




FUNDACIÓN DE AYUDA
CONTRA LA DROGADICCIÓN



Dirección General de Familia
CONSEJERÍA DE FAMILIA
Y ASUNTOS SOCIALES 
Comunidad de Madrid

JORNADA

Los hijos "raros"

CLAVES PARA QUE
LOS PADRES ENTIENDAN

3 de Noviembre de 2004

LIBRO DE PONENCIAS

Palacio de Congresos de Madrid
Paseo de la Castellana, 99



ÍNDICE

Presentación.....Pág. 3

Conferencia: SER PADRE, Y MADRE, HOYPág. 5
José Antonio Marina

Mesa redonda: LOS NUEVOS (?) HIJOS

Carles Feixa: *Los hijos en casa*..... Pág. 29

Elena Rodríguez: *A vueltas con la cultura juvenil* Pág. 45

Eusebio Megías: *El cambio en los estilos de vida*..... Pág. 61

Mesa redonda: LO QUE PREOCUPA DE LOS HIJOS

José María Avilés: *El bullying, asignatura pendiente*..... Pág. 73

Fernando Villadangos: *El sexo, ese desconocido (para los padres)*..... Pág. 89

Juan Antonio Abeijón: *Drogas para divertirse y drogas para agredir*..... Pág. 103

Conferencia: PADRES E HIJOS:

VALORES DE IDA Y VUELTA..... Pág. 117
Javier Elzo

PRESENTACIÓN

Uno de los elementos que, en estos momentos, generan más dificultades a la socialización familiar es la incomunicación entre padres e hijos.

Los cambios en los roles familiares, la superación del diálogo unidireccional, la evolución de los estilos de vida, incluso las diferencias que en la construcción de valores puede suponer la distancia generacional, todo contribuye a convertir en obsoletas unas fórmulas tradicionales de diálogo, que aún no se han visto plenamente sustituidas por otras más eficaces.

Los hijos siempre han sido una cierta incógnita para los padres; en buena parte ese es el indicador del cambio que garantiza la movilización cultural. En nuestro momento histórico lo son aún mucho más. La rapidez y la intensidad de los movimientos sociales convierten a muchos adolescentes y jóvenes en unos desconocidos para sus progenitores: son hijos *raros*, que no responden a las pautas de comportamiento esperables, y ante los que los padres no saben cómo situarse.

A analizar una buena parte de estas cuestiones, quizás las más significativas, es a lo que se dirigió este Seminario. La finalidad última fue bien clara: contribuir, aunque sea puntualmente, a mejorar el funcionamiento de esa socialización familiar sin la cual la transmisión de nuestro modelo social, y la mejora del mismo, se hacen imposibles.

SER PADRE, Y MADRE, HOY

José Antonio Marina

Soy fundamentalmente un docente, lo cual quiere decir que soy optimista, porque no hay posibilidad de dedicarse a la educación si se es pesimista. Si nos dedicamos a la educación es porque, primero: creemos que hay algo que enseñar; segundo: que hay algo que se puede enseñar, y tercero: que hay algo que se puede aprender. Y quienes se mueven en una especie de escepticismo generalizado sobre los contenidos o sobre la posibilidad, lo mejor es que se dediquen a otros oficios: enterradores, o... no sé, cosas así. Pero los docentes debemos ser optimistas y por tanto mi discurso es optimista.

¿Por qué optimista si las cosas están tan mal? Porque a lo mejor no están tan mal. A lo mejor están diferentes, que es otro cantar.

Al hablar de relaciones de padres e hijos no podemos enunciar otra vez el mito de la Edad de Oro –dichosa edad y siglos dichosos aquellos- porque no podemos estar seguros de que las familias fueran mejor en otros momentos distintos. Lo que era mejor, lo que era *diferente* o lo que por lo menos amortiguaba los papeles y las responsabilidades de la familia era el entorno social en que se movía. Todos ustedes son muy jóvenes, o sea que no puedo dirigirme así claramente a realizar esta pregunta, cuando hablamos de incomunicación de padres e hijos en este momento no podemos más que preguntarnos: ¿seguro que la gente de mi edad nos comunicábamos con nuestros padres? A mí me parece que no. Lo que sí es posible es que los respetábamos más. Pero el concepto de respeto es un concepto ambiguo, pues unas veces será bueno y otras veces será malo. Lo que no había es una sensación de que "*yo estaba deseando volver a casa para*

contarles mis problemas a mis padres", eso es mentira, no era así como funcionaba. Los problemas nos los arreglábamos cada uno como podíamos, pero con una red social de seguridad o de protección que es lo que en estos momentos está faltando.

Yo me eduqué en Toledo hasta mi adolescencia. Cuando volvíamos del colegio tirábamos la mochila y nos íbamos a jugar a la calle porque en la calle había una plazuela y aquello era nuestro territorio y allí es donde jugábamos los chicos y allí no nos vigilaba nadie. ¿Seguro que no nos vigilaba nadie? Nos vigilaban todos porque los vecinos nos conocían y miraban por la ventana; a lo mejor no éramos hijos suyos porque nuestras familias vivían en otro recodo de las calles de Toledo -que ustedes ya saben que son muy serpenteantes-, pero éramos los chicos del barrio, y si hubiera pasado alguna cosa preocupante o alguna cosa amenazadora, o simplemente si nos hubiéramos liado a tortazos –cosas que pasaban también entre los niños- cualquiera de los vecinos hubiera bajado a poner orden porque éramos los chicos del barrio.

De manera que lo que había era una presencia educativa de la sociedad que es lo que en este momento ha desaparecido. Sí es cierto que en los últimos treinta o treinta y cinco años el modelo tradicional de familia ha sufrido una quiebra rotunda: hemos pasado desde una familia muy estable a una familia mercurial, es decir, a una familia sobre todo muy heterogénea.

En este momento conviven muchos modelos de familia pero la familia está teniendo una función social extraordinariamente amplia y extraordinariamente protectora. Eso tiene que ver con una cosa: uno de los fenómenos más llamativos de los últimos años es que la juventud se ha ampliado hasta extremos incomprensibles. Según las últimas encuestas la edad media de independización de los jóvenes españoles está en los treinta años y medio. Eso supone que la familia está acogiendo a los hijos hasta los treinta años y medio, cosa que no ha hecho nunca, de manera que sí es cierto que hay muchos problemas, pero al mismo tiempo es cierto que la familia está resolviendo unos problemas sociales

y económicos de una enorme gravedad. Y no podemos prever lo que hubiera sido si la familia hubiera permanecido como era antes: los chicos se iban a la mili, y al volver de la mili se independizaban, se casaban, y formaban una familia –con dinero o sin dinero, como fuera, porque la estructura familiar no estaba preparada para aguantar a los chicos más de los veintidós años o los veintitrés. Si eso se hubiera mantenido, en una situación social con una tasa de paro enormemente alta para los jóvenes, pues es posible que hubiéramos tenido tensiones sociales serias que no hemos tenido.

Entonces: ¿Por qué hay la impresión de que la familia está funcionando mal? En esto también hay que ser un poco precavido porque en las macroencuestas que se hacen de cómo van las cosas aparecen –Javier Elzo les hablará de esto mejor porque lo conoce mucho mejor- unos datos un poco contradictorios, que son: cuando se le pregunta a una persona: "Bueno, ¿qué tal funciona su familia? –Fantástica. - ¿Tiene usted problemas en la familia? –No." Y eso cerca del noventa por ciento. Pero cuando se le pregunta "¿Cuál es la situación de la familia en general? –Malísima." Si el 90% dice que su familia funciona muy bien, ¿de dónde sale esa sensación de que todo funciona muy mal? ¿Por qué hay esa sensación de angustia en los padres? ¿Por qué se encuentran desbordados? Porque es cierto que se encuentran desbordados...

Todas las épocas de transición producen una especie de desconcierto, nosotros vivimos en una época de transición clara en que hemos pasado de una familia muy patriarcalmente estructurada, en la que uno de los preceptos educativos es "cuando seas padre comerás huevos", lo que no es una maravilla de lema pedagógico, pero sí funciona dentro de un régimen de autoridad y de un régimen de respeto.

Las relaciones de las familias con los hijos varía histórica y sectorialmente. En las familias campesinas los niños empezaban a trabajar muy pronto, y el trabajo educa mucho. Una parte importante de los problemas que salían dentro de la familia y que se tienen cuando estamos muy

preocupados por la adolescencia, -cuando hemos creado un fenómeno social que es el fenómeno de la adolescencia que no es un fenómeno biológico sino que es un fenómeno social que se extiende o se reduce según las culturas-, pues entonces los problemas psicológicos de encaje nos están dando mucha preocupación. Porque todavía nos parece que podemos intervenir en ellos. Cuando los hijos con trece años tenían que marcharse a trabajar al campo no había problemas psicológicos, había problemas de cansancio físico y había problemas educativos y había problemas de alimentos.

Os leo aquí un texto de 1800 para ver si estamos mejor o estamos peor. Es un texto alemán de 1800 que dice: *"El campesino se alegra cuando su mujer le trae al mundo la primera prenda de amor. También se alegra de la segunda y la tercera, pero ya no tanto con la cuarta. Entonces empiezan las preocupaciones en vez de la alegría. A todos los hijos que nacerán después les verá como criaturas hostiles que le quitan el pan a él y a la familia ya existente. Incluso el más tierno corazón de madre se vuelve indiferente con el quinto hijo y al sexto ya le desea abiertamente la muerte".*

¿Nos atreveríamos ahora a escribir un texto así? No. El caso es que lo que ha cambiado es el modelo de familia. La estructura familiar es una estructura social que ha cambiado mucho a lo largo de la historia porque han cambiado los fines de la familia. La familia comienza a ser simplemente una institución económica-reproductora a la cual se le pedía muy poco. Nadie pensaba que la familia era la causa principal de felicidad o de desdicha, cosa que ahora sí pensamos, y por lo tanto, como la posibilidad de frustración está en proporción directa a las expectativas que tenemos, cuando se esperaba muy poco de la familia había muy pocas posibilidades de frustración. Cuando se espera más de la familia habrá más posibilidades de frustración.

Durante muchísimos años la relación de los padres con los hijos no era una relación de realización personal de los padres, que es una de las razones por las que ahora se tienen hijos, era una necesidad económica de los hijos. Les voy a dar unos datos de unas encuestas de Estados Unidos: en este

momento en las sociedades educadas sólo el 3% de las mujeres blancas con más de 12 años de escolaridad creen en la utilidad económica de tener hijos; los hijos han pasado de ser una fuente de productividad a ser una fuente de gasto. Pero en cambio en Filipinas el 30% de las mujeres de clase media piensan que es económicamente útil tener hijos y el 60% de la población rural piensa que es económicamente útil tener hijos.

De manera que tenemos que ver que lo que ha cambiado es el modelo social de la familia y, por lo tanto, dónde nos encontramos ahora es en un punto sin modelo consensuado, y cada uno se lo está arreglando con una especie de bricolaje afectivo-social que unas veces sale y otras veces sale mal. Y que en lo que estamos metidos necesitamos rediseñar un nuevo modelo de familia; no mirar atrás, porque las influencias sociales sobre la familia determinaban el modelo de la familia.

¿Cómo vamos a decir que no ha intervenido en la concepción de la familia occidental la concepción de los antiguos estilos: para bien o para mal? A mí me parece que para bien. ¿Por qué? Porque evitaba el problema del alemán de 1800 que al sexto niño ya le está deseando la muerte. Me parece una propuesta sana y sensata y, por lo tanto, que permite exigir más al que tenga hijos, es decir: te lo piensas. ¿Por qué? Porque si tienes un hijo te vas a ver incluido dentro de un sistema de exigencias y deberes éticos y ... ¡Ay amigo! lo tienes que tener presente.

No es un accidente biológico el tener un hijo, es una decisión ética, y por lo tanto vamos a exigirnos todos un poco. En este momento hay que tomar muchas decisiones. Cuando falta un modelo de roles sociales y de estructuras familiares hay que tomar demasiadas decisiones. Os voy a leer un texto de un sociólogo alemán Ulrich Beck, que a mí me parece muy pelma menos cuando habla de la familia que me parece que es muy perspicaz, y dice así: *"Ya no está claro si hay que casarse o convivir; si tener hijos bien dentro o bien fuera de la familia; si con la persona con la que se convive o con lo*

persona a la que se ama pero que convive con otra; si tener un hijo antes de la carrera, durante la carrera o después de la carrera”.

Bueno, claro, como se puede elegir haya que tomar muchas decisiones y esto produce una gran angustia porque es muy cómodo, aunque sea muy limitador, acogerse a un modelo que ya está comúnmente aceptado.

De manera que el problema está aquí, y aquí ya termino mi análisis. Lo que tenemos que decidir es si estamos empeñados en rediseñar un *nuevo* modelo de familia para un *nuevo* tipo de sociedad. Lo que sería deseable son dos cosas. Primero: que ese nuevo modelo lo diseñaran los mejores y no los peores; y en segundo lugar que distinguiéramos que la familia aparece -y es lo que tiene interés social- cuando aparece un hijo, que lo otro son parejas, y como las parejas son adultas que se las arreglen como quieran.

El problema está en que lo que nos interesa que sea una estructura éticamente decente, psicológicamente estimulante y educativamente eficaz es la familia como integración de un niño dentro de una vida de adultos. ¿Por qué? Primero porque la educación del niño es un asunto de interés social común; y en segundo lugar porque si preparáramos el mundo para que acogiera bien a los niños estaríamos haciendo una gran revolución desde la infancia. Si organizamos las cosas para que los niños estén bien acogidos vamos a introducir tales cambios en nuestra manera de enfocar las cosas, en nuestra manera de organizar las cosas, en nuestra manera de extender redes de protección cálidas, que al final íbamos a salir todos clarísimamente transfigurados precisamente por el hecho principal de la humanización que se ha producido a través de la maternidad, un fenómeno rarísimo que es que el amor desprendido ha entrado en el universo. Por lo tanto, lo que necesitamos sería una maternalización de la sociedad entera.

