación + Desarrollo + innovación) en materia de intervención social con las y los jóvenes. La Fad no concibe sensibilizar, acompañar mediar ni actuar sin poseer un conocimiento previo sobre el contexto en el que lo hace.

La **Revista Metamorfosis** se alumbró, además de con un sentido de pertenencia a la comunidad que se dedica a los estudios de juventud, con el afán de contribuir a la institucionalización de un campo científico al que le interesara, no solo conocer la juventud, sino favorecer su desarrollo de una forma más o menos evidente. En el número 0 de la Revista, que salió en marzo de 2014, Enrique Gil Calvo la definía así: "Metamorfosis, una revista en la que tendrán cabida todos quienes, de una forma u otra, compartan nuestros objetivos".

En los once números que han visto la luz, contando con este, hemos tenido la fortuna de publicar: **diez entrevistas en profundidad y diálogos** entre personas que han jugado un papel clave, o bien para el campo de estudios, o bien en materia de políticas de juventud; **sesenta y un artículos y notas de investigación**, que han abordado lo que implica y afecta a las y los jóvenes desde distintas disciplinas de las ciencias sociales; **y catorce reseñas y notas bibliográficas** de obras e informes que enriquecieron nuestra mirada.

No podemos sino estar inmensamente agradecidas, agradecidos, a autores y autoras, y a los equipos de evaluación y revisión que lo han hecho posible. Todas y todos sabemos que la reproducción de la ciencia social está basada, más que en fondos económicos, en el ensanchamiento de las funciones que nos corresponden en nuestros puestos de trabajo. Gracias por haber puesto vuestra **vocación al servicio de la juventud**.

Como sabéis, es tiempo de cambios para Fad y Metamorfosis dejará de ser una cabecera exclusiva del CRS. En los próximos meses, los números ya existentes se migrarán a otro espacio web y se tratará, desde la Red de Estudios de Juventud y Sociedad (REJS) de dar continuidad a su cometido: **seguir roturando el campo científico** de los estudios de juventud. En cuanto al diálogo del CRS con la comunidad científica, trataremos de encontrar otras vías diferentes para que, no solo no se pierda, sino **que la conversación se enriquezca y pueda abrirse a todos los públicos**, en un sentido divulgativo.

**Divulgar significa traducir, desgranar e informar** (en su acepción de “dar forma”) para llegar al mayor número de personas posible. Así, la ciencia social, que tanto ha buscado imitar a la ciencia natural en sus fenomenologías, sus métodos y sus técnicas, recupera su esencia “social” y aprovecha al máximo su objeto de estudio para que sea sujeto de recepción, el destinatario y el público de la comunicación científica.

El CRS también ha puesto el acento desde sus inicios en que sus investigaciones sociales fueran divulgables, pero ahora, además, queremos que lleguen a **tener incidencia social y política, de la mano de la innovación**. Con este objetivo, estrenaremos página web y reestructuraremos nuestro blog “Análisis y debate” para aprovechar todos los lenguajes y todos los medios a nuestro alcance.

Como indica Sierra Caballero (2013:11): “La innovación en una economía del conocimiento (...) exige un esfuerzo de anticipación inteligente de iniciativas de progreso para la promoción del saber y la socialización de los beneficios y resultados de la actividad investigadora”. Y queremos mantenernos como una institución paradigmática con este fin. **Investigar y contarlo para incidir. Promover la investigación y contarlo para tener impacto social** que construya una juventud más sana, más comprometida, más crítica, más curiosa, más creativa, más flexible y más ciudadana del mundo.

*Beatriz Martín Padura*  
*Directora de la Revista METAMORFOSIS*

Diálogos:

**"El trabajo y la educación introducen a los jóvenes al tiempo social"**

**Retrospectiva de los estudios de juventud en Iberoamérica desde México. José Antonio Pérez Islas y Maritza Urteaga.**

**José Antonio Pérez Islas**

Universidad Nacional Autónoma de México.  
[perezislas@yahoo.com](mailto:perezislas@yahoo.com)

**Maritza Urteaga Castro Pozo**

Escuela Nacional de Antropología e Historia  
[maritzaurteaga@hotmail.com](mailto:maritzaurteaga@hotmail.com)

### Resumen

Este diálogo es una ocasión para construir una imagen retrospectiva de los estudios de juventud en México desde la subjetividad de uno de los investigadores más sobresalientes en el campo y una figura crucial en su génesis: José Antonio Pérez Islas. Deshilvanar las vivencias personales, situadas en un contexto social y político específico, nos ha permitido reinterpretar las condiciones que ejercen presión o impulsan las agendas institucionales y académicas, y la propia trayectoria de Pérez Islas.

José Antonio Pérez Islas es Doctor en Estudios Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), es coordinador del Seminario de Investigación en Juventud e investigador del Seminario de Educación Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y profesor del posgrado en la Escuela Nacional de Trabajo Social en la misma universidad. Ha dirigido numerosos proyectos dirigidos a jóvenes y de políticas públicas entre los que sobresale la Coordinación General de las Encuestas Nacionales de Juventud 2000 y 2005. Ha sido consultor de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), de la Organización Iberoamericana de Juventud (OIJ) y de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Fue Director del Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud (CIEJ) y de la *Revista Jóvenes* del Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ). Su libro, *Teorías sobre la juventud. La mirada de los clásicos* (2008), es un referente en los estudios de la condición juvenil en América Latina.

Maritza Urteaga Castro Pozo es Doctora en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana (UNAM), se desempeña como Profesora Investigadora del Posgrado en Antropología Social en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) en México, donde también dirige la línea de investigación "Jóvenes y sociedades contemporáneas". Es miembro nivel II del Sistema Nacional de Investigadores y ha publicado varios libros, entre ellos: *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos* (2011) y *Juventudes contemporáneas. Visibilidad en el espacio urbano* (con Edith Cortés y Margarita Salazar, 2015).

Urteaga y Pérez Islas tienen trayectorias que se intersectan en momentos constitutivos para su campo de estudio y confluyen en intereses compartidos; coordinaron en conjunto el libro *Historias de los jóvenes en México. Su presencia en el siglo XX* (2004) y han colaborado en varios artículos. Maritza Urteaga explora la juventud del juvenólogo enlazando sus anécdotas en torno a una hipótesis: la orientación hacia los estudios sobre educación y trabajo de Pérez Islas se concreta progresivamente desde sus experiencias juveniles que sobrevienen en contextos formativos y laborales.

## Introducción

José Antonio Pérez Islas es una figura relevante para comprender la génesis y consolidación de un campo de estudios sobre la juventud mexicana y latinoamericana. Como investigador, ha contribuido en la tarea de conceptualizar la juventud y articular teóricamente el par educación-empleo juvenil; también es reconocido su esfuerzo por integrar un corpus documental especializado en el área y por difundirlo. Ha sido un impulsor de vínculos entre investigadores, instituciones y poblaciones, su gestión ha ayudado a consolidar redes colaborativas en Iberoamérica. Además, como diseñador, consultor y promotor de políticas públicas para juventudes mexicanas y latinoamericanas, ha dotado la labor con un sentido crítico al vincular las iniciativas institucionales con la discusión teórica académica.

**MU:** José Antonio, eres un iniciador del campo de estudios de juventud en México y América Latina y un impulsor de redes de investigadores que abordan el tema. Una cuestión medular de esta entrevista es cómo llegaste a interesarte por los jóvenes, especialmente en lo que respecta a su educación y empleo. Yo creo que tiene que ver con la articulación muy fuerte entre el empleo y la educación en tu propia trayectoria. Vayamos develando una imagen retrospectiva de ella. ¿Cómo fue tu juventud?

**JAPI:** Viví con mis padres en el centro de la ciudad, cerca de un barrio bravo: Tepito. Teníamos problemas económicos severos. Mi padre era chofer de taxi y mi madre además de las labores del hogar, hacía diversos trabajos, además ella era muy *mocha*<sup>1</sup>; estaba siempre en la iglesia y era catequista. Ella trabajaba en una papelería en las mañanas, en la tarde hacía cosas y vendía, por esos años yo estudiaba la primaria. Todos mis amigos eran del barrio, un barrio duro y complicado.

---

<sup>1</sup> Regionalismo que refiere a alguien muy apegado a los mandatos de la iglesia.

Cuando estaba por terminar la primaria, mis padres previeron los inconvenientes económicos que enfrentarían cuando yo ingresara a la secundaria. Por eso mi mamá consiguió una beca con los dominicos que tenían un internado en Tultenango –casi en los linderos del Estado de México con Michoacán, cerca de un poblado que se llama El Oro. Salí de mi casa a los 12 años y fui al internado a estudiar la secundaria. Regresaba a la casa solamente una vez al año en las vacaciones y de repente, cada tres meses, mis papás iban a verme.

**MU:** ¿Estudiaste con niños de diferentes partes del país? ¿Cómo te relacionabas con ellos?

**JAPI:** Sí, era un internado con gente de todo el país, la mayoría era muy pobre. Recuerdo a algunos compañeros que con trabajo hablaban español, venían de Michoacán. Hice muchos amigos tanto, que en las vacaciones prefería ir a la casa de mis amigos de Michoacán que a la de mis padres, estaban en la sierra, caminábamos seis horas para llegar y ahí me incorporaba a las actividades del campo. Dentro del internado había grupos. Los recién llegados tenían sus protectores y conforme ibas creciendo, tenías protectorados. Una de las cosas para las que servían esos grupos era para hacer el aseo, nos repartíamos tareas y aprendíamos a negociar con los otros grupos. Para mí, eso fue un aprendizaje significativo.

**MU:** ¿Cómo era la formación de los dominicos en la escuela?

**JAPI:** El internado tenía una estructura muy férrea al principio, pero llegué casi en la época del Vaticano II; llegaron curas jóvenes con la idea ecuménica y hubo muchos cambios. Estábamos en el internado y salíamos a tomar clase a la

secundaria pública de El Oro con todos los demás. Asistíamos a clases todo el día. Empezábamos a las 9:00, nos llevaban en un camión de redilas como vacas. A las 13:00 iban por nosotros para comer en el internado y a las 16:00 nos regresaban otra vez a clase. Terminaba la jornada a las 18:00 o 18:30, pasaban por nosotros y nos llevaban al internado a cenar.

**MU:** ¿Y tú crees que los dominicos, a raíz del Concilio Vaticano II, tuvieron alguna influencia en tu interés por lo social?

**JAPI:** Los dominicos tienen un estilo de vida muy intelectual. De vuelta en el internado, después de ir a la secundaria, teníamos una merienda y de 19:00 a 21:00 nos sentaban en el estudio para leer y hacer tareas. Así que todos los días, incluso los sábados, pasábamos dos horas en el estudio. Había un librero que tenía toda la *Colección Salgari*<sup>2</sup>, eran 121 tomos, un día dije "me los leo" y leí los ciento veintiuno, en orden. Me volví un ávido lector.

**MU:** ¿Qué ocurre después de que terminas la secundaria?

**JAPI:** Terminé la secundaria y mi generación fue la última, nos fuimos y se cerró el internado. El internado existía fundamentalmente porque esperaban que quienes asistíamos nos convirtiéramos en religiosos, era una especie de pre-seminario, pero el Vaticano II señaló que no había que empezar tan temprano. Éramos como tres del otrora Distrito Federal –ahora Ciudad de México– y nos regresamos. Francamente, una de las cosas que me preocupaban era regresar a la casa de mis padres.

---

<sup>2</sup> En México, la obra completa de Emilio Salgari fue publicada por Editorial Pirámide en una colección.

### MU: Tras tres años de libertad...

**JAPI:** Claro. Yo empecé a fumar a los trece años en el internado y a esa misma edad fue mi primea borrachera. Me desinhibió, me divertí, aprendí un montón de cosas. Al terminar la secundaria nos dijeron que podíamos regresar a nuestros lugares de origen, pero creo que en realidad ninguno de nosotros quería regresar a su casa, así que nos pusimos de acuerdo diez de nosotros, decidimos ir al Distrito Federal y alquilar juntos una casa. Convencimos a uno de los curas para que nos ayudara, él además fue como un sustituto de padre –la interacción con mi padre fue muy escasa en esa época. A fin de cuentas nos juntamos catorce y el cura nos consiguió una casa en la colonia San José Insurgentes.

**MU:** ¿Pensabas seguir estudiando, trabajar? ¿Cómo iban a pagar la casa? ¿Cómo se organizaban para vivir?

**JAPI:** Algunos queríamos seguir estudiando, otros preferían trabajar. Trabajé haciendo varias cosas (pintábamos casas, repartíamos propaganda, estuve un tiempo en la joyería de mis tías clasificando, haciendo inventarios, surtiendo pedidos, etc). Fueron ocho meses en que nos pusimos trabajar como locos antes de entrar a la preparatoria<sup>3</sup>. Durante los estudios de prepa íbamos en la mañana a la escuela y en la tarde seguíamos trabajando. Nos organizábamos cada semana y teníamos una especie de cuota para comprar la despensa, cada quien se hacía su comida y resolvía sus quehaceres. Después nos empezó a ir mejor porque teníamos más dinero, entonces contratamos una cocinera que preparaba comida entre

<sup>3</sup> La preparatoria o bachillerato mexicano corresponde al nivel de estudios medio superior, se cursa después de los tres años de secundaria y tiene una duración de tres años.

semana, los sábados y domingos nos rotábamos para hacer de comer. ¡Un día nos explotó la olla express! Ahí nos tienes quitando frijoles del techo...

**MU:** ¿Y tus papás sabían que estabas ahí?

**JAPI:** Sí, sabían también que teníamos el respaldo del cura, comencé a visitarlos más seguido a ellos y a mis tías, pero seguía viviendo con los chavos. Propiamente, después de los doce años no volví a casa de mis padres.

**MU:** ¿Todos los que vivían en la casa de Insurgentes entraron al bachillerato?

**JAPI:** No, entramos casi todos. Algunos se quedaron trabajando, decían que no querían estudiar. Yo me inscribí a la prepa de Mixcoac junto con otro *cuate*<sup>4</sup>. Estuve ahí un semestre pero después el mismo cura consiguió becas completas para quienes no habían pasado a la prepa en una escuela privada que estaba incorporada a la UNAM, propuso que todos estudiáramos ahí y lo hicimos. Después nos enteramos que era una de las prepas a la que iban a caer todos los estudiantes que expulsaban de otras escuelas. La preparatoria era un *desmadre*<sup>5</sup>, la casa se convirtió en el lugar de reunión de toda la preparatoria.

**MU:** Tú aún estabas en la secundaria cuando estalló el movimiento estudiantil de 1968, pero el Halconazo ocurre cuando vuelves al Distrito Federal, ¿cómo reaccionas ante ello?

**JAPI:** Sí. En el 68 yo estaba en primer año de secundaria.

<sup>4</sup> Amigo con quien se tiene un vínculo afectivo muy estrecho, a veces relacionado por parentesco.

<sup>5</sup> En la jerga popular mexicana, este término se refiere a algo que se sale de control, que no tiene moderación y se manifiesta con un desenfreno excesivo.

Siempre cuento la anécdota que el 3 de octubre nos citó la directora de la secundaria de El Oro, nos reúne a toda la escuela en la cancha de básquet que había y nos empieza a dar un discurso de los apátridas, la bandera, el himno. Nosotros nos veíamos y decíamos: "¿qué le pasa?"; no teníamos ni idea de lo que estaba hablando. En el 70 terminé la secundaria. En 1971 yo ya estaba en la ciudad, ocurrió el Halconazo<sup>6</sup> y fue la primera vez que vi un conflicto estudiantil. El maestro de sociología de la prepa nos empezó a llevar a los mítines, nos enseñaba sobre Rosa Luxemburgo. A partir de ese momento empecé a desarrollar un compromiso con lo social. También fue una época en la que discutía regularmente con el cura sobre el movimiento estudiantil, el gobierno opresor y la lucha de clases, en alguna ocasión dijo: "A ver si muy revolucionarios, órale, váyanse a trabajar a Neza para que vean lo que es amar a Dios"... y nos conectó con una comunidad de base que estaba en Neza<sup>7</sup>. Era 1973, íbamos los fines de semana a trabajar a Nezahualcóyotl y ahí colaboré en actividades de alfabetización con las comunidades de base. A punto de concluir la prepa, en la comunidad nos dijeron que iríamos a Chiapas por invitación de Don Samuel.

---

<sup>6</sup> La Masacre del Jueves de Corpus o la Masacre de Corpus Christi tuvo lugar en el Distrito Federal el 10 de junio de 1971; un grupo paramilitar identificado como "Halcones" reprimió violentamente una manifestación estudiantil y asesinó a 120 jóvenes de entre 14 y 22 años.

<sup>7</sup> Ciudad Nezahualcóyotl es un municipio del Estado de México que enfrenta graves problemas de inseguridad y pobreza. En los 70s carecía de servicios básicos y su aspecto se asemejaba más que al de una urbe, al de una rancharía. El artículo *How a Slum Became a City* ofrece una panorámica de su desarrollo durante esa época, puede consultarse desde la liga <https://www.citylab.com/equity/2017/06/how-a-slum-became-a-city/529488/>

**MU:** Samuel Ruiz (Don Samuel) fue obispo de San Cristóbal de las Casas, Chiapas y más tarde desempeñó un rol trascendente como mediador en el conflicto entre el gobierno mexicano y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). ¿Él estaba en las comunidades de Neza?

**JAPI:** No, en Neza estaba gente que simpatizaba con Don Samuel, en ese lapso conocí a otros allegados a la teología de la liberación como Miguel Concha, Gonzalo Ituarte y Raúl Vera<sup>8</sup>. Al terminar la preparatoria me fui a Chiapas con esas ideas, estuve por un año y casi nueve meses en Petalcingo, Yajalón y San Cristóbal de las Casas en la diócesis de Don Samuel.

**MU:** Ahora es más evidente el lazo entre empleo y educación en tu vida desde temprana edad, ¿qué más hacías?

**JAPI:** Un montón de cosas y deporte. En algún momento sentí que necesitaba aprender algo de defensa personal y estudié dos años judo, dos veces a la semana, casi llegué a cinta negra. En los primeros años de la prepa armamos un grupo de rock y fuimos comprando instrumentos, yo me compré un bajo, un *Fender* maravilloso. Con el tiempo empezamos a tocar en fiestas, ¡y nos pagaban! Tocábamos canciones de The Doors, The Rolling Stones y The Beatles, no sabíamos nada de inglés pero "cantábamos" en ese idioma.

---

<sup>8</sup> Miguel Concha, Gonzalo Ituarte y Raúl Vera, todos miembros de la Orden de Predicadores, llamados comúnmente Dominicanos; Raúl Vera, fue nombrado obispo de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, sucesor de Samuel Ruiz, que se distinguió por la defensa de los derechos humanos de los indígenas de la región y de la corriente progresista de la iglesia católica identificada con la llamada Teología de la Liberación.

Por eso te digo que el tema juvenil, con respecto a la tríada trabajo-educación-ocho, siempre lo traje, solo que entonces no me daba cuenta.

**MU:** Gran parte de lo que me estabas contando es prácticamente lo que cualquier joven, en esta generación, hubiera deseado: vivir por sus propios medios, poder hacer desmadre, tener sexo si quería, sin pedir permiso y sin esconderse. Cumplían con sus obligaciones escolares, trabajaban y se divertían. ¡Era como una comuna, mas no sabían que lo era!

**JAPI:** No sabíamos, fue una cosa así, casi natural. De repente algunos se empezaron a ir, otros llegaron. La casa era un desmadre pero sí intentábamos conservarla porque era bonita. Todo era autogestivo.

**MU:** Entre el rock y la conciencia social, decidiste ir a Chiapas. Claramente, ya no podías trabajar porque la comunidad de base te requería de tiempo completo, ¿ahí qué tareas desempeñabas?

**JAPI:** Era 1974 y estuve en Yajalón casi un año con nueve meses. Alfabetizábamos. Fíjate cómo era un día normal: nos levantábamos a las cinco de la mañana y nos íbamos con los campesinos, caminábamos tres horas para subir a los cafetales y deshierbábamos, trabajábamos con ellos en los campos o en las cosechas, limpiábamos los azacuales (los canales entra las plantas de café) y luego regresábamos. Nosotros comíamos con la gente y nuestro trabajo era una manera de pagársela. En la tarde teníamos cursos de alfabetización, de catequesis en la comunidad y seguíamos el método Paulo Freire –para esto tuvimos que tomar un curso en San Cristóbal de las Casas con Don Samuel.

**MU:** Tal parece que Chiapas fue una experiencia que afianzó tu compromiso social desde la Pastoral Social, con la teología de la liberación. En 1975 ingresaste a la Universidad Iberoamericana, ¿el trabajo de base fue un factor que te movió a tomar esa decisión?

**JAPI:** Don Samuel insistió en que teníamos que estudiar y durante un mes nos repitió que fuéramos a hacer el examen a la Ibero. De hecho, fue la primera vez que tomé una avioneta, tenía 17 o 18 años; nos llevó a Palenque y ahí tomamos un camión al Distrito Federal para hacer el examen. Lo realicé y después regresé un rato a Chiapas hasta que me informaron que había sido aceptado en la universidad, me dieron beca completa, empecé los cursos y a trabajar de nuevo. Me metí a estudiar Ciencias Religiosas; estaba interesado, sobre todo, en la teología de la liberación.

**MU:** Así que la Ibero era una oportunidad para conectarse con los jesuitas y dominicos que, a raíz del cambio de paradigma que trajo el Concilio Vaticano II, estaban en la universidad trabajando en torno a la teología de la liberación. ¿Cómo fue tu desempeño en ciencias religiosas? ¿Quiénes fueron tus influencias intelectuales?

**JAPI:** Estudié filosofía, bueno, un amasijo de filosofía y teología. ¿Sabes con quién estudié Historia de América Latina? Con Enrique Dussel, era buenísimo. También Miguel Concha fue mi maestro. Al cabo de un tiempo dije: "¿y yo de qué voy a vivir? No voy a ser cura", así que pedí mi cambio a Sociología. El contacto con la parte religiosa fue muy relevante para mí, no solo por la generación del compromiso con la gente, sino también fue un alimento para mi cerebro porque tuve por acompañantes en el camino a jóvenes y profesores muy influyentes (por ejemplo a

Mauricio Beuchot), que me contagiaron el carisma de la intelectualidad y lo social como Don Samuel. Hubo autores que me llamaban la atención: Santo Tomás de Aquino, Fray Bartolomé de las Casas, Paulo Freire y Gustavo Gutiérrez. En la Ibero también fui cercano a un grupo que discutía el papel de la iglesia en el mundo contemporáneo y tuve tres seminarios de Marx. Reflexioné mucho al respecto y además de las clases, el trabajo en las colonias populares me formó. Entonces, la reflexión intelectual o teórica, siempre tenía esta referencia en campo, y eso yo creo que te sirve un montón cuando ves que las dos cosas tienen que ir unidas.

**MU:** ¿Qué elementos de la carrera de Sociología reconoces como fortalezas en tu formación?

**JAPI:** La Ibero tenía el rollo marxista, pero tenía una parte que quizá no estaba en otros lugares: el enfoque cuantitativo. Teníamos clase con Felipe Pardiñas de técnicas de la investigación, hacíamos estadísticas y cuestionábamos el marxismo. En ese sentido, era muy ecléctica la discusión conceptual y eso siempre te da muchas pistas de lo diverso que puede ser el pensamiento. La Ibero tenía esa cualidad.

**MU:** Me resulta interesante que tus estudios profesionales no pausan tu trayectoria laboral, de hecho, entre 1975 y 1978 trabajas como auxiliar de investigación y promotor social en una asociación civil de la iglesia.

**JAPI:** Sí, fue mi primer trabajo formal a los 18 años. La asociación tenía actividades similares a las del Centro Nacional de Comunicación Social (CENCOS). Hacíamos encuestas, entrevistas y mapeo social –una suerte de etnografía. Ahí aprendí a encuestar y fui a varios lugares; en la región mixteca de Oaxaca hicimos

perfiles sobre la religiosidad popular, en el Distrito Federal trabajamos con jóvenes en situación de marginación y en Tampico, San Cristóbal de las Casas y Ciudad Juárez estuvimos en proyectos de capacitación y desarrollo social.

**MU:** ¿En qué consistían esos proyectos?

**JAPI:** Era un trabajo de formación de conciencia, organizábamos células obreras, la defensa de sus derechos. Eso me acercó al movimiento obrero.

**MU:** Percibo que además de una fuerte influencia de la teología y de la organicidad, un factor determinante en esa primera inmersión al campo de la investigación es la esperanza y la posibilidad real de transformar en lo inmediato; tú investigabas para transformar.

**JAPI:** Sí, prevalecía el sentido de la investigación-acción, ambas se alimentaban. No olvido que una vez un chavo de Chiapas que había trabajado con nosotros en las campañas de alfabetización me dijo: "a ver, ustedes vinieron acá a enseñarnos cómo nos *chingaban*<sup>9</sup> y se fueron. Ahora nos siguen chingando pero somos conscientes que nos chingan, ¿cómo solucionas eso?". Para mí fue estremecedor –y lo es todavía– darme cuenta que lo que hacemos tiene a veces como diría Durkheim, "consecuencias inesperadas"... Nuestra generación no fue muy exitosa para ofrecer soluciones. Sabíamos que teníamos que estar en el campo, aunque no sabíamos exactamente para qué o hacia dónde íbamos (la revolución nunca llegó); no teníamos claro el camino (el marxismo se desdibujó) y creo que de ahí se alimentó la frustración de nuestra

<sup>9</sup> Entiéndase la expresión "chingar" en su acepción de "explotar".

generación. Creo que fue así como empecé a alejarme de la acción en campo.

**MU:** Nuestra generación fue activa y sí, nuestra finalidad fue hacer conciencia entre los movimientos populares, en la protesta, que se percataran, se supieran explotados, pero hasta ahí. El mismo Paulo Freire nunca habló de soluciones, él asumía que la gente organizada iba a tumbar ese régimen y todo iba a cambiar, ¿en qué sentido? No sabíamos, no éramos proactivos. También fue una época en la que, al menos en Perú, la teología tenía que disputar el liderazgo a los partidos de izquierda en los sectores populares, ¿cómo fue acá?

**JAPI:** Al trabajar en colonias populares encontrábamos la presencia del Partido Comunista, que además en ese momento estaba proscrito. En algún momento yo me afilié a él, milité por poco tiempo porque no tardé en detectar las incongruencias de sus miembros, cosa que veía menos en los curas, o sólo en algunos.

**MU:** La asociación te llevó a trabajar por varios estados del país, ¿en qué momento tratabas con tu familia y cómo administrabas tus compromisos para mantenerte al día con la universidad?

**JAPI:** En mis tiempos de militancia alquilé un departamento y cuando mis papás lo supieron decidieron que mi hermano viviera conmigo, yo acepté y vivimos juntos dos o tres años. Entró a la Ibero y lo ayudé para que tramitara una beca. Éramos dos desconocidos y creo que terminamos de conocernos ahí. Los años anteriores fueron complicados para mi familia y yo mantuve distancia, no tengo mucha claridad sobre cómo sobrevivieron porque yo andaba en mis asuntos. Mi hermano solo decía: "si comemos ya es ganancia". Ahora bien, en la universidad

pedía permisos, negociaba con los profesores y la exigencia era presentar los trabajos. Si bien no tenía dificultades académicas, lo cierto es que le dedicaba más tiempo a las cuestiones sociales y por eso me tardé en terminar la carrera de Sociología; hubo temporadas en las que abandoné los estudios.

**MU:** Así que no hiciste vida universitaria porque estabas militando y trabajabas. Una de las hipótesis que he estado tejiendo es que parte de nuestra generación comparte el haber tenido experiencias formativas externas a la academia, como en asociaciones vinculadas a la iglesia, y luego pasamos a la izquierda militante con un fuerte compromiso social –no para con los partidos. Es un sello generacional en el activismo de los setenta que nos forma para trabajar con la gente, en alfabetización, en el trabajo comunitario, en la concienciación de quiénes son como sujetos. Pues bien, aún siendo joven empezaste a trabajar en el Consejo Nacional de Recursos para la Atención a Juventud (CREA), ¿cómo fue el tránsito de la asociación civil al Consejo y qué pasó con tus estudios universitarios?

**JAPI:** Confirмо tu hipótesis. Dejé la asociación en el 78 porque las responsabilidades con ella me estaban obstaculizando terminar la licenciatura. La universidad la terminé a distancia, ya no fui a clases de mis últimas tres materias. En ese ir y venir, encontré una publicación en el periódico –creo que en el *Unomásuno*– que decía algo así: "Estamos solicitando para contratar antropólogos, sociólogos, politólogos... Consejo Nacional de Recursos para la Atención a Juventud (CREA)". No sabía que existía el Consejo.

Ya había trabajado con jóvenes pero no tenía una conciencia de que estaba trabajando con ese grupo etario específico. Acudí a la convocatoria, llegamos antropólogos, sociólogos, literatos, politólogos, psicólogos, etc. e hicimos exámenes. Nos pidieron plantear un proyecto. Yo había hecho la especialización en sociología de la educación, de ahí partí y mi proyecto fue sobre la relación educación-mercado de trabajo. Al Director de Planeación, Ignacio Zamarrón, le encantó. Me contrataron y como a otros 40 jóvenes, solo 10 estaban titulados y el resto no; entramos a trabajar al CREA entre otros Roberto Brito, Héctor Cifuentes, Rosario Mondragón y Alma Rosa Gutiérrez.

**MU:** Todos los que, posteriormente, formarían parte de la revista *In Telpochtli*, *in Ichpuchtli*. El CREA impulsó iniciativas innovadoras como la Procuraduría de la Juventud, área en la que había abogados defensores de los derechos de los chicos que venían con problemas de cárcel o demandas. ¿Tú cómo te involucraste en sus proyectos?

**JAPI:** Lo que hizo Ignacio Zamarrón fue armar áreas. Yo empecé a trabajar las cuestiones educativas. Otros estaban trabajando política, cuestiones de violencia, culturales, etc. Ahí fue donde entendí que yo había trabajado con jóvenes y que iba a continuar discutiendo temas de juventud. Cada quien tenía su cubículo en la zona de arriba, de investigación, les decíamos caballerizas porque estaban en filas, pero yo no alcancé lugar en la caballeriza y me quedé abajo, donde estaba la oficina de la Dirección de Planeación, el subdirector y la parte técnica; fue algo que me convino porque me quedé con el subdirector, Germán Bonilla. Él era un ingeniero en alimentos que tenía mucha experiencia en

cuestiones de planeación. Aprendí mucho de Bonilla. Una de las cosas que me permitió la parte de planeación en el CREA fue que todo era cuantitativo, tenía que hacer los indicadores, usar los censos y aprendí SPSS en DOS. Lo primero que me dieron fue el *Censo de Población de 1970* y empezó toda la discusión sobre los años que comprende el periodo juvenil; la convención era 12-29. Así que también teníamos discusiones teóricas, que Marx, que Weber... era divertidísimo.

**MU:** Hay continuidad entre lo que habías hecho en la asociación y tus nuevas actividades, ¿qué tan perceptible fue para ti el tránsito hacia un nuevo orden de trabajo, dependiente del gobierno?

**JAPI:** No parecía que estuviéramos trabajando en el gobierno; podíamos sentarnos con el jefe, discutir con él y cuestionarlo, además veías a Brito caminando descalzo en la oficina, la otra iba con huipil, el otro se ponía a fumar en la azotea, no teníamos horarios estrictos, era rarísimo. Yo nunca me sentí burócrata porque nunca tuve una vida de burócrata. Era un grupo muy *sui generis* en un ambiente muy constructivo y productivo intelectualmente. Percibí ese cambio en el orden de trabajo en lo que respecta a las jerarquías pues mucho del trabajo que había hecho en la asociación y las comunidades de base era horizontal pero en el CREA no.

**MU:** Antes del CREA habías trabajado en campo con jóvenes y profundizado en la perspectiva de Paulo Freire, sin embargo, como dices, no te reconocías como un investigador de la juventud, ¿podríamos decir que en el CREA empezaste a hacer conciencia del sujeto con el que habías estado trabajando y a discutirlo teóricamente?

**JAPI:** Exacto, estaba permanentemente en campo con obreros, con campesinos, con zonas populares, con chavos, pero no había una sistematicidad. En el CREA conseguíamos textos, o nos llegaban libros como el de *Introducción a la sociología de la juventud*<sup>10</sup>, que para nosotros fue fundante de la discusión teórica, sobre los que teníamos discusiones conceptuales y también políticas, eso me abrió el panorama. Ignacio concebía el área de Planeación como si tuviera dos constitutivos – planeación e investigación–; decía que no podíamos planear si no conocíamos exactamente a los sujetos.

**MU:** ¿Hay cambios en el Consejo paralelos al cambio de gobierno en 1982, con la investidura presidencial de Miguel de la Madrid?

**JAPI:** Sí, Silvia Hernández, la directora del CREA, se va por una candidatura para el senado, por lo que Ignacio Zamarrón asciende a la Dirección General. Me vinculé más con Germán Bonilla, hicimos una muy buena amistad. Germán fue nombrado como Director de Planeación. Mi grupo de trabajo sobre educación y empleo fue de los más consistentes (conformado por dos economistas: Héctor Cifuentes y Rosario López Mondragón), empezamos a producir cosas. Hicimos un primer diagnóstico que reportó la condición del trabajo y estudio de los jóvenes. Entonces vimos que estaban terminando los años dorados, venía toda la debacle del petróleo y era notorio el desgaste en la incorporación social de los jóvenes.

**MU:** Ese sexenio estuvo marcado por turbulencias financieras, crisis económica

---

<sup>10</sup> Allerbeck, K., & Rosenmayr, L. (1995). *Introducción a la sociología de la juventud*. Buenos Aires: Kapelusz.

y, como el mismo expresidente señaló, por deterioro de las condiciones sociales. Jóvenes con problemas de empleo, en contextos de informalidad y con bajos salarios fueron el saldo de estos tiempos.

**JAPI:** Sí. Nuestro diagnóstico reveló que el desempleo juvenil duplicaba la tasa de desempleo general, demostramos que los jóvenes ganaban una tercera parte del sueldo de los adultos. Desarrollamos un trabajo estadístico más sofisticado (para el momento) y publicamos por primera vez sobre el tema. Fue mi primera publicación.

**MU:** Más sofisticado en términos cuantitativos...

**JAPI:** Usábamos muchos censos, de hecho logramos algo muy raro en esa época: que el ahora llamado Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) nos hiciera una corrida especial del censo de 1960. Así, por primera vez pudimos comparar dos censos, éste y el de 1970, con grupos de edad y sexo, en materia de educación y empleo. En el censo del 60 se ve el auge, la bonanza, tasas, movilidad social, ingresos adecuados, crecimiento de la matrícula de la educación superior, mientras que en el censo del 70 empieza a verse la caída.

**MU:** Te convertiste en un analista gracias a esa experiencia y tu carrera en el CREA fue en ascenso.

**JAPI:** Sí, fui Jefe de Oficina y posteriormente Jefe de Departamento, tenía veinticuatro años. Un año después, Germán Bonilla me nombra Subdirector. Todavía cuando era Jefe de Departamento seguí con el tema de educación y empleo pero sucede que muere Germán en un accidente, entonces yo ocupé su puesto y tuve que diversificar mis ocupaciones.

Cuando se aproximaba el término del sexenio, Ignacio Zamarrón me dijo: "Pues yo ya me voy. Ahí te quedas como director de planeación, te quedas a entregar la institución pues tú tienes la información", así que me quedé cuando llegó el siguiente equipo.

**MU:** El relevo te abre paso para crear y dirigir un área específica de investigación sobre jóvenes.

**JAPI:** Heriberto Galindo llega con Cuauhtémoc Velasco, quien asume el cargo de Director de Planeación. Cuauhtémoc me planteó desarrollar un área con la tarea específica de realizar investigación y me encargué de diseñar el proyecto del Centro de Estudios sobre la Juventud Mexicana (CEJM), como un área ya separada totalmente de Planeación. Presenté el proyecto a Cuauhtémoc y al director general, Heriberto. Fue aprobado, la SEP prestó una casa en la colonia del Valle para habilitar el Centro pero Cuauhtémoc me indicó que yo no estaría ahí, ellos nombrarían a un amigo que se había dedicado también a la investigación para estar al frente del CEJM y yo continué en la Subdirección de Planeación por nueve meses.

**MU:** ¿De qué te ocupas como subdirector?

**JAPI:** Me dedico a articular todo el programa del CREA, su estrategia de trabajo, sus programas y estructura organizacional. Al menos por un momento, dejé de dedicarme a la investigación y la diversificación de tareas hizo que perdiera la especificidad de los estudios sobre empleo y educación juvenil. Un día me habló Cuauhtémoc Velasco, su amigo había renunciado, y me ofreció el puesto de director del CEJM. Acepté, me fui al Centro en 1984 y los dos años siguientes lanzamos doce números

de la *Revista de Estudios sobre Juventud In Telpochtli, In Ichpuchtli*, yo la coordinaba y en ella solo se escribía sobre jóvenes.

**MU:** Nos conocimos en esa etapa. La situación de los jóvenes en la década de los 80s, tal como la describiste, está marcada por la crisis y también por el movimiento punk; en los cinturones de miseria se forman bandas y pandillas, entre las que sobresalen Los Panchitos, ellos tomaron los espacios del CREA varias veces y ustedes los integraron a sus estudios de juventud.

**JAPI:** Fue el auge de las bandas juveniles en las zonas populares y no sabían qué hacer con Los Panchitos. Heriberto Galindo estableció un acuerdo con ellos, del cual nosotros nos encargamos de desarrollar conjuntamente con ellos que consistía en una investigación. Mis jefes de departamento eran Alma Rosa Gutierrez y Fernando Villafuerte, este último junto con Israel Chiñas se encargaron de realizar el estudio. Diseñamos una estrategia innovadora junto a Andrés Castellanos<sup>11</sup> y su grupo para el estudio de las bandas juveniles, el CEJM tuvo así, un área que se dedicaba casi exclusivamente a Los Panchitos. También se trabajaron otros temas en el Centro, como medios de comunicación, participación política, empleo, educación, teoría, etc. El grupo conceptual se formó con Roberto Brito y Marilú Guillén...

**MU:** Se aproxima el Año Internacional de la Juventud, 1985, proclamado por las Naciones Unidas, y el CREA, desde que Silvia Hernández estaba al frente, se volvió

---

<sup>11</sup> Miembro de Los Panchitos y fundador del Consejo Popular Juvenil Ricardo Flores Magón, organización que trabajó con jóvenes proclives a la vida delincinencial en colonias marginales. Andrés Castellanos explica la organización política de la banda Los Panchitos en la liga: <http://mediacampus.cuaed.unam.mx/node/5831>

referente latinoamericano de los estudios sobre este sector.

**JAPI:** Exacto. El CREA estaba articulado horizontalmente con el gobierno. Heriberto Galindo entiende el asunto, como buen político, y fortalece la tendencia que traía el Consejo mejorando algunas cosas, por ejemplo, en el ámbito de las políticas culturales. De hecho, con el relevo por el que Heriberto entró al CREA, vino gente muy proactiva en cuestiones culturales como Adriana Luna Parra. Otros venían de la izquierda en temas de comunicación social y hacían muy buen trabajo con revistas como *Encuentro*, que fue paradigmática para la difusión de las expresiones culturales juveniles dirigida por Rogelio Vizcaino. Era un momento de mucha fuerza del CREA.

**MU:** ¿Las Naciones Unidas tienen participación económica en el CREA en esa época?

**JAPI:** Parcialmente. En 1983 la ONU impulsa el tema de juventud, conmina a que cada país nombre un comité organizador del año internacional de la juventud; en México, obviamente el CREA asume la tarea. Conjuntamos a muchos, a casi todos los que estaban investigando cuestiones sobre jóvenes en ese momento, en un Encuentro Nacional de Investigación sobre Juventud. Además hacemos algo insólito: por primera vez se plantea un estado del arte de la investigación en la juventud en México. Fungimos como secretariado técnico mientras que los foros se realizaban en los estados e hicimos una relatoría que se leyó el 17 de septiembre de 1985 en un Congreso Nacional de Jóvenes, eran aproximadamente cinco mil.

**MU:** Cuando participé en la elaboración de un estado del arte sobre la organización juvenil en 1996, trabajé

documentos sobre los estados del arte que se elaboraron en ese Encuentro de 1985 y encontré en ellos algunas conceptualizaciones buenas sobre juventud, me interesaron los temas de las bandas y la organización política.

**JAPI:** Teníamos buenas ideas pero eran poco sistemáticas, me parece que en ese momento éramos creativos pero nos hacía falta formación. Viéndolo en perspectiva, ahora hay más formación, mayor nivel en la gente que piensa lo juvenil, ya cursan posgrados, doctorados y eso no lo hacíamos nosotros; nuestra fortaleza no venía del trabajo académico sistemático sino del activismo o de la experiencia directa de campo.

**MU:** Me interesa mucho tu motivación y toda la perseverancia en articular una red de personas que pensarán en un sujeto juvenil, en formar la "juvenología". ¿Qué hace que plantees esto que, en el 85, es un viraje teórico en estudios de juventud?

**JAPI:** Una de las cosas que aprendí con Ignacio Zamarrón es que la investigación no se debe hacer desde el Estado, porque el Estado puede manipular información. Necesitábamos formar recursos humanos que investigaran de manera independiente, por eso convocamos a un gran evento de investigadores en México, de alcance internacional; vino Franco Ferraroti, Leopold Rosenmayr y todos los investigadores conocidos a nivel mundial que en algún momento escribieron sobre juventud [miramos una foto].

**MU:** ¿Había investigadores de América Latina?

**JAPI:** Prácticamente no, pero invitamos a Olac Fuentes Molinar y Sergio Zermeño.

**MU:** Te pregunto porque tengo la idea de que en México se ha incentivado la investigación en juventud fuertemente, por lo menos desde la década de los 90. En tu caso, hay una capacitación en materia de políticas de juventud.

**JAPI:** Es la especialización que tomé en Quito en 1980, fue un curso organizado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), duró dos meses y medio, asistimos 35 estudiantes, casi todos éramos latinoamericanos, ahí conocí a Aníbal Quijano y a los que luego fueron poscoloniales, entre ellos estaba Fals Borda y algunos dependentistas. También participaron en el curso líderes juveniles, con ellos íbamos a las reuniones gremiales, incluso fuimos a una negociación por un problema en una fábrica en Guayaquil. Pese a que el nombre de la especialización apuntaba directamente a la juventud, nadie hablaba específicamente de ella, sino sobre sociología en general, economía y política; no había algo con la especificidad de una juvenología.

**MU:** Los dependentistas todavía no eran decoloniales pero tenían una mirada crítica respecto a América Latina, a los gobiernos dictatoriales y a la participación obrera. Volvamos al Encuentro [miran la foto de nuevo], ¿esto fue encausado por Ignacio Zamarrón?

**JAPI:** Sí, nos volvimos los grandes sistematizadores del Consejo, del CREA y él también promovió la idea de una revista para difundir eso que él creía que tenía que ser estudiado fuera del Estado; decía que teníamos que promocionar que hubiera gente especializada e independiente del gobierno. Nos propusimos generar una revista especializada con todas las características

académicas, que lograra concentrar todos esos esfuerzos en materia de investigación sobre juventud. Así, el primer número de *In Telpochtli, in Ichpuchtli* se publicó en 1981; los tres primeros estuvieron a cargo de Ignacio Zamarrón y los siguientes los coordiné yo.

**MU:** Así que el campo de los estudios de juventud fue gestado desde el Estado para desarrollarse fuera de él. Al traer a los investigadores y divulgar, surge un intercambio a partir del cual se empieza a leer de maneras distintas a la juventud. De hecho, en la primera revista que leí publicaron miembros del Centro e invitados de otras partes.

**MU:** Sí, digamos que el éxito del CREA, en términos de institución a nivel internacional, sobre todo latinoamericano-iberoamericano, hizo que viajáramos a muchos lados y nos relacionáramos con otros investigadores. A uno de los que conocí fue a Ernesto Rodríguez. Ernesto empezó como líder juvenil en épocas de represión y funda un foro central para entender el trabajo institucional en Uruguay, yo lo conocí cuando lo presidía. También conocí durante los años siguientes a gente como Sergio Balardini en Buenos Aires, él estaba en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO); a Carlos Perea en Colombia; a Oscar Dávila en Chile; a John Durston y a Martín Hopenhayn de CEPAL. De hecho, hay otro momento culmen en el 83 cuando Ernesto logra establecer un convenio único: el financiamiento de una asociación canadiense para estudios nacionales sobre jóvenes en Latinoamérica; se hacen 22 estudios nacionales, cinco estudios regionales, tres estudios temáticos y un estudio que aglutina todo.

**MU:** Entonces cuando llega el 85 ya había un cúmulo de relaciones sociales e institucionales promovidas por el CREA y expandidas por iniciativas independientes de los investigadores.

**JAPI:** Pues ese año se detonan múltiples reuniones de investigadores e intentamos por primera vez hacer diagnósticos latinoamericanos. A varios nos convocan a escribir sobre nuestros países y reunimos el primer Informe de Juventud de Latinoamérica. Recibimos financiamientos importantes, Ernesto los conseguía, tenía intercambios con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y se relacionaba con investigadores de España.

**MU:** Esas reuniones hacen posible la fundación del Centro Latinoamericano y del Caribe de la Juventud (CLACJ) en 1986. México lidera su organización.

**JAPI:** Cuando se da el auge petrolero, los gobiernos de México, Venezuela y Costa Rica le dan un impulso fuerte a través de ésta organización latinoamericana.

**MU:** ¿Cuál era el panorama de los estudios de juventud en los países participantes del CLACJ?

**JAPI:** En Costa Rica habían sido bastante sistemáticos, destacando Dina Krauskopf en la materia desde entonces. En Venezuela existía el Ministerio de la Juventud, creo que es el primer ministerio de juventud que se creó en toda América Latina. Además, la preeminencia petrolera que tenían México y Venezuela, les da la capacidad de financiar proyectos de políticas públicas. Esta combinación entre políticas de juventud e investigación empieza a ser un elemento vinculador de intereses y personas. Nos relacionamos con Feixa y el Instituto de la Juventud en España, con José Machado y el

Observatorio de la Juventud Portuguesa. Costa Rica, Colombia, Ecuador, Perú, Chile, Argentina, Uruguay, son los países donde más se consolidaron los estudios sobre juventud y se articularon diversas redes. En México, en el CREA el tema de políticas públicas se vuelve central para la investigación; teníamos una visión sectorial (empleo, cultura, salud) que iba acompañada por un interés de proponer políticas de juventud.

**MU:** ¿Cuál fue la participación la Organización Iberoamericana de Juventud (OIJ) en la construcción del campo de estudios?

**JAPI:** Vi nacer y morir al CLACJ, y vi nacer y crecer lo que sería la OIJ (ahora no sé si agoniza). La OIJ era una oficina muy pequeña pero en 1992 empieza a crecer, fundamentalmente con el apoyo de España que aporta en ese momento casi el 50% del financiamiento total –estaban interesados en vincularse con América Latina. La OIJ hace que se constituya un organismo con todos los gobiernos iberoamericanos, ahí la información es poder, porque capacita para diseñar y sistematizar; gracias al corpus que habíamos integrado en el CREA me vinculo con la OIJ y así, el área de investigación se convierte en este gozne donde la información que tienes es importante para las cosas que se van a hacer.

**MU:** Mientras estuviste en el CREA construyeron un primer centro de documentación especializado en temas de juventud. ¿Qué pasó con el acervo que habían reunido?

**JAPI:** Compramos libros para hacer una biblioteca especializada con una sección hemerográfica conformada por recortes de cinco periódicos nacionales seleccionados cuidadosamente por siete

años. Pero en 1988 nos despidieron a todos, pues el gobierno de Carlos Salinas de Gortari desaparece al CREA. Dejamos el acervo con la idea recuperarlo en algún momento. Cuando salí del CREA acudí a la Ibero y les propuse pedirlo en donación, aceptaron e hice el trámite. En lo que quedaba del CREA recibieron la solicitud y contestaron que no podían donar la biblioteca porque era patrimonio nacional e iba a ser usada. Jamás la usaron y tras una inundación en la bodega donde estaba, se perdió casi por completo. ¡Me arrepentí de no haber resguardado personalmente ese acervo!

**MU:** ¿No recuperaron ni una fracción de la biblioteca?

**JAPI:** Sí. Cuando regresé al CREA en 1997, denominado entonces Causa Joven, reconstruimos un centro de documentación especializada, tuvimos presupuesto con el que adquirimos libros, cuando yo viajaba a Argentina o a España me traía maletas de libros. Hasta que nos volvieron a despedir.

**MU:** De 1988 a 1994, mientras era presidente Carlos Salinas de Gortari, no trabajas en el sector gubernamental y nos vemos constantemente porque eres editor del suplemento periodístico *Generación Noventa*, ¿hacia dónde se dirigen tus actividades en ese periodo?

**JAPI:** Formé una asociación civil y nos dedicamos a conseguir proyectos. Una vez nos pidieron hacer una encuesta a líderes urbano-populares del PRI. Encontramos a líderes, sobre todo señoras, metidas en el tema de la lucha por la tierra, por la legalización de su predio, por la organización popular, que eran priistas de hueso colorado pero no recibían ni un quinto del partido. Fue muy complicado e interesante porque otra vez volví al trabajo en campo. También di clases en la Ibero,

por un sueldo bajo. Luego Cuauhtémoc Velasco, mi exjefe, me preguntó si quería hacer periodismo y creamos una publicación: *Generación Noventa*, un suplemento del periódico *El Día*, de circulación nacional. La coordiné con Marilú Guillén.

**MU:** Desde ahí impulsan la divulgación de lo juvenil. Recuerdo que en alguno de los primeros números publicaron una discusión sobre las generaciones, incluso aparecía Karl Mannheim en las referencias.

**JAPI:** Ya no estábamos ni en el gobierno ni en la academia, así que dijimos: "hagamos un periódico, obviamente con jóvenes, donde haya reflexión". A los académicos los conocíamos, decidimos darles voces como editorialistas, como difusores. Teníamos una primera sección de artículos de opinión, luego el tema central donde combinábamos obras juveniles. Nos vinculamos con un grupo de recién egresados de la escuela de periodismo Carlos Septién, eran reporteros casi sin experiencia. Aprendimos entre todos. Lo que ellos nos enseñaron fue el espíritu de los reporteros: se iban a la calle, iban a entrevistar gente. Había cosas maravillosas que empezamos a publicar, por ejemplo, hicimos un *fanzine* dedicado a *punks*. Con el tiempo empezó a tener mucha relevancia el suplemento..

**MU:** En *Generación Noventa* hicieron una bisagra entre reporteros, investigadores, difusores y los mismos jóvenes; funcionó como un aglutinante. Tú me planteaste una columna cultural de producción alternativa y yo, como estaba trabajando sobre músicos y rock, me incorporé.

**JAPI:** ¿Te acuerdas? Se llamaba Movimientos Alter-Nativos. La columna era muy buena y nos empezamos a vincular con artistas emergentes.

En *Generación Noventa* participaron muchos chavos, entre ellos, uno que dirigía el Instituto Mexicano de la Radio (IMER) y entonces vino el proyecto de expandirnos a la radio, pero no acompañé mucho ese proceso, ahí participó Roberto Brito y él se quedó a cargo. Era una locura: la edición del suplemento, la edición semanal del programa, la radionovela, su producción, etc. No dormíamos y ganábamos poco o nada, fueron seis años pesados y simultáneamente trabajé dando algunas consultorías internacionales.

**MU:** ¿De ahí salió el proyecto con Ernesto Rodríguez de hacer un diagnóstico regional sobre América Latina y jóvenes?

**JAPI:** Sí, me pidieron primero el diagnóstico de México y después que coordinara la región Caribe así que estuve a cargo de la coordinación de Cuba, República Dominicana, Puerto Rico y México. Lo más interesante era ir a esos lugares; era pobre pero viajero.

**MU:** Entonces es un periodo donde cultivas otros vínculos, desde la difusión y desde la consultoría internacional.

**JAPI:** Sí, la consultoría consolidó vínculos. Aparte, cuando salía me dedicaba a conseguir música, sobre todo rock, y la traía a los programas de *Generación Noventa* en radio. De repente tocábamos cosas loquísimas como hard rock dominicano. Cuando transmitíamos nos llamaban: "¿Dónde se consigue eso? ¿Y cómo le haces para conseguir...?", así que teníamos buen *rating*. Recuerdo haber traído rock inca que sonaba rarísimo y cuando lo tocamos ¡la gente alucinó! Fue una experiencia distinta a la del gobierno. Fue un periodo muy productivo y peculiar.

**MU:** Salinas de Gortari termina su sexenio en 1994. Es un año convulsivo en México,

pues se tiene que hacer frente a una crisis económica, tiene lugar el levantamiento del EZLN, el asesinato del obispo Juan Jesús Posadas, el del candidato presidencial Luis Donald Colosio, el de José Francisco Ruiz Massieu, y ese año te reincorporas al sector gubernamental, ¿cómo ocurre?

**JAPI:** Un año antes de que Ernesto Zedillo llegara a la presidencia me habló Cuauhtémoc Velasco otra vez. De hecho, nosotros estábamos trabajando en observación electoral cuando ocurrió el asesinato del candidato presidencial Luis Donald Colosio. Hicimos un grupo de observadores electorales, que en esa época era de las primeras que se formaban. Después de las elecciones me fui a trabajar con Cuauhtémoc en el Departamento del Distrito Federal, fui Director General Adjunto de Protección Social. Hacíamos sistematización de las políticas sociales del gobierno del Distrito Federal. En uno de los proyectos nos pidieron hacer una evaluación de un programa dirigido a lo que en ese momento se llamaban "niños de la calle", iniciativa de organizaciones de la sociedad civil que habían tenido financiamiento del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Fuimos a los albergues, a sus lugares de reunión; fue impactante hacer trabajo de campo con niños y jóvenes en situación de calle, al principio nos costaba meternos a los hoyos y al rato ya andábamos como "Juan por su casa". Después de esa experiencia me habló Lourdes Saavedra, una allegada de mi exjefa, Silvia Hernández, nombrada Secretaria de Turismo, y me incorporé como su secretario técnico. Estuve más de un año en ese puesto y volví a tener un buen sueldo.

Al llegar a la parte administrativa me solicitaron mi cédula profesional pero yo no me había recibido de la licenciatura, entonces aproveché que mi jornada era larga –llegaba a las 8:30 de la mañana y me iba a las 11:00 de la noche– para escribir ahí mi tesis.

**MU:** ¿Cuál fue el tema de tu tesis?

**JAPI:** Fue sobre el sexenio de Salinas de Gortari y las políticas de juventud de su periodo. Con toda la información que fui recabando desde que me corrieron, escribí una tesis para licenciatura de casi 300 páginas.

**MU:** Después de tu paso por el Departamento del Distrito Federal y la Secretaría de Turismo, volviste al CREA que se había transformado en Causa Joven.

**JAPI:** Mira, en 1996 la Dirección de Atención de la Juventud de la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte (CONADE), por medio del Secretario de Educación, le habla a un compañero que tuve en la licenciatura: Luis Ignacio Sánchez. Luis trabajaba con Manuel Camacho Solís y Marcelo Ebrard, le dicen que se haga cargo de lo que sería posteriormente Causa Joven porque querían que volviera a tener relevancia –era un proyecto de Ernesto Zedillo, presidente que asumió el cargo en 1994. Luis ya había sido nombrado Director General de Causa Joven y me invitó a trabajar con él para articularlo.

**MU:** ¿Cuál fue tu papel en el renacimiento del CREA como Causa Joven?

**JAPI:** Yo entendía su historia y por eso me tocó discutir y reconstruir la estructura. La parte política era de Luis, yo estuve en el diseño institucional, en el planteamiento de las áreas, los objetivos, los programas, el área de investigación, etc. Teníamos

que volver a articular esa red que habíamos perdido durante los diez años anteriores. Llegamos con conocimiento de causa y tenía muchos contactos en América Latina, ese vínculo y esa experiencia nos ayudó a hacer, por ejemplo, la nueva revista *Jóvenes*. Los objetivos fueron formar la red, hacer la encuesta nacional de juventud y recuperar la revista de investigación.

**MU:** En este punto ya tienes construida una concepción sobre la juventud nutrida por los foros y las investigaciones internacionales, ¿cómo se integró al diseño institucional?

**JAPI:** Para ese momento ya había tenido la experiencia del CREA, de la investigación en campo, con los proyectos y ya era licenciado. Además, había ya un proceso de reflexión en torno al asunto. Primero discutimos el alcance de la institución, ¿para qué sirve una institución de juventud? La discusión empezaba desde: ¿vale la pena crear una institución? Luis tenía muy claro que debía trabajar con las organizaciones de la sociedad civil e invitó a Leslie Serna, especialista en el asunto. En investigación incorporé a Mónica Valdez, entonces casi una niña...

**MU:** ¿Cuál fue el elemento innovador o la relevancia de Causa Joven?

**JAPI:** Fue en primer lugar deslindarse de la CONADE, institución en la que había una oficina de Atención a la Juventud no deportista. La parte de formación a funcionarios fue muy relevante, fue, quizá, donde más incidimos. El trabajo incluyó una capacitación, una nueva forma no paternalista de entender el tema juvenil. Con Causa Joven también se expandió la red que teníamos; recorrí el país como seis veces y conocí a gente que trabajaba en líneas de interés para nuestra organización.

Armamos un Encuentro para hacer estados del arte de la investigación sobre juventud y ponerlos a discusión. Fue una reunión constitutiva. Fue donde estuviste tú...

**MU:** ¡Fue vital! Fue el momento de construcción e incorporación a la red de investigadores que estaban adentrándose al campo de estudios.

**JAPI:** Fue el punto genealógico de la red. Además ya había formación más especializada en la gente que estaba trabajando. Fue la primera vez que reunimos a los "bandólogos", algunos ni se conocían entre sí.

**MU:** Es cierto, yo no conocía a Fernando Villafuerte, a Pablo Gaytán, a Lorenzo Encinas. Durante varios años esa red funcionó pero ninguna institución académica podía sostenerla.

**JAPI:** Notábamos también que no bastaba con reunirnos, necesitábamos productos. Por eso empezamos la línea editorial, primero con libros sobre el estado del arte y luego la revista. Publicábamos 1500 revistas, de cada número, 1100 las enviábamos por correo a centros de estudio, investigadores, bibliotecas, universidades, etc. Una vez José Manuel Valenzuela me dijo: "Me resistía mucho a tu revista pero la gente conoce las cosas que he publicado con ustedes, casi no me conocen por lo que publicado en otras partes". Al principio casi teníamos que rogar por artículos y después tuvimos una sobredemanda de artículos para publicar. Algunos decían que habíamos generado los clásicos nacionales, o sea, tu texto de los punks y el de Carles Feixa<sup>12</sup>, porque

---

<sup>12</sup> Urteaga, Maritza (1998) *Por los territorios del rock. Identidades juveniles y rock mexicano*. México, Causa Joven – SEP. Feixa, Carles (1998) *El reloj de arena*. México, Causa Joven – SEP.

todo mundo los tuvo que haber leído, los tuvo que haber citado.

**MU:** También los estados del arte llegaron a muchos sitios, se abordaban temas de bandas, de madres adolescentes, de trabajo y educación...

**JAPI:** También de rock, y tuvieron mucho éxito, eran buscadísimos. El éxito de la revista creo que fue precisamente la distribución. Al principio, cuando era trimestral, de repente nos hablaban: "oiga estamos preocupados porque no nos ha llegado el siguiente número de la revista... hablamos de Santiago de Chile". Además tuvimos la suerte de tener dos diseñadores muy buenos.

**MU:** ¿Cuándo estabas en Causa Joven se dictó la Ley del Instituto Mexicano de la Juventud?

**JAPI:** Sí. Teníamos una línea de reflexión sobre el sentido de la institución y se consolidó cuando logramos que se dictara la ley en 1999. Los legisladores querían hacer la ley de juventud, yo siempre le dije a Luis: "No hagamos leyes de juventud, no sirven para nada". Convencimos a los senadores, sobre todo a la senadora de la comisión, de que hiciera la ley del Instituto para que ya no dependiera su transformación del ejecutivo sino del legislativo, y que el legislativo tuviera que entrar con cualquier modificación a la ley; por primera vez hubo una ley que constituía al Instituto como tal.

**MU:** ¿Y se mantiene todavía o le han hecho cambios?

**JAPI:** Se mantiene, aunque en la práctica tampoco funcionó. La ley es tan poco relevante que el expresidente Enrique Peña Nieto cambió la estructura del Instituto, cosa que legalmente no se podía hacer; pasó de pertenecer al sistema

educativo a la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL).

**MU:** Comentaste que otro objetivo de Causa Joven, ahora Instituto Mexicano de la Juventud, fue hacer la Encuesta Nacional de Juventud, ¿cómo fue el proceso?

**JAPI:** Ésa fue una terquedad que surgió desde el 88 antes de que nos corrieran. A finales del 87 diseñamos una encuesta y logramos que la aplicaran por medio de una empresa privada. El problema es que aplicaron la encuesta, nos dieron los tres mil y tantos cuestionarios y nos despiden del CREA, así que nunca supimos qué pasó con las capturas, se perdió totalmente esa información e intentamos recuperarla por varias vías pero fue imposible. Fue nuestro primer intento fallido de encuesta. Finalmente en 1998, Luis Ignacio logra el apoyo de la SEP y trabajamos casi un año en su diseño. Reuní ahí a los doce sabios, entre los que estaban Valenzuela, Reguillo, Francisco Miranda, Lourdes Pacheco, Florinda Riquer, etc. y era un desmadre porque cada vez que nos reuníamos teníamos pleitos conceptuales, pero éramos muy productivos y la discusión era sumamente interesante. Cada experto hizo una parte del cuestionario, la primera versión contenía más de 900 preguntas y entramos al proceso de acotación, nos propusimos hacer un cuestionario que no rebasara las 100 preguntas, que no durara más de una hora. Empezamos a construir la encuesta en el 99 y se aplicó en el 2000.

**MU:** ¿Tuvieron alguna colaboración con el INEGI?

**JAPI:** Sí, trabajamos en paralelo con ellos. Luis se encargó de conseguir presupuesto y le dieron apoyo de la Subsecretaría de Planeación de la SEP y de la Fundación Ford, el INEGI diseñó la muestra y aplicó

el cuestionario. Estuvimos en todo el proceso. Me dio mucha tranquilidad que cuando nos acercamos a los coordinadores de campo, captaban rápido el sentido de las preguntas. Se fueron a aplicar la encuesta y como anécdota, en Chihuahua raptaron a dos de los encuestadores, tuvo que entrar el ejército para sacarlos. Los reportes eran buenos.

**MU:** Terminó el sexenio y asumió el poder Vicente Fox, ¿le dieron continuidad a la captura y procesamiento de la información recogida?

**JAPI:** La encuesta ya estaba aplicada, se terminó esa etapa en noviembre, y en enero fue el cambio de gobierno. Me quedé en el gobierno de Fox gracias a esa encuesta porque cuando llegué a dar mi informe a los panistas estimamos que la tendríamos lista en tres o cuatro meses, ellos dijeron que nos esperarían y después hablaríamos. ¡El plazo se extendió a dos años! Los resultados definitivos los tuvimos en abril de 2002.

**MU:** En 2002 publican los dos tomos de la encuesta con una sección de análisis e interpretación, y los folletos de cada estado.

**JAPI:** Claro. Se hace el documento general que escriben Rossana Reguillo y el resto de los miembros del Comité Técnico. Después nuestro objetivo era hacer el análisis por cada entidad. Contratamos a un investigador por cada uno de los estados. A finales de 2001 nos reunimos investigadores más el Comité Técnico en San Miguel Regla Hgo., estuvimos ahí tres días discutiendo y aclarando dudas, cada quien se llevó su base de datos a analizar, se acordó que había que contextualizar los datos localmente, después hacer ciertos análisis, pero que tenían la libertad de escoger

temáticas y enfoques. Fue una reunión paradigmática. Nos empezaron a entregar los estudios estatales y nosotros comenzamos a editarlos. Hicimos los 32 registros con su CD y su base de datos. Ha sido una de las encuestas más usadas hasta ahora; se han referido a ella en tesis, artículos, nos vinculó con el sector demográfico –por primera vez vieron un estudio con el aval del INEGI y le dieron todo el crédito a la encuesta. También ideamos un acceso para que el público no especializado consultara la encuesta, básicamente porque estaba convencido de que al ser un proyecto pagado con recursos públicos, debía retornar al público. Fue un éxito comunicativo y se convirtió en un referente para estudios posteriores en torno a los jóvenes.

**MU:** ¿A raíz de eso, te dan el apoyo para participar en la Encuesta 2005?

**JAPI:** Sí, llegamos a 2004 con actividades de distribución y presentación de la Encuesta Nacional y ya había que preparar la del 2005. Ya que el presupuesto original del 2000 fue de más de 500 mil dólares, era muy difícil volverlos a reunir, entonces propusimos hacer una encuesta más acotada, dedicada solo a algunas temáticas, entre las que incluimos los ejes de la informalidad, la legalidad y la institucionalidad. De los doce que colaboraron en la primera encuesta, solo convocamos a cuatro: Rossana Reguillo, José Manuel Valenzuela, Néstor García Canlini y Alejandro Monsiváis. El hecho de que fuera un grupo pequeño facilitó la reflexión conceptual, se articulaba mejor porque compartíamos enfoques.

**MU:** ¿Hubo dificultades en esta ocasión?

**JAPI:** Claro. El INEGI casi nos duplicó el costo; de 500 mil dólares se fue a un millón de dólares, y para hacerla igual. Así que buscamos una muestra más pequeña

y acudimos a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y logramos desarrollarla por esa vía.

**MU:** ¿Qué ocurrió con las encuestas posteriores?

**JAPI:** La del 2005 fue conceptualmente buena, la muestra fue mucho más pequeña y sin representatividad estatal, solo con cinco regiones del país. El cambio de gobierno nos alcanzó otra vez pero logramos publicar la primera parte en 2006, la segunda parte, de corte estadístico, se publicó en la siguiente administración y salió mal, puesto que a muchos nos corrieron en enero del 2007 y el Instituto Mexicano de la Juventud quedó destrozado. La encuesta del 2010 se volvió a hacer con muchos problemas; no figura entre las encuestas con credibilidad. Ese sexenio fue una noche oscura en el Instituto, acabó con todo lo que se había avanzado en materia de políticas de juventud. Cuando me corrieron de ahí, Herlinda Suárez y Humberto Muñoz, del Seminario de Educación Superior de la UNAM me invitan a integrarme a la Universidad; entonces tuve la intención de convertirme en un investigador tradicional, trabajando en mi cubículo, escribiendo artículos. Y entré a la UNAM en el 2007, ya había terminado la maestría, la hice entre 2002 y 2005.

**MU:** ¿Cuál fue el tema de tu tesis de maestría?

**JAPI:** Fue un análisis de la trayectoria de la investigación en juventud en Iberoamérica. Al terminar decidí estudiar el doctorado pero me iba a esperar un tiempo. En la UNAM, estuve en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) casi un año, trabajando a gusto con Herlinda y junto

con Mónica Valdez publicamos el libro *Teorías sobre la juventud* (2008).

**MU:** Recuerdo haberles pasado textos y decirles que eran importantes, pero todo estaba en inglés.

**JAPI:** Y ahí empezamos a traducir los textos; contratamos a chavos que se encargaron de hacer las traducciones y después las revisábamos. Posteriormente, Herlinda y yo publicamos el estudio sobre *Jóvenes universitarios en Latinoamérica, hoy* (2008).

**MU:** ¿Cómo continuaste con la consolidación de los estudios de juventud en el CRIM?

**JAPI:** Mira, un día Humberto y Herlinda me dijeron que fuéramos a ver al director de la facultad de Medicina, José Narro, porque posiblemente sería el próximo rector y podríamos anticipar la necesidad de un seminario sobre juventud. Platicamos con él y le interesó la propuesta. A la semana siguiente se comunicó que era candidato a la Rectoría. Volví a reunir a ti, a Rossana, a Valenzuela a Nateras e hicimos un evento para inaugurar el Núcleo de Juventud. Eso fue el antecedente en la UNAM del actual Seminario de Investigación en Juventud (SIJ).