Vamos a ocuparnos de los niños porque nos estaríamos ocupando así realmente entonces de los adultos. ¿Y por dónde debe ir este nuevo tipo de familia? Por de pronto una de las

grandes novedades es que la organización tradicional de la familia era una organización asimétrica; la estabilidad de la familia fundamentalmente recaía en la unificación del papel de madre con el papel de ama de casa. Y eso suponía no solamente una distinción de los roles, sino una asimetría de las relaciones: no había relaciones de igualdad, entre otras cosas por la escasa comunicación que había en una familia tradicional entre los dos miembros de la pareja: eran demasiado asimétricos para tener relaciones en plano de igualdad.

En el momento en que la mujer quiere tener una vida autónoma quiere tener unas vinculaciones desde la autonomía y entonces lo que genera son unas relaciones familiares simétricas y no asimétricas. Y eso no lo estamos sabiendo hacer y esa es una de las causas de que se nos estén disparando los casos de violencia doméstica, que es una clara demostración de *"es que no sé qué hacer con una mujer que se me está independizando"* –por eso la mayor parte de los asesinatos o de las acciones muy violentas se dan siempre cuando hay dentro de la pareja procesos de separación o procesos de divorcio que prácticamente siempre los ha comenzado la mujer.

De manera que ahora tenemos que diseñar una familia a partir de dos individualidades que quieren mantener una relación simétrica de reciprocidad y donde aparece de repente un niño. Una parte importante de la angustia que sí es cierto que vivimos los padres es no sólo por el hecho de que como no hay una figura clara de familia no se siente la protección del modelo sino por otra razón.

Me gustaría que me entendieran bien: educativamente estamos en una situación como, hasta donde yo llego, no se ha visto nunca en la historia, que es que, en toda la historia de la humanidad los padres no han educado y si me apuran los docentes tampoco han educado. ¿Entonces quién educaba? Porque la gente estaba educada. Sí, educaba la sociedad entera. Y eso ¿cómo? Eso significa que eran sociedades muy homogéneas con un consenso básico en valores

fundamentales, en costumbres y en formas de vida y que la sociedad como un todo, por muchos caminos, empujaba en una dirección muy determinada. Tenía dos puntas de lanza educativas en las que delegaba las funciones más ejecutivas de la educación, que eran: los padres, a los que daba autoridad conferida por la sociedad y los maestros a los que daba autoridad conferida por la sociedad. Entonces tanto padres como maestros lo tenían relativamente fácil porque su acción educativa era como el *surfista* que va por encima de una ola que le lleva: la sociedad era una gigantesca ola, y la tabla del surf que era la tabla de los padres y la tabla de los docentes era arrastrada, y aunque parecía que eran ellos los que dirigían el proceso el proceso lo dirigía la ola.

Esa es la situación que ha cambiado. Ahora padres y docentes tienen la absoluta seguridad de que no están educando en nombre de la sociedad, sino que están educando contra la sociedad; y entonces se sienten, clarísimamente y con toda la razón, desbordados; dicen *"es que no puedo educar"*. Precisamente porque se han cambiado los papeles: yo ya no estoy gestionando de alguna manera educativa lo que me viene de la sociedad sino que tengo que hacer una especie de protesta contra la cultura que me están metiendo. Y entonces es cuando aparece *"no, es que quién educa es la televisión y yo no puedo hacer nada"*. Esta expresión significa simbólicamente dos cosas. Primero: *"yo no puedo educar, lo educan fuera de mí, lo educan medios sociales y medios sociales que me parecen hostiles a mi proyecto educativo"*. Pues eso es verdad, y como es verdad hay que poner a cada uno en su sitio. Hay que decir a los padres: *claro que tienes una responsabilidad básica educativa, posiblemente educativa-afectiva*. Hay que decir a los docentes: *claro que tenéis un protagonismo en la educación*. Pero hay que decir a la sociedad: *¿me quiere usted explicar si quiere tener a sus jóvenes bien educados?* Y si dice que sí, le voy a decir exactamente lo que tiene que hacer y porqué nos está impidiendo que lo hagamos.

En este momento la única posibilidad de mejorar la educación es, por supuesto, que los padres tengan, en primer lugar conciencia clara de su responsabilidad; y en segundo

lugar que tengan los apoyos debidos, que sepan cómo hay que hacerlo –es curioso que la cultura media de los padres en temas como la higiene o en temas de nutrición, ha mejorado, y han empeorado visiblemente las nociones básicas de los padres acerca de la educación y acerca de la evolución afectiva del niño.

Eso no parece que estemos haciéndolo bien y por lo tanto sí es cierto que tenemos que atender a esas necesidades. Respecto a los docentes, pues decir: *claro que ustedes tienen que darse cuenta de que en este momento están educando en una sociedad distinta, para una sociedad distinta y con un alumno diferente y, como no van a poder cambiar el alumnado, tendrán ustedes que cambiar.* De manera que en este momento necesitamos otro tipo de maestros y otro tipo de profesores. ¿Por qué? Pues porque igual que si de repente hubieran cambiado las matemáticas diríamos: *"mira, que hay que reciclarse, porque las matemáticas que estudiaste en la carrera ahora ya no valen"* pues si ha cambiado el alumnado diremos: *mira, tendrás que reciclarte porque el alumnado al que van dirigidas tus clases ha cambiado"* pues diré...así son las cosas, no hay otra solución.

Pero a renglón seguido hay que hacer un gran marketing educativo y hay que dar también nociones básicas de educación a la sociedad y explicarles por qué razón los padres no pueden educar y los profesores no pueden educar del todo.

Cuando dentro de la FAD se está fomentando una movilización educativa de la sociedad civil es únicamente para explicarles esto, aquí nadie se puede excluir, porque si se excluye alguien, si se excluye la sociedad civil en bloque, y se especializan las funciones educativas, no va a funcionar porque además va a producir una especie de sensación de impotencia que lo que genera es un sistema de excusas que no tienen fin. En este momento los padres se quejan de que los docentes no enseñamos. Los docentes nos quejamos de que los padres nos mandan unos niños sin socializar. Después

todos decimos que la culpa la tiene la televisión; las empresas de televisión con toda razón dicen: *"mire usted, a mí no me mire. Yo doy lo que el público me pide, no hable usted de televisión basura, hable usted de espectadores basura"*. Entonces como ya no sabemos a quién echar la culpa se la echamos al Gobierno y le decimos: *"sáquenos las castañas del fuego"*, y el Gobierno dice *"ya me dirán ustedes cómo lo hago. La cuestión educativa es una cuestión de la sociedad civil, no de la sociedad política"* Entonces se devuelve otra vez la pelota a los padres, que dicen *"yo no puedo educar porque los maestros no educan"* y los maestros dicen que la familia no educa, y ya estamos otra vez dentro de este mismo círculo donde nos podemos pasar otros dos o tres siglos a no ser que precisemos bien el problema.

Y el problema está en que las funciones educativas son cuestiones sociales y por lo tanto si no movilizamos a la sociedad y le decimos con precisión lo que tiene que hacer, que no es establecerle una censura en televisión, sino preguntarle: *"usted dónde está, en qué camino está"*; no exigir a las empresas que de repente se conviertan en las hermanitas de la caridad.

Estamos en un gigantesco proyecto educativo de interés social. Que además es un muy buen momento para hacerlo porque hemos entrado en la sociedad de la información y del conocimiento, que ahora la gran riqueza de las naciones es lo que sepan hacer sus ciudadanos. Lo que hay en el fondo de todo esto es la idea de que hemos entrado en una sociedad del aprendizaje continuo donde ya no solamente el nivel de vida social o el nivel de vida ético de una nación va a depender de la educación de los niños, sino algo que la gente ve todavía con mucha mayor claridad: el nivel económico también.

Es el momento de que los que estamos preocupados por los temas educativos, aprovechando todos los medios a nuestra disposición hagamos una llamada y una explicación clara a la sociedad de por qué la sociedad necesita hacer esto. Y entonces la sociedad tendrá que enfrentarse con algunos problemas: que la familia –vamos a dejar a un lado el tema de

las parejas- si queremos que sea instrumento educativo tendremos que ampararla de alguna manera.

Porque uno de los problemas que tiene la sociedad para la que tenemos que diseñar una familia es que es muy difícil hacer compatible la vida laboral y la vida familiar; y este es un problemón de muy difícil solución porque cuando pensamos en la familia no podemos convertirla en una pareja de héroes, no podemos decir primero: vamos a cambiar las estructuras sociales y económicas, y luego: es que no me da tiempo.

De manera que lo que tenemos que encontrar por el momento es una solución de parcheo para hacer compatible la vida laboral y la vida familiar. Por ejemplo: cómo podemos volver a dar prestigio social a las madres –y por qué las madres y no los padres, este es un problema que nos está encizañando mucho el asunto- que se quedan durante dos años aproximadamente en su casa a educar afectivamente a sus niños. En este momento en Francia está surgiendo un gran movimiento de retorno de la mujer al hogar que está despertando todo tipo de celos, porque desde una cierta óptica eso se considera que es una especie de rechazo a las igualdades sociales adquiridas por la mujer, pero yo creo que no es por ahí por donde está el camino, es decir, después de muchos años de estar luchando por la igualdad –que es igualdad jurídica, es igualdad ética, es igualdad laboral y es igualdad económica y es igualdad sexual- ahora debemos cuidar también las diferencias: después de esas igualdades básicas resulta que psicológicamente no somos iguales, que cada uno tiene una vocación y que habrá que cuidar esas vocaciones dando el prestigio a la autonomía que ha elegido sensatamente esa vocación y favorecer para que esto pueda lograrse.

Yo en la revisión que he hecho acerca de este problema no creo que tenga solución –porque algunas de las soluciones ensayadas producen efectos contradictorios, es decir, por ejemplo, una de las soluciones que ha habido en el norte de Europa, sobre todo Dinamarca y Suecia, es para permitir a la

mujer que pueda ser madre y educar a sus hijos sin dificultades económicas, vamos a subsidiar la maternidad de una manera muy fuerte. Eso ha producido un efecto imprevisible que es que en este momento el 50% de los niños nacen de mujeres voluntariamente solas. Lo que en un momento dado, por ejemplo en el anarquismo español se proclamaba "hijos sí y maridos no" era una propuesta rompedora, y ahora se ha convertido en una propuesta subsidiada por la seguridad social de los estados, lo cual es realmente llamativo; y existe porque muchos de los problemas que tenían la familias era la relación entre la pareja y se ha buscado una solución: *"yo quiero tener unas relaciones familiares sin el incordio de tener un tío metido en casa, porque así voy a ser mejor madre, voy a ser más feliz..."*.

Cuando planteamos soluciones prácticas el problema está en que hasta que no las ponemos en práctica no sabemos muy bien el efecto que producen. Yo a unos jovencitos les cuento un caso que les divierte mucho: en los años cincuenta hubo en China una plaga de ratas que se comía los arrozales, y entonces como el Gobierno chino no tenía dinero para una campaña de desratización se le ocurrió una idea teóricamente maravillosa: somos mil millones de chinos, si cada chino mata un par de ratas en un fin de semana nos hemos liberado de las ratas por la vía rápida, y para incentivar la caza de la rata: dar un premio al que se presentara con una rata muerta en la comisaría de la policía. Teóricamente era impecable la solución. Con lo que no había contado el Gobierno es que los campesinos echaron cuentas y llegaron a la conclusión de que era más rentable criar ratas que cultivar arroz, entonces pusieron unas jaulas, echaban allí la pareja de ratas, dejaban que la naturaleza hiciera su función, y aquello era jauja, no había que sembrar, no había que preocuparse de las semillas, del tiempo.... Cuando proponemos una solución luego tenemos que ver si funciona o no.

La solución que yo propongo es que como dentro de muy poco tiempo –y atención que este va a ser un problema educativo de gran importancia- posiblemente a partir de los tres meses vamos a tener que ofertar a las familias guarderías

públicas y mantener unas buenas guarderías públicas es muy caro porque los estudios que tenemos acerca de si las guarderías son beneficiosas o perjudiciales para los niños depende del número de niños asignado a cada cuidador o cuidadora y a la formación de cada cuidador o cuidadora para que sean buenas va a ser muy caras.

Entonces económicamente y desde el punto de vista de lo que sabemos acerca de la evolución del niño, seguro que sería conveniente que alguien se quedara en casa cuidando al niño durante dos años. ¿Cuál podría ser la solución? Que en vez de gastarnos el dinero en una plaza en la guardería para el niño, se lo diéramos a la madre durante dos años con dos condiciones: que se sintiera que está teniendo una función educativa y que es por lo que la sociedad la paga –la sociedad no la paga para que tenga niños, la sociedad la paga para que eduque a un niño-, lo cual significa que al estar dentro de una red educativa tendría que estar ayudada y controlada por el sistema educativo que le iba a decir más o menos lo que le estaba pasando al niño y lo que tenía que hacer, igual que el sistema de salud vigila el desarrollo del niño, igual de una manera más controladora, como diciendo *"en este momento te hemos devuelto el papel de delegado educativo de la sociedad y nos parece muy importante y te vamos a ayudar y te vamos a proteger y te vamos a dar el dinero"*; y en segundo lugar comprometer a las madres que estaban trabajando a que sigan durante esos dos años algún curso de reciclamiento laboral porque si no la reincorporación al trabajo va a ser difícilísima. Porque no se trata sólo de ayudar a las madres a que puedan quedarse en casa si no a que se facilite después la reincorporación al trabajo que puede ser muy complicada.

Pero el asunto es que nos demos cuenta de que es un problema que no tienen las familias sino que es un problema que tiene la sociedad.

En tercer lugar, una vez que llegamos a la conclusión de la necesidad indispensable de movilizar a la sociedad debemos decir para qué la queremos movilizar, y eso sí es un

asunto interesante porque empezamos a saber qué tipo de información básica nos convendría dar a los niños, qué papel van a jugar dentro de esa educación los padres, qué papel va a jugar el sistema educativo y qué papel va a jugar el entorno social. Cuando se revisan los textos de psicología evolutiva o de psicología de la educación de los últimos treinta años es fácil comprobar que han cambiado radicalmente. Durante mucho tiempo lo que se decía es que estábamos ayudando a desarrollar la inteligencia del niño y entonces nos fijábamos sobre todo en lo que considerábamos que era la función principal de la inteligencia, que era conocer, y todo nuestro empeño en el sistema educativo era convertir a los niños en una especie de sabios sietemesinos. Entonces descuidábamos –porque toda nuestra cultura lo ha descuidado– las relaciones que tenía la inteligencia con el mundo de los afectos y con el mundo de la conducta.