**MU:** Estaban en el área de Educación a Distancia, ¿ahí empezaste el diplomado virtual?

**JAPI:** Sí, exactamente. Narro fue nombrado rector y me llamó: "¿sigue en lo de jóvenes? ¿quiere hacer realidad el seminario?", le dije que sí y me comentó que al día siguiente se publicaría en la *Gaceta de la UNAM* la constitución del seminario. La fecha oficial es el 8 mayo del 2008.

**MU:** Te mueves desde las políticas públicas hacia la academia y entramos a la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH).

**JAPI:** El Posgrado en Antropología Social de la ENAH fue un espacio que me permitió volver a reflexionar sobre el tema y sobre todo a la docencia. Integramos un buen grupo de jóvenes estudiantes; llegábamos a exponer y uno se esforzaba por llevar un trabajo consistente para la discusión. Iniciamos con Mauricio Saenz, Perla Medina y otros chicos que venían de otras escuelas.

**MU:** Coméntame sobre cómo, a partir de estas nuevas experiencias en la UNAM y la ENAH, le diste continuidad a tu línea de investigación sobre empleo y educación.

**JAPI:** Cuando entré al CREA estuve en el proyecto de educación y trabajo, lo desarrollé con un enfoque muy cuantitativo porque en aquella época no había información de ese tipo; me dediqué a contabilizar cuántos desempleados y subempleados había. Se publicaron dos libros de esa época: *Acceso de la juventud a la educación y sus efectos en el empleo* (1982) y *El empleo y la educación para jóvenes* (1982). Mi primer intento de realizar un posgrado fue por esas fechas, siendo mi asesora de tesis de la maestría Silvia Bolos, al conocer mis experiencias sugirió que trabajara la cuestión de los jóvenes marginados y desde ese momento empecé a construir una categoría de "juventud marginal", pero tuve serias diferencias con Silvia y abandoné el tema y la maestría. Aunque estuve por mucho tiempo en la parte de políticas públicas, nunca abandoné la investigación sobre el mercado laboral, la educación y los jóvenes y mantuve comunicación con investigadores sobre esos temas, como Francisco Miranda,

Enrique Pick en México; Claudia Jacinto y Ana María Miranda en Argentina, por ejemplo.

**MU:** Después ingresaste al doctorado en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Iztapalapa, era un doctorado de los más prestigiosos.

**JAPI:** Ya tenía claro que mi tema era familia, escuela y trabajo. Empecé con la idea de estudiar trayectorias desde un enfoque cualitativo. Pronto me di cuenta de que todo mundo hace trayectorias, así que volteé la mirada a la toma de decisiones: ¿cómo toman decisiones los chavos? Retomé a François Dubet<sup>13</sup> para comprender los puntos de inflexión. Lo que sostiene Dubet es que la tradición condiciona la experiencia, te enseña a actuar de determinada manera pero llega un momento en el que uno afirma "no, ya no quiero hacer esto" y le da vuelta a la tuerca. También Alain Caillé<sup>14</sup> me ayudó mucho.

**MU:** Quisiera que recordaras algunas ideas de esa tesis y me platicaras de qué trató.

**JAPI:** Fundamentalmente la tesis de doctorado tiene que ver con la toma de decisiones y que a veces se dan en paralelo con otras vivencias; tú puedes seguir una trayectoria, pero tú no vas viendo qué es lo que está sucediendo al lado. Entonces, no es lo mismo abandonar la escuela con un embarazo que abandonar la escuela porque tus padres te dicen que tienes que irte a trabajar. ¿Qué elementos hay para la constitución de esos puntos de rompimiento? Por ejemplo, uno de los casos más relevantes:

una chava, trabaja limpiando oficinas, tiene dos hijos, es madre soltera, con un problema entre adicciones y desmadre, y cuando tú le preguntas: "¿qué quieres ser?", ella responde: "yo quiero diseñar ropa, quiero hacer mis camisetas". Le pregunto: "¿Alguna vez has hecho algo parecido? ¿Sabes imprimir camisetas?" y ella responde que no. Ese es un nivel de ensoñación; por más que hagas, ni siquiera estás construyendo cosas hacia allá, hay cosas mucho más cercanas. En cambio hay universos cercanos a ti que sí puedes acceder, esa constitución de lo real, de lo posible, es la que realmente va estructurando a los sujetos... Sobre eso trabaja mi tesis. Encuentro cosas relevantes, por ejemplo: el tema de la madre. Uso mucho lo que hace Hamlet que se pelea con el espectro del padre. Aquí yo digo que el espectro es la madre, que se acentúa más en las mujeres. Es un espectro que a lo mejor ni siquiera tiene que ver con la madre física, es una imagen real-ideal que te cuestiona, que te critica, a quien le pides permiso, que vas construyendo... En cambio el padre es como un fantasma que pasa por ahí. En casi el 70-80% de los casos, la madre es la relevante en la toma de decisiones en hombres y mujeres. Hay jóvenes mujeres, a las que la madre les ha ordenado la vida. Es más, una de ellas es una chava con estudios de bachillerato, tiene tres hijos y está casada; la madre es trabajadora doméstica y la chava también, le pregunto si no le gustaría emplearse en otra actividad y responde que no, porque trabajar en una casa le permite atender a sus hijos y además su mamá le consigue los trabajos, ella estaba muy feliz. ¡Una chava de 24 años, con tres hijos, casada, y la mamá le sigue consiguiendo la chamba! Esta chava era la más adulta de todas. Su pensamiento era totalmente adulto, su presente es el futuro, no hay más: "Yo ya estoy a gusto.

<sup>13</sup> Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Editorial Complutense.

<sup>14</sup> Caillé, Alain (2010), *Teoría anti-utilitarista de la acción. Fragmentos de una Sociología general*. Buenos Aires: Waldhuter Edotores.

Estoy haciendo las cosas que quiero. Atiendo a mis hijos, veo a mi marido". Pero aquella chava que quería ser grabadora de playeras, ahí cometí un error, en la entrevista le pregunté: "¿cuándo empezaste a dejar de ser joven?" y me dijo: "es que yo sigo siendo joven". Entonces entendí que adelanté una conclusión que la chava no tenía. A mí me encantó el trabajo cualitativo, lo disfruté mucho...

**MU:** ¿Cómo incorporaste a la teoría el concepto de "puntos de inflexión"?

**JAPI:** Tienen lugar cuando uno dice: "esto no me gusta, tengo que inventarme". Ese punto de inflexión puede ser muy significativo para ti. Otro caso que tengo, que a mí me dio mucha luz, es de un chavito que es un desmadre. Empieza robando cuando estaba en la secundaria, se droga. Cuando termina la secundaria sus padres están dispuestos a inscribirlo en un bachillerato privado. Él no quiere volver a la escuela y lo mandan con su tío. Su tío trabajaba en una maquila y lo pone a cargar pacas de tela. Además, el chavo tiene un defecto en la mano pero al tío no le importa. El chavo me comenta: "Me trataba muy mal, pero empecé a entender cómo funcionaba la maquila, aprendí a cortar, a coser y a usar las máquinas". Los sábados y domingos van juntos a vender al tianguis, el chavo empieza a negociar y a manejar las pacas de ropa. Para no hacerte el cuento largo, él acaba teniendo una maquila, contrata empleados y un día decide comprar un coche para hacerlo taxi. Nadie le enseñó finanzas.

**MU:** Uno de tus personajes, Sebastián, de Chiapas, es el hito del empresario.

**JAPI:** A mí me sorprendió Sebastián cuando me dijo: "esta taza de café me cuesta 20 centavos, el resto es ganancia y yo sé que de esa ganancia tengo que

ahorrar para seguir comprando café, o comprarme una mejor cafetera, o una tostadora". Eso me parece un pensamiento capitalista...

**MU:** Más que capitalista, pragmático. Claro, en una situación de emprendimiento, de iniciativa. Y todo lo aprenden en la práctica. Me parece notable que arribes a conclusiones en términos de puntos de inflexión, de momentos cruciales. Cuando empezamos estudios de juventud solo descalificaban las ensoñaciones de los jóvenes, y sí tienen momentos de ensoñación, pero enfrentados a cuestiones pragmáticas.

**JAPI:** Así es. Además, ni siquiera es su proyecto, van resolviendo en el momento. Sebastián llega a la Ciudad de México para tramitar su visa porque tiene una novia gringa que lo iba a llevar a Estados Unidos. No lo lleva porque no le autorizan la visa. Entonces ella se regresa y él se queda acá. Él había estado trabajando en Chiapas en una cooperativa de cafetaleros y resuelve su nueva situación decidiendo vender café.

**MU:** La toma de decisiones se da en lo inmediato...

**JAPI:** Así es. Es el asunto de lo inmediato, las decisiones se toman por cuestiones coyunturales. Yo les pregunté: "¿Cómo te ves en diez años?" y casi nadie sabía, excepto dos que tenían un proyecto. No hay una construcción lineal. Uno toma las cosas porque están a la mano, porque el contexto lo permite, y si uno se da la vuelta y el contexto cambia, hay que tomar otra cosa.

**MU:** Si te hubieran preguntado, un año antes de entrar al CREA, "¿dónde se ve usted en diez años?", ¿tú hubieras podido contestar?

**JAPI:** No. No se me habría ocurrido que estaría estudiando jóvenes, ni siquiera que trabajaría en la UNAM.

**MU:** Nosotros hemos movilizad los conceptos de autonomización y emancipación para pensar lo juvenil. En todo caso, las condiciones sociales que las políticas pública aspiraban brindar tenían que ver con facilitar la no-dependencia de los jóvenes.

**JAPI:** Pero la verdad es que la emancipación en "estado natural" no la encuentras; la familia es omnipresente en la toma de decisiones. Leí hace dos o tres días un artículo en *El País* titulado: "Los jóvenes atrapados entre las paredes de los padres", eso es el estado natural.

**MU:** Así se tengan condiciones económicas más favorables, si no se promueve que los chicos decidan sus horizontes, siempre van a terminar en la misma familia, incluso es frecuente ver que las familias de clase media hacen todo lo imposible para que así sea, mientras que en los sectores populares no predomina. ¿Qué observaciones hiciste sobre el rol que desempeñaron las familias en tu investigación? Las madres no son pasivas, se mueven por la escolaridad de sus hijos. En tu propio caso, tu madre consiguió tu beca y la de tu hermano... ¿A qué conclusión llegas a partir de los casos que estudias?

**JAPI:** Primero, el tema de la familia me parece que es central para entender los asuntos de empleabilidad. Cuando tienes capital social, si el papá es dueño de una empresa, puedes ir y venir y al final la empresa está ahí. Lo que más me sorprende es la gran presencia de la madre en la toma de decisiones. Me impresiona por ejemplo que los *Smashing Pumpkins*, que son un desmadre y

reventadísimos, cuando recibieron el Grammy, y a la hora de agradecer: "a mi mamá porque nos dejaba tocar en el garage". ¡Hasta ellos! La mamá es un referente central. Otro elemento es lo inmediato como punto de partida y fin, es lo que va configurando las trayectorias.

**MU:** Entonces tu tesis central es que los jóvenes, en su búsqueda de vida, de independencia, de autonomía o de satisfacción, no van tomando decisiones conforme con una linealidad sino en la inmediatez.

**JAPI:** Sí, la construcción es en lo inmediato. La coyuntura, el suceso, el evento particular va produciendo la toma de decisiones. Diría que hay cuatro razones por las cuales toman decisiones: por la no-decisión, en situaciones precarias no hay decisiones, no hay opción A, ni opción B, simplemente ahí van los jóvenes y generalmente les va muy mal; la segunda es por el deber, que es generalmente heterónimo (hacia sus padres, hijos o pareja); el tercer modelo es el más racional y se resume en "me gusta porque puedo conseguir cosas", los jóvenes ven una ganancia en persistir; y finalmente es porque les gustan las cosas, les paguen o no, hacen las cosas porque les dan satisfacción.

**MU:** ¿Qué aspectos de la toma de decisiones piensas que son relevantes de reconsiderar sobre los jóvenes, el desempleo, la informalidad, la ilegalidad?

**JAPI:** La educación. La educación no les está sirviendo a todos los chavos y no es tan significativa como se supone, hay que hacer algo al respecto. Quizá los que todavía algo les funciona son los que llegan a la educación superior. Estar en la universidad sí resulta significativo para los chavos: ser ingeniero, ser psicólogo, ser lo que sea, ya tiene un significado relevante.

Pero estamos hablando de un 20% de la población, para el resto que no accede a la universidad, estar en la prepa no tiene trascendencia en sus vidas.

**MU:** Así que el problema es que la educación no tiene sentido para la mayoría, excepto para quienes ingresan a la educación superior.

**JAPI:** Sí. La mayoría sale casi expulsado de la escuela e ingresa al mercado, ya que están ahí se dan cuenta de que es necesario tener al menos el certificado, pero ya no regresan a la escuela sino realizan exámenes y obtienen los papeles que los certifican socialmente para trabajar.

**MU:** Has sostenido que el trabajo, más que la escuela, organiza la vida. ¿Continúas creyéndolo?

**JAPI:** Sí. Cuando hicimos un estudio sobre Preparatorias de la UNAM notamos que la escuela es relevante, quizá igual que el trabajo, porque introduce a los jóvenes al tiempo social. Si tú vas a la escuela tienes que levantarte temprano, tomar clases, comer y regresar. Cuando es el turno vespertino el tiempo social se desorganiza porque lo que vemos es que se levantan tarde, ya cuando todos los de la familia se fueron, llegan a la escuela al mediodía, están ahí un rato, echan desmadre, regresan en la noche ya cuando todos están durmiendo. Entonces, esa desestructuración del tiempo social tiene efectos. Por eso es que el trabajo es tan importante. De hecho, una de las cosas que creo es que el crimen organizado desestructura el tiempo social de sus "trabajadores", porque trabajar con el crimen organizado significa que sea domingo o lunes, a horas de la madrugada o al mediodía, da igual, tienen que moverse; así, el tiempo social sale de su ubicación, de su referencia. Lo que he

sostenido va por ahí: el trabajo, y en parte la escuela –aunque ésta cada vez menos–, estructuran el tiempo social. Yo creo que cuando un joven pierde esa estructura del tiempo social es muy difícil devolverlo.

**MU:** ¿Crees que ahora hay más posibilidades para la construcción de trayectorias?

**JAPI:** Son muy coyunturales, pero cada vez los jóvenes tienen mayores opciones para inventarse y son camaleónicos, para ellos no es tan complicado cambiar.

**MU:** Pero en el caso de los precarios...

**JAPI:** Los precarios no tienen opciones genuinas. Las opciones que tienen tienden a profundizar su precariedad. Otro asunto que me interesa tocar es el riesgo. Es impresionante cómo casi todos los jóvenes se exponen al riesgo en el trabajo, a veces el trabajo está directamente vinculado con el riesgo, como el policía, de hecho vender riesgo es lo que más les deja a los jóvenes: "cuánto quieres ganar, cuánto quieres arriesgar".

**MU:** Hay cuestiones que definitivamente son importantes y en las que ya se están dirigiendo los esfuerzos, como violencia, empleo, educación, etc. Ahora, ¿qué temas consideras que son cruciales en estos momentos para los jóvenes en América Latina, y que no han sido trabajados tanto, que permanecen en la oscuridad?

**JAPI:** En primer lugar, se deben mantener las encuestas para tener marcos de comparación. Hay vacíos totales de información sobre cuestiones como las "primeras veces" de los jóvenes. Otros países, como Chile, llevan realizando encuestas por años y les proporciona información útil para comparar estados de empleo y educación.

Nosotros también podríamos trabajar con eso si hubiera un marco que lo permitiera, nos daría más contexto. En la primera encuesta nacional creíamos que todos los jóvenes eran progresistas, pero lo que encontramos es que hay una mayoría conservadora, también encontramos que los chicos en el 2000 querían un buen empleo, buena familia y una casa propia, lo de la casa no lo habíamos pensado porque suponíamos que era un asunto de viejos, pero no. Solamente viendo las tendencias macrosociales uno puede percatarse de estas realidades. Otro tema en el que hay que trabajar en serio es lo afectivo, ¿cómo se relacionan los jóvenes con los otros, en quién creen, qué les duele, qué les deprime? Sabemos muy poco de ello y es un asunto que pocos tratan hasta que se manifiesta como problema, o sea, cuando se intentan suicidar es cuando abordan el tema de lo afectivo como si no estuviera ahí antes.

**MU:** ¿Has tenido alguna experiencia abordando el tema de lo afectivo?

**JAPI:** Ayudamos a hacer una encuesta en la UNAM, a Prepas y CCHs, sobre violencia en el noviazgo. Lo primero que teníamos que saber era exactamente a qué le están llamando novio/a, indagamos y había como seis formas: los *crush*, los *amigovios*, los amigos con derechos, etc. Hicimos una categorización, por ejemplo, el *crush* es para emborracharse; los *amigovios* son para tener sexo; pero el novio, o la novia, es para amar, para tener sentimientos, entendimientos. En estas sociedades más individualistas, más materialistas, el tema afectivo es relevante para que sobrevivas, es una idea utilitarista; pues una de las cosas que encontramos en el estudio sobre violencia escolar es que si no tenías amigos estabas perdido en la escuela, porque los amigos

te sirven de burbuja protectora cuando otros te quieren afectar.

**MU:** Estos temas importantes han permanecido velados, creo que se debe a que todavía hay quienes piensan que son cuestiones superficiales o que los jóvenes todavía no tienen una presencia validada. ¿Hay algún otro tema que se esté pasando por alto?

**JAPI:** Las cuestiones de género, de masculinidad. Las chicas van construyendo sus espacios pero los varones no. Para los varones, ser hombres era como un don que te daban cuando nacías y ya no tenías que preocuparte ni cuestionar tu masculinidad. Ahora se plantean interrogantes sobre lo que es ser hombre y cómo deben relacionarse con las mujeres; los frustra no tener respuestas. Es también una cuestión de afectividades, de identidad, de lugar en el espacio.

**MU:** Sí, también sería interesante estudiar la interacción y el relevo generacional; hay figuras de afectividad que deben ser consideradas en el proceso de construcción de la niñez y la juventud, ya no tenemos solamente las imágenes del padre o la madre, sino otras que antes no se consideraban...

**JAPI:** Como los abuelos... Nuestra generación no convivió con ellos porque se murieron antes.

---

## Bibliografía seleccionada por José Antonio Pérez Islas

- López, R., Bonilla, G., & Pérez, J. (1982). *El empleo y la educación para jóvenes*. México: CREA.
- Narro, J., Pérez, J., Navarro, D., & Muñoz, H. (2012). *Políticas de juventud: una propuesta para el México del siglo XXI*. México: UNAM y Miguel Ángel Porrúa.
- Pérez, J. (1982). *Acceso de la juventud a la educación y sus efectos en el empleo*. México: CREA.
- Pérez, J. (2000). *Jóvenes: una evaluación del conocimiento. La investigación sobre juventud en México 1986-1999*. (J. Pérez, Ed.). México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Pérez, J. (2009). Las transformaciones históricas de la condición juvenil. *Diario de Campo, Suplemento*, (56), 29–35.
- Pérez, J. (2010). Las transformaciones en las edades sociales. Escuelas y mercados de trabajo. In R. Reguillo (Ed.), *Los jóvenes en México* (pp. 52–89). México: CFE y CNCA.
- Pérez, J. (Ed.). (2016). *Del acoso al conflicto en la escuela: la construcción social de la violencia escolar (6 tomos)*. México: UNAM.
- Pérez, J., & Urteaga, M. (2004). *Historias de los jóvenes en México: su presencia en el siglo XX*. México: SEP, Instituto Mexicano de la Juventud y Archivo General de la Nación.
- Pérez, J., Valdez, M., & Suárez, M. (Eds.). (2008). *Teorías sobre la juventud: Las miradas de los clásicos*. México: UNAM y Miguel Ángel Porrúa.
- Pogliaghi, L., Mata, L., & Pérez, J. (2015). *La experiencia estudiantil: situaciones y percepciones de los estudiantes de Bachillerato de la UNAM*. México: UNAM.
- Suárez, H., & Pérez, J. (Eds.). (2008). *Jóvenes universitarios en Latinoamérica, hoy*. México: UNAM y Miguel Ángel Porrúa.

## Una década de cambios en la juventud española. Una lectura (parcial) desde el Centro *Reina Sofía* sobre Adolescencia y Juventud.

*A decade of changes in Spanish youth. A (partial) reading from the Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.*

Autor: Eusebio Megías Valenzuela

Entidad: Asesor CRS.

Fecha de recepción: 27 de septiembre de 2019

Fecha de aceptación: 29 de noviembre de 2019

### Resumen

El Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud se ocupa muy especialmente del análisis de los fenómenos que atañen a esa población, de su desarrollo, de las dificultades que enfrenta, del contexto que la condiciona, de los movimientos que protagoniza, etc. Los informes y monografías que el Centro ha publicado, así como los artículos de la revista *Metamorfosis*, dan buena cuenta de qué aspectos son los que han focalizado la preocupación de los estudios y las investigaciones de los últimos años. Volviendo sobre estos textos, procediendo a una segunda lectura de los mismos, puede obtenerse una visión de conjunto, forzosamente parcial pero significativa, de los y las jóvenes en España en los últimos años.

**Palabras clave:** adolescentes, jóvenes, crisis, valores, TIC, política, género

### Abstract

The Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud deals especially with the analysis of the phenomena that concern that population, its development, the difficulties it faces, the context that conditions it, the movements it stars, etc. The reports and monographs that the Center has published, as well as the articles of the *Metamorphosis* magazine, give a good

account of what aspects are those that have focused on the concern of studies and research in recent years. Returning to these texts, proceeding to a second reading of them, you can get an overview, necessarily partial but significant, of young people in Spain in recent years.

**Keywords:** adolescents, young people, crisis, values, ICT, politics, gender

*“Ya no son muchas las cosas en las que la gente cree. Es por la desconfianza, que es la marca del individualismo contemporáneo.”*

**Gilles Lipovetsky (Entrevista). *Metamorfosis*, marzo 2014.**

*“Así, desde una inseguridad que marca los argumentos, se ponen en suspenso antiguas certidumbres y se revisan a la baja las expectativas [...]. Es entonces cuando se asume la inevitabilidad de estar instalados en una vida low cost.”*

**Ignacio Megías. *Jóvenes y valores (II). Los discursos*. 2014.**

*“El marco de la situación actual y las tensiones que están generando la crisis y sus modos de gestión parecen augurar un nuevo protagonismo, social y político, de las nuevas generaciones juveniles”*

**Fernando Conde. *Jóvenes y Empleo, desde su propia mirada*. 2016.**

*“Ya no hay distinción entre ‘vida real’ y ‘vida digital’ [...] Lo digital se ha diluido hasta tal punto en la cultura que ya no puede hablarse de dos formas separadas, ni siquiera de dos dimensiones diferentes de una misma cultura”.*

**Juan M. González-Anleo. *Protagonistas y espectadores*. 2019**

Hace cinco años *Metamorfosis* comenzaba su andadura. Y lo hacía en un contexto marcado por una circunstancia absolutamente definitoria: la crisis socioeconómica más importante de las últimas décadas. En 2008 la crisis financiera arrasó la “burbuja inmobiliaria”, desencadenó una serie de fenómenos catastróficos desde el punto de vista social (desempleo, quiebra de las prestaciones del estado de bienestar, precariado, fracturas sociales...) e impactó profundamente en la sociedad española, muy especialmente en la juventud. Lo que los hombres y mujeres jóvenes en España parecieron incorporar fue la idea, mejor la convicción emocional, de que las cosas ya nunca volverían a ser como antes.

Esto resultaba especialmente trágico viniendo de una situación en la que los jóvenes, y toda la sociedad española, parecían vivir en un estado de plenitud donde se tenía derecho a todo y donde parecía posible vivir en una especie de ensimismamiento hedonista garantizado; ese contexto que El Centro Reina Sofía había venido estudiando en sus análisis sobre valores sociales o sobre estilos de vida juveniles y que, en una perspectiva más amplia, Lipovetsky había descrito desde *La era del vacío* como “hiperindividualismo narcisista”; una sociedad posmoderna, hedonista y superficial, presentista y aparentemente ajena a la conciencia o a la responsabilidad histórica. No sorprende que, bajo el impacto y el trauma de la *debacle*, en su doloroso despertar a las nuevas realidades, cuando la poderosa clase media se fragiliza, cuando aumentan exponencialmente las desigualdades sociales y cuando se difumina cualquier expectativa de futuro, ese individualismo posmoderno que se referenciaba cambie de signo, se transforme, y mute a una actitud esencial de desconfianza; desconfianza en las garantías tradicionales, en los referentes conocidos, en las instituciones..., en última instancia, desconfianza en los recursos, empezando por los propios, para sacar adelante un proyecto de vida.

Si esta vivencia colectiva era clara en el conjunto social, mucho más evidente era entre las personas que tenían por construir su proyecto existencial, entre los y las jóvenes. Estas personas vivieron, entre la sorpresa y el desencanto, la quiebra del contrato implícitamente suscrito desde hacía décadas, y constituido como algo esencial, acaso lo más esencial, del estado de bienestar que creían garantizado; ese contrato que estipulaba que, como contrapartida del cumplimiento de unas determinadas obligaciones, básicamente capacitarse para el futuro y no romper gravemente las normas de la convivencia regulada, se proporcionaba un nicho seguro de inclusión, se aseguraban las exigencias estructurales de una vida autónoma. Tan firmemente asentada estaba la convicción de ese acuerdo que, aunque por parte de los jóvenes se hiciera más laxo el cumplimiento de las exigencias contractuales, no se ponía en duda el derecho a los beneficios finales. De esa manera, la percepción colectiva, la representación social de la juventud, que atribuía a ésta excesos, despreocupación hedonista y abandono de los valores ideales, pudo construir y mantener la fantasía de un paréntesis ajeno a las responsabilidades que, en última instancia, justificaba todas esas características; era algo conceptualizado como una etapa, asumido por tratarse de un momento definido por la suspensión de determinadas exigencias y por la admisibilidad de unas actitudes y conductas que se suponía transitorias: el “paréntesis juvenil”.

Todo eso se fue al traste con la incorporación de las vivencias de la crisis puesto que fallaba lo fundamental, la garantía de futuro. No es extraño por tanto que la nueva situación entrañara cambios sustanciales en la manera de estar en el mundo de los y las jóvenes, en sus posturas existenciales y en sus expectativas.

De ahí que, lógicamente, entre los intereses centrales de la revista que nacía, apareciera el análisis del impacto de la crisis en la población juvenil, en sus circunstancias estructurales, en sus dinámicas relacionales, en sus actitudes y valores, en sus conductas y en su manera de enfrentar lo colectivo (muy especialmente a través de nuevas fórmulas de intervención política, que traducían tanto el compromiso como la desafección).

Obviamente eso no agotaba los temas de interés. Había elementos que, por su presencia transversal desde siempre o por la importancia y significación adquirida en los últimos

tiempos, también aparecían en el primer plano de los elementos a investigar y a trabajar. Notoriamente esto incluía las nuevas realidades condicionados por las tecnologías de información y comunicación; no cabe minusvalorar la importancia que, para la comunicación, para la información, para la socialización, incluso para la construcción de las identidades grupales juveniles, tienen las plataformas y recursos online o las redes sociales. Como también hay pocas dudas sobre la importancia de la impronta de estas tecnologías en el accionar colectivo, político, de los jóvenes; o sobre la significación de las percepciones y comportamientos en relación con las identidades de género (sobre todo en unos momentos en que se desarrollan amplios y profundos movimientos de denuncia, reivindicación o empoderamiento, protagonizados fundamentalmente por mujeres).

No sorprende por tanto que, en una mirada retrospectiva, como obvio reflejo del interés de la revista y a la vez de la colectividad de estudiosos que la han nutrido, entre los 35 artículos publicados en *Metamorfosis* con referencia al contexto español, aparezcan 25 dedicados específicamente a las cuestiones referidas, la crisis y sus consecuencias (11), las cuestiones de género (7) y las TIC (7). Si hacemos el mismo ejercicio respecto a las monografías publicadas en este periodo por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud (en adelante CRS) encontramos que, de 30 publicaciones, 8 se dedican a las TIC, 5 a las cuestiones de género y otras 8 al impacto de la crisis (3 de ellas a la eclosión de las nuevas maneras de hacer política, íntimamente ligadas al uso de Internet). Por supuesto que, en muchos de los otros textos, unos u otros aspectos relativos a los ítems citados también tienen una cierta presencia.

Por tanto, repasar las principales conclusiones que sobre estos temas se pueden encontrar en los artículos de la revista y en las publicaciones del centro editor parece una buena manera, aunque forzosamente parcial, de aproximarse a la realidad juvenil en España en el último quinquenio.

## La crisis

No sorprende que, en el intento de comprender la génesis de una situación que tan gravemente estaba incidiendo sobre la realidad española, los esfuerzos incluyeran estudios de carácter histórico. En dos textos de Fernando Conde (Conde F., 2014 y 2016) se trata *in extenso*, al hilo de las referencias a las sucesivas crisis económicas desde los años 70 del siglo pasado, todo el tránsito desde la construcción del *contrato fordista* con la juventud a la quiebra de ese contrato, con todos los subsiguientes elementos de desregulación.

En el último tercio del S XX se va implantando en España el modelo implícito de relación con los jóvenes vigente en Europa desde finales de la Segunda Guerra Mundial, un modelo que diversos autores (Anglietta, Alonso o Boyer) denominaron *pacto fordista* y que facilitó el desarrollo de la sociedad democrática. Conde (2014) esquematiza las características básicas del modelo: marcos jurídicos que acotan claramente lo público y lo privado, estrecha relación entre producción y consumo, promoción de una cultura del trabajo, del esfuerzo y del mérito, protección de procesos de movilidad social ascendente, y existencia de pactos intergeneracionales implícitos.

Ese era el contexto en el que se desarrollaba un contrato *fordista*, con unas cláusulas no por implícitas menos imperativas. Era un contrato que incluía a todos los jóvenes, era estable y permanente, aseguraba la integración final en la sociedad adulta, se mantenía seguro en tanto se cumplieran las obligaciones contractuales, y primaba la cultura del esfuerzo y de la satisfacción aplazada.

Obviamente siempre hubo distancia entre las realidades y las proclamaciones formales, con “cuestionamientos por parte de los jóvenes o del sector más político de éstos”, como en 1968, o con crisis que, como en los desfondamientos del empleo juvenil en España en 1986, en 1993 o en 2008, “siempre han sido los primeros síntomas de una crisis social más de fondo”. Conde fija en la crisis de 1993/94 el cuestionamiento en España del contrato *fordista* y el inicio de la desregulación. En el tránsito de un modelo económico de producción a otro de especulación financiera (el que originó posteriormente la “burbuja inmobiliaria”), se abren paso unas nuevas formas de relación laboral más volátiles, precarias e inseguras; una realidad que cuestiona severamente el contrato intergeneracional en tanto que incumple la garantía de inclusión social, y que transforma la etapa de transición juvenil; deja de ser una época de preparación para el futuro y pasa a ser estacionaria, “cerrada en sí misma”, sin perspectivas existenciales claras; una situación localizada en un espacio de consumo que deviene “el principal mecanismo constructor de las nuevas identidades juveniles”. Conde enfatiza la última característica señalada: “el consumo y el gasto aparecen como los principales mecanismos compensatorios” y se sustituye “una cultura del largo plazo y de gratificaciones diferidas [por] una cultura más presentista”. Son los mimbres con los que el mismo autor va a construir su definición de “parque temático juvenil”, un espacio/tiempo cerrado en sí mismo, montado sobre el consumo y sobre una praxis aparentemente alejada de las responsabilidades y estigmatizado e instrumentalizado; un constructo que marcó la representación social de la imagen juvenil durante un par de décadas. Hasta que *llegó la crisis y mandó parar*.

En 2008 estalla la “burbuja inmobiliaria” en España y da origen a la peor crisis social y económica de las últimas décadas. Realmente, por mucho que las consecuencias objetivas de estas crisis comenzaran a materializarse desde su inicio, de hecho, en la percepción colectiva de la ciudadanía no supuso un claro impacto hasta un par de años después. Este *impasse* resulta atribuible a diferentes elementos, desde la lógica reacción social de negar inicialmente la quiebra de una situación de bienestar hasta el influjo del clima relativizador del problema alentado por los discursos oficialistas, desde el hecho de que el impacto negativo se cebase especialmente en grupos de población acotados o marginales al núcleo de interés mayoritario (inmigrantes, colectivos minoritarios, etc.) hasta la permanencia temporal de medidas de protección social derivadas de la situación anterior. El hecho es que durante un tiempo se mantuvo la fantasía de un problema coyuntural, de una dinámica reversible, que de forma más o menos rápida se resolvería (Rodríguez E. *et al.*, 2011).

En lo referido a la población joven este lapso de expectativas positivas antes del derrumbe emocional fue claramente señalado por Inmaculada Cebrián en las Conclusiones de *Jóvenes y empleo. Una mirada desde el Derecho, la Sociología y la Economía*, de 2016, hablando de una primera etapa en la que “el discurso y las opiniones de los jóvenes...se basaban en la percepción del momento económico como algo pasajero y puntual, al que trataban de adaptarse sin modificar sus dinámicas personales”, y una segunda “cuando la crisis se instala

definitivamente” y se apuntan “los primeros atisbos de la quiebra de la idea de progreso” (p. 164). En esta misma obra, Elena Rodríguez (pp. 38-44) se extiende en la descripción pormenorizada de las diferencias fundamentales entre las dos etapas citadas y apunta, dentro de estas diferencias, los distintos elementos que vienen a matizar las posturas de los grupos sociales de jóvenes en función de su clase social, algo que posteriormente aparecerá como eje de las desigualdades y como factor de profundización de la brecha social. La autora postula que, en la primera etapa de 2008 a 2010, dominaba entre los jóvenes un planteamiento adaptativo frente a una situación pasajera pero que, en todo caso, reflejaba (el planteamiento, como también lo hacía la situación que se estaba viviendo) los debates y contradicciones que venían de atrás, de esa quiebra del *contrato fordista* que antes se describía. En esos primeros momentos de la crisis todavía parecía asentada la convicción de “vivimos muy bien”, “por encima de nuestras posibilidades”, y se afirmaba una idea de progreso: el ciclo pasaría y se retornaría, “habiendo aprendido”, a lo anterior.

En ese contexto, ya en esta primera etapa, las propuestas de desarrollo y de salida de la crisis reflejaban, en sus ambigüedades, los debates a los que antes se hacía referencia y los rasgos señalados de fragmentación social. Algo que se materializaba con rotundidad en las diferentes percepciones y actitudes frente a la globalización (riesgo para unos y oportunidad para otros), la tecnología (disminución de los nichos de empleo o desarrollo laboral y futuro), la inmigración (competencia o realidad neutra signo de los tiempos) o la formación (exigencia mínima para la integración o garantía de éxito y desarrollo). Todo ello sin merma de que, producto de la quiebra del *contrato*, se coincidiese en elementos básicos: la desaparición de las seguridades pasadas, la pérdida de referentes en los procesos de transición y emancipación, la fragmentación y personalización de los trayectos vitales, la debilitación de los recursos del estado de bienestar, los cambios en el mercado laboral, la necesidad de potenciación de las redes privadas de apoyo, etc.

La segunda etapa de la crisis, tal como la describe Rodríguez, plantea ya un importante cambio de carácter cualitativo; la situación “no se percibe solo como un asunto económico sino que afecta a cuestiones sociales, institucionales y estructurales claves”. En esencia se consolida la frustración de la idea de futuro, se institucionaliza el pesimismo social y personal, se da por enterrado el estado de bienestar tal cual se conocía, se descrea del proceso de *ascensor social* y se da por descontado que la trayectoria existencial propia, muy probablemente precaria (lo que Ignacio Megías había llamado “vida *low cost*”), tendrá que moverse entre inseguridades, rivalidad, incertidumbres y falta de más apoyos que los que cada cual, y una red familiar cada vez más imprescindible como recurso, sepa y pueda proporcionar. Todo un repertorio de situaciones y circunstancias que ya había sido ampliamente estudiado y descrito en *Crisis y contrato social. Los jóvenes en la sociedad del futuro* (Rodríguez E. y Ballesteros J.C., 2014) a partir del análisis de la opinión de unos y unas jóvenes que reflejaron con rotundidad sus visiones sobre la dificultad de acceso al trabajo, sobre la precariedad, sobre los fallos en su formación, sobre la revalorización de la meritocracia, sobre su incertidumbre respecto al futuro, sobre sus visiones de quiebra del estado de bienestar, sobre su sensación de tener que enfrentar un recrudescido *darwinismo social*, sobre sus percepciones de las diferencias, en recursos y oportunidades, entre grupos y clases.

Unas diferencias, estas últimas, que “incluso en el periodo en que se trata de transmitir la idea de *recuperación económica*, [condiciona] la inmensa *brecha social* que está dejando desvalida y en la cuneta a una importante cantidad de ciudadanos y ciudadanas” (Rodríguez y Ballesteros, *op. cit.*, p.46); idea luego repetida en diferentes textos (por ejemplo, Megías E., 2018). Tampoco hay que desdeñar la necesidad de los jóvenes de, pese a todo, rescatar la propia calidad de vida; algo que se manifiesta incluso en los jóvenes más vulnerables (Melendro, 2014).

Ante esta situación Rodríguez recupera dos reacciones analizadas en profundidad en otro texto del CRS. (Elzo, J. y Megías, E., codirectores, *et al.*, 2014), la “traslación desde el escenario hedonista y presentista a un refuerzo de lo que se pueden considerar valores clásicos de la cultura del esfuerzo, junto con un aumento de la rebeldía” y los “aumentos en el grado de importancia...en las cuestiones relativas a la implicación social y política”, un aspecto este último que más tarde trataremos en detalle.

Centrándose de momento en los cambios de valores, en el libro codirigido por Elzo y Megías, de 2014, se describe: “en 2006 los jóvenes españoles [...] mostraba[n] una tendencia a subrayar los valores materialistas. En 2009 aparece el “canto del cisne” del modelo desarrollista español. Todo parece entrar en crisis en 2010, y se produce una inflexión” (p. 124). Los “mimbres” de esa inflexión que se señalan son el reforzamiento de los valores postmaterialistas (los que priman la dimensión social comunitaria, el compromiso solidario), al menos en el plano de lo aspiracional, en detrimento de los valores hedonistas y presentistas; la mayor defensa de la moral privada (ante el aborto o la eutanasia, por ejemplo); la reivindicación de las que se podrían entender como “virtudes tradicionales” (la honradez, la prudencia, el esfuerzo...); y probablemente como indicativo de un movimiento de protección ante lo incierto de los tiempos, una rigidificación de las posturas defensoras del orden y la seguridad colectiva, con significativo aumento de la defensa de la pena de muerte para delitos graves. Al tiempo, un evidente incremento de la desconfianza y la desafección institucional.

Es un momento, claramente influido por la resaca de la crisis, en el que domina una reacción culposa y reparadora, también de activación de las dinámicas de superación y salida de los problemas, de la que es difícil decir si va a ser un movimiento transformador o responde solo a un mecanismo tranquilizador coyuntural. En todo caso, como se concluye en el mismo libro (p. 127), “No sabemos si los jóvenes son más virtuosos; lo que podemos afirmar es que serlo está mucho mejor considerado”. Afirmación que viene a corroborar otro texto del mismo año 2014, de Ignacio Megías, que analiza los discursos de los jóvenes sobre estas cuestiones. En ese discurso se resaltan lo que el autor denomina los *(contra)valores*, la constatación de la pérdida de los valores *positivos*, la *(in)estabilidad*, la *(in)certidumbre*, la *(in)justicia*, la *(in)madurez*, la *(des)motivación*, la *(des)confianza*; y aparecen, al menos como deseables, valores como la tolerancia, la solidaridad o el compromiso; y se concluye que la salida de la crisis obliga a dos estrategias, probablemente complementarias, la “vía normativa” (la recuperación del ideal *fordista* (estudios, trabajo, hogar, familia) y el “camino alternativo”, con reivindicación de la rebeldía y la búsqueda, individual o colectiva, de nuevos caminos, lejos de las vías trilladas que se habían mostrado inoperantes.

Los enfoques globales que se han descrito sucintamente hasta aquí, a riesgo de reiteración, se podrían resumir en la lectura que hace Fernando Conde (en Megías, I. y Ballesteros, J.C.,

2016, p.31): "...por primera vez en décadas, los jóvenes tienen la impresión de que van a tener unas condiciones de vida y de trabajo inferiores a las que alcanzaron las generaciones de sus padres, 'como si' el motor del 'ascensor social' de la sociedad del bienestar que funcionó en décadas anteriores estuviera gripado. [...] Creencia que rompe por completo la idea del 'parque temático' generada años atrás". Más allá de esos enfoques globales otros muchos estudiosos se han ocupado de analizar la visión, las posturas y las demandas de los jóvenes sobre los aspectos más concretos y operativos: el empleo, sus condiciones, las derivaciones de éstas, las exigencias de formación o los apoyos necesarios.

En relación con todo ello uno de los aspectos más significativos es la revalorización de la vuelta a los estudios y la formación, que los datos estadísticos confirman; tanto por ser un indicador más de la situación de crisis ("si no hay trabajo, algo hay que hacer") como por reflejar un intento de vuelta a la meritocracia del modelo *fordista*. Este impacto positivo de la crisis en la educación ha sido matizado en otros estudios; Sánchez, F.J. y Moreno, A. (2018), hablando de la transición escolar, aclaran que la crisis económica ahonda la discriminación de las familias en riesgo de pobreza, cuyos miembros no pueden prolongar su escolarización sino que, bien al contrario, se ven obligados a un abandono más temprano en un intento de buscar ingresos.

En 2016 el CRS publicó un trabajo de Ignacio Megías y Juan Carlos Ballesteros, apoyado en una encuesta a una muestra de jóvenes entre 15 y 29 años, que mostraba con claridad las posturas frente a muchas de esas cuestiones. Acaso no valga la pena reiterar todos los datos que reflejaban las dificultades vividas y el pesimismo global con que se contemplaban las mismas, elementos suficientemente desarrollados. Sí merecen atención otros aspectos, como el sentimiento bastante generalizado entre los jóvenes de encontrarse en condiciones de incorporarse al mundo del trabajo, tanto por capacidades como por disposición; o la reivindicación de ciertas actitudes meritocráticas, la necesidad de formarse más; o la disponibilidad para esfuerzos antes rechazados, la movilidad, incluso la emigración; o la coincidencia en los elementos que exige la empleabilidad, la iniciativa, el trabajo en equipo, la flexibilidad y adaptabilidad, y la buena formación básica; o las demandas de una formación conectada al trabajo real, a la empresa; o el muy mayoritario rechazo al trabajo autónomo. En el último aspecto citado es llamativa la distancia que, al menos por el momento, existe entre las proclamas oficiales, públicas y privadas, a favor del emprendimiento y las posiciones de los y las jóvenes al respecto; sea por las razones que sea, porque el trabajo por cuenta propia se ve como un proceso incierto, oscuro y burocratizado, o porque en la situación actual se prima básicamente la seguridad, el hecho es que la gran mayoría de jóvenes españoles siguen apostando por el empleo asalariado, cuando no funcional.

Hay que detenerse en un aspecto del último estudio citado, de especial significación: la manera absolutamente diferente en que el desempleo afecta a según qué jóvenes y cómo eso tiene un reflejo claro en las oportunidades de superación de los problemas. Esa diferencia entre jóvenes viene marcada por los indicadores de pertenencia de clase social, perfectamente ejemplificados en el nivel de formación académica. "Ninguna variable de las consideradas en el estudio marca las expectativas laborales más que el nivel de estudios declarado", dicen los autores. Estas diferencias se reflejan en las cifras de desempleo pero también en otras cuestiones íntimamente relacionadas con la superación de la crisis y la integración futura, la conciencia de adecuación de la propia formación, la concordancia

vocacional con el trabajo que se busca o se realiza, la autoconfianza, la presunción de que se dispone de los recursos personales necesarios, las habilidades para buscar y encontrar trayectorias profesionales, etc.; todo ello, por no hablar de la calidad de la red de apoyo de que se dispone. Son elementos que inciden en esa brecha social de la que se hablaba y que vienen a profundizarla. Algo en lo que también incide Urraco Solanilla (2017) cuando habla de los dilemas entre propuestas formales y dificultades reales, entre la exigencia de flexibilización y la reacción compensatoria de búsqueda de seguridad, entre el trabajo libre y la funcionarización, entre el emprendimiento y el refugio en los procesos clásicos (más formación); unos dilemas que ponen en juego la supervivencia de los más aptos (lo que antes se tildaba de *darwinismo* social) y en la que no todos juegan con las mismas opciones y recursos.

En este apartado de las investigaciones promovidas por el CRS sobre los impactos sociales y económicos de la crisis tiene especial interés un trabajo (Alessandro Gentile *et al.*, 2014) que, con una metodología Delphi, recopila los consensos de un grupo de expertos sobre la evolución de los conflictos en cinco años. El estudio se publicó en 2014 por lo que, además de servir para pulsar la opinión y el clima de aquel momento, las conclusiones pueden ser sometidas a verificación. Estas conclusiones podrían ordenarse en diferentes líneas analíticas: la evolución de la crisis y de los indicadores estructurales, el impacto sobre los jóvenes y sobre la sociedad en su conjunto, las reacciones y la reflexión global.

En 2014 los expertos prevén que la crisis se mantendrá en el horizonte de los cinco años; la situación en términos generales habrá mejorado pero se estará lejos de recuperar los beneficios sociales destruidos; habrá mejorado el desempleo general pero no tanto el juvenil, que además estará condicionado por unos cambios en el modelo de mercado laboral, parcialidad, temporalidad, etc., que parecen destinados a mantenerse; la discreta recuperación no habrá permitido la restitución de los recortes del estado de bienestar, que se ve en riesgo de destrucción o debilitación con carácter definitivo; continuarán las distorsiones en los procesos educativos con déficit en la formación profesional, dificultades para la formación en empresas y formación prolongada como resultante de las dificultades de acceso al trabajo o, contrariamente, altas tasas de abandono escolar por la necesidad de incorporarse, aunque sea de forma precaria, a un trabajo que palíe la situación de privación de las familias en riesgo de pobreza.

La situación prevista hará que se refuerce el papel protector de la familia, que será el refugio para jóvenes bloqueados en sus procesos de transición; esto facilitará que mejoren las relaciones intergeneracionales y que aumente la tolerancia ante diversas formas de convivencia. No será solo este aspecto el que incida en un repunte de los valores tradicionales, también se recuperarán las postulaciones reforzadoras de la seguridad, del orden moral, del esfuerzo, etc. La sociedad, y más aún los jóvenes, incrementarán sus actitudes de desconfianza y desafección institucional; se descreerá de un estado protector frágil, de un modelo político que parece dar por amortizados derechos y por perdidos a ciudadanos, y de unas instituciones que, ni han estado a la altura de sus responsabilidades ni parecen tener idea de a dónde dirigirse. Todo ello se verá incrementado por el aumento previsto de desigualdades, por la profundización de una brecha social, condicionada por los efectos discriminatorios de la crisis, por las inequidades en el reparto de cargas y esfuerzos, e incluso por alguno de los elementos que se plantean como esenciales en la construcción del cambio de modelo. Por ejemplo, el acceso a las competencias que se estiman básicas

para el futuro, el manejo de las TIC, la formación especializada, el dominio de idiomas, lejos de plantearse como un homogeneizador social, se presenta como un factor más de desigualdad.

Aunque la desconfianza señalada y el descontento serán palpables, no se contempla la eclosión de movimientos graves de protesta o revuelta ciudadana. Los jóvenes, empujados a la globalización, abocados a la emigración, buscarán nuevas fórmulas de intervención directa y participación; sus movilizaciones serán frecuentes, ayudada por unas tecnologías de la comunicación que se situarán en el centro y base de su accionar, para el ocio, para las relaciones, para el trabajo y para la acción social.

Los expertos terminan con una reflexión global. “[Hay que] entender que se está manifestando la crisis de un determinado modelo financiero y socioeconómico [...] Podría entenderse como un error político grave, además de una falta de respeto a la soberanía legítima de los ciudadanos, no tener en cuenta un malestar social cada vez más extendido” (Gentile, A. et al., 2014, p.59).

Volviendo al trabajo de Megías, I. y Ballesteros, J.C., de 2016, de las frases finales de las conclusiones (pp. 125-126) se puede rescatar una consideración nuclear reflejada en diferentes investigaciones sobre la crisis: “La crisis gravita de forma diferente entre los distintos grupos [...] Un grupo importante de hombres y mujeres, preferentemente localizado en las clases baja y media-baja, está lastrado por circunstancias estructurales deficitarias y, más importante aún, parece haber introyectado vivencias de incapacidad y desesperanza”. Y se concluye “Es cierto, los y las jóvenes nos lo dicen, que sus posturas globales no ratifican la situación dramática que el tópico señala, [...] que] los jóvenes españoles se están incorporando a un espacio de socialización con muchos menos límites, donde el mundo entero es el ámbito vital y de trabajo, [...]pero] no puede hacerse real a costa de soltar lastre, cuando ese lastre está conformado por un porcentaje significativo de los mismos jóvenes. No podremos decir que una sociedad se ha salvado si una parte esencial de ella se ha quedado por el camino”.

## Las TIC

En el prólogo de *Jóvenes en la encrucijada digital* (Gordo, A. et al., 2018), el Equipo del CRS explica pormenorizadamente por qué el interés de la entidad en las TIC, y qué aspectos son los que interesan especialmente. En esencia se podría decir que la experiencia de la FAD (promotora del CRS) en el campo de los consumos de drogas, concretamente en el análisis de la representación social de esos consumos, lo que le llevó a percibir que, en relación con las TIC, la percepción colectiva estaba siguiendo los mismos derroteros; así el interés inicial surgió por el deseo de “...contribuir a evitar, al enfrentar la digitalización, los errores y manipulaciones que lastraron la comprensión de los problemas de drogas y las intervenciones preventivas de los mismos” (*Op. Cit.*, p.9).

En cuanto a qué aspectos eran los que interesaban especialmente al Centro, las prioridades estaban claras; se entendía que, más allá del análisis de los recursos digitales, su tipología, su presencia entre los jóvenes, su funcionalidad en el ocio, en el aprendizaje, en la información, en el trabajo, etc., el interés no podía estar monopolizado por el señalamiento

de los posibles riesgos. Obviamente estos peligros no se negaban pero se entendía que, por un lado, ya estaban suficientemente tratados por otras instituciones, y por otro, si no se mantenía un especial cuidado, sobreactuar la atención sobre los mismos implicaba el riesgo de impulsar una visión alienada, que había podido despistarse en el campo de las drogas y que tan negativa había resultado. Así el CRS, sin olvidar el estudio de los peligros potenciales, sobre todo de la génesis de éstos, partiendo de una visión esencialmente positiva de la digitalización, se planteó “analizar las leyes de la comunicación virtual, el sentido de las redes sociales y de los valores que las regulan, los contenidos mediáticos, la percepción colectiva sobre los procesos digitales, la visión al respecto de los y las jóvenes, la postura y las actitudes de los supuestos agentes de mediación [con los menores] (madres, padres, docentes...), los cambios que lo digital supone en la cultura, en el ocio, en la comunicación, en la participación política, etc.” (Op. Cit., p.10).

Este interés fue lo que impulsó al CRS a promover un conjunto de investigaciones destinadas a objetivar e incrementar el conocimiento sobre todos los aspectos señalados.

De entrada, en *Jóvenes en el mundo virtual. Usos, prácticas y riesgos* (Megías, I. y Rodríguez, E., 2018), más allá de constatarse que de año en año se incrementa el uso de TIC entre los jóvenes, hasta llegar a la práctica generalización (el 84% de jóvenes entre 14 y 24 años dispone de teléfonos de última generación, y el 73% de portátil para uso personal), se describen cuatro funcionalidades básicas: la gestión de las redes sociales (un 91% de jóvenes tiene al menos un perfil propio en una red social), la diversión (centrada sobre todo en el juego *online*), la búsqueda de información (para ocio, trabajo, educación, compras, eventos...) y la participación activa en la creación de contenidos (blogs, foros, participación e intercambios, etc.). Esta continua expansión de los usos se apoya en la vivencia juvenil de que, reconociendo determinados riesgos en estos usos, las ventajas son claramente dominantes, coincidente con la opinión oficial sobre el proceso global que contextualiza estos usos, el proceso de digitalización de la sociedad. En este sentido, en *Jóvenes en la encrucijada digital* (Gordo, Á, et al., 2018, p.144), se apunta la convicción institucional de que “la digitalización asume que la conversión de todo lo analógico en digital es el único camino posible y, además, el más deseable”, una apuesta apoyada en la convicción del dominio de las ventajas sobre los riesgos (tanto en la perspectiva *macro*, la digitalización como proceso, como en la *micro*, los usos juveniles), que los jóvenes y la sociedad oficial comparten.

Son obvias los beneficios instrumentales que, en muchos aspectos de la vida, comportan las TIC: en la información, en la comunicación, en los procesos de aprendizaje, en el mantenimiento de redes sociales de todo tipo, en los desempeños laborales... Capacidades que tienen o pueden tener un reflejo directo en la educación, en el trabajo, en el ocio, en la participación o en la movilización social, pero que también presentan la potencial contrapartida de varios tipos de peligros. En la percepción social dominante aparecen en primer término unas amenazas derivadas de un uso perverso de las posibilidades digitales, el ciberacoso, la invasión de la privacidad, la estafa, la difusión malintencionada de imágenes, la extensión de páginas *web* con contenidos de riesgo (xenofobia, defensa de la violencia, políticas de odio, ofertas ilegales diversas, promoción de la anorexia y otras). Son las preocupaciones que dominan el imaginario colectivo y que parecen haberse incrementado, tal como se indica tanto en estudios que analizan las actitudes como en los que reflejan las opiniones y experiencias de los y las jóvenes (Gordo, Á. et al., 2018;

Ballesteros, J.C. y Megías, I., 2015; Megías, I. y Rodríguez, E., 2018); ha aumentado el nivel de preocupación social y se ha incrementado el porcentaje de jóvenes, sobre todo mujeres, que confiesen haber sufrido alguna de estas experiencias negativas.

También en primer plano de las preocupaciones colectivas se sitúan las amenazas relacionadas con las necesidades que crean las TIC, con la dependencia que potencialmente se supone que pueden condicionar; sobre todo cuando se considera la situación de los más jóvenes. En este sentido se refieren diferentes rangos de riesgo, desde la posibilidad de que la atención monopolizadora (sobre todo a las redes sociales) impida ocuparse de cuestiones necesarias, exigencias académicas o laborales u otras actividades de ocio consideradas más creativas, hasta la existencia de una real adicción que merme severamente la libertad y llegue a limitar la vida de las personas. Estas limitaciones, hay que decir, son señaladas por la representación colectiva y reconocidas paladinamente por los jóvenes; incluso, de investigación en investigación, parecen aumentar los porcentajes de personas encuestadas que así lo hacen. De todas maneras, no está claro el tono emocional con el que este tipo de riesgos se denuncian. En el marco de opinión favorable a la digitalización, sin merma de la protesta formalmente escandalizada y del señalamiento reiterado de los abusos, la comunicación mediática parece suavizar, incluso relativizar, la preocupación, apuntando que es el signo de los tiempos, que no hay alternativa clara y que la amenaza se puede paliar (ya no tanto con limitaciones cuanto con "acompañamientos" de los jóvenes (Gordo, Á. et al., 2018). Los mismos usuarios de menor edad, aun reconociendo una creciente atención y asumiendo las limitaciones que ésta implica, parecen guardar su alarma para las proclamas formales (por ejemplo, respondiendo encuestas), mientras que, cuando pueden desarrollar más libremente sus discursos, hacen que en la ecuación riesgos versus beneficios primen rotundamente estos últimos. Ese discurso de los más jóvenes da a entender que el concepto de "abuso" no puede desligarse del contexto sociocultural que construye "normalidades" y determina lo socialmente aceptado (Gordo, Á., *Op. Cit.*), y que "la integración y normalización pasan por participar en las dinámicas que determinan las redes sociales [...] Por ello [...] se habla despreocupadamente de 'dependencia social', o incluso de 'bendita dependencia'" (Megías, I. y Rodríguez, E., 2018, p. 156)

Finalmente, en un plano mucho más implícito, aparentemente en zonas de sombra de la representación social, se sitúan todos aquellos aspectos que pueden suponer riesgos para el desarrollo emocional, para la educación sentimental, de las personas adolescentes y jóvenes; unos fenómenos que no son producto de un mal uso de los instrumentos digitales, por falseamiento o por perversión de las finalidades, como en los casos anteriores, sino que dependen de fallos en las condiciones o en el desarrollo de la educación sentimental digital. Son las cuestiones que más han interesado y que más han ocupado el horizonte de investigación del CRS y que, en última instancia, vienen a desvelar fracasos en la opción de potenciar los beneficios de las TIC, fallos en el intento de neutralizar las amenazas a las funcionalidades, de despejar la opción indeseada en el juego a cara o cruz del uso de estas tecnologías. Acaso más que de riesgos, en este caso cabría hablar de desafíos a superar.

En *Jóvenes y Comunicación. La impronta de lo virtual*, un texto de 2014, se describen ampliamente tanto las exigencias para el desarrollo emocional como sus contrapartidas de bloqueo o fracaso. Amparo Lasén, en la Introducción, reflexiona sobre las condiciones básicas, el campo de juego, de la comunicación virtual y de la gestión de redes: la

bidireccionalidad del mensaje, el sujeto como observador y como exposición; la modulación de las formas de ser y de contarse, la *netiqueta*; la modulación del nivel de exposición, el “ancho de banda afectiva”; la negociación de los límites entre lo público y lo privado; la revisión de la intimidad y del pudor; la privacidad condicionado por “ante quién se muestra” más que por “lo que se muestra”.

Luego, los autores del cuerpo del texto, Megías, I. y Rodríguez, E., pasan revista al amplio repertorio de dilemas que conforman el horizonte de desafíos de las relaciones *online*:

- La mejor gestión del yo, del tiempo y de las posibilidades otorgan autonomía al tiempo que “que todo esté a la distancia de un *click*” puede favorecer acomodamiento y una cierta pasividad.
- La mayor libertad para la movilidad, la organización y la decisión que facilitan las redes pueden, paradójicamente, crear una dependencia, que redunde precisamente en la pérdida de libertades.
- Las relaciones, y con ellas la vida, se facilitan al tiempo que obligan a diferenciar entre múltiples fluidos relacionales, entre distintos niveles de comunicación con distintas reglas, se complejizan.
- El “por si acaso”, la ambición de no dejar pasar ninguna oportunidad, obliga a la presencia continua en redes, lo que implica necesariamente la pérdida de espacio propio, en una dialéctica de difícil equilibrio.
- Exactamente el mismo dilema se plantea en relación con las relaciones múltiples, con la amistad; hay que tener muchas personas vinculadas, es problemático rechazar demandas de comunicación, asumiendo (¿hasta qué punto?) la degradación del concepto de amistad.
- La tecnología acerca, permite una comunicación continua con personas distantes; pero la tecnología también aleja, “enfriando” las relaciones y privándolas de la calidez emocional del “cara a cara”.
- Lo *online* permite una comunicación rápida, ágil y flexible, pero tendente a lo intrascendente y a la anécdota, con una condición de superficialidad que la aleja de la profundidad y de la huella de la relación presencial.
- La comunicación digital permite “estar al día”, renovar de continuo los contactos con la actualidad; pero supone el riesgo de saturación, hastío y retirada, precisamente por no poder absorber todo el flujo de información.
- Finalmente, un dilema que resume todos los demás y que también puede formularse en palabras de Lasén: “Los flujos de sociabilidad [...], la búsqueda de una sintonía [...] capaz de acomodar múltiples situaciones, expectativas y deseos, [...] las obligaciones de permanente disponibilidad por el colapso de diferentes roles, afiliaciones y pertenencias, [...] deja[n] pocos espacios en lo cotidiano para momentos de autosintonía en soledad” (Lasén, 2015, p.58).

En última instancia, un repertorio de desafíos que, lejos de la fantasía de “nativos digitales” muestra con claridad que, más allá de la evitación de los riesgos más manifiestos y compartidos, la necesidad de una mediación protectora y de una educación digital resultan empeños imprescindibles.

Así se reconocía en un texto ya citado: “Se antojan esenciales determinadas mediaciones en relación con los usos, ya sea formando y educando en las nuevas claves de comunicación, vigilando y controlando los posibles riesgos, estableciendo límites, brindando ayuda en situaciones de necesidad, evitando marginaciones y reforzando a través del apoyo y la presencia, etc.” (Megías, I. y Rodríguez, E., 2018, p. 158). Al final, como señala Lasén (2014), se trata de preparar para una situación en la que, más que prácticas radicalmente nuevas, lo que hay son “re-mediaciones, reanudaciones y traducciones de prácticas, actividades, significados y relaciones ya existentes” (p.16).

Claro que esa necesaria mediación no deja de estar repleta de dificultades. Sobre todo, porque los y las jóvenes desvalorizan como referentes a padres, madres, profesores y profesoras, a quienes consideran con menos habilidad y capacitación (Ayuso, L., 2014). “Estamos ante una generación de jóvenes con un alto concepto de sus propias capacidades en relación con las TIC, y que no parecen solicitar ni considerar que necesiten ayuda en ese sentido” (Megías, I. y Rodríguez, E., 2018, p. 160).

Ese “alto concepto” que se expresa está lejos de corresponder a una realidad uniforme y compartida por todos los jóvenes. De hecho, como por otra parte sucede siempre, desde cualquier perspectiva, atendiendo a las posturas frente a lo digital, los y las jóvenes presentan tipos muy diversos. Ballesteros, J.C. y Megías, I., en 2015, describen cuatro tipos de personas entre 16 y 20 años atendiendo a las dimensiones antedichas. “Pragmáticos. Expertos en nadar entre dos aguas” (aproximadamente el 30% de los y las jóvenes), que disfrutaban de la tecnología y las redes aun conociendo sus riesgos; unos riesgos que creen poder manejar. “Integrados en la Red (sin grandes entusiasmos)”, un 27% que asumen las TIC e Internet, porque “es lo que toca” y “donde hay que estar”, pero lo hacen de forma distanciada, con escasa emoción. “Experimentados, que perdieron el miedo a lo *online*”, el 17,5%, que integran lo *on* y lo *offline* como dos caras de la misma moneda de la comunicación, y que presumen de desenvoltura y de capacidades para anular los riesgos que se presenten. Y “Tecnófobos (¿o indiferentes?)”, 12% que, muy críticos con las redes sociales, no encuentran contrapartidas claras a los riesgos que éstas presentan.

Finalmente, en el análisis del impacto de las TIC sobre las personas jóvenes, no se pueden obviar las referencias a los elementos que condicionan desigualdades en el acceso y el manejo de estas tecnologías que tan trascendentes se muestran. Ayuso, en su artículo de *Metamorfosis 1*, de 2014, apuntaba que “los padres se introducen en un ámbito tecnológico donde los que mejor se desenvuelven son sus hijos, y ello despierta muchas inseguridades y riesgos”. Es esa brecha digital, dependiente de la edad, que tan profundamente ha marcado la “imposibilidad” de mediación en la educación digital, que tanto ha contribuido al sostenimiento del mito de los “nativos digitales” y que, en definitiva, tanto ha dificultado la comprensión del sentido de la comunicación digital juvenil. Si bien, en el momento de la observación de Ayuso, esa brecha digital seguía vigente, ya se podía adivinar que tendía a desaparecer. La universalización de las TIC, la presencia de padres y madres de menos edad, el proceso imparable de la digitalización, tendían a rellenar esa grieta determinada por la edad. En su lugar aparecía un nuevo factor de discriminación, una segunda brecha digital, que no se apoyaba en la edad sino en las diferencias de clase social reflejadas en las diferencias de nivel educativo y cultural.

El mismo año de 2014, Gentile et al. Aventuraban resumiendo el parecer de un panel de expertos: "Entre 2014 y 2018 cada vez con más frecuencia se podrán explicar las diferencias en el manejo de las nuevas tecnologías por razones relativas a la situación social y al nivel de renta de los usuarios, más que a sus edades" (Gentile, A. et al., 2014, p. 34).

Otros autores insisten en esta idea (Megías, I. y Rodríguez, E., 2018, p. 163), que va a ser ampliamente desarrollada por Ángel Gordo y otros (2018) en *Jóvenes en la encrucijada digital*: "La posibilidad de aprovechar al máximo los recursos de aprendizaje que proveen estos nuevos entornos [depende] de pautas y estrategias informales de reproducción que parecen ensanchar las diferencias sociales. [...] La primera brecha, aunque no desaparece, pierde protagonismo en favor de la dimensión cualitativa del uso o brecha secundaria" (pp.120-121). Los usuarios de TIC procedentes de clases más desfavorecidas, con carencia de referentes y recursos, tienen menos posibilidades de aprendizaje, acompañamiento y mediación, con lo que además de poseer menores dominios hacen un uso más primario, menos reflexivo y más sujeto a riesgos. Como consecuencia, en relación con algunos aspectos del proceso de digitalización, "lejos de verse eliminadas las desigualdades tradicionales, éstas pueden mantenerse e, incluso, podrían aparecer nuevas variantes de las mismas" (Gordo, Á. et al., *Op. Cit.*, p.144). Algo que también se señalaba, a propósito de la crisis, su impacto y las posibilidades de recuperación en diversos textos que se referenciaron en el apartado correspondiente, y que apunta uno de los principales desafíos de nuestro futuro colectivo.

## La política

Fijándose en aquellos aspectos que han sufrido un impacto importante con la presencia de las TIC y las redes sociales, una especial significación tiene todo lo relacionado con la acción política juvenil.

Ya se decía que, a raíz de la tormenta social que determinó la última crisis económica, con la quiebra absoluta de los restos del *contrato fordista* y el hundimiento de la perspectiva existencial de muchas personas, sobre todo jóvenes, se estimuló un repunte de la vivencia de necesidad de la acción política, apoyado en la necesidad de responsabilización directa y en la desafección institucional.

Las emergentes posturas juveniles contrastaban enormemente con las que habían caracterizado a los jóvenes del "parque temático", tal cual había sido descrito por Fernando Conde.

Este mismo autor, en el texto que se referencia en 2014, señala las principales diferencias entre las características y valoraciones del "parque" y las del movimiento 15-M, acaso el fenómeno más expresivo de la repolitización. De "la segmentación y la endogamia" a "la participación y la apertura a otras generaciones"; de "la focalización en el consumo y el corto plazo" a "un proyecto a largo plazo y una reconsideración de la ciudadanía"; de "espacios juveniles en las afueras" a "ocupación de espacios públicos centrales"; de "consumo como elemento identitario" a "desarrollo del rol político como elemento identificador"; de "fomento de la irresponsabilidad" a "fomento de la responsabilidad"; de

“estrategias de diferenciación social entre los jóvenes” a “reivindicación de la ‘unidad en la diversidad’”; de “fomento de un individualismo gregario” a “construcción de una comunidad política” (Conde, F., 2014, p.17). Todo un repertorio que describe un nuevo tiempo para unos nuevos protagonistas.

Parecía estarse configurando “una nueva sociedad que requiere de nuevas políticas y nuevas formas de gobierno. Las formas tradicionales [...] tienen un grave problema de funcionalidad frente a este nuevo y cambiante escenario” (Equipo IGOPnet, 2015, p.131). En esa nueva sociedad de la que hablan las personas integrantes de IGOPnet los jóvenes han tenido un notable protagonismo y muestran una creciente politización, al socaire de la crisis de la representación institucional. Algo que vienen a refrendar los resultados de una encuesta online a jóvenes (Ballesteros, J.C., Rodríguez, E., y Sanmartín A., 2015), que expresan con claridad la desafección institucional, la crisis de representación, el empoderamiento frente a la acción directa, la elección de vías nuevas para el activismo y la participación, los sentimientos confrontados con el sistema, etc.

Con una mirada retrospectiva, en 2018, Antonio Murillo, en un artículo para el número 9 de *Metamorfosis*, diferencia tres modelos ideológicos entre los y las jóvenes, frente a la crisis y la política. Un modelo autoritario-emocional, muy crítico con la política formal, “vulnerable a los discursos antiinmigratorios y a favor de acciones contundentes contra el sistema”, y muy construido por sujetos de las clases más desfavorecidas. Un modelo liberal-individualista, alimentado por jóvenes de clases más pudientes, menos crítico con el sistema y que, lejos de aspirar a una transformación absoluta, solo pide ajustes en las formas políticas. Y por fin, un modelo indignado-participativo, emergente desde el 15M, que promueve una desafección con alternativas, que prima los valores solidarios y que alienta una democracia como acción, más directa y participativa.