Eso es lo que radicalmente ha cambiado. Ahora lo que sabemos cuando estamos hablando del desarrollo de la inteligencia de un niño es que estamos fundamentalmente hablando de desarrollar la capacidad del niño para resolver los problemas: todos. Unos serán los problemas de conocimiento, por ejemplo que el niño aprenda matemáticas; y otros serán problemas de convivencia, que será siempre conflictiva y tenemos que enseñar al niño a que vaya resolviendo los problemas de convivencia; y sus problemas laborales. Lo que estamos diseñando entonces es un tipo de educación mucho más amplia, mucho más eficaz, y mucho más útil de lo que estábamos enseñando hasta ahora porque ahora nos estamos dando cuenta de por qué es tan importante el segundo año de los niños...

Todas las madres saben que el segundo año era un momento especialmente conflictivo para los niños, pero no se sabía muy bien lo que significaba eso: eran muy difíciles porque los dos años es la época en que el niño quiere soltarse de la mano: el niño aprende a decir “no” y tantea el aguante y la tolerancia de los padres: son niños muy tenaces que están empezando a tantear su independencia y ahí está lo complejo del sistema educativo: que todo se reduce a que un niño que nace en sumisión completa le vamos a enseñar a que vaya

adquiriendo la libertad y la autonomía y eso rechina porque es contradictorio. Pero es así y ahora ya sabemos cómo se van produciendo esas cosas.

Durante el segundo año, en una etapa muy crucial que está entre los 16 y los 20 meses incluso neurológicamente se está produciendo dentro del cerebro del niño una evolución absolutamente trascendental, que es que se están estableciendo las vías neuronales que conectan la corteza cerebral que es la de la función más cognitiva con los centros afectivos que son los centros más profundos. Es entonces cuando el niño está estructurando qué relación va a haber entre el aspecto más consciente y el más controlable de su inteligencia y las pulsiones más profundas, más imprescindibles de toda su actividad. Y ahora sabemos que hay en esa época una posibilidad de influir educativamente en la estructura de la personalidad del niño. Esto es una cosa lo suficientemente importante para explicarla y para saber que lo que estamos intentando dar al niño es unos recursos personales especialmente ricos para que después haga la vida por su cuenta. Hay un nombre en hebreo: *"deref tali"*, que significaba "el que sabe luchar sus propias palabras", pues este nombre habría que ponérselo a todos los niños de segundo nombre porque uno va a tener que luchar sus propias batallas y por lo tanto lo que estamos haciendo es aumentar los recursos personales del niño para que cuando emerja ya en su momento de autonomía a un mundo que va a ser muy conflictivo tenga recursos para enfrentarse a esos problemas: el problema de la droga, el problema de las relaciones con sus iguales, con su pareja, con la participación política, con un mundo confuso y violento.

Lo que hay que tener en cuenta es que los recursos personales del niño necesitan acompañarse con los recursos sociales del entorno. Y uno de los grandes recursos sociales es una familia que acoga al niño y que se preocupe del niño y que le proporcione fundamentalmente una seguridad básica, que es uno de los grandes recursos que tiene que tener el niño: no es indiferente para una sociedad que las familias funcionen; no, a la sociedad nos interesa que las parejas funcionen muy

bien y que las familias funcionen muy bien, porque eso introduce dentro de la red social un tipo de relaciones enriquecedoras confortadoras, estabilizadoras, estimulantes: necesitamos familias inteligentes que por estar en un sistema de relaciones fomenten las capacidades de cada uno de sus miembros para resolver esos problemas, en cambio, las familias estúpidas son las que por el hecho de estar reunidos de esa manera restan energías, restan ánimos, restan capacidad de ajuste... un desastre.

¿Cuántos males trae la disolución de las familias? A veces, mejor que se hubieran separado antes porque son patógenas en sí. Cuando decimos que un divorcio afecta al niño, que lo afecta, no podemos decir que es el fenómeno del divorcio, sino lo que hay previo a un divorcio: por ejemplo, lo que afecta más a un niño son las situaciones de tensión que hay dentro de una pareja antes de que se divorcie, y también –y esto es un asunto dentro de los recursos sociales- que todo divorcio produce una bajada del nivel de vida y muchas veces un desarraigo del ambiente que estaba viviendo el niño. Como sabemos que esos son los efectos perjudiciales, vamos a atenderlos. No vamos a seguir haciendo descripciones del fenómeno, tenemos que dar un paso más: qué soluciones ponemos: necesitamos fomentar los recursos del niño y el capital social que va a amparar al niño; y esto mediante todos los procedimientos que podamos: si necesitamos crear más guarderías: pues a ver si lo hacemos bien; que necesitamos facilitar el que las familias se queden en su casa: pues a ver si lo hacemos bien, que necesitamos educar a las parejas afectivamente para que sepan solventar los problemas de la convivencia...

Es imprescindible introducir en la primera enseñanza una educación práctico-afectiva y en la segunda enseñanza una reflexión sobre los buenos estilos afectivos. Parece absolutamente inverosímil el hecho de que haya que explicar a los chicos que una cosa es querer a una persona y otra cosa es querer convivir con ella, que hacen falta sentimientos distintos, que son proyectos de vida distintos y que exigen capacitaciones y decisiones distintas. Y que son cosas diferentes. Es casi inverosímil tener que explicar a los chicos

que necesitar mucho a una persona no significa querer a esa persona, que es otra cosa. Que una frase como "no puedo vivir sin ti" puede ser verdadera y que no significa que se quiera mucho a la otra persona, sino que no se puede vivir sin la otra persona, ¿para qué?, para muchas cosas, por ejemplo para hacerle la vida imposible.

No sé si se acuerdan de una película trágica que hacían Elisabeth Taylor y Richard Burton que se llamaba "Quien teme a Virginia Wolf". Era la historia de una pareja mantenida por un vínculo indestructible que era estar haciéndose la vida imposible momento a momento y eso por lo menos les producía un sentimiento de "bueno, estoy sintiendo algo" porque no hay nada que teman más las personas que la anestesia sentimental "no estoy sintiendo nada".

Sí podemos hacer muchas cosas si nos tomamos las cosas en serio; no vamos a reconstruir un modelo de familia que no es válida, tampoco vamos a estar en la orgía perpetua. Si es que no es la orgía perpetua: si la gente no quiere lo que aparece en televisión, no quiere tener líos uno detrás de otro, si no es verdad que las relaciones sexuales sean eso ni que la gente funciona así. La gente quiere una cosa mucho más tranquila y estable: lo que quiere es ser feliz. Y esto no es tan misterioso como parece.

Cuando estamos hablando de "queremos ser felices" estamos diciendo que nuestros niños y nuestros adultos satisfagan de la manera más armoniosa las dos grandes necesidades que tenemos todos: el bienestar, satisfacer nuestras necesidades afectivas, psicológicas, necesitamos seguridad, esta es nuestra faceta conservadora, "que yo y los míos estemos aquí muy bien, muy confortables, muy calentitos"; pero tenemos otra necesidad que va en dirección contraria a esa: ampliar nuestras posibilidades vitales, sentirnos eficaces, crear algo (que es que algo valioso que no existía exista por mí): por eso se tienen los hijos: "necesito sentirme responsable de algo valioso, necesito escribir un libro o necesito inventar, como es mi caso, explorar... Todo eso me

hace perder un poco de comodidad, pero si no lo tengo voy a estar en un estado poco feliz.

A veces nos preguntamos "*¿por qué ese matrimonio que hasta tenía pagada la hipoteca y hasta tenía colocados a los hijos...que parecía que funcionaba tan bien...?*" pues no funcionaba tan bien: se habían centrado en "vamos a ver si vivimos cómodamente " y de repente habían dejado de tener algún sentimiento de "*es importantísimo que yo por la mañana me levante; es que la marcha del mundo depende de cómo me levante yo esta mañana....a ver si me puedo levantar con buen ánimo*"...y esto no es una ridiculez: es el sentido de que lo que hacemos es importante, de que no es indiferente que yo lo haga o que no lo haga, que de alguna forma muchas cosas van a depender de mí aunque no me lo parezca...

Voy a pedir ahora a ustedes una cosa: que se enrolen en la movilización educativa de la sociedad civil porque podemos resolver muchos problemas, y si esta reunión en vez de ser una reunión académica donde van a recibir informaciones, fuera un meeting yo le encontraría mucho más sentido: ya casi todo lo sabemos, y ahora qué hacemos: pues desde la FAD va a estar a disposición de ustedes no el asistir a una conferencia, sino la posibilidad de colaborar desde el sitio donde ustedes estén –que unas veces serán padres, que les encantará saber que no están solos; y otras veces serán docentes- que les encantará saber que no están solos-; y otras veces: ...

Una anécdota: en los dos últimos años todas las fuerzas de seguridad del Estado, unas veces juntas y otras por separado (guardia civil, policía municipal) me han pedido cómo podían colaborar ellos con el sistema educativo de una forma concreta; esto les interesa porque los colegios nos piden ayuda para que estemos vigilando la salida del colegio o la salida del recreo...es pedir poco , "*nos gustaría tener algo que decir en los colegios*". Pues si somos lo suficientemente listos les deberíamos decir: venga usted, le voy a decir lo que tiene que hacer por el sistema educativo... tenemos que inventarlo, pero tenemos que comprometer a todo el mundo.

Porque si estuviéramos dentro de una red de colaboración educativa que implica educación de los afectos, educación laboral, protección a la infancia, hacer que las ciudades -que son unos ambientes hostiles- sean unos ambientes protegidos para los niños...nos íbamos a encontrar todos sin duda alguna viviendo en un mundo mucho más confortable. Y al mismo tiempo teniendo menos angustia respecto a nuestras funciones educativas.

Entonces sí que los padres iban a poder educar, y además iban a tener más ganas de hacerlo, porque uno de los problemas es que como se encuentran tan desbordados, pues casi mejor no hacen nada. Porque además está sucediendo en los temas educativos algo que Ortega contaba de manera muy graciosa, la confesión de un gitano: Un gitano se va a confesar y al cura le extraña que no se haya confesado de ningún robo y al final de la confesión le dice: *"Oye hijo, y ¿seguro que no has robado nada?" - Sí, padre, cómo no voy a robar. -Bueno, y entonces, ¿por qué no te confiesas de eso? - Padre, es que he oído el run run de que lo van a quitar".* Entonces muchos padres dicen *"es que no puedo educar porque han quitado tantas cosas que no sé muy bien lo que va a quedar"*.

Dentro de este proyecto sí podemos decir los doce recursos -que podrían ser veinte- cuyo desarrollo sabemos bueno para nuestros niños y que es bueno para la sociedad empeñarse en que los niños los desarrollen. La justificación está en un libro que ha publicado la FAD que se llama *"Aprender a vivir"* y son los siguientes:

1. Necesitamos infundir a los niños un sentimiento de seguridad básico
2. Necesitamos fomentar en ellos un equilibrio afectivo. La época romántica nos dejó una herencia absolutamente detestable que es que las grandes alteraciones afectivas eran muy valiosas, pero no, estas lo único que producen es unas perturbaciones de encaje en la convivencia absolutamente terribles. Claro que hay que sentir, pero dentro de unos estilos

afectivos que permitan resolver los problemas. Por ejemplo: los grandes saltos afectivos –no estoy hablando de patologías, sino de estilos afectivos aprendidos- la excesiva irritabilidad sabemos que es mala, la impulsividad sabemos no sólo que es mala, sino que cuando ésta, o la hiperactividad, o la falta de atención se prolongan más allá de los cinco años es el mejor predictor que tenemos de conductas agresivas – estamos viendo cómo hay que hacer un encaje temperamental.

3. La sabiduría práctica, para resolver conflictos. A mí me llama mucho la atención que dentro de la escuela nos quejemos de que qué conflictivos son los niños, si es que una de las cosas que tenemos que enseñar es a resolver conflictos, que es más importante que resolver ecuaciones diferenciales, que una de las grandes aberraciones de la psicología de la inteligencia es pensar que hace falta más inteligencia para resolver una ecuación que para realizar una pareja satisfactoria, una familia feliz, una sociedad justa... pero si esto es lo complicado! Lo otro lo hace mi ordenador maravillosamente! Resuelve ecuaciones con gran soltura. En cambio organizar los problemas prácticos, que es la sabiduría práctica: coger normas abstractas y aplicarlas a los casos prácticos donde se mueven el coeficiente de adversidad de la realidad, los miedos, las confusiones...pues ahí es donde estamos viviendo y esa sabiduría práctica es, por ejemplo, a ver si sabemos resolver esto.
4. Una gran virtud que se la voy a exponer con el nombre clásico: la fortaleza. Significaba desde los griegos dos cosas: a) El coraje de emprender, de iniciar cosas y b) El coraje de perseverar. Las dos incluidas dentro de la gran valentía de emprender cosas y de perseverar en el esfuerzo.
5. La diligencia. Una de las grandes diferencias que hay en los niños es que hay niños activos y niños pasivos. El que un niño sea activo, que se enfrente en vez de retirarse por sistema, es una gran cualidad que a lo largo de la vida se puede ver complicada por muchas cosas, una que se está estudiando ahora mucho: la

costumbre de dejar todo para mañana: la *procastinación*. ¿qué les pasa a los niños o a los adultos que dejan todo para el día siguiente? Que no es puramente por pereza, sino es que se buscan unas excusas (ej. Voy a dejar de fumar pero voy a esperar al uno de enero, porque es una fecha redonda en la que empiezo una nueva vida...pero no, el uno de enero mejor...voy a esperar a las vacaciones...) La diligencia es una palabra muy curiosa. Quiere decir actividad, pero no etimológicamente. La palabra "diligente" significaba en latín "amar" y lo que está diciendo es "lo que necesitamos son amores activos, no amores perezosos". ¿Amores activos a qué? A las personas, a mis aficiones, a los demás, al jardín...pero activos, que quiere decir que cuando se quiere una cosa hay deberes amorosos igual que hay deberes a otras cosas.

6. Una autonomía responsables: claro que tenemos que educar para la autonomía, pero ¿la autonomía significa siempre independencia? No, la autonomía unas veces será ausencia de vínculos y otras veces será el que uno quiera contraer vínculos estables y elegir los vínculos estables –bien de pareja, o bien amorosos, o bien vínculo religioso, o bien éticos- claro que a todos nos limita la libertad, pero sin embargo nos aumenta la autonomía. "Mi proyecto autónomo es que yo quiero estar vinculado a esta persona, o a estas ideas, o a esta ética, o a este grupo o a este proyecto". Entonces tenemos que educar a los niños para una libertad que sepa a qué se tiene que vincular y a qué se tiene que liberar.
7. Una cosa importante: la creatividad, que es hacer que algo valioso que no existía exista, es una de las grandes aspiraciones de todos los seres humanos, por eso sí vemos que los niños, y cuando estamos enseñando a los niños los adultos también lo aprendemos, desarrollan esa conciencia de : yo tengo capacidad de hacer algo.
8. Este punto les va a parecer raro: uno de los recursos que debemos desarrollar en nosotros, y por lo tanto en los niños, es la alegría... "lo único que me faltaba".

Dentro de los estilos afectivos que se aprenden se aprenden unos estilos alegres o unos estilos tristes. Y que ahora sabemos más o menos cómo se puede favorecer la alegría. ¿Por qué es buena? Porque es una dilatación del espíritu y produce ánimos: se nos ocurren más cosas cuando estamos alegres, o se nos ocurre un tipo determinado de cosas. Por ejemplo, es curioso que aparezca en los estudios que hay que la alegría fomenta la generosidad.

9. Sí tenemos que favorecer la sociabilidad: no sólo enseñar convivir con los demás, sino una cosa que ya se ha perdido, que es a tener la esperanza de que del otro me puede venir algo bueno. Que si yo necesito relaciones con las otras personas, no es sólo porque estamos metidos todos en el mismo barco, sino porque es que la otra persona no es sólo fuente de amenazas, problemas, conflicto, sino que también puede ser fuente de ayudas, fuente de compensaciones, fuente de alivios, fuente de alegrías...por eso quiero tener relaciones afectivas con alguien.

En 10, 11 y 12 está comprendidos los tres grandes sentimientos que deberíamos infundir al niño, que deberíamos fomentar en el niño, porque son los que van a dirigir su inserción con el gran mundo de la ética.

10. La compasión: que los niños desarrollan espontáneamente a los 24 meses y después lo van perdiendo. Compasión activa, como la diligencia, no es esa especie de simulacro de compasión que nos acomete cuando vemos lo mal que lo están pasando en Zambia los niños, que se termina la imagen de los niños y me voy a preparar la cena. Es una compasión activa, que es : esto es indignante, voy a ver si lo arreglo.
11. El respeto. No el respeto reverencial. Respeto es la actitud que debemos tener ante todo lo valioso, que es de fomento de lo valioso, de cuidado de lo valioso, de atención a lo valioso
12. Y por último un sentimiento de justicia que va a suavizar las intermitencias del corazón.

Los hijos "raros". Claves para que los padres entiendan.

Como veréis creo que tenemos un proyecto educativo en el que sabemos más o menos dónde tenemos que ir, que sabemos que no lo podemos hacer solos, que sabemos que tenemos que comprometer a todos y también tenemos claro cuál tendría que ser el lema de esta movilización educativa a la que les estaba convocando. Hay un proverbio africano que dice: "Para educar a un niño hace falta la tribu entera". Y entonces, una de dos, o queremos educar a los niños, y entonces nos comprometemos todos, o no queremos educar a un niño y entonces no sé lo que hacemos aquí.



José Antonio Marina es filósofo y catedrático de Instituto.

LOS HIJOS EN CASA: ¿HACKERS O HIKIKOMORIS?

Carles Feixa

Niños y jóvenes han sido vistos a menudo como la vanguardia de la era digital, en su doble vertiente de héroes de la sociedad red y víctimas de la sociedad del riesgo. Aunque casi siempre este doble proceso de idealización/satanización ha tenido lugar en el espacio público, el espacio privado adquiere cada vez mayor importancia en las culturas adolescentes del siglo XXI. Para bien y para mal las denominadas "culturas de habitación" son hoy uno de los escenarios donde se construye la identidad personal y social de nuestros hijos e hijas, el lugar físico y virtual desde el cual se abren al mundo o se encierran en si mismos. La ponencia pretende reflexionar sobre el papel cambiante de los hijos en casa a partir de dos modelos extremos: el *hacker* (profeta de la sociedad digital) y el *hikikomori* (víctima de la reclusión doméstica). Para ello se utilizarán datos recientes de una investigación sobre la *Generación @* realizada por el *Consorti d'Infància i Món Urbà* de Barcelona.

LOS HIJOS EN CASA

Parte de la cultura de las chicas tiene su base en el dormitorio. Es el lugar para los sueños narcisistas, para experimentar con el vestido, los cosméticos y los nuevos bailes. A veces quieren estar solas, otras veces con amigas, y también los grupos mixtos se encuentran en la habitación de alguna de ellas... Por otra parte, sospecho que en los dormitorios de los chicos tienen lugar actividades semejantes (Wulff, 1988: 166-7).

En mi contribución al congreso sobre la familia organizado por la FAD en 2003 (Feixa 2003) reflexioné sobre la habitación de los adolescentes como espacio donde se estaba gestando un nuevo modelo de cultura juvenil que, a diferencia de los que habían ocupado la escena pública

desde los 60, no se expresaba en el espacio público sino en un reducto tan privado como la propia habitación (aunque desde este reducto se promoviera un nuevo tipo de publicidad). Históricamente, los jóvenes se habían caracterizado por no disponer de espacio privado. En la sociedad campesina acostumbraban a compartir la habitación (y a menudo también el lecho) con hermanos, sirvientes e incluso animales, bajo la estricta autoridad del *pater familias*. La sociedad industrial, que inventó la adolescencia, recluyó a los jóvenes burgueses en determinadas instituciones educativas (internados, colegios, asociaciones juveniles) e hizo lo mismo con los jóvenes obreros en otros espacios compartidos (fábricas, calles, cárceles). Aunque algunos movimientos literarios (particularmente el romanticismo) empezaron a concebir un nuevo Sigfrido adolescente que surgía de un espacio privado (un espacio del Yo), eran muy pocos los jóvenes que tenían una habitación propia, y todavía menos los que podían disfrutarla sin interferencia de los padres.

En los años 60, con los movimientos de liberación juvenil que confluyeron en la contracultura, la reivindicación de una habitación propia pasó a ser el símbolo de un sujeto social emergente: la juventud. Al principio, se trataba de empezar a conquistar espacios de autonomía frente a la generación de los padres, ya sea en el espacio público (del paseo por la calle mayor al reservado, del cine al cineclub, el baile tradicional a la boíte, del reservado a la discoteca), como en el espacio privado (de la habitación compartida a la habitación separada, de la habitación gobernada por los mayores a la decoración propia, de la casa patriarcal a la casa intergeneracional). Al principio los jóvenes empezaron a apropiarse emocionalmente de su propia habitación, adornándola con pósters de sus actores o grupos preferidos (James Dean, Marlon Brando, los Beatles, los Rolling Stones), con fotografías de sus amigos, con libros de formación o evasión que no recomendaban los padres sino los amigos (*El diario de Dani*, *El Diario de Ana María*, *El señor de los anillos*), con nuevas revistas juveniles (comics, revistas musicales, revistas de clubs de fans), con vestidos y material ornamental que ayudaban a crear una moda propia. En la habitación uno podía invitar a los amigos, redactar cartas para novios o

amigos, llevar un diario personal (guardado bajo llave), escuchar música (con el transistor que empezaba a transmitir las radiofórmulas), e incluso organizar algún guateque (cuando los papás se marchaban de fin de semana y era posible apropiarse de toda la casa, aunque fuera provisionalmente). Sin embargo, los padres seguían ejerciendo el control sobre este espacio, fiscalizando lo que en él se guardaba y lo que en él se hacía (el uso del teléfono era inexistente o compartido). También ejercían el control de la economía juvenil (aunque estos tuvieran ingresos propios, eran los padres quienes lo administraban).

Desde fines de los 60, los jóvenes empiezan a apropiarse definitivamente de su habitación (de la que expulsan a sus padres). Los pósters se transforman y politizan (de las estrellas de Hollywood a los cantautores de protesta, aparecen Mao, Marx y el que se convertiría en el emblema de la revuelta juvenil: el Che Guevara). Al radiotransistor se añaden los primeros radiocassettes y tocadiscos (el pick-up), que empiezan a sustituir el juke-box como lugar público de la escena musical. El volumen musical aumenta y los padres ya no tienen tanto poder para reducirlo ni pueden imponer qué suena. La decoración se hace más llamativa, en su vertiente kitch, pop, hippy, progre o psicodélica. El vestuario se radicaliza y las madres pierden su poder en la determinación del gusto estético de los hijos e hijas. En la biblioteca personal desaparecen las novelas rosa o de formación y aparece un nuevo tipo de literatura existencial (Kerouak, Hesse, Marcuse, Reich) y de revistas contraculturales (los primeros fanzines), por no hablar de la prensa antifranquista clandestina (y de las vietnamitas).

Desde los años 80 se producen dos procesos paralelos: por una parte, la eclosión del mercado del ocio y de espacios especializados en el consumo adolescente (es el tiempo de las tribus); por otra parte, el refugio en la habitación y la ampliación a la preadolescencia y a la última infancia de esta obsesión por un espacio autónomo. Niños y adolescentes tienen cada vez más recursos económicos (transferidos por sus padres) y como el espacio público de la ciudad se convierte cada vez en más inaccesible para ellos (proceso de urbanización, desaparición del juego de calle, campañas de

pánico moral, prohibición o retraso del acceso de los menores a los lugares de ocio, etc), redescubren las culturas de habitación que habían identificado a los jóvenes-adultos de generaciones anteriores (ahora ya no deben compartirlas con sus hermanos, pues el número de hijos por familia ha caído en picado). En estos espacios concentran su consumo de ocio: juegos, comics, revistas de música o deportes, cadena hi-fi, fotografías, etc. Los ídolos retratados en los pósters dejan de ser líderes políticos o artistas "comprometidos", y vuelven a ser músicos de moda (Mikel Jackson, Mecano), estrellas del cine (Di Caprio, Madonna), a los que se añaden los nuevos astros del deporte (Guardiola, Raúl). En los últimos años la habitación de los adolescentes ha vuelto al primer plano de la cultura juvenil, experimentado una gran metamorfosis. Como consecuencia de la emergencia de la cultura digital que hemos analizado, se ha hecho posible la comunicación interpersonal desde el propio espacio privado: del teléfono familiar controlado por los padres y situado en el comedor o en el pasillo se ha pasado al teléfono celular personalizado que se puede usar desde la habitación; de la comunicación escrita por carta se ha pasado a la comunicación digital SMS, e-mail o chat. Gracias a internet, los adolescentes han aprendido a acceder a comunidades virtuales que están mucho más allá de su habitación. Y gracias a los videojuegos (consola, gameboy, play station), pueden practicar desde su casa lo que antes tenían que hacer en las públicas salas de juego. Se amortigua el conflicto generacional, pero aparecen nuevas brechas (cada vez más sutiles) que separan a padres e hijos. Unos y otros comparten cada vez durante más tiempo el mismo espacio (si tenemos en cuenta el retraso en la emancipación familiar, están condenados a vivir más tiempo con sus padres que con sus futuras familias). Ya no están obsesionados en marchar del espacio compartido (entre otras cosas, porque no se lo pueden permitir) y buscan espacios propios que puedan compensarles: la cultura de la noche, los viajes y la habitación propia.

HACKERS

Únete a nosotros, comparte el software;
libérate, hacker, libérate
(Free Software Song)

Los *hackers* son un movimiento protagonizado por adolescentes y jóvenes apasionados por los ordenadores, que ponen sus conocimientos informáticos al servicio de un desarrollo libre y sin barreras de la sociedad red. Según el Diccionario del argot hacker, son personas que se dedican a "programar de forma entusiasta" y "poner en común la información" que derive de tal entusiasmo (citado en Himanen 2002: 9). Al parecer, el término deriva del verbo hack, que significa "cortar, dar una patada o puntapié". Aplicado al mundo de la informática, las patadas se dan a las grandes corporaciones, en forma de promoción del software libre, del boicot a sus productos o simplemente de la experimentación. El término apareció a principios de los años 60 en Boston, donde un grupo de jóvenes programadores del MIT empezaron a autodenominarse así; Para evitar la confusión con aquellos que dedican su tiempo a propagar virus, los hackers empezaron a usar el término crackers para definir a estos piratas informáticos (en España el movimiento hacker llegó en los 80 gracias al movimiento ciberpunk y se propagó a fines de los 90 en conexión al software libre).

Desde el principio, los hackers eran casi siempre jóvenes creativos que desde su reducido espacio doméstico (la propia habitación o su garaje) conseguían conectarse entre ellos y con otros apasionados de la informática, poniendo en aprietos al gobierno o a las grandes multinacionales. En su famoso libro *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*, Pekka Himanen (2002) considera al hacker el prototipo de un nuevo tipo de moralidad que emerge con la sociedad digital. Esta nueva ética (llamada *nética*) se caracteriza por una relación libre con el tiempo, una concepción lúdica del trabajo, una organización descentralizada (en forma de telaraña), el rechazo a las jerarquías, la valoración de la pasión y la experimentación, etc.

Los primeros hackers que luego se harían famosos estaban muy conectados con los movimientos contraculturales que preconizaban el rechazo de la familia y la creación de comunas alternativas. Por ejemplo, Steve Wozniak, creador de Apple, explicaba así sus orígenes: “Provenía yo de un grupo de lo que llamarías beatniks o hippies, una pandilla de técnicos que comentábamos nuestras ideas radicales sobre una revolución de la información y el modo en que íbamos a transformar por completo el mundo llevando los ordenadores a los hogares” (citado en Himanen 2002: 202). En el 2000, una nueva generación de hackers se conectó a la red gracias al movimiento antiglobalización. Seguían simpatizando con ideas anarquistas y contraculturales, pero ya no rechazaban a sus padres ni se proponían abandonar el hogar familiar, antes al contrario, utilizaban su reducto de libertad doméstica para resistir.