Para ese nuevo tiempo político la naturaleza y funcionalidad de las redes se mostraron impagables, pese a que no ha sido un proceso exento de crítica. Rubén Martínez (2015) describe cómo frente al concepto de *Red* como “ciberespacio de libertades”, como “reinención de la democracia”, aparece el *ciberfetichismo*, señalado muy especialmente por Rendueles en su ensayo *Sociofobia*, construido con “discursos que no dejan percibir con autonomía otras formas posibles de gobierno, sociabilidad o libertad” (Martínez, R., *Op. Cit.*, p.90). Confrontación ante la que como solución aparece una idea de síntesis: “Más que de la *Red* como reinención de la democracia, deberíamos hablar de la cultura de la *Red* como espacio de conflicto, y por ello político, para reinventar la democracia” (Martínez, R., *Op. Cit.*, p.93).

Francisco Jurado (*Metamorfosis 2*, 2015), tras apoyarse en Toret *et al.* para definir la *tecnopolítica* (“el uso táctico y estratégico de las herramientas digitales para la organización, comunicación y acción colectiva”), pasa a referenciar las características de este accionar político: la *netocracia* (cada sujeto dispone de la capacidad de decisión propia pero no de la de decidir por los demás), la *desrepresentación* (no necesidad de intermediación en las relaciones personales), la *multimilitancia* (compromisos simultáneos con distintas plataformas de acción), las identidades colectivas (perfiles colectivos que dan identidad a plataformas y movimientos), el minimalismo organizacional y material, la tecnologización de procesos y métodos; y la presencia de lógicas colaborativas (las organizaciones no compiten entre sí).

La facilidad para la comunicación múltiple, la inmediatez, la eficiencia para la movilización y las convocatorias, la informalidad y flexibilidad de las plataformas de acción, la falta de jerarquías y la horizontalidad para las tomas de decisión, todas estas capacidades y características de la comunicación vehiculada por las TIC, convertía a éstas en el medio ideal para la movilización y participación; bien es cierto que esta fortaleza no valía para cualquier forma de accionar político sino que parecía especialmente pensada para unos formatos que se potenciaron enormemente. La comunicación formal de los partidos en Internet aparecía anquilosada, en modo alguno era el soporte válido para lo que se necesitaba. Lo que surgió y se expandió con rapidez fue un conjunto de núcleos de relación, montados sin una estructura fija, que parecían asumir un cierto carácter de temporalidad al estar conformados no por adscripciones ideológicas sino alrededor de objetivos concretos, que trasladaban al espacio de lo digital la estructura y la funcionalidad asamblearias, que renunciaban a la fijeza organizativa y que defendían formas heterodoxas de participación.

El éxito del movimiento, más allá de sus logros frente a objetivos concretos (movimientos contra los desahucios, protestas vecinales, reivindicaciones ecologistas, etc.), parece claro, al menos en los primeros momentos; estas plataformas consiguen crear un clima y unos cauces de opinión que impulsan de manera importante a algún partido que se ve notablemente aupado y que llega a tener un papel decisivo en la dinámica partidaria, hasta el punto de convertirse en un elemento de ruptura del bipartidismo imperante en la política española desde la transición. Lo que a partir de ahí se plantea es si la dinámica de horizontalidad y flexibilidad que impulsan en origen estos movimientos puede compatibilizarse con las exigencias organizativas de un partido político, con los mecanismos de toma de decisión, con las limitaciones y servidumbres de la política real, y con la aspiración de conseguir el poder democrático. En el texto de Subirats (director) *et al.*, de 2015, *Ya nada será lo mismo: los efectos del cambio tecnológico en la política, los partidos y el activismo juvenil*, se describen y analizan la génesis de bastantes de estos movimientos y sus tensiones para transitar del voluntarismo inicial a la eficacia organizativa. Tensiones que pueden comprobarse en el día a día de la actualidad de los partidos que se potenciaron por las dinámicas descritas y que, en palabras del propio Subirats dejan todo un repertorio de cuestiones pendientes.

“¿Cómo evolucionarán los formatos de representación y organizativos que han caracterizado los sistemas democráticos hasta ahora? ¿Sabremos combinar mecanismos de decisión distribuida y directa con los espacios necesarios de deliberación y contraste? ¿Sabremos combinar esos mecanismos y espacios con los tiempos y pautas que han ido consolidándose a lo largo del tiempo en los marcos más institucionales? ¿Seremos capaces de superar los riesgos de opacidad, vigilancia global y liderazgos autoritarios que han ido emergiendo aprovechando ciertas especificidades de Internet? ¿Superaremos las desigualdades que aún existen desde una perspectiva de género en el “mundo Internet”? ¿Seguirá reforzándose la capacidad autónoma de los espacios sociales y comunitarios para construir respuestas no estrictamente institucionales a problemas colectivos?” (p. 336). Todas ellas preguntas pendientes de responder.

## El género

No se puede abordar la descripción de los fenómenos sociales en los últimos años sin referirse a las cuestiones de género; las reivindicaciones feministas, la alarma ante la violencia machista y las denuncias de la misma, los diversos movimientos contra el abuso, contra la discriminación o en pro de la igualdad, han marcado claramente la agenda de preocupaciones colectivas. Lógicamente, en los trabajos promovidos y editados por el CRS hay un rastro claro de estos intereses.

De principio, como no podía ser de otra forma, la mirada analítica ha debido fijarse en los elementos de diferenciación y discriminación de género que pueden despistarse en la población juvenil. En este sentido los barómetros del CRS (Ballesteros, JC. Y Rodríguez, E., 2019) dan cuenta pormenorizada de la pervivencia de desajustes, tantas veces repetidos, en las tasas de paro o de parcialidad involuntaria, en las remuneraciones salariales o los niveles de precariedad en el empleo, en la desigualdad de las cargas en lo referido a las responsabilidades domésticas e incluso (también a esas edades) a las de cuidado. También persisten las diferencias entre los perfiles profesionales para los que se supone mayor o menor aptitud según el género, con el territorio vedado a las mujeres que se da en las profesiones más tecnológicas, en detrimento de las de atención, asistencia o educación; y eso pese a la clara dominancia de las jóvenes en lo referido a los procesos educativos y formativos.

También son las mujeres quienes más frecuentemente señalan haber sufrido situaciones de discriminación, llegando a duplicar las quejas de sus compañeros. Son elementos de discriminación referidos a ámbitos sociales muy diversos, al contexto familiar, al trabajo o a las relaciones de amistad que, aunque se han suavizado y han perdido intensidad y gravedad, siguen pudiendo percibirse con claridad. Acaso el espacio social en el que aparecen menos señalamientos de discriminación es el de la educación; probablemente en relación con el evidente mejor nivel de integración y éxito en ese campo que muestran las chicas. Chicas que, por otro lado, son perfectamente conscientes de la trampa que en no pocas ocasiones se monta con ciertos elementos aparentemente favorables para ellas, desde los halagos estéticos o las muestras rituales de deferencia hasta los supuestos privilegios en algunas actividades de ocio, que no tienen otra función que la de señuelos para la captación comercial de los hombres.

Los episodios o situaciones de violencia de género también se dan en las edades juveniles, si bien son mucho más frecuentes los de menor gravedad, siendo clara la influencia del constructo del *amor romántico* en la génesis de esos fenómenos (Rubio, A., 2015). En *Barcos y Corazones* (Varela, N., 2016), se pasa revista a las características de esa forma de relación y a su impacto sobre la violencia, no siempre de baja intensidad, a la vez que se llama la atención sobre esa otra forma de agresión implícita, amortiguada, a veces ni siquiera concienciada por la propia víctima, que Bourdieu llamó la *violencia simbólica*. Obviamente en el crisol del *amor romántico* se funde el magma del que pueden derivarse acciones de abuso o agresión en ambas direcciones; las tendencias a la posesión, a la dominación de pertenencia, al control, no son privativas de hombres o mujeres, pero el contexto de desequilibrio de género en el que se dan hace que los subsiguientes episodios de violencia sean más frecuentes y más graves contra las mujeres.

Un aspecto de violencia de género, mucho más sutil y desde luego mucho más infrecuentemente señalado, es el que se refiere a las condiciones de salud y bienestar. En el Informe *Salud y estilos de vida de jóvenes y adolescentes* (Ballesteros, J.C. Y Megías, E., 2019) se describe en detalle la situación, claramente desfavorecida, de las chicas, que aquejan más problemas médicos, viven con más intensidad situaciones de ansiedad o displacer y presentan con más frecuencia síntomas psicopatológicos y sentimientos depresivos. Si no se acepta que las mujeres, biológicamente, tengan una naturaleza más frágil, no queda otra alternativa que aceptar que, como grupo, se ven sometidas a unas situaciones de mayores cargas, a ciertas agresiones, que condicionan una respuesta sintomática más negativa. La otra única opción sería, cerrando el círculo de la discriminación y la agresión, estimar que “son más blandas” o “se quejan más”.

Una especial dimensión de estas desigualdades de género se encuentra en las dinámicas de las relaciones afectivas y sexuales, un asunto ya estudiado hace años por la FAD en colaboración con el INJUVE (*Jóvenes y relaciones grupales*, de Rodríguez, E. et al., de 2002; y *Jóvenes y sexo. El estereotipo que obliga y el rito que identifica*, de Megías, I., et al., de 2005). Sobre todo en la segunda obra citada se contemplan en detalle las distorsiones, tópicos y violencias, que lastran las relaciones entre hombre y mujer, y que cristalizan en esa situación enormemente ansiógena del rol femenino: estar disponible sin parecer fácil, mostrarse deseosa sin tener la iniciativa, ser prudente sin que parezca que rechaza; un juego de seducción en el que no puede dejar de participar, en el que tiene que pensar muy especialmente en la gratificación del otro y en el que, si no se autocontrola, arriesga gravemente su imagen. Los textos actuales muestran una situación pareja, en la que los cambios, que los hay, parecen a veces más cosméticos que otra cosa y no llegan a desmentir la situación descrita.

El específico interés por el desarrollo adolescente que tiene el CRS se traduce en una mirada repetida sobre la construcción de la identidad de género en esas edades, las características de esa identidad, su génesis y sus derivaciones; algo que se trató especialmente en *¿Fuerte como papá? ¿Sensible como mamá?* (Rodríguez, E.; Megías, I., 2015) y en *La explicación del pensamiento feminista a la formación de las identidades de género* (Martínez-Bascuñán, M., 2016). Por resumir algo tan complejo, cabría reseñar distintos elementos en el discurso desde y sobre las identidades:

- Hombres y mujeres son iguales en derechos pero diferentes en características y recursos. Estas diferencias, troqueladas genéticamente, suponen una concatenación de lógicas discriminatorias: las mujeres son diferentes, tienen cualidades y actitudes diferentes, son más aptas para unas cosas y menos para otras, deben dedicarse a aquello para lo que son más aptas.
- Las mujeres son más “emocionales”, más sensibles y empáticas; más hábiles para cuidar, acompañar y arropar afectivamente. Los hombres son más primarios, más activos y decididos; más prácticos y operativos. Una diferenciación que marca con rotundidad los trayectos y responsabilidades respectivas.
- Las mujeres disponen de atribuciones muy positivas (son comprensivas, trabajadoras, constantes, reflexivas, pacientes, maduras...). Características todas ellas que, en una torna envenenada, parecen señalarlas como depositarias de serias responsabilidades.

- En contrapartida con las favorables atribuciones anteriores, las mujeres también son sensibles, emocionales y frágiles, lo que las coloca en situación de conflicto, de fragilidad y dependencia; precisan de cierta protección, de un contrapeso masculino.

La aparición en el discurso de los y las (sobre todo, los) adolescentes de las opiniones y actitudes descritas indica con claridad que, pese a los innegables cambios en pro de la igualdad de géneros, todavía existen serias rémoras del pasado. Unas rémoras más difíciles de dejar atrás puesto que existe una falsa conciencia de “machismo superado”, algo que se muestra claramente cuando “no discriminar o no caer en estereotipos se entiende como la aceptación de que un chico o una chica puedan actuar en contra de lo que se espera de su sexo. Definición en la que no existe un cuestionamiento de los roles en sí mismos sino una aceptación del *statu quo*” (Rodríguez, E. y Megías, I., 2015, p. 209)

Lo que lleva a concluir a los mismos autores (p. 210): “En general no es fácil escapar de la idea de que todo el conjunto de constructos está absolutamente articulado desde las concepciones masculinas más tradicionales, a pesar de que sea compartido [...] tanto por chicas como por chicos, [aunque con] grados diferentes de acuerdo cuantitativo”.

“*Eppur si muove*”. Pese a todo, según muestran las investigaciones, se avanza; lenta y penosamente. Gracias sobre todo al esfuerzo de las mujeres, más conscientes y más reivindicativas; a pesar de que éstas no siempre se vean acompañadas por sus compañeros; a pesar de que en ocasiones ni ellas mismas sepan o puedan desvelar las trampas en las que se ven envueltas. A pesar también (López, S., 2016) de que no pocas veces las políticas públicas parecen olvidarse de la exigencia de influir positivamente en los cambios.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(Toda la bibliografía que se cita está promovida y editada por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud)

Ayuso, Luis (2014) *Padres y Jóvenes ante los riesgos de las TIC en España (Metamorfosis, 1)*

Ballesteros, Juan Carlos; Rodríguez, Elena; Sanmartín, Anna (2015) *Política e Internet: una lectura desde los jóvenes (y desde la red)*

Ballesteros, Juan Carlos; Megías, Ignacio (2015) *Jóvenes en la Red: un selfie*

Ballesteros, Juan Carlos; Picazo, Laura (2019) *Las TIC y su influencia en la socialización de adolescentes*

Ballesteros, Juan Carlos; Megías, Eusebio (2019) *Salud y estilos de vida de jóvenes y adolescentes*

Cebrián, Inmaculada (2016) *Conclusiones* en VV.AA. (Escudero, Ricardo editor) (2016) *Jóvenes y empleo. Una mirada desde el Derecho, la Sociología y la Economía*

Conde, Fernando (2014) *Introducción*, en Rodríguez, Elena y Ballesteros, Juan Carlos (2014) *Crisis y contrato social. Los jóvenes en la sociedad del futuro*

- Conde, Fernando (2016) *La evolución de los contextos sociales y económicos de los procesos de integración social de las sucesivas generaciones juveniles en la España democrática*. En VV.AA. (Escudero, Ricardo editor) (2016) *Jóvenes y empleo. Una mirada desde el Derecho, la Sociología y la Economía*
- Elzo, Javier; Megías, Eusebio (codirectores) et al. (2014) *Jóvenes y valores (I). Un ensayo de tipología*
- Equipo IGOPnet (2015) *Jóvenes, Internet y política*
- Equipo del CRS (2018) *Prólogo* en Gordo, Ángel et al. (2018) *Jóvenes en la encrucijada digital. Itinerarios de socialización y desigualdad en los entornos digitales*
- García, Maribel; Valls, Ona (2018) *Trayectorias de permanencia y abandono educativo temprano: análisis de secuencias y efectos de la crisis económica (Metamorfosis, 8)*
- Gentile, Alessandro; Sanmartín, Anna; Hernández, Ana Lucía (2014) *La sombra de la crisis. La sociedad española en el horizonte de 2018*
- Gordo, Ángel et al. (2018) *Jóvenes en la encrucijada digital. Itinerarios de socialización y desigualdad en los entornos digitales*
- Gordo, Ángel et al. (2019) *Factores de socialización digital juvenil*
- Jurado, Francisco (2015) *Jóvenes, Internet y política. El cambio del paradigma tecnopolítico (Metamorfosis, 2)*
- Lasén, Amparo (2014) *Introducción* en Megías, Ignacio, Rodríguez, Elena; Lasén, Amparo (2014) *Jóvenes y comunicación. La impronta de lo virtual*
- Lasén, Amparo (2015) *Las mediaciones digitales en la forma de espacializar y de ritmar en la vida cotidiana de los y las jóvenes (Metamorfosis, 3)*
- López, Silvia (2016) *Nuevas dimensiones en el análisis de políticas públicas: implicaciones en el análisis de políticas de igualdad de género y juventud (Metamorfosis, 4)*
- Martí, David (2014) *Entrevista con Gilles Lipovetsky (Metamorfosis, 0)*
- Martínez, Rubén (2015) *Internet y política (versión 1.0). Política para la Red, política con la Red, política desde la Red*, en Equipo IGOPnet (2015) *Jóvenes, Internet y política*
- Martínez-Bascuñán, Mária (2016) *La explicación del pensamiento feminista a la formación de las identidades de género (Metamorfosis, 4)*
- Megías, Eusebio (2018) *A modo de cierre. Las diferentes miradas al empleo juvenil*, en Sanmartín, Anna; Rubio, Ana; Tudela, Patricia (2018) *Jóvenes y empleo. Escenarios de futuro*
- Megías, Ignacio (2014) *Jóvenes y valores (II). Los discursos*
- Megías, Ignacio; Rodríguez, Elena; Lasén, Amparo (2014) *Jóvenes y comunicación. La impronta de lo virtual*
- Megías, Ignacio; Ballesteros, Juan Carlos; Rubio, Ana; Alberdi, Inés (2015) *Jóvenes y género. El estado de la cuestión*
- Megías, Ignacio; Ballesteros, Juan Carlos (2016) *Jóvenes y empleo, desde su propia mirada*
- Megías, Ignacio; Rodríguez, Elena (2018) *Jóvenes en el mundo virtual: usos, prácticas y riesgos*
- Melendro, Miguel (2014) *Transitar a una vida adulta cuando se es joven y vulnerable: estrategias de actuación en una sociedad en crisis (Metamorfosis, 1)*

- Murillo, Antonio (2019) *Del 15M a la institucionalización del descontento. Percepciones y representaciones sociales sobre la situación política en la generación indignada española (2011-2017)* (Metamorfosis, 9)
- Parés, Marc (2014) *La participación política de los jóvenes ante el cambio de época: estado de la cuestión* (Metamorfosis, 0)
- Rodríguez, Elena; Ballesteros, Juan Carlos; Megías, Ignacio (2011) *Bienestar en España. Ideas de futuro desde el discurso de padres y madres.*
- Rodríguez, Elena; Ballesteros, Juan Carlos (2014) *Crisis y contrato social. Los jóvenes en la sociedad del futuro*
- Rodríguez, Elena; Megías, Ignacio (2015) *¿Fuerte como papá? ¿Sensible como mamá?*
- Rodríguez, Elena; Ballesteros, Juan Carlos (2019) *I Informe sobre jóvenes y género. La (in)consciencia de equidad de la población joven en España*
- Rubio, Ana (2015) *El nuevo ideal de amor en los adolescentes digitales* (Metamorfosis, 3)
- Rubio, Ana; Sanmartín, Anna; Tudela, Patricia; Ballesteros, Juan Carlos (2019) *Participación política y activismo*
- Sánchez, Francisco Javier; Moreno, Almudena (2018) *Transición escolar en España: un análisis de desigualdad y diferenciación* (Metamorfosis, 8)
- Sanmartín, Anna; Rubio, Ana; Tudela, Patricia (2018) *Jóvenes y empleo. Escenarios de futuro*
- Subirats, Joan (director) et al. (2015) *Ya nada será lo mismo. Los efectos del cambio tecnológico en la política, los partidos y el activismo juvenil*
- Urraco, Mariano (2017) *El anhelo (y las posibilidades) de linealidad en la era de la incertidumbre. Noticia de una juventud periférica* (Metamorfosis, 7)
- Varela, Nuria (2016) *Barcos y corazones. Las sutilezas del patriarcado en la transmisión de valores que alimentan la violencia de género* (Metamorfosis, 4)
- VV.AA. (Escudero, Ricardo editor) (2016) *Jóvenes y empleo. Una mirada desde el Derecho, la Sociología y la Economía*
- VV.AA. (2019) *Barómetro Juventud y Género, 2019. Identidades y representaciones en una realidad compleja*

## Trayectorias escolares y expectativas del alumnado de Ciclos Formativos de Grado Medio: la elección de la vía profesional en un contexto de desprestigio consolidado

*Scholar trajectories and expectations of intermediate-level vocational education students: the election of the vocational via in a context of consolidated discredit*

**Autor:** Manuel Tomás Valdés Fernández

**Entidad:** Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Departamento de de Sociología Aplicada, Madrid, España.

[manueltv@ucm.es](mailto:manueltv@ucm.es)

Fecha de recepción: 26 de junio de 2018

Fecha de aceptación: 29 de abril de 2019

### Resumen

El histórico desprestigio de la vía profesional en España ha provocado una notable desproporción en términos de matriculación entre la Formación Profesional y el Bachillerato. Durante la última década se ha producido un intenso retorno de jóvenes al sistema educativo a través de la Formación Profesional, reduciendo esa desproporción, pero dejando inalterada la estructura de preferencias formativas de la sociedad española. La capacidad de atracción de la vía profesional se restringe así a un alumnado definido a menudo de forma excesivamente homogénea como aquel que desarrolla itinerarios de fracaso en la educación obligatoria. A partir de cinco grupos de discusión con alumnos de Grado Medio de la Comunidad de Madrid, ha sido posible identificar discursos característicos sobre el proceso de decisión conducente a la vía profesional, encontrando importantes diferencias en variables relevantes que condicionan tanto el acceso a la Formación Profesional, como el propio paso por la Educación Secundaria Superior y la expectativa formativa.

**Palabras clave:** Formación Profesional; investigación cualitativa; trayectorias escolares; educación postobligatoria; transición secundaria primer ciclo-secundaria segundo ciclo.

## Abstract

The historical discredit of the vocational via in Spain has provoked a remarkable disproportion in terms of matriculation between Vocational Education and Baccalaureate. During the last decade, an exceptional number of young people has returned to the educational system opting for an intermediate-level vocational program, reducing that disproportion in absolute numbers, but letting unaltered the structure of formative preferences of the Spanish society. The capacity of the vocational via to attract new students is therefore restricted to a student body that is often referred in an excessively homogeneous way as those youngsters who have developed an educational trajectory marked by failure during compulsory education. Based on five focus groups conducted with intermediate-level vocational education students in Comunidad de Madrid, different discourses about the decision-making process leading to vocational education have been identified, finding important differences in relevant variables conditioning the access to Vocational Education, the success in upper-secondary education and the student's formative expectations.

**Keywords:** Vocational Education; qualitative research; educational trajectories; post-obligatory education; transition from lower to upper secondary school.

## I. INTRODUCCIÓN

España ha conocido en la última década un crecimiento desconocido en las estadísticas de matriculación en Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM). La crisis económica, que con tanta virulencia afectó al empleo no cualificado, provocó el retorno de muchos jóvenes al sistema educativo y modificó la estructura de incentivos que favorecía un intenso abandono escolar. No está claro, no obstante, que ese aumento del alumnado de Formación Profesional (FP) haya significado un cambio en las preferencias formativas de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO); o, dicho de otra manera, que el extendido desprestigio de la vía profesional, profusamente estudiado y documentado por la literatura académica dedicada a la FP, se haya reducido.

Dicho desprestigio se alimenta del papel que la FP ha jugado, y se espera que siga jugando, en la gestión del fracaso en la ESO, absorbiendo el alumnado que abandonó el sistema educativo sin completar sus estudios o los finalizó tras pasar por repeticiones de curso y programas de adaptación curricular. Como consecuencia, se ha tendido a describir el alumnado de FP de forma excesivamente homogénea, sin considerar que, más allá de una extendida prevalencia de situaciones de fracaso, la frecuencia y momento de aparición de las mismas tienen un efecto significativo tanto sobre la decisión de matriculación en CFGM, como en las probabilidades de éxito y continuación posterior en Educación Terciaria (ET).

En las páginas que siguen se tratará de poner de manifiesto la pluralidad de historias curriculares que llevan a alumnos de la ESO a matricularse en un CFGM, y como esas trayectorias imponen límites y oportunidades en su itinerario futuro al condicionar variables tan relevantes como la autopercepción académica, la motivación para el estudio, las preferencias sobre el tiempo de retorno de la inversión en formación o la expectativa formativa.

## II. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA

Lo cierto es que el sistema de formación profesional en España tardó en desarrollarse. El bajo nivel de industrialización del país, sumado a la característica inestabilidad política de los siglos XIX y XX, hicieron que no fuera hasta 1955, con la Ley Industrial, cuando se regulara por primera vez la Formación Profesional. El sistema quedó organizado a través del preaprendizaje, la oficialía y la maestría, persiguiendo ofrecer trabajadores cualificados a una industria en expansión durante los años sesenta (Homs, 2008).

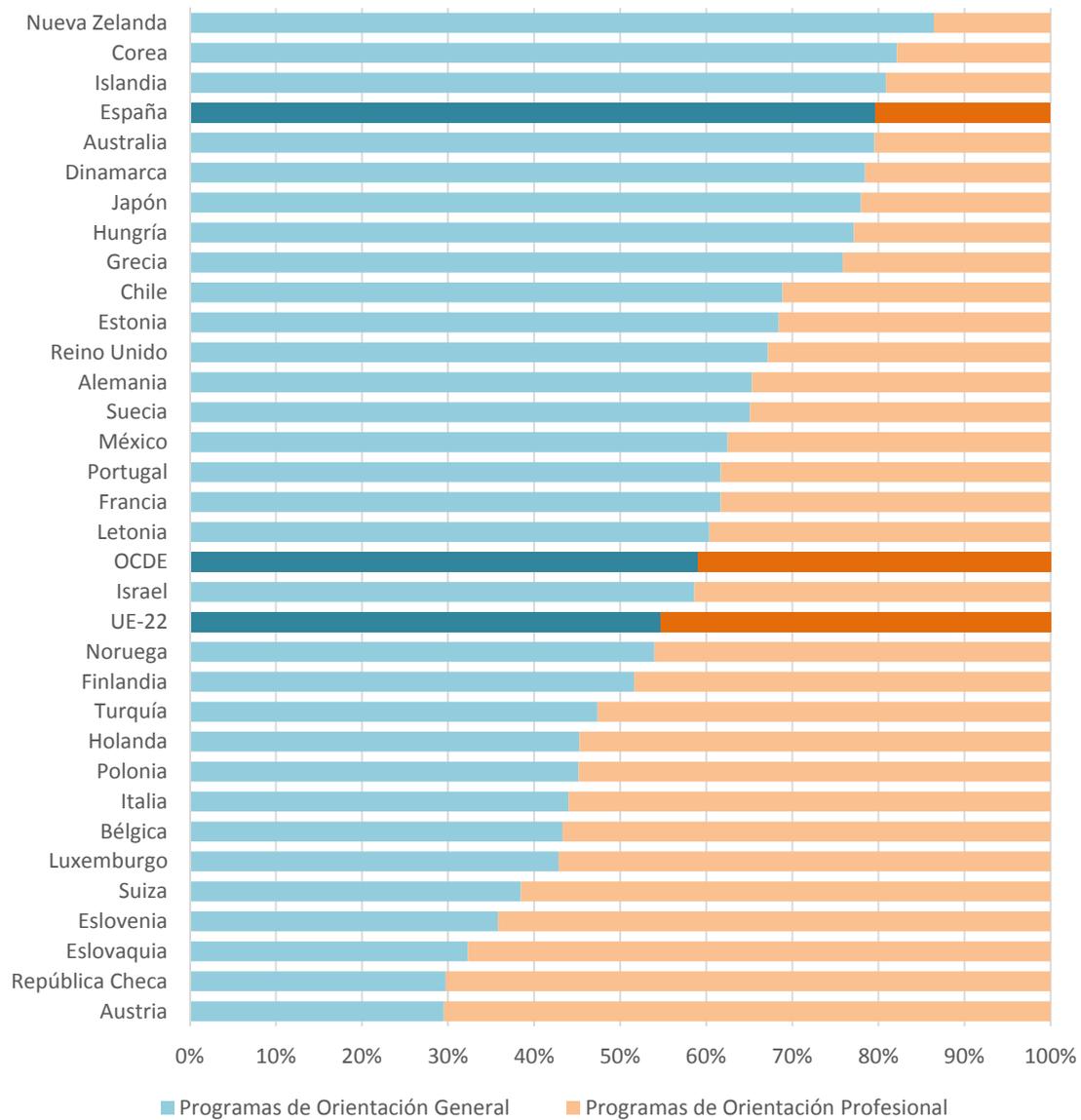
La Ley General de Educación (LGE) de 1970 pretendió actualizar el sistema conforme a la norma europea de aquellos tiempos. Los distintos niveles del sistema de FP debían funcionar como una pasarela entre el final de cada etapa educativa y la inserción profesional, garantizando que ésta se produjese en condiciones de cualificación (Merino et al., 2006). La presión de sectores tradicionales por mantener el control del sistema de formación y la orientación hacia la clase trabajadora, sumada a la obligatoriedad de continuar por la vía profesional (FPI) si no se obtenía el Graduado Escolar, generaron un desprestigio notable de la FP con respecto a la vía académica que seguían los estudiantes que pretendían finalizar estudios universitarios (Consejo Económico y Social, 2013; Homs, 2008; Renés Arellano y Castro Zubizarreta, 2013). La LGE fue seguida por un Decreto de regulación de la Formación Profesional (1974) que vinculó la FPI y la FPII como vía alternativa al BUP-COU que, aunque prevista como una opción excepcional, terminó constituyendo la vía mayoritaria de acceso a la FPII (Merino, 2013). Se generaba de esta forma una vía alternativa a la universitaria que recogía al alumnado que no lograba finalizar el Graduado Escolar, contribuyendo así a consolidar el desprestigio relativo de la vía profesional.

La llegada de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 llevó la enseñanza de la FP a los institutos de educación secundaria y exigió la consecución del título de ESO para poder matricularse en secundaria superior, medidas ambas dirigidas a dignificar la imagen social de la Formación Profesional (Consejo Económico y Social, 2013). Su coexistencia con la educación obligatoria contribuyó a disminuir la percepción de segregación, lo que sumado a las posibilidades de inserción laboral abiertas por el periodo de expansión económica frenaron el estigma asociado a la FP (Homs, 2008). A ello contribuyó, además, la conversión de la FPI en los programas de Garantía Social, quienes pasaban a absorber el fracaso en la ESO.

La FP II pasó a denominarse Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM), alternativa al Bachillerato tras la ESO, y se crearon los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) como alternativa a la Universidad tras el Bachillerato. La posterior conexión entre ambos los CFGM y los CFGS reconstruyó la vía profesional característica del modelo anterior (Merino et al., 2006).

En el año 2006 fue aprobada la Ley Orgánica de Educación (LOE), modificando escasamente el sistema de formación profesional y rebautizando los Programas de Garantía Social (PGS) como Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Las posteriores Leyes de Economía Sostenible y Ley Orgánica Complementaria, ambas del año 2011, establecieron pasarelas entre la vía profesional y la vía general, y entre el Grado Medio y el Superior. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) del año 2013 convirtió 4º ESO en un curso propedéutico, orientador hacia la vía profesional o el Bachillerato, a la vez que los PCPI recuperaron su sentido de continuidad hacia los Ciclos Formativos bajo la nueva denominación de Formación Profesional Básica (FPB).

Todo este desarrollo legislativo ha contribuido, en último término, a consolidar una marcada preferencia en la sociedad española por la vía académica tras la educación obligatoria que hoy representa el Bachillerato y la Universidad (Colectivo Ioé, 2012; Martínez Celorrio, 2013), asociando la vía profesional, y en particular los CFGM, a las clases trabajadoras y al alumnado menos académico que ha experimentado un mayor número de situaciones de fracaso. El correlato estadístico de ese desprestigio puede observarse en el Gráfico 1, donde se ha representado el porcentaje de alumnos de entre 15 y 19 años que prefieren la vía profesional o la vía académica. La posición de España es reveladora: si 1 de cada 2 alumnos de entre 15 y 19 años de países de la OCDE está matriculado en programas de orientación profesional, esa proporción se reduce en España a 1 de cada 5.



**Gráfico 1.** Población de entre 15 y 19 años matriculada en educación postobligatoria no terciaria por orientación del programa. Fuente: *Elaboración propia a partir de Education at a Glance (2017)*.

### III. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

No deja de sorprender, no obstante, que ante el consolidado desprestigio de la vía profesional en España exista un número relevante de alumnos que terminen decantándose por la FP tras completar la ESO. Es habitual referirse a dicho alumnado como aquel que desarrolla trayectorias educativas de fracaso durante la escolarización obligatoria, generalización íntimamente conectada con la reivindicación de la FP como sistema de segunda oportunidad e instrumento eficaz para combatir las elevadas cifras de abandono escolar temprano (Consejo Económico y Social, 2013; Rahona, 2012; Rujas, 2015; Termes, 2012).

El presente trabajo se propone un objetivo doble. Primero, analizar la continuidad o modificación de la estructura de preferencias del alumnado español al respecto de las alternativas postobligatorias, estudiando si el desprestigio relativo de la vía profesional se ha visto alterado por motivo de la crisis económica y los elevados niveles de desempleo juvenil. Segundo, se pretende trascender una visión excesivamente homogénea del alumnado de CFGM e identificar distintos discursos sobre el proceso decisional conducente a la Formación Profesional, describiendo itinerarios formativos con mayor detalle que la mera sucesión de experiencias de fracaso e inadaptación. Con ello se asume la importancia de adoptar una perspectiva biográfica en el estudio de los fenómenos educativos, reconociendo la relevancia de la trayectoria escolar previa no solo sobre las posibilidades de matriculación y finalización satisfactoria de las distintas alternativas en la Educación Secundaria Superior, sino también sobre múltiples variables que definirán el itinerario formativo futuro (García et al., 2013; Merino et al., 2006).

#### IV. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN: MUESTRA, INSTRUMENTO Y TÉCNICA DE ANÁLISIS

Para explorar la continuidad de las preferencias del alumnado español sobre las vías formativas postobligatorias se han explotado las estadísticas sobre matriculación ofrecidas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional. En cuanto a los discursos del alumnado de FP sobre el proceso decisional conducente a la vía profesional, se han realizado un total de cinco grupos de discusión con alumnos de CFGM matriculados en tres institutos de la Comunidad de Madrid. El trabajo se constituye de esta forma como un estudio de caso del alumnado madrileño, que pretende introducirnos en la complejidad discursiva sobre el acceso a la vía profesional del sistema de enseñanza.