HIKIKOMORIS

Los adolescentes en las ciudades de Japón se están transformando en modernos eremitas –no salen nunca de su habitación. La presión escolar y la incapacidad de hablar con sus familiares aparecen como las causas de este fenómeno. (Rees 2002).

En algunos países altamente desarrollados desde el punto de vista tecnológico, se está produciendo un fenómeno preocupante: un porcentaje significativo de jóvenes dan la espalda a la vida real y se encierran en la relativa seguridad de su habitación. En Japón este fenómeno se ha bautizado con el nombre de *Hikikomori* (BBC 2003). El término significa “encerrarse, confinarse en uno mismo” y se utiliza para referirse a aquellos jóvenes en torno a los 20 años que optan por encerrarse en su habitación (algunos psicólogos hablan de una auténtica epidemia, que afectaría al 10% de la población de esas edades y al 1% del total de la población japonesa). La mayoría de estos jóvenes son muchachos (75%) que después de acabar sus estudios no quieren enfrentarse al duro y competitivo mercado laboral y se encierran en su casa para aislarse del mundo (aunque pueden conectarse a internet de manera indefinida). Esta reclusión puede durar unas pocas semanas o meses, pero en algunos casos se alarga durante años.

En un estudio elaborado por el gobierno japonés en 2002 sobre 3300 antiguos *Hikikomori* un 17% no eran capaces de salir de casa, y un 10% ni siquiera podía salir de su propia habitación. El fenómeno había empezado a detectarse a fines de los 90, aunque salió a la luz pública y aumentó a partir del año 2000. Los *Hikikomori* se refugian en su mundo infantil, virtual, que alimenta internet, basado en videojuegos, mangas, colecciones fetichistas, etc. Todo lo hacen sin salir de casa, alterando a veces los ritmos diarios (duermen de día, comen por la tarde y se pasan la noche conectados a internet, jugando con videojuegos y viendo la televisión). Su sexualidad se limita a fantasear con una heroína de videojuego, una estrella de cine porno o una cantante de moda. Algunos atemorizan a sus padres y tienen comportamientos agresivos, otros caen en depresiones, pero pocos sucumben al suicidio, pues son arrastrados por una cibercultura muy activa. Todos ellos tienen en común un rechazo a la escuela, al trabajo y en general a la asunción de responsabilidades.

Se trata de una pasión por la cultura digital llevada al extremo, unida a un miedo por enfrentarse a una vida profesional basada en la competencia. Es un intento de "parar el tiempo" y "limitar el espacio", de crear un espacio/tiempo ficticio (una especie de holosección, nombre que en Star Trek recibía la sala de la nave espacial donde se podía participar en juegos de realidad virtual). Según parece, los padres a menudo aceptan el fenómeno como algo inevitable. No hacen nada para impedir que sus hijos se encierren y como no tienen problemas económicos les mantienen indefinidamente (la mitad de jóvenes entre 20 y 34 años viven en la casa familiar) y no les fuerzan a dejar la casa. Tampoco les gusta reconocer el problema, pues sería motivo de descrédito en una sociedad que valora por encima de todo el trabajo y el éxito. Por otra parte, el sistema social japonés favorece esta opción: el sistema educativo es muy inmóvil, el mercado laboral extremadamente competitivo, en las ciudades hay pocos espacios libres, y la sociedad valora por encima de todo el desarrollo tecnológico (desde pequeños los niños japoneses tienen acceso a un sinfín de aparatos electrónicos).

LA NUEVA HABITACIÓN DIGITAL

Los niños de la era digital ya no son invisibles o inaudibles como antes; de hecho son más vistos y escuchados que nunca. Ocupan un nuevo tipo de espacio digital. Son los ciudadanos de un nuevo orden, los fundadores de la Nación Digital (Kats 1998; citado en Holloway & Valentine 2003: 74).

El informe *La societat xarxa a Catalunya* [La sociedad red en Cataluña] (Castells et al. 2003) aporta numerosas estadísticas y algunas interpretaciones sobre el papel de los adolescentes y jóvenes en el camino hacia el digitalismo. La tesis central es contundente: “la edad es el factor determinante (...) Culturalmente son los jóvenes de cualquier condición quiénes utilizan preferentemente Internet” (2003: 113, 114). El acceso a la red no anula las diferencias de clase pero añade diferencias significativas en la era de la información, basadas en la capacidad de adaptarse a los cambios tecnológicos y culturales que esto implica (muy superior en las nuevas generaciones). La brecha digital, para estos autores, es sinónimo de una brecha generacional. Esto no significa que todos los jóvenes utilicen del mismo modo las nuevas tecnologías. Existen tres criterios discriminatorios. En primer lugar, el nivel educativo (lo importante no es tanto ser joven lo importante es ser estudiante puesto que los jóvenes que estudian utilizan más la red). En segundo lugar, el grupo de edad (los principales usuarios son los jóvenes entre 15 y 19 años y partir de esta edad tan solo lo utilizan los que siguen estudios superiores). En tercer lugar, el nivel de renta (los jóvenes de clase media y alta acceden a la red desde casa, los de renta inferior lo hacen desde otros espacios, por ejemplo los cibercafés). El resultado es la constitución de “una subcultura juvenil de internet” (2003:127) de márgenes difusos pero que equipara a los jóvenes catalanes a los europeos, no tanto en la intensidad o calidad de su acceso a la red, sino en el efecto que las comunicaciones y comunidades virtuales tienen en sus vidas cotidianas.

En el reciente *Informe CIIMU 2004* (Feixa & García 2004), basado en los datos de la EGM y en una serie de grupos de discusión, emergen numerosos datos que muestran el camino hacia una nueva habitación digital. La mayoría de hogares españoles tienen un ordenador que usan mayoritariamente los menores. Para la mayor parte de ellos,

el ordenador se ha convertido en un elemento cotidiano, tanto para el trabajo como para el tiempo de ocio, ya que si no pueden disponer de él en casa lo utilizan en la escuela e incluso en centros recreativos o cibercafés, como se denomina a los centros en los que por un módico precio, se puede disponer de un tiempo de conexión a Internet o simplemente del uso del ordenador. 3 de cada 4 chicos entre 14 y 18 años utiliza el ordenador y 2 de cada 4 lo hacen habitualmente. A partir de los 20 años estas proporciones empiezan a decrecer. Las mujeres hacen un uso inferior del ordenador en todas las edades (entre 14 y 16 están 5 puntos porcentuales por debajo). Los datos sobre Cataluña muestran la misma situación. Las diferencias entre nivel en los distintos niveles de ingresos familiares son determinantes y suponen, con mucha claridad, un uso más frecuente a mayor nivel de ingresos. Un 86% de los chicos y chicas entre 14 y 22 años con un nivel de ingresos elevado utiliza el ordenador frente a un 67% con un nivel bajo de ingresos. Pero, es el nivel de estudios la principal variable que discrimina si se utiliza el ordenador o no. Un 91% de chicos y chicas entre 14 y 22 años de padres con estudios superiores utilizan el ordenador, frente a un 58% con padres sin estudios o con un nivel muy elemental. La variable de clase social se traduce en que los niños y niñas de clase baja son los que menor uso hacen del ordenador, aunque en otras ocasiones son los niños de clase media los que más lo utilizan.

El lugar donde se hace uso del ordenador nos aporta datos sobre el nivel de penetración de este aparato en la vida de los niños y adolescentes. Según la información de la EGM, entre los menores es en casa donde mayoritariamente utilizan el ordenador, seguido por "otros lugares" que en este caso pueden ser la escuela, el ámbito formativo en general (clases extraescolares de informática, idiomas, biblioteca, etc.) un cibercafé, un centro de ocio o bien en casa de amigos. Los niños y niñas de entre 8 y 10 años utilizan el ordenador, sobre todo, en la escuela, mientras que entre los 11 y los 13 años lo utilizan también en una proporción superior, sobre todo en casa. Con el aumento de la edad, la proporción de personas que lo utilizan en casa disminuye, mientras que aumenta la proporción de personas que lo usan en otros sitios y en el lugar de trabajo. Es importante destacar el hecho que son las mujeres, de todos los grupos de edad, las que menos utilizan

el ordenador en casa. Esto nos debe hacer reflexionar si este fenómeno se debe a que las niñas no dan prioridad al uso doméstico del ordenador, o si son los padres los que compran menos ordenadores para las hijas que para los hijos. Basándonos en los grupos de discusión el ordenador, en estas edades, se utiliza especialmente para conectarse a Internet. También utilizan programas de edición de texto, para la elaboración de los trabajos del colegio, y para escuchar música que tienen grabada. En lo referente al juego, algunos sí tienen juegos de ordenador, pero otros prefieren juegos de videoconsola.

Joel: Jo juego a los mismos pero con la consola, es que ahora salen los mismos en la consola que con el ordenador.

La mayoría de chicos y chicas entrevistados disponen de un ordenador para uso personal. Sin embargo, en el grupo realizado en el barrio del Raval muchos no tienen ordenador pero utilizan los de los Casales del barrio, por ejemplo en el Casal d'Infants del Raval o de l'Associació de Joves TEB, dónde se encuentran puntos Omnia. Otras veces van a los cibercafés. La significación que dan al hecho de saber utilizar el ordenador es que será una herramienta útil para poder acceder al mercado laboral. La excepción son otra vez más los jóvenes del Raval, se debe tener en cuenta que entre los padres de estos chicos y chicas uno de los oficios principales es el de la construcción, pero a su vez este tipo de comentarios ponen en evidencia que no son conscientes de que el uso de nuevas tecnologías afectan cada vez más a su vida, más allá de la profesión a la que se puedan dedicar en el futuro.

Eva: En cualquier trabajo tendrás ordenador y tendrás que saber manejarlo.

Ricard: No en todos los trabajos

Eva: Hombre, si no eres paleta... pero no todo el mundo va a ser paleta, si trabajas en otro lao...

Otro uso que adquiere mucha popularidad es el comunicativo, principalmente para relacionarse con los amigos. Utilizan sobre todo el programa MSN Messenger. Dada su amplia presencia en la vida de los y las adolescentes queremos dedicarle un apartado breve. El programa está basado en el intercambio de breves mensajes de texto en tiempo real, es decir, de forma sincrónica o entre personas

que estén en línea al mismo tiempo, igual que en los demás programas de chat. Los mensajes enviados llegan de forma inmediata al interlocutor con lo que se hace posible mantener una conversa muy similar a la que desarrollan cara a cara. Sin embargo, este programa aporta nuevos atractivos con una mayor sofisticación en relación a los programas de chateo tradicional. Al margen de incorporar iconos gestuales que ayudan a simular la comunicación no verbal, se puede incorporar una cámara web (webcam) para obtener la imagen del interlocutor. Se puede personalizar, en gran medida, la interficie de la comunicación mediante el cambio de fondo, de fuente, de colores, etc. El Messenger forma parte de la cotidianidad de los adolescentes hasta el punto que algunos manifiestan que si hubieran de prescindir de él se les haría muy difícil. Otros niegan esta dependencia.

Eli: Se puede hablar con gente que está lejos y yo que sé. Yo sin internet no puedo, no puedo

Gemma: *Es parte de nosotros.* Te quitan esto y nos coge un trauma

Didac: Yo me he quedado si Internet y no pasa nada

Marc: Yo hacía dos meses que no lo tenía y tan tranquilo.

Para ellos representa la ampliación del tiempo con sus amigos hasta última hora de la noche. En ocasiones, una escapada de la vida familiar, que en estas edades se suele vivir como coercitiva.

Eli: Es que no sé que hacer, tío, que hago. Si lo que quiero es estar lejos de los padres y no estar con ellos mirando la tele. Es que no lo puedo soportar.

Sobre el abuso de Internet consideran que les sería difícil, aun y reconociendo que a veces se pasan porque les gusta mucho. *Lo ven más como un vicio que como una posible patología* y de hecho, atorgan toda una serie de connotaciones positivas al vicio. Insisten en la necesidad de conectar con otras personas, de comunicarse. Lo consideran tan natural como estar con los amigos, hábito propio de su edad. Una edad en que, paralelamente a las tareas, no tienen ninguna obligación.

Eli: Es que todo son vicios ahora, *en la adolescencia todo son vicios, pero después te puedes controlar* porque tienes más cosas para

hacer...Jo no puedo, eh? Yo he llegado a llorar, eh? Para que me dejaran conectar, imagínate si engancha.

Sí, pero, conocen y admiten algunos casos de adicción entre algunos conocidos y, por ejemplo, mencionan la leyenda de los adolescentes japoneses, llamados *hakimori* (entre los adolescentes entrevistados causó gran impacto un programa de I BBC emitido en TV3 sobre este fenómeno, pese a considerarlo un caso extremo que todavía no se da entre sus compañeros). Consideran que se trata de personas con unas características especiales: muy tímidas, sin amigos, etc. y por tanto ellos como son "normales" están fuera de peligro. A pesar de todo, reconocen que a veces Internet absorbe demasiado debido a que resulta ser muy atractivo. Para evitarlo algunos desarrollan estrategias diversas.

Sandra: O cuando te pones el Messenger al principio estás todo el día, te acabas rallando, tampoco estás siempre....

Joel: Hombre yo lo normal cuando llego a casa es poner el ordenador. Tengo la mesa allí pues aprovecho, tengo el ordenador, saco los deberes.

David: Muchas veces hay gente que no se atreve, que se comunica menos con la gente, porque es más tímida y tal.

Gemma: Pues yo cuando tengo que estudiar no me conecto porque ya sé que si me conecto

Jordi: Es que es lo que pasa que tienes el Messenger allí al lado, vas leyendo y luego dices ostia que mañana me tendré que levantar a las 6.

CONCLUSIÓN. LA GENERACIÓN DE LA RED

Por primera vez en la historia, los niños saben más que sus padres sobre una innovación central para la sociedad. Es a través del uso de estos medios digitales que la Generación de la Red desarrollará e impondrá su cultura al resto de la sociedad (Tapscott, 1998: 1-2).

En 1998 Don Tapscott, uno de los profetas de la revolución informática, publicó un estudio dedicado a la Generación R (*Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*). Para este autor, así como los *baby-boomers* de posguerra protagonizaron la revolución cultural de los 60, basada en la emergencia de los mass-media y de la cultura rock, los niños de hoy son la primera generación que llegará a

la mayoría de edad en la era digital. No se trata sólo de que sean el grupo de edad con el acceso más grande a los ordenadores y a internet, ni que la mayor parte de sus componentes vivan rodeados de bites, chats, e-mails y webs, sino que lo esencial es el impacto cultural de estas nuevas tecnologías: desde que tienen uso de razón han estado rodeados de instrumentos electrónicos (de videojuegos a relojes digitales) que han configurado su visión de la vida y del mundo. Mientras en otros momentos la brecha generacional venía marcada por grandes hechos históricos (la guerra civil, mayo del 68) o bien por rupturas musicales (los Beatles, los Sex Pistols), los autores hablan antes de la generación *bc* (*before computer*) y *ac* (*after computer*). Eso genera nuevas formas de protesta, como se pudo comprobar recientemente en Praga, donde jóvenes de todo el mundo participaron en una manifestación convocada por internet, propagada por flyers y gestionada por teléfonos móviles. Pero también nuevas formas de exclusión social que podríamos llamar cibernéticas (para acceder a la red hace falta tener la llave de acceso!).

La mayor parte de los teóricos de la sociedad postmoderna han puesto de manifiesto el papel de las nuevas generaciones en la difusión del "digitalismo". Por una parte, los adolescentes son los profetas de una nueva nación digital que promete reestructuración de las clásicas relaciones unívocas entre profesores y alumnos, padres e hijos, experto e inexpertos (pues a menudo las innovaciones se producen en la periferia y los menores actúan como educadores de los mayores). Por otra parte, los adolescentes son también las víctimas de la nueva sociedad del riesgo (Beck 1992) donde los peligros aumentan y pueden penetrar en los domicilios por oscuras fibras ópticas. En la perspectiva de los usuarios, las nuevas generaciones aparecen también retratadas de una forma ambivalente: por una parte, se convierten en "esclavos felices" de unas tecnologías digitales que ocupan todo su tiempo de ocio y los encadena a su habitación (con efectos negativos como el sobrepeso y las ciberdependencias); por otra parte, se convierten en eternos *hackers* depositarios de la "cultura crítica de Internet", la "fibra oscura" (Lovink 2002) vinculada a la contracultura que generó la mayor parte de innovaciones creativas y que en la actualidad se expresa en

diversos y novísimos movimientos sociales (del movimiento antiglobalización al movimiento por el *software* libre). Holloway & Valentine (2003) se preguntan si vamos hacia una sociedad de "ciberniños". Los autores muestran la mutua constitución de los mundos *on-line* y *off-line*, enfatizando la interpenetración de los aspectos sociales y técnicos, así como de los espaciales y temporales. Sin embargo, proponen desmontar el mito de que todos los adultos son incompetentes y todos los menores forman parte de la *N-Generation*: algunos padres son *hackers* e incluso *hikikomoris*.

BIBLIOGRAFÍA

- BBC. 2002. *The Hikikomori*. (TV3. 2004. *Els Hikimori*, 30 04 Minuts). BECK, U. 1998 (1986). *La sociedad del riesgo*, Barcelona, Paidós.
- BUCKINGHAM, D. 2002 (2000). *Creecer en la era de los medios electrónicos*, Madrid: Ediciones Morata (*After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*. Cambridge).
- CASTELLS, M.; TUBELLA, I.; SANCHO, T.; DÍAZ, M.-I.; WELLMAN, B. 2003. *La societat xarxa a Catalunya*, Barcelona, Rosa dels Vents-UOC.
- ESTUDIO GENERAL DE MEDIOS. *Audiencia General de Medios*, 2003. Madrid: Asociación para la Investigación en Medios de Comunicación
- FACER, K.; FURLONG, R. 2001. Beyond the myth of the cyberkid: Young people at the margins of the information revolution. *Jornal of Youth Studies*, Vol.4, Nº 4, 451-469
- FEIXA, C. 2001. *Generació @. La joventut al segle XXI*, Barcelona: Secretaria General de Joventut.
- FEIXA, C. 2003. "Espacios propios y espacios compartidos: la habitación de los adolescentes", en J.A. Marina, G. Lipovetsky, J. Rojas-Marcos et al. *La familia en la sociedad del siglo XXI*. Madrid, FAD-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: 139-158
- FEIXA, C.; GARCÍA, I. 2004. "Estils de vida i cultura digital: la generació xarxa a Catalunya", en *Informe CIIMU 2004*.

Barcelona. En proceso de publicación *on line*:
www.ciimu.org.

- FEIXA, C.; GONZÁLEZ, I.; MARTÍNEZ, R.; PORZIO, L. 2004. "Identidades culturales y estilos de vida", en C. Gómez-Granell; M. García-Mila; A. Ripoll-Millet; C. Panchón (eds.), *Infancia y familias. Realidades y tendencias*, Barcelona, Ariel: 175-204
- HIMANEN, P. 2002. *La ética del hacker i el espíritu de la era de la información*. Barcelona, Destino.
- HOLLOWAY, S.L.; VALENTINE, G. 2003. *Cyberkids. Children in the Information Age*, London: Routledge.
- LOVINK, G. 2004 (2002). *Fibra oscura. Rastreado la cultura crítica de Internet*. Madrid, Tecnos.
- REES, Phil. 2002. "The missing million", *BBC News*, 20-10-02. [<http://news.bbc.co.uk/2/hi/programmes/correspondent/2334893.stm>]. Última consulta: 10/11/04.
- RODRIGUEZ, E. (coord.). 2002. *Jóvenes y Videojuegos: Espacio, significación y conflictos*, Madrid: INJUVE [<http://www.mtas.es/injuve>].
- SUORONTA, J. 2004. Youth & information and communication technologies. *A World youth report, 2003. The global situation of young people*. United Nations [<http://www.un.org/esa/socdev/unyin/wyr>]. Última consulta: 15/08/04.
- TAPSCOTT, D. 1998. *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*, New York, McGraw-Hill.



Carles Feixa es profesor titular de Antropología Social en la Universidad de Lleida.

A VUELTAS CON LA CULTURA JUVENIL

Elena Rodríguez

Hablar de "cultura juvenil", en singular, puede resultar muy arriesgado. A menudo esta expresión tiende a convertirse en una simplificación que reduce a tópicos la realidad terriblemente heterogénea que son los jóvenes. De hecho, muchas veces bajo el paraguas de este término se presentan como "jóvenes" manifestaciones que se corresponden con realidades muy particulares y de grupos muy concretos y definidos. Y esta tendencia a la simplificación no es extraña si, de entrada, la constitución del colectivo viene dada por una caracterización etaria que unifica de un plumazo situaciones y realidades vitales que se desarrollan en un abanico de años (entre los 14 y los 30) en los que se suceden cambios evolutivos trascendentales.

Sin embargo, y a pesar de la diversidad, tampoco se puede obviar que, como colectivo, los jóvenes comparten rasgos que los identifica como tales y les distingue de otros grupos sociales. En este sentido, hablar de "cultura" en singular puede servir para aproximarse a una serie de rasgos que permiten definir esa manera de "ser social" del colectivo en conjunto, es decir, los elementos que les permite constituirse en un colectivo que se presenta con características propias.

Esta intervención se centra en algunos aspectos de la cultura juvenil, pero la cultura entendida así: como una expresión de las maneras de ser de los jóvenes, que refleja elementos de una identidad que en este momento identificamos de forma clara como una identidad de lo que es joven. Y evidentemente estos rasgos, tomados como tal, son expresivos de las condiciones sociales y estructurales que comparten los jóvenes como colectivo, de las cosas que hacen, de sus expectativas y posibilidades de presente y futuro..., que se entienden como elementos de base que se reflejan en términos culturales.

Sin ánimo de exhaustividad en la caracterización cultural, la ponencia trata de presentar una serie de elementos transversales de las culturas juveniles, que se han mostrado como referentes de continuidad a través de las investigaciones realizadas en los últimos años por la FAD.

Analizando todas ellas en conjunto hemos podido comprobar que, independientemente de la diversidad que reconocemos en los jóvenes, dichos elementos forman una especie de tela que cubre todo eso que llamamos identidad juvenil y que de alguna manera recorre transversalmente la identidad cultural de los jóvenes.

Fundamentalmente estas investigaciones que se utilizan como referencia son las siguientes:

- *Estructura y funcionalidad de las formas de diversión nocturna: límites y conflictos* (Rodríguez, E, Megías, I; 2000)
- *La identidad juvenil desde las afinidades musicales* (Megías, I; Rodríguez, E. 2001)
- *Jóvenes y medios de comunicación* (Rodríguez, E; Navarro, J; Megías, I. 2001)
- *Jóvenes y videojuegos* (Rodríguez, E., coord. 2002)
- *Jóvenes y relaciones grupales* (Rodríguez, E, Megías, I; Sánchez, E. 2002)
- *Jóvenes entre sonidos* (Megías, I; Rodríguez, E. 2003)
- *Jóvenes y publicidad* (Sánchez, L; Megías, I; Rodríguez, E., 2004)

Pues bien, de todas ellas hemos podido extraer al menos cinco de esos grandes referentes que constituyen la tela trasversal de la cultura juvenil:

Elementos transversales

1. La *normalidad* como aspiración
2. Demuestra que *eres joven*
3. *Dos tiempos, dos modos de ser*
4. Integración = *consumo*
5. Responder a una expectativa

1. La *normalidad* como aspiración.

El primero de esos elementos es el que se condensa bajo el término "normalidad". La *normalidad* apela a la relación interna del colectivo, a cómo se relacionan sus miembros entre sí, entre iguales. Pues bien, *ser normal* es una de las grandes aspiraciones de los jóvenes que, de hecho, ellos mismos utilizan para definirse, desde varias perspectivas complementarias.

Ser normal ...

- Ser y hacer *lo que todos*: homogeneidad
- Reproducir *sin esfuerzo* (lo que se espera)
- No ser *raro*, no ser *etiquetado*: *¿tolerancia?*

" - A mí me gusta la música normal, yo soy muy normal.
- ...Me decanto por música que es... que le gusta más a la gente, por ejemplo U2, que le gusta a la mayoría de gente. Cosas así ¿sabes? Yo no soy... no tengo manías..."

(Barcelona, mixto, 25-29)

En primer lugar, se entiende que *ser normal* es *ser y hacer lo que todos* los jóvenes. Esto choca con la idea que tenemos de que ser joven es ser innovador, ser distinto; lo que nos han venido diciendo los jóvenes a través de todos los estudios, es que lo que quieren es ser normales, y normales significa *ser y hacer lo que son y hacen todos*. Ser normal es, desde este punto de vista, incorporarse a una homogeneidad que es funcional para conseguir un determinado nivel de integración, o lo que es lo mismo, consideran la homogeneidad como requisito para sentirse integrado en esa cultura juvenil que vendría definida, por tanto, en términos de indiferenciación más que de distinción.

Por eso, en segundo lugar y correlativamente, *ser normal* es responder a lo que se supone (o se espera) que un joven tiene que ser y hacer, y en la medida de lo posible con el menor grado de esfuerzo. Por poner un ejemplo, al hablar de gustos musicales un joven comenta "*a mí me gusta la música normal, porque yo soy muy normal, y me decanto por la música que es la que le gusta a la gente...*". Bien, pues este concepto de ser "normal", ser como la mayoría de la gente, se refiere también a la cuestión de poder responder a las pautas de comportamiento que se esperan de los jóvenes, sin hacer esfuerzo. Así, la *música normal* es la que gusta a *todo el mundo*, pero también –por el mismo motivo– es la que se oye en todos sitios, no tienes que hacer apenas esfuerzo para comprarla, ni para encontrarla, está absolutamente disponible para ser reconocida, y por tanto se comparte con mucha facilidad.

Pero quizá la perspectiva más relevante de este concepto de normalidad a la que se aspira, es la que tiene que ver con la oposición: ser normal es no mostrar elementos diferenciadores, es lo opuesto a mostrarse de tal manera que se pueda ser reconocido o diferenciado¹. Se supone que ser normal, desde el punto de vista de los jóvenes, es *no ser distinto*, *no ser raro*. Y esta es la terminología que usan los

¹ Recordamos que estamos hablando de relaciones internas al colectivo. Más adelante nos referiremos a la distinción respecto a otros, generacionalmente, y cómo se plantea la diferencia en este caso.

jóvenes: soy normal porque no soy raro, no quiero ser etiquetado, no quiero que se me reconozca por ningún elemento especial, no quiero destacar en ningún sentido, porque además ser raro es malo, ser distinto es malo.

Desde esta perspectiva la identidad cultural juvenil se define difusamente², en términos de indiferenciación, pero a pesar de todo se muestra de forma contundente (y en ese sentido se percibe como consistente en términos identitarios) para definir los límites que delimitan y que distinguen lo que se considera tolerable (lo *normal*) y lo que no lo es (lo *raro*). Y es por ello que el concepto de normalidad está íntimamente asociado al de tolerancia: uno de los valores estandarte del *deber ser* (especialmente del juvenil, según el imaginario adulto), pero que también los jóvenes consideran un desiderátum difícilmente aplicable en la práctica cotidiana: sólo se es tolerante con lo propio –que se enmarca en los límites de lo normal-, y desde esa aspiración por ser normales los jóvenes entienden que lo raro se autoposiciona conscientemente fuera de ese marco y por tanto exime del *deber ser tolerante*: es el raro el que se ha distinguido saliéndose de los límites.

2. *Demuestra* que eres joven.

El siguiente de los elementos transversales es que un joven *debe demostrar* que lo es. Es un elemento íntimamente relacionado con la aspiración a la normalidad, que añade algunos referentes más precisos, al menos en lo que respecta a la relación de los jóvenes con otros colectivos: para ser un joven normal, se tiene que actuar -y mostrar- como un joven normal. Esta matización supone un límite al concepto de la normalidad puesto que la normalidad del joven termina en la distinción generacional: un joven debe ser tan normal para los iguales, como *raro* para los otros.

² De hecho es muy común encontrarse con que en la mayoría de los aspectos es más fácil definirse por la oposición (lo que no gusta, lo que no es...) que por la explicitación de los elementos que definen en positivo (me gusta).

Ser joven ...