Las sesiones de discusión se realizaron en la forma de *storytelling groups* o grupos de discusión narrativos, técnica de marcado carácter biográfico puesta en práctica de manera pionera por McCall. Con anterioridad a la sesión, se encargó a los participantes el desarrollo de un breve escrito sobre su itinerario formativo previo a la ESO, destacando los momentos claves de dicha trayectoria y los acontecimientos que, en su opinión, más condicionaron su decisión postobligatoria. Tales materiales fueron puestos en común antes de iniciar la discusión, generando a través de ello entendimientos compartidos que permitieron centrar la conversación y hacer surgir de forma natural la temática objeto de interés bajo ese marco interpretativo compartido (McCall y Wittner, 1988 citado en Denzin, 1998). Por otra parte, los materiales desarrollados por los alumnos han sido fundamentales para vincular las posiciones discursivas con itinerarios formativos previos particulares.

Las sesiones grupales fueron realizadas durante los meses de abril y mayo de 2016. La configuración de los grupos se realizó atendiendo a la titularidad del centro, la especialidad formativa del Grado Medio y el género (Tabla 1), contando cada uno con entre 6 y 10 participantes.

TITULARIDAD DEL CENTRO		ESPECIALIDAD FORMATIVA	
		Técnica	Servicios
Privado concertado religioso	no	GRUPOS 3 y 4. Composición mixta por género.	
Privado concertado religioso		GRUPOS 1 y 2. Solo hombres.	
Público			GRUPO 5. Solo mujeres.

Tabla 1. Diseño muestral de los *storytelling groups*.

El análisis de los materiales cualitativos ha partido de la semiótica narrativa de Greimas. Adscrito a la teoría estructuralista del binarismo, donde el conocimiento humano se produce y organiza a través de oposiciones semánticas, Algirdas Greimas planteaba que toda producción discursiva comparte una estructura que es generada y estudiada a través de tres niveles de profundidad: el nivel discursivo, el nivel narrativo y el nivel semántico profundo (Greimas y Courtés, 1990). El cuadrado semiótico fue la herramienta propuesta por Greimas para el análisis del tercer nivel, construido a través de dos ejes de oposición y las relaciones de contradicción, contrariedad y complementariedad que se generan entre los cuatro polos de resultantes (Fontanille, 2001). Aplicando el cuadrado semiótico ha sido posible identificar cuatro posiciones discursivas ideales sobre el proceso de toma de decisión conducente a un CFGM, las cuales han sido después vinculadas a itinerarios formativos particulares durante la educación obligatoria.

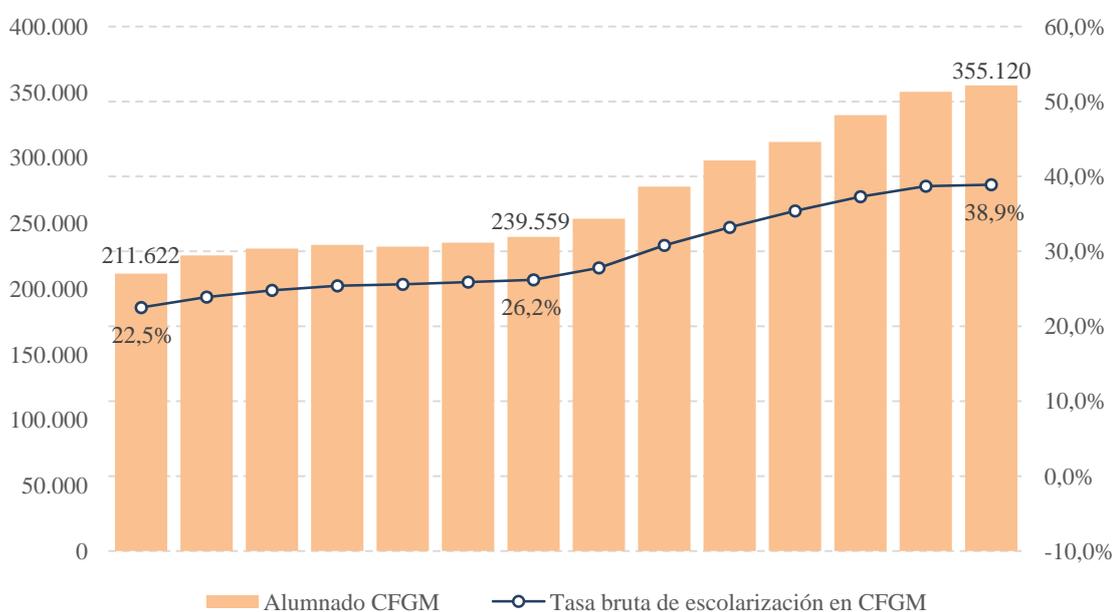
## V. RESULTADOS

### Cifras de los CFGM en España: un desprestigio consolidado

El desarrollo legislativo que ha dado forma al sistema de formación profesional, unido a la evolución y configuración del resto del sistema reglado de enseñanza, ha cristalizado una serie de fobias y filias colectivas hacia las distintas alternativas postobligatorias. En particular, ha dado lugar a un sostenido y consolidado desprestigio de los CFGM en relación con el Bachillerato del que han dado cuenta diversas investigaciones (Álvarez Rojo, García Gómez, Gil Flores, & Romero Rodríguez, 2015; García Gómez & Ordóñez Sierra, 2016; Merino, 2013; Planas, 2012; Termes, 2012).

A ello contribuye la desigualdad por origen social en relación con las preferencias formativas de la sociedad española, que dirigen a buena parte del alumnado de clases trabajadoras hacia la vía profesional (Jurado y Echaves, 2016; Valdés Fernández, 2019). En efecto, la desigualdad de oportunidades educativas en relación con la matriculación en FP ha permanecido relativamente estable a lo largo de estas últimas décadas de crecimiento del sistema de Formación Profesional (Martínez García y Merino, 2011).

Sin embargo, algunos autores y estudios apuntan hacia una renovada oferta educativa de Formación Profesional (Consejo Económico y Social, 2013), que ha llevado a un cambio en la percepción social de la misma apreciable en las estadísticas de matriculación (Rahona, 2012), y al efecto de la crisis económica sobre la estructura de preferencias formativas del alumnado español (Jurado & Echaves, 2016). En efecto, tanto las cifras absolutas de matriculación como la tasa bruta de matriculación en CFGM (alumnado total de Grado Medio entre población de 16 y 17 años) muestran un fuerte incremento de la elección de la vía profesional, especialmente desde el curso académico 2007-2008 (Gráfico 2).

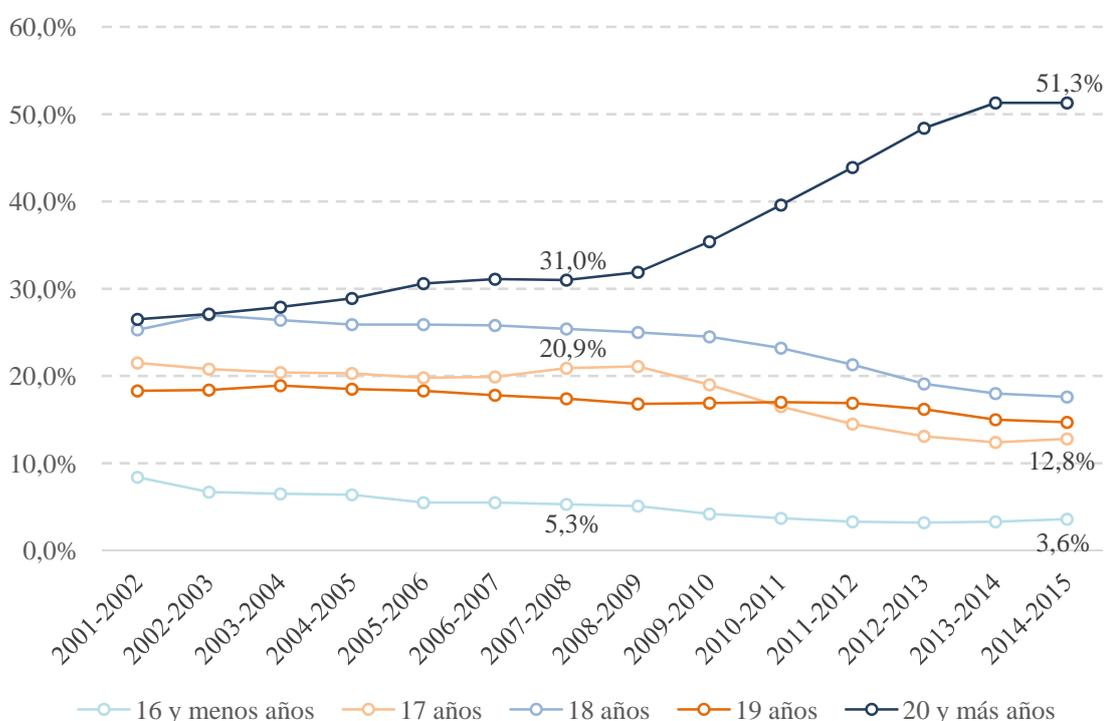


**Gráfico 2.** Evolución del alumnado y la tasa bruta de matriculación en CFGM. Fuente: *Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional.*

No obstante, ese intenso crecimiento de la matriculación no implica necesariamente un cambio en la consideración colectiva de las vías postobligatorias. Una parte de ese aumento se debe al retorno al sistema educativo de jóvenes que abandonaron sus estudios en el pasado (con o sin titulación de la ESO), lo que ha supuesto una fuerte reducción del abandono escolar temprano a lo largo de los años de crisis económica (Jurado & Echaves, 2016). No debe colegirse un cambio en la consideración de la FP como alternativa a la vía Bachillerato-Universidad del hecho de que un mayor número de los alumnos que tradicionalmente elegían FP lo hagan ahora motivados por los avatares del mercado de trabajo.

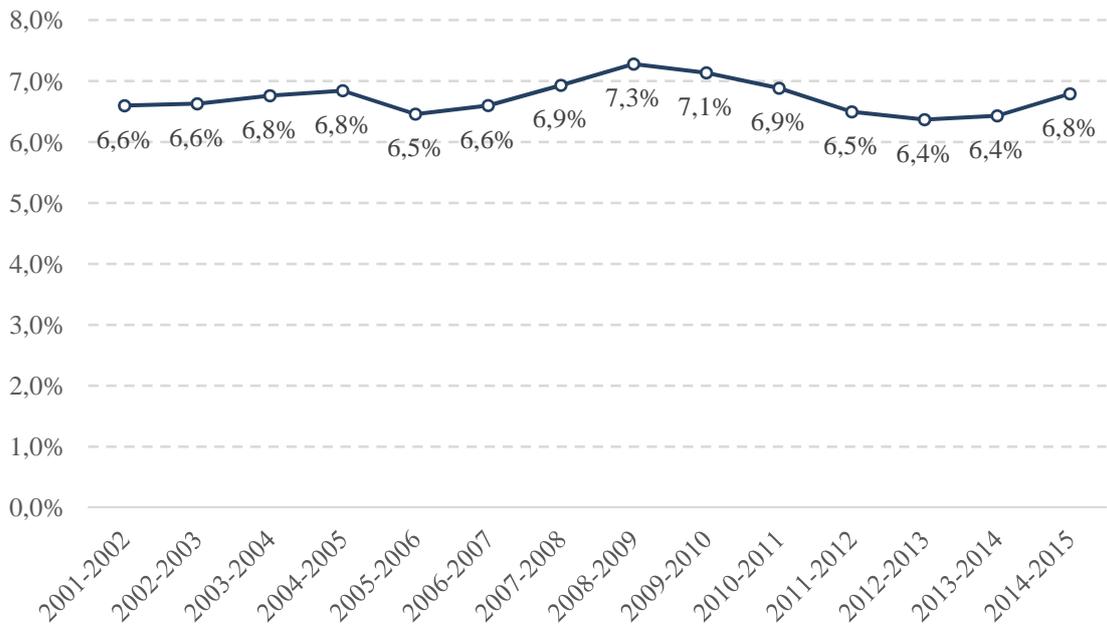
Sí podría pensarse en esos términos si un mayor número de alumnos con itinerarios de éxito, que han tendido históricamente a escoger de forma abrumadora Bachillerato, comenzasen a decantarse ahora por los CFGM. A falta de mejor estadística, se considera un itinerario de éxito aquel en que no se acumulan retrasos, matriculándose en el Grado Medio, en su caso, a la edad teórica de acceso.

Sin embargo, no es eso lo que reflejan las estadísticas. La evolución de la distribución por edad del alumnado de CFGM muestra, en el intervalo 2007-2014, un significativo incremento del peso del alumnado de 20 años o más, acompañado de un descenso en la proporción de alumnos de 16 y 17 años (Gráfico 3). Esta evolución pone de manifiesto lo inadecuado del uso de la tasa bruta de matriculación de CFGM, dado que existe una notable distancia entre la edad teórica de acceso y la edad modal del alumnado de CFGM. El desplome poblacional del grupo de edad 16-17 años, unido al fuerte incremento de la matriculación de alumnos de más de 20 años, disparan la tasa bruta de matriculación sin que ello signifique que más alumnos prefieran la vía profesional al Bachillerato; esto es, sin que se pueda hablar de un cambio en la deseabilidad social de ambas alternativas.



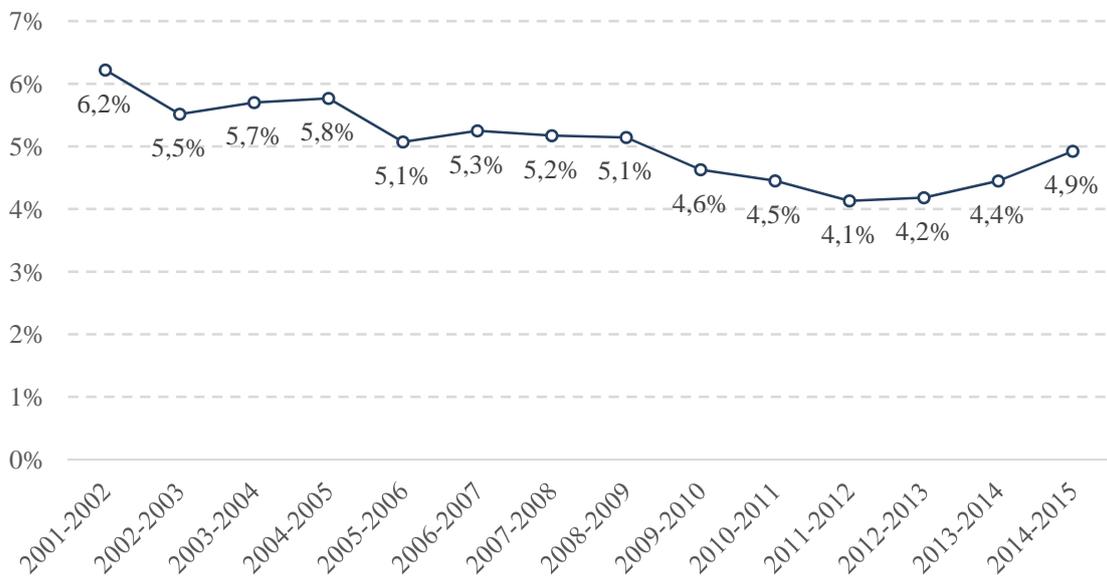
**Gráfico 3.** Composición por edad del alumnado de Ciclos Formativos de Grado Medio. Fuente: *Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional.*

La tasa neta de escolarización en CFGM sí es, en cambio, una potente herramienta para este análisis. En vez de considerar el alumnado total de Grado Medio, la tasa neta relaciona el alumnado de 16 y 17 años matriculado en CFGM y el total poblacional de 16 y 17 años, indicando qué porcentaje de los jóvenes de dicha edad se matricularon en un CFGM. Y, como puede observarse en el Gráfico 4, no ha existido ningún cambio en dicha proporción en los últimos 15 años. Es decir, que el fuerte incremento de la matriculación en el intervalo 2007-2014, donde el alumnado de CFGM creció un 48%, no ha significado que ningún alumno más de 16 y 17 años prefiera la vía profesional al Bachillerato.



**Gráfico 4.** Evolución de la tasa neta de escolarización en CFGM. Fuente: *Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional.*

Es posible observar la misma realidad a través de la proporción que el alumnado de CFGM de 16 años o menos representa sobre el total del alumnado de 4º ESO que en el curso anterior tenía 15 años o menos (Gráfico 5). Dicha proporción refleja la preferencia formativa de los alumnos que comienzan el último curso de la ESO sin haber acumulado ningún retraso y lo que se observa es, lejos de cualquier incremento, un descenso de aquellos que optan por la vía profesional en el periodo 2007-2014.



**Gráfico 5.** Porcentaje de alumnos de CFGM de 16 años o menos sobre el alumnado de 4º ESO de 15 años o menos del curso anterior. Fuente: *Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional.*

No es posible hablar, en conclusión, de un cambio en la estructura de preferencias del alumnado español sobre las vías curriculares postobligatorias durante estos años de intenso crecimiento de la matriculación en Grado Medio, y sí de un desprestigio muy consolidado de la vía profesional en relación con el Bachillerato. La pregunta que surge entonces es: ¿por qué ciertos alumnos sí deciden matricularse en Grado Medio?

### Posiciones discursivas del alumnado de Formación Profesional de Grado Medio

A fin de aproximarnos al proceso decisional que guía al alumnado de CFGM a la vía profesional, se han realizado cinco grupos de discusión. En dichas sesiones, los alumnos participantes señalaron como aspecto fundamental de su decisión las dificultades afrontadas durante la educación obligatoria.

Las argumentaciones al respecto podían organizarse a lo largo de un eje discursivo que enfrentaba la capacidad frente a la motivación como factor determinante del rendimiento escolar y, en último término, de la decisión de matriculación en FP. En efecto, tanto un autoconcepto académico empobrecido (García Gómez y Ordóñez Sierra, 2016) como una alta desmotivación y desafección por la práctica educativa (Renés Arellano y Castro Zubizarreta, 2013) han sido señalados en otras investigaciones como variables características del alumnado de CFGM. Lo que aquí se pudo observar es que había quien otorgaba mayor importancia relativa a la capacitación académica (generalmente por sentirse incapaz de afrontar la exigencia del Bachillerato) y quien le daba mayor importancia a la motivación (al sentirse escasamente motivado por el tipo de aprendizajes y propuesta pedagógica característicos en la ESO y el Bachillerato).

Un análisis de los posicionamientos a lo largo de dicho eje permitió comprobar que aquellos alumnos que enfatizaban la capacitación académica tendían a considerarse el principal actor regulador del proceso de toma de decisión (responsabilidad interna), mientras que quienes destacaban la motivación delegaban dicha responsabilidad en el sistema educativo y la propuesta de aprendizaje que éste hace al alumnado (responsabilidad externa). De esta forma, era posible organizar los discursos sobre el proceso decisional conducente a la FP a lo largo de un eje cuyos polos opuestos quedan representados por la responsabilidad externa o interna en tal proceso.

Para el estudio de tales discursos, se ha recurrido a la construcción del cuadrado semiótico de Greimas que, como se ha descrito anteriormente, se elabora a través de dos ejes de oposición: uno primero que enfrenta la Responsabilidad Interna y la Responsabilidad Externa, y otro que enfrenta la No Responsabilidad Interna y la No Responsabilidad Externa (Figura 1). En otras palabras, de la misma forma que hay alumnos que construyen su discurso enfatizando la capacitación académica como principal variable reguladora del rendimiento y la decisión adoptada (responsabilidad externa), hay otros cuya elaboración discursiva gravita alrededor de la negación de la importancia de la capacitación académica (responsabilidad no externa). Lo mismo valdría para la motivación para el estudio.

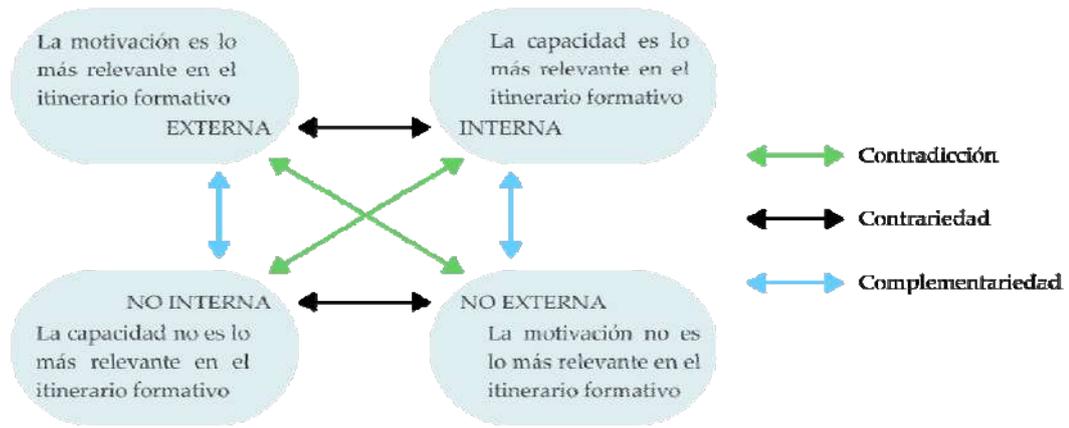


Figura 1. Cuadrado semiótico: Responsabilidad Externa/Interna

La vuelta a los materiales a partir del esquema analítico representado en la Figura 1 permitió identificar cuatro posiciones discursivas ideales. En todas ellas se enfatizaba tanto la capacidad o incapacidad para afrontar los retos académicos durante la ESO como la motivación o desmotivación provocada por la dinámica escolar, priorizando siempre una de ellas como aspecto fundamental del rendimiento y el proceso de toma de decisión. Pudo comprobarse que la posición discursiva adoptada por el alumno estaba íntimamente conectada con su propio autoconcepto académico y su motivación para el estudio, lo que ha permitido configurar un mapa discursivo a partir de ambas variables (Figura 2).

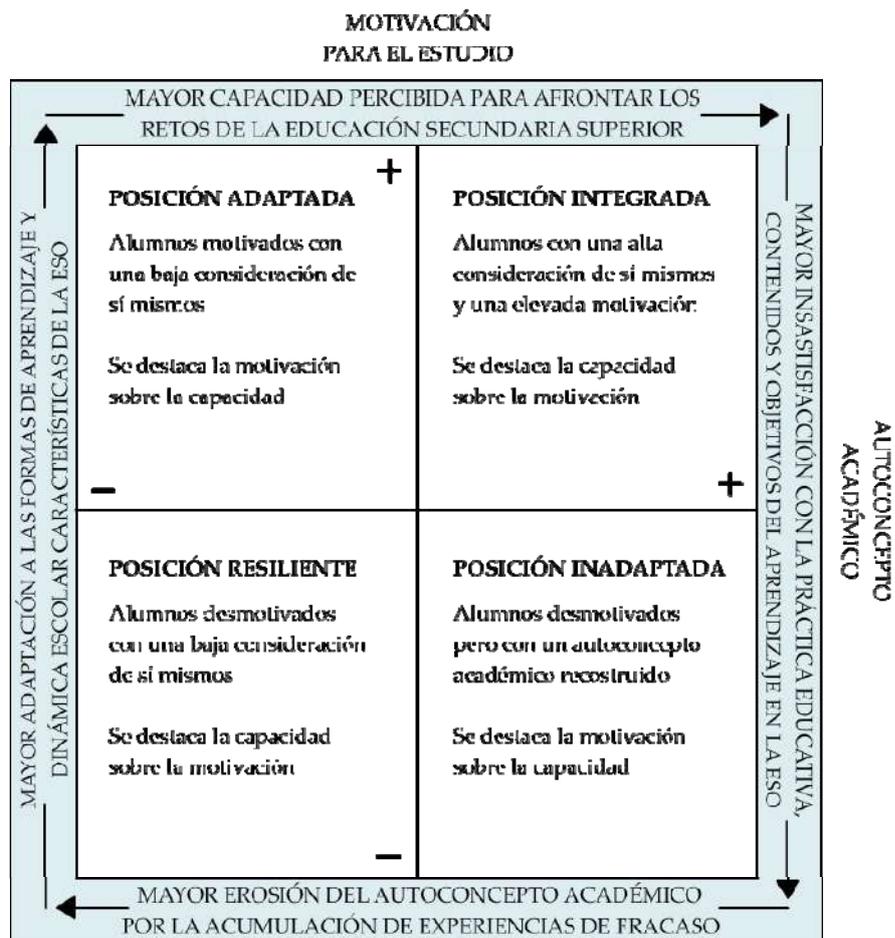


Figura 2. Mapa discursivo: capacidad vs motivación

Tales posiciones han sido descritas a partir de las variables con un mayor poder de discriminación discursiva: la importancia relativa concedida a la capacitación académica y a la motivación en el proceso decisonal, la razón última de la elección de la vía profesional, el grado de elaboración de la decisión adoptada (momento en que fue tomada la decisión a lo largo de la ESO), la participación en el imaginario colectivo sobre las distintas vías postobligatorias (grado de aceptación o rechazo del desprestigio de la vía profesional), el posicionamiento al respecto de distintos programas para la atención del bajo rendimiento durante la educación obligatoria, la expectativa formativa posterior a la finalización del Grado Medio y las preferencias sobre el tiempo de retorno de la inversión en formación.

Asimismo, fue posible vincular tales posiciones a cuatro itinerarios formativos ideales durante la educación obligatoria. De hecho, es precisamente el itinerario desarrollado por el alumno el que da nombre a cada una de las posiciones ideales: integrada (siempre éxito), adaptada (éxito hasta el último curso de la ESO y acumulación de fracasos), inadaptada (alternancia de éxitos y fracasos) y resiliente (siempre fracaso).

La Figura 3 recoge tales itinerarios, definidos en función de la diferencia entre el volumen total de experiencias de éxito y fracaso vividas durante la ESO y su momento de aparición. El análisis de los discursos y su frecuencia en las sesiones mostró que los itinerarios 2 y 3 constituyen los caminos típicos hacia los CFGM, mientras que los itinerarios 1 y 4 son recorridos por alumnos que la FP "ha robado" al Bachillerato y al abandono escolar, respectivamente.

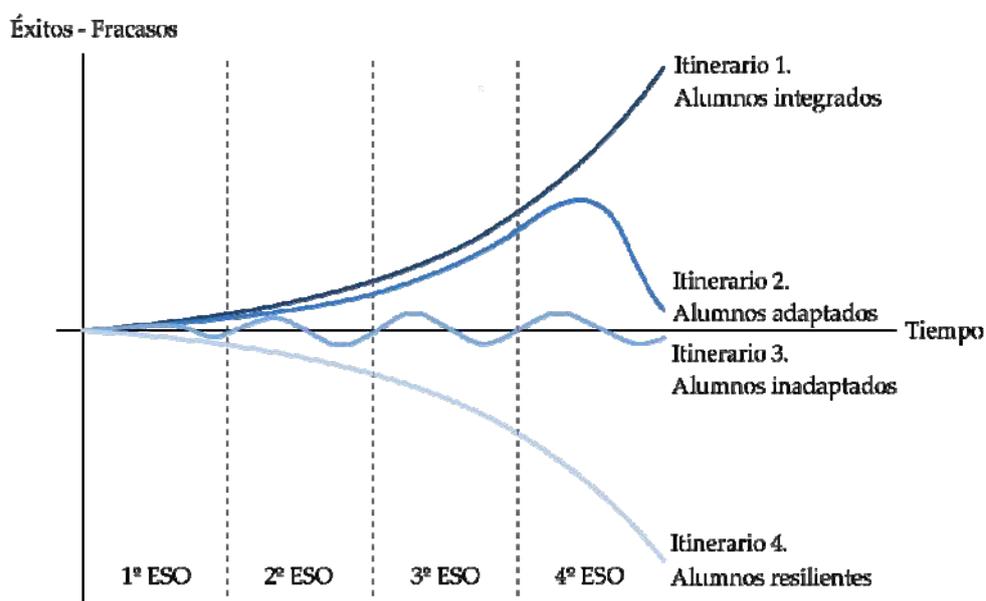


Figura 3. Itinerarios formativos ideales asociados a las posiciones discursivas.

Antes de pasar a describir cada posición discursiva con mayor detenimiento, la Tabla 2 presenta un resumen de cada posición a través de las mencionadas variables discriminantes en los discursos.

	POSICIÓN INTEGRADA	POSICIÓN ADAPTADA	POSICIÓN INADAPTADA	POSICIÓN RESILIENTE
<b>Itinerario Formativo</b>	Siempre éxito	Éxito hasta 4º ESO	Alternancia de éxito y fracaso	Siempre fracaso
<b>Motivación para el estudio</b>	Elevada – Valor social de lo aprendido	Elevada – Valor del estudio elegido	Baja – Valor de uso de lo aprendido	Muy Baja – Valor de la inserción profesional cualificada
<b>Autoconcepto académico</b>	Elevado	Depauperado	Reconstruido	Muy depauperado
<b>Razón de su elección</b>	Desarrollo de competencias profesionales – “Salidas de emergencia”	Acumulación tardía de experiencias de fracaso	Repeticiones de curso y adaptaciones curriculares	Incapacidad para afrontar el Bachillerato
<b>Expectativa formativa</b>	Universidad	Grado Superior / Universidad	Grado Medio / Grado Superior	Grado Medio
<b>Tiempo de retorno de inversión en formación</b>	Largo plazo	Medio / Largo plazo	Corto / Medio plazo	Corto plazo
<b>Grado de elaboración de la decisión</b>	Momentos finales de ESO	Momentos finales de la ESO	A raíz de la participación en adaptaciones curriculares	Momentos iniciales de la ESO
<b>Participación en el imaginario colectivo sobre las alternativas postobligatorias</b>	Ambivalente	Ambivalente	Rechazo	Indiferencia / Aceptación
<b>Opinión sobre la repetición</b>	Positiva	Ambivalente	Negativa	Negativa
<b>Opinión sobre las adaptaciones curriculares</b>	Ambivalente	Ambivalente	Positiva	Positiva

**Tabla 2.** Tabla resumen sobre posiciones discursivas

### **Posición integrada**

Los alumnos integrados presentan un itinerario formativo marcado por el éxito, lo que les hace confiar en su capacidad para afrontar cualquier exigencia formativa y provoca una integración plena en la institución escolar, encontrándose motivados para afrontar distintos retos académicos. Ni capacidad ni motivación han constituido un factor limitante en su proceso de decisión, postergando su resolución hasta el último curso de la ESO. Pero cuando reflexionan sobre la decisión de otros alumnos, enfatizan la importancia de sentirse capacitado para afrontar la exigencia de la vía curricular elegida.

**H3** En cuarto tú tienes que elegir lo que más veas a tu favor. En plan, en tercero están las dos. Y si tú en las de ciencias te ves mejor, pues en cuarto tienes que optar por ciencias. A partir de ahí hacen estudios y te dicen que tienes distinta capacidad. El de letras tiene menos y el de ciencias más.

(GD03)

Su fuente principal de motivación para el estudio emana del valor social de los contenidos impartidos, es decir, del deseo de adquirir aquellos conocimientos socialmente valorados y necesarios para una adecuada integración en la sociedad que con insistencia denominan "cultura general".

**M2** Para tener una base. Yo incluso forzaría la ESO, la pondría más difícil. Porque por la calle vas preguntando y es cultura y no lo saben.

**M6** Hombre es que esas cosas son cultura. Algo por lo menos para poder defenderte.

(GD05)

Dos son las razones que llevan a alumnos tan integrados hacia la FP. Primero, valoran en altísimo grado el desarrollo de competencias profesionales que la FP asegura y del que el Bachillerato carece. Resisten la presión hacia la vía superior convencidos de que su inserción profesional se producirá en unas condiciones de cualificación que ninguna otra vía asegura.

**M1** Yo para saber lo que era esto tuve que ir a hablar con [orientador] para informarme porque la gente no me daba información. Me decía que, teniendo las notas que tenía, me metiera por Bachillerato. La gente se cree que se mete aquí solo gente que no estudia y no es así. Yo estudio y me he metido aquí porque no me gusta Bachillerato. No le veo las salidas profesionales que a esto.

(GD03)

Por otro lado, llegar a la universidad a través de la FP puede significar más años de escolarización, pero también ofrece varias "salidas de emergencia". Cada vez que el alumno termina una fase de ese itinerario Grado Medio-Grado Superior-Universidad, recibe una titulación reconocida en el mercado de trabajo. Eso no ocurre en la vía del Bachillerato, ya que dicha titulación carece de reconocimiento profesional.

**H6** Con el título de Bachillerato llegas a un taller y no te van a coger. Con el título de Grado Medio tú vas con un trabajo, con una profesión ya aprendida, o casi aprendida. Con el Bachillerato tienes un refuerzo de la ESO.

(GD02)

Su discurso está muy marcado por una expectativa formativa que se extiende hasta la universidad. La alta consideración que tienen de su capacidad les permitirá afrontar cualquier nivel de exigencia y la escasa exposición a situaciones de fracaso les lleva a estar dispuestos a esperar varios años antes de insertarse profesionalmente. Su buen rendimiento previo les hace matricularse en FP más jóvenes, lo que les ofrece un mayor margen de maniobra.

Por otro lado, muestran una elevada asimilación del imaginario colectivo sobre las alternativas postobligatorias. Aunque rechazan el desprestigio de la FP, construido precisamente sobre la idea de que el alumnado de Grado Medio son malos estudiantes, insisten en la importancia de la capacidad de sacrificio y destacan la responsabilidad del alumno en la construcción de su itinerario formativo, de sus posibles repeticiones y de la participación en adaptaciones curriculares, destacando la rebaja en la exigencia académica de estas últimas como un efecto perverso.

**H1** [Sobre la repetición] Yo pienso que sí te ayuda, porque te das cuenta de las cosas y maduras. Te puedes dar cuenta de que has perdido un año por hacer el tonto y el año siguiente lo aprovechas.

(GD02)

**H3** [Sobre los PMAR] Son menos asignaturas y es más fácil. Puedes decir: "mira, no estudio tanto y me van a dar el mismo título". Por eso podrías haber tirado por ahí, claro.