- Actuar como joven: **identificar lo propio**
- La **legitimidad** para exhibir comportamientos
- **Aspirar a ser adulto** como son los adultos

-Un chico que yo conozco, que es bastante mayorcito, que va de rockero ... que también...

- Estoy seguro de que en la vida le va... ¿cómo le va la vida?

(Madrid, mixto, 20-24)

Para ello, para demostrar que se es joven y actuar como joven, es necesario poner en marcha todos los mecanismos que permitan identificar lo que es propio y lo que corresponde al colectivo: independientemente de que los comportamientos sean realmente diferentes respecto a los de los adultos, o de que los espacios que ocupan y las cosas que les gustan sean (o no) realmente diferentes, los jóvenes tienen que manifestar esos comportamientos marcando claramente cuáles son esas diferencias con los comportamientos adultos, estableciendo las marcas identificativas que les corresponden como jóvenes. Esto es, forma parte de la cultura juvenil establecer los límites de la diferenciación formal respecto a otras generaciones, independientemente de que las diferencias se correspondan con modelos de comportamiento realmente diferenciados.

¿Qué significa actuar y ser como un joven? Desde el punto de vista de ellos y ellas, consiste en entender de una manera muy particular qué comportamientos les corresponden a ellos y cuáles son propios de un adulto, cosa que expresan en términos de *legitimidad*. Hay ciertas cosas que es legítimo que las haga un joven, porque es joven, independientemente de la valoración que susciten y del tipo de cosa que sea. Pero

además, con el mismo argumento, esta legitimidad es también excluyente para permitir la distinción generacional: un joven normal podrá hacer cosas que no serán tolerables (porque son ilegítimas) para un adulto (al menos si se realizan de la misma manera) o incluso para alguien más joven. Es una constante que cada joven se identifica como tal en su edad. Para un joven de 16 años lo que hace un niño de 15 es intolerable, y lo que hace un adulto de 18, también lo es. Los comportamientos son legítimos en la medida que se correspondan a las expectativas del joven en cuestión.

En "Estructura y funcionalidad de las formas de diversión nocturna: límites y conflictos" (Rodríguez, E; Megías, I. 2000), hablando de los problemas que genera la marcha nocturna, se encuentra una expresión que refleja bien el sentido que se otorga a la legitimación del uso de los espacios y cómo se debe identificar lo propio (aunque sea un espacio común), desde este punto de vista: "a mí me gusta más la noche, porque al estar oscuro es algo especial; en verano es mas triste, porque sales a las 6 de la tarde y hay más gente: los padres paseando a sus hijos... y a mí no me gusta estar bebiendo y que haya un niño cerca". Este argumento corresponde a grupos de jóvenes de 16 a 18 años.

Finalmente, la demostración del ser joven y de distinguirse y actuar como joven, tiene también una interpretación particular desde el punto de vista de la valoración de los roles de *joven* y *adulto* que expresan los jóvenes en la actualidad.

Los jóvenes quieren (y deben) distinguirse del mundo adulto y deslegitiman a un adulto cuando esté se comporta como ellos, pero no rechazan los comportamientos adultos *per se* (siempre que correspondan a *los adultos*) sino que aspiran a ellos tal como los conocen en la actualidad. Ser adulto, para ellos, supone superar su etapa actual para ser como son los adultos que conocen y, por tanto, entienden que cuando pase el tiempo tendrán que dejar de hacer cierto tipo de cosas, para adquirir un nuevo estatus. Poniendo un ejemplo, los jóvenes reconocen que la música es importante para la identidad juvenil pero no para la adulta y, por ello, dan por hecho que cuando sean adultos dejará de interesarles la

música, ya que “a los adultos no les gusta la música”. Y el mismo argumento sirve para concluir respecto a las relaciones personales, “cuando sean adultos, les dejarán de interesar los amigos, tendrán su casa, su coche y olvidarán a los amigos”; entienden que forma parte de su forma de vida y de su cultura divertirse, pero que cuando sean adultos dejarán de hacerlo, ya que no es propio de un adulto divertirse...

3. *Dos tiempos, dos modos de ser.*

El tercer elemento transversal tiene que ver con el concepto de tiempo con que se manejan los jóvenes, y que también resulta muy expresivo de esa manera de ser a que nos referimos. No en vano la forma de comprender y ubicarse en unas determinadas coordenadas temporales es una de las referencias básicas de un grupo.

Desde el punto de vista de los jóvenes, el tiempo está “dualizado” y ellos expresan claramente la diferencia entre el “tiempo físico” y el “tiempo moral”, aludiendo a lo distinto que es un concepto objetivo (el del tiempo que se mide) y el subjetivo (el que supone la vivencia diferencial entre unos momentos y otros). El tiempo de los jóvenes se constituye a partir de la oposición entre la *semana* y el *fin de semana*, de tal manera que la semana comprende del lunes al jueves, y el fin de semana un tiempo elástico entre la noche del jueves o del viernes hasta la madrugada o mañana del domingo.

Dos tiempos...

- **Tiempo dualizado: entre semana y finde**
- **Responsabilidad frente a irresponsabilidad**
- **Compromiso**

"... un amigo de marcha es el que te hace reír, el que tienes que jartarte de reír con él..."

-... los amigos de marcha son para pasarlo bien

- Exactamente...

- Pero no son amigos como tú dices

- Es lo que pasa... son amigos de marcha"

(Sevilla, mujeres, 19 -20)

Esta separación de tiempos no tendría porqué resultar especialmente llamativa, puesto que en la medida en que separa tiempos de ocio de tiempos ocupados sería consecuente con la organización del conjunto de nuestra realidad social, para la que este aspecto (el ocio) adquiere una gran relevancia para la organización temporal y económica. Así visto esta diferenciación de tiempos es, de alguna manera, compartida por toda la sociedad y, por tanto, en este punto los jóvenes no se distinguirían mucho de los adultos ya que también para estos el tiempo de ocio es un momento distinto en el que se tienen otras expectativas distintas a las de los días laborables.

Sin embargo sí que existen diferencias en lo que supone el tiempo como referente cultural y expresivo para los jóvenes, y de este referente se extraen matices importantes. En primer lugar porque para los jóvenes el ocio (y no el trabajo) se ha copnstituido ya como el principal elemento articulador del ritmo vital (ver en Comas, D. y otros, 2003: "Jóvenes y Estilos de Vida"). Pero además, y fundamentalmente, porque el concepto de fondo en la dualización temporal tiene que ver con que la distinción entre los dos momentos de la semana supone para los jóvenes una

ruptura casi total en las maneras de entender y entenderse, ya que hace corresponder a cada uno de los tiempos expectativas vitales prácticamente opuestas, que se asocian con modos de comportamiento muy distintos (a veces casi disociados).

Un ejemplo para ilustrar esta diferencia se encuentra en la siguiente afirmación: "un viernes salgo a las 2 y hasta me levanto más contenta, claro, es que es viernes, aunque tengas que hacer cosas por la mañana, por que el viernes acaba y empieza otra cosa".

El tiempo de la semana, que podríamos identificar como "tiempo ocupado", se asocia con la responsabilidad: es el tiempo que se supone para cumplir con las necesidades de integración a nivel escolar, a nivel familiar. Se pauta desde un planteamiento de continuidad, en el que se adquieren responsabilidades y/o compromisos con trascendencia temporal. Sin embargo el tiempo libre, el *finde* (que esa "otra cosa" del verbátim anterior), se concibe y organiza desde el punto de vista de la irresponsabilidad, como un tiempo "sin consecuencias".

El tiempo de ocio, así definido, se percibe en términos de excepcionalidad en el que las expectativas (otra cosa es la realidad reiterativa de las rutinas) se corresponden con el deseo de vivir experiencias únicas de presente, sin que se tengan en cuenta ni interesen las repercusiones o la continuidad. Así ese tiempo se convierte en la expectativa de algo único e irrepetible, y cada fin de semana es una oportunidad nueva -que se agota en sí misma- y que no tiene continuidad.

Esta doble concepción se puede trasladar, por ejemplo, a la valoración de las estructuras grupales a través de la distinción que establecen entre *conocidos* y *amigos*. Más allá de otras consideraciones, en lo que respecta al concepto dializado del tiempo la diferencia entre amigos y conocidos se manifiesta también, repercute, en el concepto de relaciones que se establecen en cada uno de los momentos. Según su propia terminología, con los amigos se comparte *lo bueno* y *lo malo* (donde lo bueno es la fiesta, el fin de semana, y lo malo

Los hijos "raros". Claves para que los padres entiendan.

es lo demás), pero insistiendo en que lo que distingue a los amigos es el compromiso, esto es que estén a tu lado en los momentos malos. Sin embargo, durante el tiempo de ocio entran en juego lo que se denomina "amigos de marcha" que sólo sirven para pasarlo bien (para lo bueno), pero no para compartir "las cosas malas", puesto que no se espera adquirir un compromiso más allá de lo que ocurra en el fin de semana.

4. Integración = consumo.

El cuarto elemento se basa en la constatación de cómo todos los procesos de integración y normalidad están basados en dinámicas de consumo.

Integración por el consumo

- Señas de identidad *marcadas*
- El consumo como *identidad volátil*
- El consumo *masivo*: normalidad y *calidad*

-Hay cosas que digo ¡ pues buen gusto tendré!, porque si me gusta a mí y le gusta a todo el mundo...

(Bilbao, hombres, 17- 19)

Tal como hemos apuntado en los apartados anteriores muchos de esos elementos que permiten definirse a los jóvenes como tales se basan (o apoyan) en la manifestación de distintos tipos de señas de identidad. Pero estas señales están relacionadas directamente con el consumo, ya que se paga por ellas ("son de marca") y además, son obligatorias para la integración (para la identificación dentro de la normalidad y la distinción generacional). Esto afecta tanto a

los espacios donde se reúnen los jóvenes y que forman parte de su identidad (están marcados), los medios de comunicación que consideran propios, la música que oyen (es distinta y esta marcada, porque hay música para jóvenes y música que no es para ellos). Todos esos elementos pasan por procesos donde hay un intercambio monetario.

Pero además esta integración a través del consumo - en el que, obviamente, todos estamos inmersos- implica de forma muy clara entre los jóvenes el sometimiento a pautas de identidad que se constituyen premeditadamente de forma pasajera (tiene que ver con modas) de tal manera que se da casi por hecho que las señas de identidad tienen fecha de caducidad: la seña de identidad es el propio consumo de señas de identidad volátiles. Quizá por esta razón es por lo que normalmente los jóvenes no compran música, sino que la intercambian, o se adaptan con absoluta normalidad a las dinámicas de consumo obsolescente, de cambio y movimiento permanentes: las cosas, los espacios, las referencias, pasan de moda.

Lo único importante, y volvemos al planteamiento de la normalidad, es que ese consumo tiene que ser masivo: los jóvenes buscan su identidad a través del consumo, pero siempre desde sus pautas de deseo de normalidad, es decir, consumir lo que sea pero lo que consumen todos los jóvenes. El argumento en este caso es que el consumo masivo está asociado a parámetros de calidad, "si lo que a mí me agrada, gusta a todo el mundo, es que será bueno".

5. Responder a una expectativa.

Muchos de los argumentos explicados sobre la aspiración a la normalidad, las formas de distinción, la organización temporal y la integración por el consumo tienen que ver con planteamientos masivos, respecto a los que los jóvenes se acomodan y no necesariamente crean.

De alguna forma asumir estas formas de expresión supone, para los jóvenes, responder a una expectativa de la sociedad adulta que conocen de forma muy clara y precisa, ya que les llega a través de los medios de comunicación, de sus

padres, de sus educadores y profesores y que, por supuesto, se transmiten entre ellos de múltiples maneras.

Existe todo un mundo simbólico construido alrededor de lo que debe ser la juventud, que identifica lo joven, y que es precisamente el que delimita los parámetros de la normalidad a la que los jóvenes aspiran (*los jóvenes deben divertirse, deben ser irresponsables, todos pasamos por eso...*). Por eso afirmamos que querer ser normales es responder a la expectativa creada y, ciertamente, en muchos aspectos, responder a la expectativa aporta también coartadas y justificaciones victimistas a determinados comportamientos de los que los adultos se *extrañan*.

No defraudar...

- Idealización del ser joven
- Responder al **deber ser**: la sociedad espera...
- Integrados en una **cultura tecnológica**

- "Te digo una cosa, ahora mismo en la sociedad que vivimos... es más interesante tener soltura con un aparato que con un libro...."

- Y eso le va ser más útil para encontrar trabajo el día de mañana que saber literatura..."

(Madrid, mixto, 20-23)

Una parte de esta expectativa se corresponde con la ancestral idealización de lo que implica ser joven, y por tanto, que los jóvenes actúen como tal, y que hagan lo que se les supone como propio. Por ello, y a pesar de la dificultad para afrontar individualmente las situaciones difíciles, los adultos (los padres) acabarán prefiriendo que su hijo o hija sea y raro -siempre y cuando sea igual de raro que todos los demás-

antes de que sea raro pero sea distinto a los demás. De la misma manera un padre o una madre no se preocupará de su hijo si se queda solo en casa, siempre y cuando sea eso lo que hagan todos; ahora bien, si su hijo se queda en casa cuando todos están en la calle, considerará que si hijo o hija es *extraño (raro)* y preferirá que esté expuesto a todos los riesgos, para que sea uno más, como deben ser *todos* los jóvenes.