(GD03)

### ***Posición adaptada***

El itinerario formativo de los alumnos adaptados se caracteriza por el éxito escolar hasta 4º ESO, momento en que se acumulan un gran número de experiencias de fracaso (asignaturas suspensas y repeticiones) que afectan negativamente a su autoconcepto académico y generan profundas dudas sobre la mejor alternativa en la educación postobligatoria. Sin embargo, la acumulación previa de éxitos les hace mantener una elevada motivación para el estudio, aspecto clave para ellos en el proceso de decisión.

**H2** Y porque te gusta, todo influye en que te gusta.

**H4** Es mucho cambio, de estar en Bachillerato dando lengua, mates y no sé qué, a dar algo que te gusta.

(GD01)

Se encuentran motivados por estudiar aquello que es elegido y no impuesto; algo que se adapta a sus gustos y preferencias. De hecho, identifican sus problemas al final de la ESO precisamente con la imposición de aprendizajes ajenos a su interés.

**M2** Nos gusta estudiar lo que nos interesa. Ya hemos estado estudiando cosas que no nos interesan durante la ESO y ahora queremos estudiar eso a lo que queremos enfocar nuestra vida. Yo creo que lo hacemos todos por eso.

(GD05)

En cuanto a los tiempos de su decisión, son alumnos convencidos durante toda la ESO de poder afrontar la exigencia del Bachillerato, y solo las dificultades en el último curso les reorientan hacia una vía en la que saben que pueden destacar y que se alinea con sus preferencias formativas.

**H8** Yo al principio en la ESO sacaba muy buenas notas. Al llegar a tercero empecé a suspender y luego acababa recuperando. Hasta cuarto. Yo no he repetido nunca. Luego en cuarto ya..., fue mi peor año. Decidí que prefería centrarme en algo que yo quería o hacer algo en lo que tuviese posibilidades de trabajar, y no estudiar Física y Química o Sociales que no me interesa.

(GD02)

Ahora bien, la adaptación al Grado Medio no ha hecho mella profunda ni en sus preferencias sobre el tiempo de retorno de la inversión en formación (siguen dispuestos a esperar varios años), ni en la aspiración a horizontes formativos de alta cualificación. Desean completar, al menos, el Grado Superior, y decidirán si continúan por la Universidad en función de las condiciones del mercado de trabajo.

**H4** Yo pienso que, antes de trabajar, me voy a meter al Superior. Te haces el Superior y de ahí, o te pones a trabajar o si quieres ir a la Universidad...

(GD01)

En cuanto a su participación en el imaginario colectivo, las experiencias de fracaso generan un mayor rechazo que en el caso anterior. No obstante, su alto nivel de adaptación les hace enfatizar la responsabilidad del alumno en su desempeño escolar y destacar aspectos positivos de la repetición de curso, ayudando al alumno a reordenar sus prioridades.

**H2** En vez de atender te lo pasas mejor haciendo el tonto en clase y se deja de estudiar. Y ya cuando ves que has repetido y que no tienes más soporte ni nada, pues dices: "me tendré que poner en serio porque si no me quedo sin ESO y sin nada en la vida".

(GD03)

### ***Posición inadaptada***

El alumno inadaptado alterna experiencias de éxito y fracaso durante la escolarización obligatoria. Conforme avanza por la ESO, las segundas se vuelven más frecuentes, dañando su autoconcepto académico y desencadenando repeticiones y su participación en

adaptaciones curriculares. Allí reconstruyen su imagen de sí mismos, sabiéndose ahora capaces de completar la ESO y continuar por FP, pero sin la motivación necesaria para afrontar Bachillerato.

**H3** Pero esa gente tiene fuerza de voluntad. Ni tú ni yo podemos hacerlo. Si te pones te lo sacas.

**H5** Si eso sí. Todos los que estamos aquí, todas las personas del mundo, si nos proponemos una cosa la conseguimos, pero...

(GD01)

Encuentran motivación en formas de aprendizaje dirigidas al desarrollo de competencias orientadas al desempeño profesional, cuya aplicabilidad y utilidad identifican tanto en su valor de cambio en el mercado de trabajo como en el valor de uso de esos conocimientos y destrezas.

**H7** Es que te gusta. Ya te metes en una cosa que a ti te gusta, que tú quieres, tú planeas en un futuro ser tal de mayor. En Bachillerato pues no.

**H6** Y que aprendes algo que vas a usar en el día a día, por así decirlo. Que cuando tengas tu propio coche, puedes solucionar tus problemas.

(GD02)

Son las repeticiones de curso y la participación en programas de adaptación curricular los que determinan finalmente su matriculación en Grado Medio. El alumno elige proseguir sus estudios por la vía que da continuidad al nivel de exigencia y formas de aprendizaje en que ha experimentado situaciones de éxito.

**H4** Diver yo pienso que es más enfocado a Grado Medio, más práctica ¿sabes? Porque es raro que de Diver pases a Bachillerato. Entonces ya te van enfocando hacia trabajo práctico, a un taller, no sé cómo decir.

(GD04)

En cuanto a su expectativa formativa, están dispuestos a llegar hasta Grado Superior. La prueba de acceso es un problema para ellos, pues las consideran adaptada al Bachillerato, y no descartan probar en el mercado de trabajo antes de continuar su formación.

**H1** Si no hay prueba de acceso al Grado Superior, como ahora, pues hacerlo.

**H7** Vas a hacer como en la ESO, estudiar algo que no te gusta para volver a estudiar lo que te gusta.

(GD02)

Finalmente, expresan un rechazo frontal a cada una de las consideraciones a su juicio injustas que socialmente se mantienen al respecto de ambas vías curriculares, de la participación en adaptaciones curriculares e incluso de la propia responsabilidad del alumno en su rendimiento.

Y mientras que su opinión de la repetición es muy negativa, destacan el cambio en la metodología de aprendizaje de las adaptaciones curriculares como factor clave de su mejora de rendimiento.

**H5** [Sobre la repetición] A lo mejor te pilla un mal año, de temas de fuera del colegio y eso... Tú un día estás trabajando bien en clase y te pilla otro día que te ha pasado algo fuera, y eso los profesores no lo entienden.

(GD03)

**H3** [Sobre la adaptación curricular] Pues que tengas que hacer cosas y no siempre estés en una clase sentado.

**H4** Es mejor ver cómo funciona algo que estudiarte cómo funciona algo. Porque tú no lo ves, y te dicen: "esto funciona así".

(GD02)

### ***Posición resiliente***

Su itinerario formativo se encuentra marcado desde etapas muy tempranas por experiencias de fracaso, siendo comunes varias repeticiones y el paso por adaptaciones curriculares. El alumno, expuesto a estas situaciones, desarrolla una consideración muy depauperada de su capacidad, factor fundamental en su decisión, a la vez que genera un profundo rechazo hacia la institución escolar, las dinámicas y contenidos del aprendizaje y la relación alumno/profesor.

**H2** Es que para los profesores todo el mundo puede. Pero hay gente que puede con un seis y gente que puede con un nueve. Tú puedes con un seis y dices: "me he esforzado tanto en la ESO para sacar un seis y, si me esfuerzo lo mismo en Bachiller, voy a sacar un dos".

(GD04)

Encuentran motivación en aquellos aprendizajes que permiten el desarrollo de competencias profesionales y que mejoran su cualificación pensando en una inserción laboral que desean que ocurra cuanto antes. Téngase en cuenta que son jóvenes con un paso muy complicado por la ESO, lo que lleva a destacar su resiliencia. Si el mercado laboral hubiese podido absorber una mayor demanda de empleo no cualificado sería difícil que hubiesen continuado sus estudios. Desde muy temprana edad asumieron no ser capaces de superar el Bachillerato y las adaptaciones curriculares alargaron el horizonte formativo hasta el Grado Medio, pero no más allá.

**H1** Yo todo lo que quería era sacarme algo de trabajar y no estudiar, pues hice esto.

**M4** Yo ya quiero trabajar, no quiero estudiar más. Yo quiero terminar esto y trabajar. Si no, ya veremos qué.

(GD03)

Los alumnos resilientes son quienes manifiestan un menor rechazo hacia el rol de la FP en el imaginario colectivo. Su escasa vinculación emocional con el sistema de enseñanza provoca una notable indiferencia hacia la consideración social de los Grados Medios. Están convencidos de ser menos capaces que sus compañeros, luego no es extraño que su formación se considere menos que aquella por la que opta esa mayoría.

**H1** Tener en cuenta que no todos los mecánicos que hay en los talleres son ingenieros. También tiene que haber peones, es normal.

(GD02)

En cuanto a la repetición, destacan factores ajenos al control del alumno como desencadenantes de la repetición y enfatizan la pérdida de tiempo y los problemas de estigmatización a que da lugar. En cambio, su opinión de la diversificación es muy buena, pues constituye una vía alternativa de menor exigencia conducente a la consecución de un título de ESO que no hubiesen conseguido de otra forma.

**H7** Has repetido y luego llega el chaval que llega hasta Bachillerato limpio y ya tiene la imagen de ti de fracasado toda la vida. Y ese luego a su hijo le va a decir lo mismo. Va a ser un chaval muy listo, que a lo mejor se encuentra con un chaval que no puede o le cuesta más y le va a mirar mal.

(GD02)

## VI. CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas se ha podido comprobar que el significativo aumento de la matriculación en Formación Profesional en los últimos años no se debe a un cambio en las preferencias formativas de los alumnos que titulan en la ESO, quienes siguen optando de forma abrumadora por matricularse en Bachillerato y no en CFGM. Dicha estabilidad es lógica, en la medida en que las condiciones sobre las que se apoya la estructura de preferencias sociales sobre ambas vías no han sido modificadas. Esto es, los CFGM siguen siendo identificados como aquella vía que absorbe – y debe absorber – el alumnado que fracasa en la ESO. Los intentos que desde los años 90 se han llevado a cabo para dignificar la vía profesional no han logrado su objetivo (Merino, 2013), y esa manera de percibir la FP, muy extendida entre la población y el propio alumnado, elimina cualquier atractivo que ésta pueda tener para un alumno que finaliza de forma solvente sus estudios obligatorios. De esta forma, la evolución futura de las estadísticas de matriculación no puede ser otra que el descenso del número de alumnos de CFGM, puesto que la finalización de estudios del actual alumnado, el contexto de recuperación económica y la estabilidad de la estructura de preferencias sociales sobre las vías postobligatorias no pueden llevar a otro lugar distinto que al punto de partida.

Y todo ello a pesar de que, como se ha visto, el alumnado de Formación Profesional no constituye un conjunto homogéneo de estudiantes con trayectorias escolares marcadas por un intenso fracaso. Si bien son habituales experiencias de fracaso previo, su número, tipo y momento de aparición han resultado ser factores fundamentales en la definición de trayectorias características que llevan no solo a discursos específicos sobre el proceso de toma de decisión que conduce a la vía profesional, sino también a formas diferentes de pensar sobre sí mismos y su futuro formativo. Distintas investigaciones han dado cuenta de la diversidad en las trayectorias conducentes a la FP (Romero Rodríguez et al., 2014), de cierta pluralidad en sus expectativas formativas (García Gómez y Blanco García, 2015) o de sus distintos estilos de aprendizaje (Rodríguez González y Rodríguez González, 2014). La tipología que aquí se ha presentado implica un esfuerzo de sistematización de estas y otras variables en la definición de itinerarios previos y futuros característicos, mejorando así la comprensión del proceso de decisión que lleva a la FP y las posibilidades futuras de esos distintos alumnos.

Así se ha podido comprobar que, aunque poco numeroso, hay una proporción del alumnado de CFGM que no ha experimentado situaciones de fracaso previo, exhibiendo una notable integración escolar y expresando objetivos profesionales y formativos ambiciosos. Recuérdesse que tan solo el 3,6% del alumnado matriculado en Grado Medio no ha acumulado retrasos durante la educación obligatoria. La prevalencia de este discurso integrado estará siempre por debajo de esa proporción. Hemos visto, por otra parte, que, en un contexto de crisis económica y fuerte desempleo juvenil, un número creciente de alumnos con experiencias muy acentuadas de fracaso en su itinerario previo se ha visto forzado a prolongar sus estudios pese a un autoconcepto académico muy pobre y una nula motivación para el estudio. Es probable que la recuperación económica y el descenso del desempleo juvenil haga que estos alumnos resilientes dejen de matricularse en Grado Medios atraídos por nuevas oportunidades de empleo no cualificado. Finalmente, se han identificado dos perfiles de alumnos típicamente de Formación Profesional, donde la continuación posterior en un CFGS es probable y para quienes las experiencias de fracaso, si bien han afectado a su autopercepción y motivación para el estudio, no les han empujado tanto hacia al abandono como hacia una vía de menor exigencia académica donde sus preferencias formativas pueden verse mejor satisfechas.

Por otra parte, y aunque no se ha abordado aquí dicho análisis, los materiales de investigación permiten intuir que las posiciones discursivas identificadas guardan relación con el origen social de los alumnos. Por ejemplo, la elección de la vía profesional por parte de alumnos integrados parece formar parte de una estrategia de estudiantes de extracción social baja para protegerse mejor del desempleo, obtener titulaciones académicas con valor profesional y garantizarse salidas de emergencia en caso de que las restricciones económicas o la exigencia académica impidan la continuación de estudios hasta el nivel universitario. De la misma forma, las posiciones adaptada e inadaptada parecen corresponderse con esa porción del alumnado de clase trabajadora que no se encuentra excesivamente cómodo con la lógica y objetivos de la institución educativa, y tras experimentar situaciones de fracaso termina por preferir una vía formativa, los CFGM, donde les es más fácil identificarse con la cultura escolar (Willis, 1981), que responde mejor a la estructura de oportunidades percibida a través de la información ofrecida por sus entornos de socialización (Bourdieu, 1979; Morgan, 2002) y que les garantiza la cualificación necesaria

para reproducir su estatus familiar (Boudon, 1983; Breen & Goldthorpe, 1997). Queda pendiente para futuras investigaciones una mayor profundización en la interconexión entre el origen socioeconómico y cultural de los alumnos y las distintas elaboraciones discursivas identificadas.

Asimismo, la tipología propuesta puede ser una herramienta de gran utilidad para la mejor comprensión no solo de la matriculación, si no especialmente del abandono en la Educación Secundaria Superior. Es probable que buena parte del fracaso en Bachillerato se concentre en alumnos que recorrieron itinerarios de adaptación e inadaptación y decidieron no matricularse en FP dado el desprestigio de la vía profesional (probablemente alumnos de clases más elevadas). Asimismo, el fracaso en Ciclos Formativos puede interpretarse como una mala preparación de los alumnos inadaptados y resilientes, para quienes las adaptaciones curriculares diseñan una rebaja en la exigencia académica más orientada a completar la ESO que a preparar a ese alumnado para retos formativos posteriores. De esta forma, si los alumnos continúan tomando decisiones subóptimas sobre la vía postobligatoria por la que continuar los estudios por motivo de la exposición a un imaginario colectivo muy punitivo con la FP, y la consecución del título de la ESO se sigue llevando a cabo a costa de sacrificar un determinado desarrollo competencial, muchos alumnos no se encontrarán en disposición de afrontar la exigencia de la Educación Secundaria Superior y terminarán por abandonar.

Todo ello pone de manifiesto una paradoja de difícil resolución: el descenso del fracaso escolar en la ESO y el aumento de la matriculación en Formación Profesional son objetivos contradictorios en el corto plazo. Los alumnos integrados que desarrollan itinerarios de éxito representan una proporción minoritaria del alumnado de FP. El escaso atractivo que para ellos supone esta vía no cambiará mientras se sigan empleando los Ciclos Formativos como sistema de segunda oportunidad, lo que vincula las posibilidades de crecimiento del sistema de formación profesional a su capacidad para recuperar un mayor alumnado que abandonó en el pasado (alumnos resilientes) o que hoy manifiesta dificultades en la ESO (alumnos inadaptados y adaptados). Pero si lográsemos reducir el número jóvenes que experimentan situaciones de fracaso en la ESO, dichos alumnos preferirán, como ya hacen hoy la mayor parte de sus compañeros integrados, matricularse en el Bachillerato, haciendo decrecer la matriculación en FP. Solo en el medio y largo plazo cabría esperar una modificación de la consideración social de la vía profesional que altere las dinámicas de matriculación.

No parece probable, por tanto, que persistir en el empleo de los Ciclos Formativos como herramienta de gestión del abandono escolar temprano pueda resolver las ineficiencias de nuestro sistema educativo. Si bien es cierto que buena parte del desprestigio de la FP deriva no tanto del propio sistema de Formación Profesional como del prestigio de las ocupaciones a que conduce, aspecto que queda fuera del ámbito de influencia de las reformas educativas (Martínez García y Merino, 2011), no lo es menos que dirigir al alumnado más inadaptado y de peor rendimiento hacia la vía profesional no puede sino consolidar ese desprestigio. El problema del uso de la Formación Profesional como sistema de segunda oportunidad es que pretende manejar un volumen de fracaso que es, sencillamente, inmanejable. La solución es más bien la contraria: no debe incrementarse la matriculación en FP para reducir el abandono escolar; sino reducir el fracaso durante la ESO para incrementar la matriculación en FP.

O, mejor dicho, dejar de denominar fracaso a la profunda inadaptación de muchos alumnos a dinámicas y contenidos de aprendizaje que sirven bien al alumnado que tiene por objetivo completar estudios universitarios, pero que suponen una oferta nada atractiva para entre un cuarto y un tercio del alumnado de la ESO (margen en el que se ha movido en las últimas dos décadas la estadística de fracaso escolar). Un currículum durante la escolarización obligatoria más abierto y menos enfocado a completar estudios de Bachillerato, basado en la optatividad no excluyente y no en segregaciones tempranas como las adaptaciones curriculares actuales (IFIIE, 2011; Valls Carol et al., 2011), donde los alumnos con una vocación profesional puedan experimentar situaciones de éxito escolar sin deber pasar primero por situaciones de fracaso, puede contribuir tanto al objetivo de la reducción del abandono escolar temprano como a abordar el profundo desprestigio de la vía profesional.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Rojo, V., García Gómez, M. S., Gil Flores, J., & Romero Rodríguez, S. (2015). Necesidades de información y orientación del alumnado de Formación Profesional en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 67(3), 15-34.
- Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades: la movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining education differentials: towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Colectivo loé. (2012). La sociedad ante la escuela. Convergencia de discursos entre dos generaciones. *Panorama Social*, (15), 181-192.
- Consejo Económico y Social, C. (2013). La difícil tarea de aumentar el alumnado de formación profesional. *Cauces: Cuadernos del Consejo Económico y Social*, (25), 23-43.
- Denzin, N. K. (1998). *Interpretive biography*. Newbury Park: Sage.
- Fontanille, J. (2001). *Semiótica del discurso*. Lima: Fondo de Desarrollo.
- García Gómez, S., & Blanco García, N. (2015). Los Ciclos Formativos de Grado Medio: Una opción para salir del laberinto personal y académico. *Tendencias Pedagógicas*, (25), 302-320.
- García Gómez, S., & Ordóñez Sierra, R. (2016). La implicación educativa de familias de alumnado de formación profesional. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3). <https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8985>
- García, M., Casal, J., & Merino, R. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, (361), 65-94. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135>
- Greimas, A. J., & Courtés, J. (1990). *Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje* (Reimpr). Madrid: Ed. Gredos.

- Homs, O. (2008). *La formación profesional en España: hacia una sociedad del conocimiento*. Barcelona: Obra Social, Fundación «La Caixa».
- IFIIE, I. de F. del P., Investigación e Innovación Educativa. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Jurado, T., & Echaves, A. (2016). La situación social de los jóvenes. Trayectorias educativas y relación con el mundo del trabajo. En J. Benedicto (Ed.), *Informe Juventud en España 2016* (p. 683). Madrid: Instituto de la Juventud.
- Martínez Celorrio, X. (2013). Tendencias de movilidad y reproducción social por la educación en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(1), 32-48.
- Martínez García, J. S., & Merino, R. (2011). Formación Profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género. *Témpora*, 14, 13-37.
- Merino, R. (2013). Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(66), 1-18.
- Merino, R., Casal, J., & García, M. (2006). ¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate. *Revista de Educación*, (340), 1065-1083.
- Morgan, S. L. (2002). Modeling Preparatory Commitment and Non-repeatable Decisions: Information-processing, Preference Formation and Educational Attainment. *Rationality and Society*, 14(4), 387-429. <https://doi.org/10.1177/1043463102014004001>
- Planas, J. (2012). ¿Qué es y para qué sirve hoy la Formación Profesional? De la VT (Formación Profesional) a la VET (Formación y Educación Profesional). *Revista de Sociología de la Educación*, 5(1), 5-15.
- Rahona, M. (2012). Capital humano, abandono escolar y formación profesional de grado medio en España. *Presupuesto y Gasto Público*, (67), 177-194.
- Renés Arellano, P., & Castro Zubizarreta, A. (2013). Una aproximación a la Formación Profesional en España: la necesidad de conocer el pasado para comprender el presente. *Educatio Siglo XXI*, 2(31), 255-276.
- Rodríguez González, E., & Rodríguez González, C. (2014). Estilos de aprendizaje empleados por los estudiantes de Formación Profesional de la rama sanitaria nocturno de un instituto de Vigo y su relación con diversas variables sociodemográficas. *Journal of Learning Styles*, 7(14), 108-129.
- Romero Rodríguez, S., Álvarez Rojo, V., García Gómez, S., Gil Flores, J., Gutiérrez Rodríguez, A., Seco Fernández, M., ... Santos López, C. (2014). El alumnado de formación profesional inicial en Andalucía y sus necesidades de orientación: algunas aportaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 4. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.2.2012.11404>
- Rujas, J. (2015). La Educación Secundaria para Adultos y la FP de Grado Medio: ¿Una segunda oportunidad en tiempos de crisis? *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 28-43. <https://doi.org/10.7203/RASE.8.1.8759>
- Termes, A. (2012). La recuperación académica en la FP: Alcance y potencialidades, riesgos y límites. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(1), 58-74.

- Valdés Fernández, M. T. (2019). La construcción del itinerario formativo postobligatorio: Efectos de la atención al bajo rendimiento sobre la expectativa académica. *Tendencias Sociales. Revista de Sociología*, (3), 77. <https://doi.org/10.5944/ts.3.2019.23589>
- Valls Carol, M. R., Siles Molina, G., & Molina Roldán, S. (2011). Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: Mixture, Streaming e Inclusión. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Presentado en Autonomía y responsabilidad. Contextos de aprendizaje y educación en el s XXI, Barcelona.
- Willis, P. (1981). *Learning to labor. How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.

*Nota de investigación:*

## De las audiencias televisivas a las redes sociales: convergencia de medios en la sociedad digital<sup>1</sup>

*The economical accessibility of young people to the housing market in Spain: a quantitative approach*

**Autor: Tamara Vázquez Barrio**

Entidad: Profesora Contratada Doctora de la Universidad San Pablo CEU

tamarav@ceu.es

Fecha de recepción: 31 de octubre de 2019

Fecha de aceptación: 11 de diciembre de 2019

### Resumen

El cambio del modelo comunicativo produce pautas de convergencia y divergencia que la tecnología digital acelera y modula. El proceso se puede explicar en conjunto por el plus de calidad del acceso a la oferta por televisor frente al plus de funcionalidad por la diversidad de tareas en las pequeñas pantallas. La investigación se propone contrastar empíricamente si la convergencia se muestra como transferencia de audiencias convencionales del televisor a otros medios o si la confluencia con las redes debilita las audiencias tradicionales. Realiza un seguimiento evolutivo de audiencias en la Comunidad de Madrid, analiza la evolución del acceso a los contenidos televisivos por otras pantallas, su composición por franjas de edad, y comprobará si hay signos de cambio de tendencia. El objetivo es mostrar si las redes se asocian a las audiencias formando un tejido común, o si los usos especialmente juveniles de este nuevo cauce de relaciones personales simultáneas a distancia se segrega del entretenimiento de contenidos audiovisuales de la industria cultural o se asocia en la "televisión social" y en el consumo audiovisual online.

---

<sup>1</sup> Esta nota de investigación recoge la fundamentación teórica, el diseño de la investigación y los principales resultados preliminares del estudio que bajo el mismo título fue financiado por el Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 (referencia CSO2016-74980-C2-1-R)

**Palabras clave:** convergencia, redes sociales, televisión, televisión social, audiencias, industria cultural, sociedad de masas, sociedad digital

## Abstract

The change in the communicative model produces patterns of convergence and divergence that digital technology accelerates and modulates. The process can be explained together by the plus quality of access to the offer on television compared to the plus functionality by the diversity of tasks on small screens. The research aims to empirically test whether convergence is shown as transfer of conventional television audiences to other media or if the confluence with networks weakens traditional audiences. It carries out an evolutionary follow-up of audiences in the Community of Madrid, analyzes the evolution of access to television content through other screens, its composition by age groups, and will check for signs of changing trends. The objective is to show if the networks are associated to the audiences forming a common fabric, or if the especially youthful uses of this new channel of simultaneous simultaneous personal relations are segregated from the entertainment of audiovisual contents of the cultural industry or associated in the " social television "and online audiovisual consumption.

**Keywords:** convergence, social networks, television, social television, audiences, cultural industry, mass society, digital society

## I. INTRODUCCIÓN

"La convergencia es un fenómeno actual pero no novedoso" (Salaverría, García-Avilés y Masip, 2010: 42). Los medios de comunicación han experimentado procesos de convergencia desde mucho antes de la irrupción de las tecnologías digitales. La evidencia de esta afirmación es que Lucien Febvre, historiador de la imprenta, sin utilizar el término recurre a la convergencia del nuevo soporte papel con la técnica de impresión y aventura sus posibles efectos: "La imprenta, que es esencialmente un progreso técnico, tendrá repercusiones imprevisibles...una sociedad de élites va a evaporarse ante una sociedad de masas... La invención de la imprenta hubiera sido inoperante sin un nuevo soporte del pensamiento, el papel, llegado de China a través de los árabes" (Febvre, 1957: 38, 63, 67).

El primer teórico de la convergencia entre relaciones personales y medios de comunicación, Ithiel de Sola Pool (1977), advirtió que la relación telefónica y telegráfica del *point-to point* a distancia entre dos personas sin contacto físico, iniciaba una época de convergencia de la comunicación personal y la comunicación a distancia a través de medios. Veinticinco años después, Burke y Briggs (2002) se sirvieron de esta noción para aplicarla al sistema de relaciones que ya se producían a través de internet y en 2006, Jenkins elaboró su conocida

hipótesis sobre la convergencia cultural de los medios de comunicación, según la cual los dispositivos se multiplican y ofrecen nuevas opciones y capacidades, pero el contenido converge, la cultura converge y las fronteras entre los diferentes medios se difuminan cada vez más.

La convergencia de medios nace como consecuencia de los avances tecnológicos, el último, los lenguajes digitales y la digitalización de los medios, sin embargo, no es solo ni principalmente una cuestión tecnológica, sino cultural. Murdock (2000: 36) define la convergencia mediática en tres niveles: tecnológica, de contenidos y económica. Jenkins (2008), asimismo, considera la transformación tecnológica, pero principalmente los efectos de la convergencia en la industria de los medios y en la audiencia.

“Con convergencia me refiero al flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas, dispuestas a ir casi a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencias de entretenimiento. Convergencia es una palabra que logra describir los cambios tecnológicos, industriales, culturales y sociales en función de quienes hablen y de aquello a lo que crean estar refiriéndose” (Jenkins, 2008: 14)

El desarrollo de internet y la expansión de las redes sociales han alterado el modelo de comunicación. Hasta ese momento, la producción de bienes culturales audiovisuales requería un proceso de elaboración industrial en serie. Con las tecnologías digitales surge lo que Castell ha denominado la auto-comunicación de masas. El cambio de la comunicación a la autocomunicación masiva lo explica el autor en los siguientes términos:

“La comunicación de masas, ejemplificada por la televisión, se define por un mensaje unidireccional, con escasa interactividad, se emite de uno para muchos, usualmente en tiempos programados y sin contexto reflexivo. En la auto-comunicación de masas, ejemplificada por internet y las redes móviles, el sistema de mensajes es múltiple, de muchos a muchos, multimodal, con la posibilidad de continua referencia a un repositorio hipertextual de contenidos, en tiempo libremente escogido y con interactividad como norma: los sujetos pueden construir sus propias redes de comunicación, es decir: auto-comunicar” (Castells, 2011: 11-12).

Sin embargo, las condiciones de posibilidad que brindan las tecnologías digitales para la autonomía individual para la producción audiovisual y la transmisión masiva de bienes culturales no determinan la orientación del uso real de dichas tecnologías ni las transformaciones culturales, políticas o comerciales de las sociedades democráticas. De acuerdo con Lévy (1997), “Una técnica se produce en una cultura, y una sociedad se encuentra condicionada por sus técnicas. Digo bien, condicionada y no determinada” (Lévy 2007: 9), lo que significa “que abre ciertas posibilidades, que ciertas opciones culturales o sociales no se podrían considerar en serio sin su presencia”.

Los medios sociales sitúan a los usuarios en el centro del proceso comunicativo frente a la comunicación de masas que ponía el foco en los medios de comunicación (O'Reilly, 2006). Son herramientas tecnológicas que facilitan que las personas creen y compartan contenidos propios de forma autónoma, (Van Dijck, 2016) generando nuevas dinámicas en la

producción, selección, distribución y consumo de contenidos. Para algunos autores esta posibilidad implica el empoderamiento ciudadano político y cultural; otros, en cambio, se muestran más escépticos y destacan la asimetría de poder entre las personas anónimas y las élites de poder.

Por otro lado, incluso siendo optimistas sobre los cambios que posibilitan las TIC, poder no siempre es querer y las investigaciones han demostrado que los usuarios son más pasivos que activos en la creación de contenidos en los medios sociales (Van Dijck, 2009), porque “los cambios no afectan a la sustancia antropológica, sino a la economía social de los procesos comunicativos” (Núñez Ladevéze & Irisarri Núñez, 2015: 471) y también concluyen que las posibilidades de producirlos están condicionadas por factores como el nivel educativo o la frecuencia de uso de las tecnologías digitales (Casero-Ripollés, 2017).

Como cualquier otro medio, el de comunicación es éticamente neutral y culturalmente polivalente (García Jiménez y Núñez, 2012: 16). No determina un sentido, pero es condición de posibilidad de alteraciones culturales y políticas que no podrían producirse sin su mediación. La imprenta, el libro y el periódico constituyen progresivamente la condición de posibilidad para la alfabetización y el acceso generalizado al conocimiento y a la información (Eisenstein, 1993), lo que no significa que sean instrumentos de igualdad intelectual, cultural y cognoscitiva. Del mismo modo, las redes sociales son instrumentos que posibilitan la autonomía individual para la producción audiovisual, transmisión masiva de bienes culturales y el acceso a la documentación en internet, pero no determinan ni la calidad de los productos, ni la aceptación por los consumidores de redes en tanto medios de comunicación de masas, ya sean lectores, espectadores u oyentes.

Partiendo de esta idea, el objetivo de la investigación que se describe en esta nota es comprobar si la cultura digital continúa las pautas de la cultura de masas difundida por medios analógicos o si inicia un nuevo modelo cultural en las redes digitales; más que dogmatizar si el uso de redes sociales fomenta la autoproducción de productos culturales, el consumo de bienes culturales no masivos y el compromiso cívico, analiza si los usos efectivos de los ciudadanos, con especial atención a los jóvenes, confirman o refutan esta conjetura.

## II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación ha sido financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad dentro del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Se trata de un proyecto coordinado. El subproyecto 1, en el que se centra esta nota de investigación, se propone contrastar empíricamente si la convergencia se muestra como transferencia de audiencias convencionales del televisor a otros medios o si la confluencia con las redes debilita las audiencias tradicionales. El subproyecto 2 se centra en los hábitos digitales de las generaciones nacidas en un entorno en que la diversidad de pantallas se ha convertido en un sistema horizontal de relaciones personales. Se analizan los tipos de interacción en las distintas redes sociales como Whatsapp, Instagram y Youtube.

También se interesa por los usos mediáticos, los riesgos y las formas de ciudadanía digital de los adolescentes y los jóvenes.

En la investigación se adopta como hipótesis genérica la convergencia entre los distintos medios, interpretada en términos de “condiciones de posibilidad”, que no predeterminan la orientación del uso real. Tratándose de industria cultural, la investigación parte de los datos que confirman la tendencia evolutiva de las audiencias televisivas porque han sido, y todavía son, el cauce de una cultura homogénea condicionada por la capacidad del medio como productor de una industria de bienes culturales. La hipótesis de la investigación es que la estabilidad de las audiencias en la programación televisiva es compatible con la variedad de accesos a la programación. Se precisa la hipótesis de este modo:

- la estabilidad de las audiencias en la programación televisiva puede ser compatible, con el uso de las redes sociales
- la estabilidad de las audiencias en la programación televisiva puede ser reforzada o deteriorada por uso de las redes sociales

Los estudios precedentes sobre las audiencias televisivas y sobre uso de redes sociales muestran que es el grupo de los jóvenes el que más ha modificado sus pautas de consumo audiovisual por lo que el estudio presta especial atención a este *target*, en el que se esperan encontrar diferencias significativas con el resto de los grupos de edad. Por este motivo, la hipótesis general se descompone en cinco subhipótesis que se ordenan desde la más positiva al mantenimiento de la industria cultural dominada por la programación televisiva, a la más favorable al desapego de los jóvenes respecto de la programación:

**Subhipótesis 1.** Los jóvenes usan las redes para diversas actividades mientras van paulatinamente abandonando las audiencias de la programación televisiva.

**Subhipótesis 2.** Los jóvenes usan las redes para diversas actividades como acceder a la programación desde otras pantallas, por lo que disminuye la audiencia del televisor.

**Subhipótesis 3.** Los jóvenes usan indistintamente las redes o el televisor para formar parte de las audiencias de la programación televisiva.

**Subhipótesis 4.** Los jóvenes forman parte estable de la programación televisiva a través del televisor, cualquiera que sea el uso que hagan de las redes.

**Subhipótesis 5.** Las audiencias televisivas juveniles aumentan cualquiera que sea el uso que hagan de las redes los jóvenes.

El *objetivo general* del proyecto es comprobar si se pueden advertir signos de una crisis de la supremacía del televisor como medio de difusión de industria cultural por desapego o indiferencia de los jóvenes usuarios hacia la programación televisiva convencional. Para ello **ser** realizará un análisis de las audiencias televisivas y de la orientación de las prácticas digitales de los jóvenes en las redes.

Como *objetivo teórico* el proyecto se propone contribuir a la discusión sobre el sentido de la sociedad red:

1. Intervenir en el debate conceptual sobre el significado de la sociedad digital a partir de una comprensión explicativa del proceso evolutivo de los condicionamientos sociales propiciados por la tecnología de la comunicación a partir de la hipótesis de la convergencia, entendida en los términos previamente expuestos.
2. Aportar criterios conceptuales pertinentes partiendo de la hipótesis de la convergencia sobre la continuidad o discontinuidad entre la cultura de masas y la cultura de la sociedad digital.
3. Actualizar y analizar la bibliografía científica que, en el ámbito nacional e internacional, aborda aspectos vinculados a las prácticas digitales en las redes sociales de adolescentes y jóvenes, la convergencia de medios y la ciudadanía y participación digital.

Como *objetivos empíricos* la investigación pretende recabar información útil sobre:

- a. La incidencia de los usos de las redes sociales en la industria cultural que caracterizó a la sociedad de consumo de masas.
- b. Si introducen algún tipo de ruptura en la continuidad de la industria cultural.
- c. Si las prácticas culturales de los usuarios juveniles refuerzan o deterioran y en qué grado son compatibles con la cultura de masas difundida por el televisor.

La **metodología** utilizada combina técnicas cuantitativas y cualitativas. Concretamente se llevaron a cabo cinco grupos de discusión y una encuesta en la Comunidad de Madrid.

En la primera fase de la investigación **se examinó críticamente la bibliografía relevante** en que se centra la discusión teórica sobre los usos y efectos culturales de las redes sociales para delimitar conceptualmente la terminología utilizada en la investigación: "influencia personal", "cultura de masas", "convergencia cultural", "cultura en red", "empoderamiento ciudadano" o "democracia digital" así como terminología relativa a las audiencias como "fragmentación de audiencias", "audiencias convencionales", "audiencias productivas", "audiencias creativas", "audiencia social" o "televisión social".

En la segunda fase se llevaron a cabo **cinco grupos de discusión** con el objetivo de aflorar todas las dimensiones y factores que conforman la relación que mantienen los ciudadanos con los medios sociales antes de abordar la cuantificación. Los participantes en los grupos fueron seleccionados utilizando dos variables de segmentación: sociodemográficas y variables referidas al uso de tecnologías digitales.

Las variables sociodemográficas utilizadas fueron: edad, género y estatus socio-económico. En cuanto a la edad se establecieron tres grandes grupos en la población de 13 a 65 años (13-24, 25-44, 45-65). El grupo de 13 a 24 se desagregó en tres franjas (13-15, 16-18 y 19-24) por el especial interés que tiene para el equipo de investigación y por tratarse del grupo etario que, al haber nacido en un entorno de diversidad de pantallas, más variaciones en los hábitos de consumo audiovisual ha experimentado según todos los estudios previos

académicos y del sector. Esta segmentación responde a la necesidad de entender aisladamente posiciones generacionales y momentos vitales diferentes que inciden en los usos, valoraciones y opiniones de los participantes en el estudio. Con respecto al género, se realizaron grupos mixtos con paridad entre hombres y mujeres (13 varones y 12 mujeres). En lo que respecta al estatus socio-económico, se realizaron grupos con participantes de estructura socioeconómica media amplia. Todos los participantes veían la televisión al menos una vez por semana y todos eran usuarios frecuentes o intensivos de internet.

El trabajo de campo tuvo lugar entre el 23 y el 27 de octubre de 2017. Los participantes en los grupos fueron captados de manera profesional, habiendo sido contrastados en cuanto a su idoneidad a través del SACC, el Sistema ANEIMO de Calidad de las Captaciones. Dicho sistema garantiza que las personas que participan en los estudios cualitativos de cualquier empresa asociada a ANEIMO cumplen el requisito de no haber participado en otro proyecto de similares características de cualquiera de dichas empresas, en un tiempo mínimo predeterminado. Los grupos de discusión se celebraron online (Question Board) a través de la plataforma de Idea Solutions (runtheidea), con 25 personas divididas en 5 segmentos etarios.

En una primera etapa del estudio se plantearon preguntas para definir las pautas de conducta y preferencias de los participantes en torno a la administración del tiempo libre y el ocio cotidiano, con particular énfasis en el consumo cultural de contenidos orientados al entretenimiento. A continuación, la investigación aborda las transformaciones que se han producido en el consumo de televisión. Se ha indagado cuáles son las preferencias de los diferentes targets, los contenidos mejor valorados, los menos valorados y los motivos por los cuales se configuran esas preferencias. Posteriormente el estudio ha buscado comprender cómo perciben y utilizan los diferentes targets Internet y las redes sociales. El análisis se ha centrado en esas tres grandes áreas individualmente (televisión, Internet y RRSS), así como en las relaciones de complementariedad y competencia existentes entre ellas.

La tercera fase consistió en una **encuesta**. La elaboración del cuestionario sobre el consumo audiovisual y el uso de redes sociales parte de los resultados obtenidos en los grupos de discusión y de la observación de fuentes secundarias: bibliografía académica relevante, estudio de informes del sector sobre consumo audiovisual y examen de otras encuestas disponibles sobre algunos de los temas abordados. Uno de los objetivos es apreciar si existe relación entre tramos de audiencias convencionales y usuarios de redes sociales. Teniendo en cuenta que el criterio de edad es principal, pues lo que se quiere comparar es el uso de las redes sociales y su interrelación con el consumo de televisión, se aplicó la clasificación de Kantar Media, excluyendo el segmento de 4 a 12 años y el de mayores de 70. Los menores de 12, porque legalmente no pueden tener perfiles en redes sociales y en la práctica, aunque hay encuestas que señalan que a partir de los 9 ya los hay con perfiles en redes, también indican que crece el número de usuarios significativamente a partir de los 13. El de mayores de 70 años, porque decrece enormemente el uso de las redes a partir de esta edad, por lo que el estudio se concentra en los grupos entre 13 y 70 años.

El ámbito de la encuesta fue la Comunidad de Madrid. En total se hicieron 1851 entrevistas a personas de entre 16 y 70 años mediante el sistema CAPI. Por razones prácticas, el estudio se dividió en dos grupos: los menores de 13 a 16 años, a los que se exige el consentimiento paterno para participar en el estudio y la escolarización es obligatoria, con lo que se utiliza el

muestreo estratificado por conglomerados tomando como base del muestreo el centro escolar; y el resto. La técnica de encuestación en este caso fueron entrevistas personales en el domicilio de los entrevistados aplicando un muestreo bietápico, estratificado por conglomerados, con selección de las unidades primarias de muestreo (municipios y secciones censales) de forma aleatoria proporcional y de las unidades últimas (individuos) por rutas aleatorias y cuotas de sexo y edad.

El trabajo de campo para la población de 17 a 70 tuvo lugar desde el 17 de junio hasta el 4 de julio de 2019. Con un tamaño de 1.851 entrevistas, se considera que el error muestral queda fijado en el  $\pm 2,32\%$ , para datos globales,  $p=q=0.5$ , con un nivel de confianza del 95%. El trabajo de campo para los menores de 13 a 16 se está desarrollando en el momento de elaboración de esta nota.

### III. PRINCIPALES RESULTADOS PRELIMINARES

Uno de los objetivos de esta investigación es intervenir en el debate conceptual sobre el significado de la sociedad digital a partir de una comprensión explicativa del proceso evolutivo de los condicionamientos sociales propiciados por el proceso evolutivo de la tecnología de la comunicación a partir de la hipótesis de la convergencia, entendida en los términos previamente expuestos. Dicho objetivo **ser ha** alcanzado y los resultados se pueden consultar en el artículos ya publicados: Pautas de integración cultural y política de la sociedad de medios masivos en la sociedad red (Núñez Ladevéze, Núñez-Canal & Irisarri Núñez, 2018); Del “engaño de masas” de la teoría crítica al “vecindario indefinido” de Bauman (Núñez Ladevéze, Vázquez-Barrio, Álvarez de Mon Pan de Soraluce, 2019); y Audiencias y redes: pautas de consumo de industria cultural en España (Núñez Ladevéze, Torrecillas & Irisarri, 2019). Hay otro artículo que en el momento de escribir esta nota que se **encuentran** en prensa: El tránsito a la modernidad líquida global: la rebelion de las masas en el vecindario indefinido (Núñez Ladevéze, Vázquez-Barrio y Núñez-Canal, en prensa) y otros en procesos de evaluación.

En cuanto al objetivo general y a los objetivos empíricos, el primer resultado obtenido es que la televisión ocupa un lugar relevante en la cotidianeidad de los ciudadanos a pesar de que se observa una merma de las audiencias, especialmente entre los más jóvenes. Sigue siendo la principal fuente de información y las valoraciones hacia la televisión y hacia sus contenidos son buenas, aunque los consumidores de contenidos televisivos insisten que la televisión tiene demasiada publicidad y los más jóvenes afirman que no encuentran programas de televisión que concuerden con su personalidad, con los que se sientan identificados.

En lo que respecta al uso de redes sociales, los jóvenes de entre 25 y 35 años son los que más las utilizan. El uso de redes es inversamente proporcional a la edad: cuanta menos edad, más uso de redes sociales. En el consumo de televisión ocurre lo contrario: a mayor edad, mayor consumo televisivo.

Los encuestados afirman ver contenidos audiovisuales entre 2 y 4 horas al día de lunes a jueves, y más horas los fines de semana y festivos. Los dispositivos en los que más se consume contenidos audiovisuales son el smartphone y la televisión, siendo, de hecho, el resto de los dispositivos (las tabletas y las pantallas de ordenador) bastante inusuales. El grupo de más edad (56-70 años) consume significativamente con mayor frecuencia contenidos audiovisuales en la Televisión tradicional. Los jóvenes estudiantes de entre 17 y 24 años utilizan significativamente más el ordenador, la tableta y el móvil para el visionado de contenidos audiovisuales, aunque el uso de estos dispositivos para dicho fin es bastante discreto. Los vídeos musicales, las series y las películas, son los contenidos preferidos.

En lo que atañe a la oferta de productos audiovisuales complejos, se concluye que la adaptación al flujo comunicativo no modifica la estructura empresarial, aunque implica transformaciones en la creación, producción y distribución de bienes y servicios para mantener la eficacia frente a los nuevos competidores. Tampoco se han alterado significativamente los flujos de producción de contenidos. Las empresas disponen de recursos económicos y tecnológicos que no están al alcance del aficionado. Los usuarios de internet son más consumidores que productores. Solo un 21% ha reconocido en la encuesta realizada que comparte vídeos creados por él mismo. Un 41% afirma que ni sube ni comparte vídeos. Entre los que sí los comparten, eligen vídeos de sus amigos y familiares (38,5%) y vídeos no profesionales que circulan por internet (38,5%). Las personas que más suben y comparten vídeos son los jóvenes de 17 a 24 años.

La red no ha contribuido a cambiar las actitudes en lo relativo a la estratificación de la demanda cultural televisiva. La interactividad se adapta a esa estructura de la industria de la producción audiovisual, que no parece haber sufrido más alteraciones en las relaciones entre oferta y demanda de consumo cultural que la de servirse de las posibilidades de una relación interpersonal para facilitar la selección de productos a la carta y una mayor capacidad de adaptación a los gustos de una audiencia que tiende a fragmentarse (Vaca Berdayes, 2009). En la sociedad de las transacciones virtuales, como en la anterior de consumo de masas, lo exquisito es objeto de una selección cualitativa minoritaria, mientras el gusto dominante satisface sus deseos en el denominador común de la trivialidad (Núñez Ladevéze & Irisarri, 2015: 478)

El consumo de la producción convencional de televisión no solo no ha sufrido mermas por las posibilidades abiertas al destinatario para "personalizar" su producto, sino que ha aumentado, al haberse diversificado las formas y medios de consumo. El consumo de televisión convencional ha descendido en todos los grupos de edad entre 6 y 14 minutos diarios, a pesar de ello, siguen siendo cifras extraordinarias y el consumo global de contenidos de la industria cultural podemos concluir que ha aumentado. Esto se debe a la coexistencia de la televisión tradicional con las nuevas ofertas de televisión de pago a través de otros sistemas de distribución y recepción de la señal como el *streaming* y su disfrute en diferentes soportes informáticos y pantallas. La tendencia a la uniformidad cultural permanece.

Se observa un elevado grado de compatibilidad entre internet y la pantalla del televisor. Los contenidos más vistos a través de los dispositivos conectados a internet, entre los que destaca el *smarthphone* sobre todos los demás, se encuentran los vídeos musicales, las series y el cine. Los jóvenes de 17 a 24 años son los que más contenidos online visualizan.

La influencia en la otra dirección, de la televisión a las redes, se observa en su utilización para comentar programas de televisión mientras se ven, la denominada audiencia social, aunque se trata de un fenómeno poco extendido. Un 44,2% afirma que utiliza el smartphone mientras ve la televisión todos o casi todos los días. Sin embargo, son muy pocos los que utilizan esos dispositivos para comentar o leer comentarios de los contenidos televisivos que están viendo o para buscar contenidos relacionados. La mayoría utilizan Whatsapp durante las emisiones televisivas para comentar otras cuestiones no relacionadas con lo que están viendo.

Aunque el proyecto indaga de manera preferente la continuidad o discontinuidad entre la cultura de masas y la cultura de la sociedad digital tomando como ámbito de análisis las audiencias de la programación televisiva, también explora la incidencia de las redes sociales en la información y en la ciudadanía digital.

Entre las discontinuidades entre la sociedad de masas y la actual sociedad digital cabe destacar la multiplicación de fuentes de información y la ausencia de filtros que garanticen cierto control de su calidad. En la red conviven noticias verificadas con bulos y rumores, opiniones fundamentadas con otras arbitrarias y recae en cada usuario la responsabilidad de decidir qué busca y que selecciona; "saber es saber discernir y cada sujeto del proceso es responsable de lo que encuentra" (Núñez Ladevéze e Irisarri Núñez, 2015: 483)

Internet mezcla las opiniones diseminadas por las redes privadas con la opinión publicada en los medios profesionales de comunicación, alterando los procesos de formación del liderazgo social. Unas se nutren de las otras, y viceversa. En esa argamasa, en la que lo personal se reproduce en los medios masivos y los medios son reproducidos por las redes personales, todo lo que puede publicarse aparece publicado, ya como "público", ya como "privado", ya como "fuente anónima", ya como "comprobada" (Núñez Ladevéze, Núñez Canal, Irisarri Núñez, 2018). No hay base clara para separar el rumor de la información: lo privado se propaga y lo publicado se privatiza, los matices se pierden, y los criterios para separar lo solvente y lo arbitrario se desdibujan (Núñez Ladevéze, 2016). En el espacio virtual, donde todo es accesible y cada uno puede encontrar lo que desea cuando lo busca, saber es saber discernir. Cada sujeto navega con autonomía y bajo su responsabilidad, porque es su libertad de elección la que principalmente determina la búsqueda y el encuentro. Es cada sujeto el responsable de lo que encuentra. Se evidencia en la investigación que los ciudadanos son mayoritariamente conscientes del fenómeno de las *fake news* y que muchos de ellos adoptan medidas para tratar de discernir lo que es verdad y lo que es mentira. Los medios de comunicación tradicionales y las fuentes autorizadas son uno de los elementos que utilizan los ciudadanos para establecer esa distinción entre la verdad y la mentira. Otra conclusión preliminar es que la accesibilidad a las fuentes y su gratuidad han supuesto una diversificación de la dieta informativa.

La comprobación de estos datos lleva a plantearnos un asunto más genérico sobre el sentido del cambio. Sin duda la revolución tecnológica introduce una nueva etapa en la historia de la comunicación. Pero ese reconocimiento no quita que el impulso renovador de la tecnología coexista con zonas muy apreciables de continuidad: la conectividad a distancia posibilita a todo usuario el acceso a toda fuente de información disponible, sí, pero no modifica la distribución social del conocimiento; las funciones emisora y receptora son intercambiables, sí, pero la producción audiovisual sigue en manos de grandes empresas;

ambas posibilidades quedan en manos de la demanda al arbitrio de decisiones personales, sí, pero el interés se concentra en el uso social y el entretenimiento pasivo (Núñez Ladevéze e Irisarri Núñez, 2015: 480)

## IV. CONCLUSIONES PARCIALES DE LA INVESTIGACIÓN

A pesar de las importantes innovaciones tecnológicas que modifican las relaciones de los agentes del proceso comunicativo, no se aprecian signos de que se modifique la tendencia generalizada del gusto popular ni del sistema productivo.

Los datos de audiencias y de los usos de las tecnologías digitales confirman la inclinación al entretenimiento y que la red no ha contribuido a cambiar las actitudes en lo relativo a la estratificación de la demanda cultural televisiva. No se observa el reemplazo de consumo de bienes de entretenimiento gregario por una tendencia de reforzamiento diferenciado de la exigencia cultural.

Contra lo que cabría esperar debido al incremento del uso de internet, el consumo de televisión se mantiene más o menos estable y, entre los niños, jóvenes y adultos jóvenes, a pesar de que los registros están en mínimos históricos, siguen alcanzando unas cifras de consumo televisivo tradicional muy notables. La estabilidad de las audiencias en la programación televisiva es compatible con la variedad de artilugios con accesos personalizados a la programación y con la penetración de internet. Los grupos de discusión muestran que el interés por la televisión se mantiene alto. Las personas de más edad ven más la televisión, pero también los jóvenes siguen consumiendo contenidos audiovisuales a través de la televisión convencional, a la que hay que sumar los contenidos televisivos vistos a través de los dispositivos móviles, y expresan una opinión favorable sobre la televisión, especialmente como medio informativo.

Se observa un elevado grado de compatibilidad entre internet y la pantalla del televisor o de acoplamiento entre audiencias de las redes y la televisión. Por un lado, es habitual que se vean series y películas a través de dispositivos distintos a la televisión convencional, especialmente a través del móvil y del ordenador personal y, aunque en menor medida de lo esperado, se ha detectado la existencia de audiencia social, usuarios de internet que utilizan las redes para comentar o leer opiniones sobre los contenidos que están viendo o para buscar información complementaria sobre los mismos.

Otra conclusión muy evidente es que, siendo cierto que la cultura digital continúa las pautas de la cultura de masas difundida por medios analógicos, se observan diferencias significativas entre el uso y consumo de la televisión convencional y las redes sociales por parte de los más jóvenes que, si bien mantienen un consumo cotidiano de televisión, lo han sustituido en parte por el uso de las redes sociales. Utilizan las redes de forma permanente con tres finalidades: la comunicación, la información y el entretenimiento. El principal uso es el comunicativo, que además experimentan también como un modo de entretenimiento. El consumo de contenidos audiovisuales online es significativamente mayor en este grupo de edad que en el resto. También son los que más contenidos producen, aun siendo datos

discretos, y los que más comparten vídeos online. Así mismo son los que más utilizan la segunda pantalla durante el visionado de programas televisivos convencionales.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso-Muñoz, L. & Casero-Ripollés, A. (2017). Transparency and political monitoring in the digital environment. Towards a typology of citizen-driven platforms. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 1351-1366.
- Burke, P. & Briggs, A. (2002). *De Gutenberg a Internet: historia social de los medios de comunicación*. Madrid: Taurus.
- Casero-Ripollés, A. (2017). Producing political content for web 2.0: Empowering citizens and vulnerable populations. *El Profesional de la Información*, 26(1), 13-19.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2012). Autocomunicación de masas y movimientos sociales en la era de Internet. En Aguilar, S. (Ed.). *Anuari del conflicte social 2011*. Barcelona: Observatori del conflicte social de la Universitat de Barcelona.
- De Aguilera, M. de & Casero-Ripollés, A. (2018): ¿Tecnologías para la transformación? Los medios sociales ante el cambio político y social. Presentación, *Icono* 14, v. 16 (1), pp. 1- 21. DOI: 10.7195/ri14.v16i2.1162
- Eisenstein, E. (1993). *La revolución de la imprenta en la Edad Moderna europea*. Madrid: Alianza.
- Febvre, L. & Martin, H. J. (1962): *La aparición del libro*. México: Ed. Hispano-Americana.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: University Press.
- Jenkins, H. (2008): *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. México: Ed. Anthropos
- Murdock, G. (2000). Digital Futures: European Television in the Age of Convergence. En J. Wieten, G. Murdock & P. Dahlgren (Eds.), *Television across Europe. A Comparative Introduction*. London: Sage.
- Núñez Ladevéze, L. & Irisarri, J. A. (2015). "Industria cultural y relaciones 'cara a cara' en las redes: la continuidad del cambio en España". *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, vol. 21, no. 1, pp. 471- 490.
- Núñez Ladevéze, L. (2016). Libertad de opinión y libertad religiosa. *Cuenta y razón*, no. 37, pp. 73-76.

- Núñez Ladevéze, L., Núñez-Canal, M. & Irisarri, J. A. (2018). Pautas de integración cultural y política de la sociedad de medios masivos en la sociedad red. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, pp. 184-207. DOI: 10.4185/RLCS-2018-1252.
- Núñez Ladevéze, L., Núñez-Canal, M. & Irisarri, J. A. (2018): "Pautas de integración cultural y política de la sociedad de medios masivos en la sociedad red". *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, pp. 184 a 207. DOI: 10.4185/RLCS-2018-1252.
- Núñez Ladevéze, L., Torrecillas Lacave, T., & Irisarri Núñez, J. A. (2019). Audiencias y redes: pautas de consumo de industria cultural en España. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 25(1), 421-441. <https://doi.org/10.5209/ESMP.63738>.
- Núñez Ladevéze, L., Vázquez-Barrio, T. & Álvarez de Mon Pan de Soraluze, I. (2019): "Del "engaño de masas" de la teoría crítica al "vecindario indefinido" de Bauman". *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, pp. 1114 a 1131. DOI: [10.4185/RLCS-2019-1374](https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1374)
- O'Reilly, T. (2006). Qué es Web 2.0. Patrones del diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software. *Boletín de la Sociedad de la Información: Tecnología e Innovación*, pp. 177-201.
- Salaverría, R., García-Avilés, J. A. & Masip, P. (2010). Concepto de convergencia periodística. En: López-García, X. & Pereira-Fariña, X. (coords.). *Convergencia digital. Reconfiguración de los medios de comunicación en España*. Santiago de Compostela: Servicio Editorial de la Universidad de Santiago de Compostela, pp. 41-63.
- Sola Pool, I. (1977): *The social Impact of the Telephone*. Cambridge: The MIT Press
- Vaca Berdayes, R. (2009): *Estudio del valor de la audiencia televisiva de dos cadenas españolas emergentes. El caso de Cuatro y La Sexta: 2005–2008*. Tesis doctoral. Madrid, CEU.
- Van Dijck, J. (2009). Users like you? Theorizing agency in user-generated content. *Media, culture & society*, 31(1), 41-58.
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Recensión:

## *Mucho más que un manual académico.*

*Domingo Comas Arnau, "Drogas y delitos: aproximación  
criminológica a las sustancias psicoactivas".*

*Editorial Síntesis, Madrid, 2019, 378 páginas*

Autor: Javier Elzo<sup>1</sup>

Cuando se recensiona el libro de un amigo, es razonable que el lector sospeche un trato de favor en la recensión, un comentario particularmente positivo, laudatorio incluso, del libro en cuestión, por parte de quien lleva a cabo la recensión. Entiendo que el lector de estas líneas se haga esa reflexión, tras su lectura. Y, si comienzo de esta suerte la presente recensión, no es tanto para poner la venda antes de la herida, sino para mostrar mi dificultad para escribir estas líneas. Porque, lo digo de entrada, el libro del, ciertamente, mi viejo amigo Domingo Comas (viejo de treinta y más años de compartir investigaciones, congresos, reuniones, libros, etc., etc., sobre el tema del alcohol y otras drogas) el libro, su libro "Drogas y delitos: aproximación criminológica a las sustancias psicoactivas" que aquí comento, es un excelente libro. El autor lo presenta básicamente como un "manual académico", pensando sobre todo en los diferentes agentes sociales que trabajan en el campo de sustancias psicoactivas, como titula su libro, entiéndanse, básicamente, el alcohol y las drogas, formalmente hablando las drogas ilegales. Pero el libro es más, mucho más que un manual, y su lectura puede resultar extremadamente útil y provechosa, no solamente a sus primeros destinatarios, ya mentados, sino a toda persona interesada en la problemática de las adicciones, particularmente en sus efectos sociales relacionados con la delincuencia, aunque no solamente con la delincuencia, como trataré de mostrar en esta presentación del libro.

---

<sup>1</sup> Catedrático Emérito de Sociología. Universidad de Deusto.  
En Donostia San Sebastián, 29 de septiembre de 2019.

En realidad, pienso y lo digo sin recato alguno, que cualquier persona que, por las razones que sean, tiene que habérselas con las drogas encontrará lectura sabia en las páginas de este libro: unos padres con algún hijo con problemas de adicción; un estudioso del tema que sea profesor universitario, de secundaria o de primaria, de ciencias o de letras, como se decía antaño; o los periodistas que se ocupen de estos temas, que son muchos, pues las noticias sobre drogas venden, particularmente cuando se trata de menores. Ni que decir tiene que el mundo de la judicatura, así como el policial, aprenderán mucho leyendo este libro, sin olvidar a los que lo hacen desde el campo sanitario, psicológico, el mundo del ocio y tiempo libre etc., etc., incluso privilegiando en su lectura a aquellas partes del mismo que más se acerquen a sus intereses. Además, el autor ha tenido buen cuidado en presentar al inicio de su libro un índice detallado de su contenido, de seis páginas, que permite al lector con escaso tiempo (o sea, todo el mundo en nuestro mundo de locos, salvo, quizá, los jubilados o inválidos) dirigirse a la problemática que más le interesa. Ya sé que Domingo Comas sugiere una lectura de principio a fin de su libro, pues responde al orden lógico con el que lo ha compuesto, pero aquí me permito decirle que habrá muy, pero muy poca gente, que lo leerá así. Yo el primero, a fuer de sincero.

Personalmente suelo proponer, para este y para todos los libros de ensayo, otro abordaje: comenzar por el prólogo (demasiado breve en este libro, a mi juicio) y pasar directamente al capítulo conclusivo, el capítulo doce, capítulo particularmente brillante y que resume muy bien lo esencial de los planteamientos de Comas. Después, volver al índice del libro y entrar directamente en el tema que interesa. Estoy seguro de que tras su lectura, el lector (si el tiempo no le agobia demasiado) volverá páginas atrás o páginas adelante en el libro. No diré que el libro es como una buena novela o como un *thriller* que atrapa y te tiene despierto hasta las tantas de la noche. Pero sí, que la lectura de algunas de sus páginas te abre el apetito para abrir otras y otras. Pero ya es hora de detallar, al menos un poco, de qué va el libro. Lo haré, aquí sí seguiré al autor, capítulo a capítulo.

El libro consta de doce capítulos. Tras situar en el primero el papel de la criminología en el tema de las drogas y los delitos, aborda en el capítulo segundo, algunas cuestiones clave en el tema de las drogas en general y avanza reflexiones para bien situar el libro, de forma más concreta. Tras desbrozar qué cabe entender por droga (cuestión siempre debatible) y mostrar cómo se construye, social, profesional y académicamente la relación droga-delito, aborda ya un tema central de su libro, si no "el" tema central del libro: la presentación de un nuevo paradigma del estudio de las drogas, un nuevo marco teórico en el que las consideraciones éticas adquieren preeminencia, esto es, se coloca a las personas y sus derechos en el centro de la discusión. No que se elimine, en absoluto, la dimensión jurídica, ni la de la salud, tampoco se olvidan las del ocio y el negocio, esta vez el antropólogo que anida en el fondo del ser y quehacer de Domingo Comas pone el foco en la persona. Consume o no consume drogas, consume frecuentemente o de vez en cuando.

En el capítulo tercero nos muestra cómo, en los convenios internacionales, se abordó el tema de las drogas a lo largo de la historia, deteniéndose, particularmente, en los siglos XX y XXI. Los capítulos 4º y 5, de jugosa lectura para el intelectual que se haya asomado a la problemática de las drogas, ofrece lo esencial de las diferentes, y más importantes, teorías socio - criminológicas que se han propuesto en el tema, subrayando de forma particular, en el 5º capítulo, la imbricación con su fiscalización.

El lector verá pasar al positivismo, al gran Emile Durkheim, la escuela de Chicago, Merton, Sutherland, la criminología crítica y, ¡cómo no! la posición de David Matza. No puedo no mencionar aquí mi deuda personal con el autor del libro por su recomendación para que leyera a Matza cuando tuve que substituir, de la noche a la mañana, en la Universidad de Deusto, a una profesora en la asignatura entonces denominada "Conflicto Social y Conducta Desviada". Yo venía con el bagaje que me había aportado mi paso por el recién creado Instituto Vasco de Criminología en la UPV/EHU, de la mano del profesor Beristain, y en el que todos bebíamos, básicamente, de la criminología crítica. Aun sin renunciar a ella, - como lo han hecho, de forma incomprensible para mí, no pocos estudiosos actuales-, la lectura de Matza con sus tesis de las desviaciones fluctuantes (¿se sale definitivamente del camino, o hay un entrar y salir con un espacio para la reinserción?), me ha acompañado toda la vida. Con sumo aprovechamiento.

En el capítulo 6º, Comas, tras remachar la importancia del abordaje transdisciplinar (no meramente multidisciplinar ni interdisciplinar) pone el acento en el papel de la psicología, tanto en el abordaje criminológico de las drogas como en el clínico y asistencial. En el capítulo 7º da un paso más e introduce la dimensión cerebral en los trastornos causados por las sustancias psicoactivas, esto es, en el papel de la neurología que está emergiendo con fuerza en la ciencia actual, lo que le hace preguntarse, con impostado asombro, si Lombroso no habrá renacido a su vera.

A partir del capítulo 8º y hasta el imprescindible conclusivo capítulo 12, Domingo Comas se centra en la actual situación en España de la problemática del alcohol y las drogas, con una larga serie de interrogantes y cuestiones que cabe y debe preguntarse. Así, ya en el capítulo 8º, contextualiza la temática a tenor de los valores, esperas y expectativas concomitantes, primero con la transición española y, más adelante, con la del Estado de derecho ya consolidado. En el camino no olvida lo que denomina la "epidemia de la heroína" y su impacto, no solamente en la población española sino también en las políticas sociales hacia las drogas.

El capítulo 9 pone el acento en la lacerante cuestión (al menos para quien suscribe) de las prisiones. Perdóneseme el inciso personal de subrayar que, desde mis tiempos de estudiante, allende los Pirineos, y particularmente en Francia, la situación de las cárceles me ha parecido una de las mayores vergüenzas (y el término es muy suave) de las democracias occidentales. No que fuera de ellas la situación y consideración de los detenidos sea mejor, que no lo es, pero me resulta insoportable constatar que, en la sociedad de los Derechos Humanos, estos sean sistemática y estructuralmente conculcados en las cárceles. Cierro aquí el inciso.

Comas aborda también en este capítulo el tema de la perspectiva de género en relación con las sustancias psicoactivas y, en un apartado, quizá demasiado breve (aunque aparece en otras partes del libro), la relación entre las sustancias psicoactivas y la exclusión social.

El capítulo 10 lo titula significativamente así: "Cambios que deberían transformar percepciones" lo que le permite, tras una rápida presentación de los datos epidemiológicos, abordar la necesidad de cambiar no solamente las actuales políticas públicas sobre las drogas, y en particular en las políticas urbanas, sino también contextualizarlas en la actual

sociedad del bienestar y del ocio, en los nuevos ensayos clínicos, en la dispensación de los opiáceos, sin olvidar, la demanda, en muchos y variados frentes de sensibilidades diferentes, de otra regulación del mercado del cannabis. Capítulo este a leer y releer.

Al abordar el capítulo 11, el anteúltimo del libro, el lector puede tener la impresión de que se asemeja a un cajón de sastre por la diversidad de cuestiones que en él trata Comas. Y algo de eso hay, como denota el título que ha dado al capítulo: "situaciones, hechos y preguntas clave". Los "hechos" hacen referencia al dopaje deportivo, a la realidad del narcotráfico y el crimen organizado y a las nuevas formas de delincuencia en relación a las sustancias psicoactivas. Esas mismas sustancias son las que provocan las nuevas "situaciones" de desigualdad y vulnerabilidad social, cuestión que da paso al futuro enfoque criminológico y político del tema, mostrando, una vez más, la dimensión pública (aun sin olvidar a la persona concreta como buen antropólogo) de su objeto de trabajo: el alcohol y las drogas. Y, ¿las preguntas clave? Si le he entendido bien, se trata de superar la "disonancia cognitiva" en relación a un término, "droga", que adquiere particular relevancia en el ámbito jurídico, incluso en el derecho penal, llegando incluso a hacer caso omiso a la evidente y fuerte relación entre la droga y la salud.

Y es esta omisión, entre otras, las que abordará en el último capítulo, de "consideraciones finales" en cuyo cuerpo sostendrá, de nuevo, la importancia de la transdisciplinariedad, la crítica y la práctica de la criminología pública, objeto y objetivo básico pero, en absoluto único, ni siquiera diría que el más importante del volumen, importancia que yo apuntaría al esfuerzo del autor en ofrecer otro paradigma para el estudio de las drogas que yo entiendo holístico y superador del nefasto planteamiento binario de la realidad: procedimientos versus conocimientos; conductas individuales y hechos sociales (como cosas que diría Durkheim), juntos pero no revueltos; la salud y el delito, sin olvidar el ocio y el negocio, de nuevo juntos pero no revueltos y todo ello, en cada uno de los once capítulos del libro, con un afán de utilidad para los agentes públicos que trabajan en este campo, pues no quiero olvidarme de señalarlo, el autor, en cada capítulo, insisto en ello, ofrece unas propuestas de ejercicios "para la reflexión y el debate" al que acompañan, con afán didáctico, otras a la consideración crítica de los lectores.

Gran trabajo de Domingo Comas. Repito lo que señalaba al inicio de estas páginas. Lean primero la introducción y el capítulo conclusivo. O quizá, asómense al índice detallado del libro y entren, directamente, al tema que más les interesa en ese momento. No saldrán decepcionados. Volverán, una y otra vez, al libro.