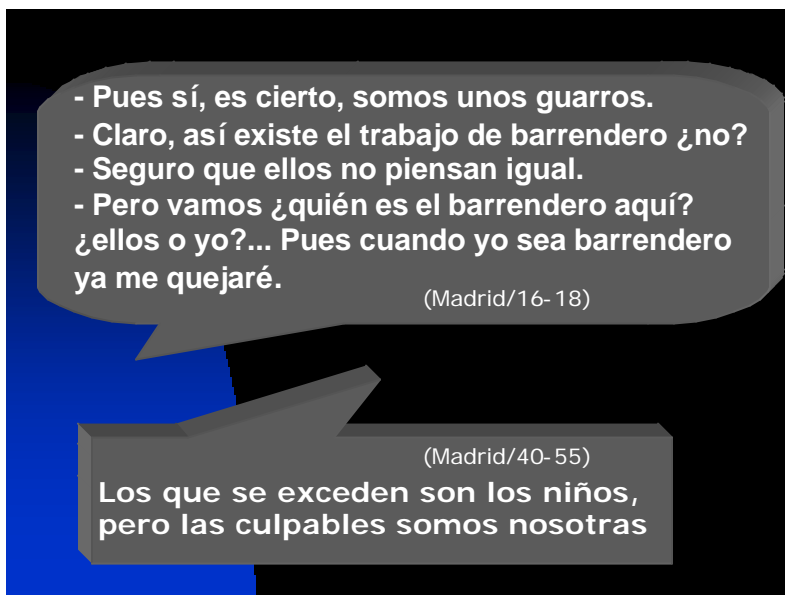
Parte de la idealización de lo joven tiene también que ver con una cierta proyección justificativa de lo asuntos no resueltos por la sociedad o con la expectativa de desarrollo que los jóvenes suponen de cara al futuro. Pongamos dos ejemplos.

En el primer caso, en términos de valores, los jóvenes representan el colchón en el que el mundo adulto se apoya para trasladar el *deber ser*: nuestros hijos serán mejores que nosotros (más solidarios, más tolerantes...) y si no es así la responsabilidad es nuestra.

El segundo aspecto puede relacionarse con la cultura tecnológica: si a los adultos les ha pillado tarde, los jóvenes son quienes mueven y moverán el desarrollo futuro, la tecnología, y eso supone que son más hábiles y son capaces de moverse en el nuevo contexto (*son los que saben*).

Los jóvenes reciben estos mensajes, los conocen, y responder a estas expectativas (que comparten) les resulta extremadamente útil, puesto que en ellas se sienten justificados y exentos de otras responsabilidades. Quizá como resumen y final puede servir la siguiente cita que, a pesar de estar sacada de dos grupos distintos (de jóvenes de 16 a 18 años y de madres de 40 a 45 años) podría haber sido una conversación entre unos y otras:

Los hijos "raros". Claves para que los padres entiendan.



*Elena Rodríguez es socióloga. Consejería de Sanidad
de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.*

EL CAMBIO EN LOS ESTILOS DE VIDA

Eusebio Megías

En la anterior ponencia se han reflejado varios elementos que aparecen transversalmente en la cultura juvenil y que pueden apreciarse, de una manera continua, en el discurso emergente de los grupos. Esto no significa que, entre los jóvenes, no haya diferencias: las hay, y sirven para agrupar estilos de vida muy diferentes.

El concepto "estilo de vida" no sólo supone unas pautas de comportamiento, sino también una forma determinada de estructurar el tiempo y una elección respecto a las aficiones y expectativas, que tienen que ver a su vez con los valores de cada individuo. Todo estos elementos son los que determinan la configuración de maneras muy diferentes de vivir dentro del colectivo de jóvenes.

Lo que a continuación se expondrá es un extracto del libro "Jóvenes y estilos de vida", fruto de la colaboración de la FAD con el INJUVE y con la obra social de Caja de Madrid, y del que son autores D. Comas, F. Andrés Orizo, J. Aguinaga, E. Ochaita y A. Espinosa. Se subrayarán algunos elementos que sirvan para entender porqué y cómo se articulan unos particulares estilos de vida dentro de ese colectivo juvenil.

En primer lugar hay que repensar la idea de que los jóvenes, en general, tienen asumido un estilo de vida en el que prima básicamente la comodidad. Según eso, serían jóvenes, eternos adolescentes, que viven en el ámbito familiar, que no tienen una autonomía económica y que se instalan en ese espacio de la adolescencia desde una cierta pasividad. Esta imagen es la que viene transmitiéndose desde hace unos años. Pues bien, hay algunos elementos que apuntan a que, en la última generación, en los últimos años, empieza a producirse un conflicto entre los comportamientos regidos por la comodidad y aquellos otros que se derivan de la búsqueda de autonomía, con un renovado deseo de

autosuficiencia e independencia, y que se traduce en que la tendencia a la prolongación de la "adolescencia" ya no esté tan clara. Citando un caso concreto, vemos que aumenta considerablemente el número de jóvenes que viven con otros, lejos de la casa de sus padres; la figura de piso compartido empieza a ser más frecuente, y esto induce a sospechar una revalidación de la autonomía frente a la tentación de dejarse acunar en el nido materno-paterno hasta los treinta años.

**LOS JOVENES URBANOS PARECEN ESTAR
VIVIENDO UN DILEMA ACTUAL ESTRUCTURAL
ENTRE LA COMODIDAD Y LA EMANCIPACIÓN**

Otro elemento que resulta muy claro, al analizar el discurso y las imágenes ideales de los jóvenes, es que parece que se difuminan los aspectos relacionados con el origen social, para acentuarse los que tienen que ver con la diferencia de edad; parece que se tiene poco en cuenta la impronta de circunstancias tan concretas como el origen económico, el barrio en que se vive, el origen social, etc. Lo que se plantea como una proyección de toda la sociedad, y los jóvenes recogen y los medios de comunicación institucionalizan, es un modelo ajeno a las clases sociales, donde todos aspiran a los mismo ideales. Evidentemente esto es el prolegómeno de muchas situaciones de frustración; pero generalmente la publicidad no se hace para ricos y para pobres sino que, hasta cierto punto, sobreentiende que todo el mundo puede alcanzar cualquier cosa. Evidentemente, esto sirve mejor para la articulación de un "modelo ideal" que para definir otros elementos que tendrían que ser importantes desde una perspectiva de realidad.

**SE DIFUMINAN LAS CLASIFICACIONES EN
FUNCIÓN DEL ORIGEN SOCIAL, Y SE ACENTÚAN
LAS BASADAS EN LA EDAD**

Otro factor, del que hay que resaltar su importancia, es la estratificación, cada vez más minuciosa, de los grupos de

Los hijos "raros". Claves para que los padres entiendan.

edad. Hay una atribución de legitimidad, vertical, que tiene que ver con la edad que se tenga; para un joven de 18 años el de 16 será siempre un niño, y a su vez, para el de 17, lo será el de 15. Hay toda una serie de convicciones que definen lo que es legítimo y esperable cuando se es mayor, y que determinan cuáles son los riesgos cuando se es menor; y esto depende siempre de la diferencia entre la edad del observador y la de aquéllos sobre los que se opina.

**LA ENFATIZACIÓN DEL OCIO SUPONE UNA
DUALIZACIÓN DEL TIEMPO Y LA RUPTURA DEL
CICLO NOCTURNO DEL FIN DE SEMANA**

Además, en estos momentos se ha producido una dualización del tiempo, que incluso rompe el ritmo del ciclo nocturno del fin del semana, y que tiene que ver sobre todo con la entronización del ocio como un elemento constructor de la propia vida. Normalmente se pensaba que el trabajo era el elemento articulador de la vida, pero desde hace unos cuantos años es sobre el ocio sobre el que se estructura lo que es importante, o no, de la vida. El objetivo de la vida, cada vez más, sería divertirse, sería el ocio. Cogiendo como referencia una tabla de las horas de llegada en el fin de semana, observamos que a las siete de la mañana del domingo, todavía no han llegado a casa el 7% de los jóvenes que han salido la noche anterior (entre 15 y 24 años), y que han llegado a su casa más tarde de las 5 uno de cada cinco de los jóvenes que salieron.

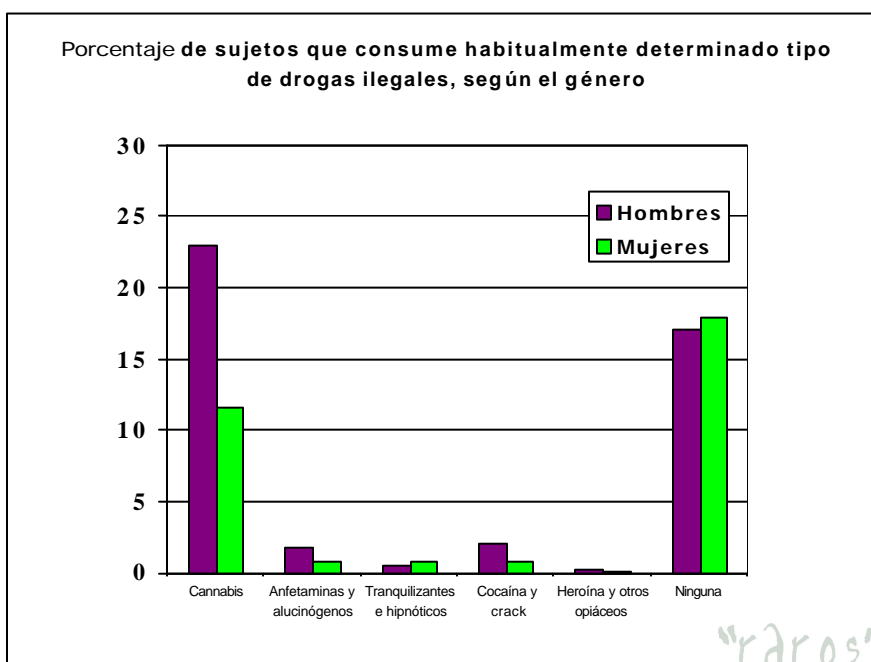
La hora de regreso a casa de la salida nocturna del sábado/domingo, por género y edad (en % de personas que llegan a esa hora)

| | TOTAL | HOMBRE | MUJER | 15-16 | 17-18 | 19-20 | 21-22 | 23-24 |
|------------------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| % No salieron | 44,5 | 41,4 | 47,7 | 67,4 | 39,4 | 35,8 | 39,3 | 45,3 |
| Antes de 00:00 | 1,3 | 1,0 | 1,1 | 1,2 | 1,2 | 0,6 | 0,5 | 1,8 |
| 00:00-00:29 | 3,8 | 3,4 | 4,1 | 6,9 | 4,8 | 3,5 | 2,4 | 2,3 |
| 00:30-00:59 | 2,2 | 2,2 | 2,2 | 2,9 | 3,2 | 1,4 | 2,1 | 1,8 |
| 01:00-01:29 | 2,6 | 2,7 | 2,6 | 3,3 | 2,2 | 1,7 | 2,7 | 3,4 |
| 01:30-01:59 | 2,9 | 2,5 | 3,3 | 4,0 | 3,8 | 3,5 | 0,8 | 2,8 |
| 02:00-02:29 | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 2,9 | 4,1 | 1,7 | 3,7 | 3,4 |
| 02:30-02:59 | 3,5 | 2,8 | 4,1 | 2,2 | 4,4 | 3,5 | 4,0 | 3,1 |
| 03:00-03:29 | 4,0 | 3,8 | 4,3 | 1,8 | 5,7 | 3,8 | 5,0 | 3,4 |
| 03:30-03:59 | 3,1 | 3,5 | 2,7 | 1,1 | 3,8 | 3,2 | 4,5 | 2,6 |
| 04:00-04:29 | 3,2 | 3,6 | 2,8 | 1,8 | 2,9 | 5,8 | 4,0 | 1,6 |
| 04:30-04:59 | 3,2 | 3,3 | 3,1 | 0,7 | 22,5 | 4,9 | 4,5 | 2,6 |
| 05:00-05:29 | 3,6 | 3,9 | 3,4 | 1,4 | 4,1 | 3,2 | 4,5 | 4,4 |
| 05:30-05:59 | 3,5 | 4,6 | 2,5 | 0,7 | 3,5 | 4,3 | 4,2 | 4,1 |
| 06:00-06:29 | 4,4 | 4,9 | 3,8 | -- | 2,9 | 6,4 | 6,6 | 4,7 |
| 06:30-06:59 | 2,4 | 2,8 | 2,0 | 0,4 | 2,2 | 3,5 | 2,7 | 2,8 |
| 07:00-07:29 | 2,5 | 2,3 | 2,6 | 0,7 | 2,5 | 3,2 | 2,1 | 3,4 |
| Después de 07:30 | 6,5 | 8,0 | 4,3 | 0,7 | 6,6 | 10,2 | 6,5 | 6,6 |

Otro elemento fundamental a la hora de construir los estilos de vida juveniles es la importancia que se otorga al entramado de relaciones sociales; dicho de otra manera: es muy difícil vivir si no se vive a través del grupo. Por eso cuando se habla de la necesidad de que adolescentes y jóvenes sepan resistir la presión del grupo, estamos hablando prácticamente de un imposible: enfrentar aquello que da sentido a uno mismo. Es muy difícil decir que no a lo que te justifica; es difícil convertirse en alguien "raro", porque evidentemente es la persona la que se segrega cuando se enfrenta al grupo, y eso es complicado de asumir. Incluso puede ser preferible aceptar determinados riesgos antes que separarse de lo que da sentido a la propia vida.

EL ENTRAMADO DE RELACIONES ES UNO DE LOS EJES ARTICULADORES DEL ORDEN SOCIAL JUVENIL

En relación con ese tiempo de ocio, y de relaciones grupales, algún elemento viene a contradecir el estereotipo global. Por ejemplo, se tiene por cierto que los jóvenes pasan todo su tiempo en la calle, de *botellón*. Esto no es así; el tiempo de ocio, fundamentalmente, transcurre en locales privados y públicos, y quien está en la calle tiene la expectativa de poseer suficientes posibilidades económicas para acceder a los lugares de recreación. El tiempo de ocio se refiere a un tiempo "cerrado", un tiempo en locales.



Hay una clara expansión de las conductas de riesgo relacionadas con ese tiempo de ocio. Si hablamos del consumo abusivo de alcohol y drogas, de los accidentes de tráfico, de las conductas violentas, del fracaso escolar, y de conductas peligrosas de índole sexual, encontramos que todo ello se está expandiendo en relación con el espacio de ocio. Además, como éste está abarcando cada vez más tiempo de la semana, los riesgos aún se hacen más frecuentes y extensivos. Por ejemplo, el 25% de los jóvenes varones y casi el 13% de las mujeres consumen habitualmente cannabis; entre los 19 y los 24 años, casi el 12% ha tenido, en los

últimos tres años, un accidente de tráfico con heridos, un 2% con heridos graves o con muertos (siendo ellos los conductores, que cuando van como pasajeros las proporciones son aún mayores).

Número de accidentes, teniendo en cuenta la edad, en los últimos tres años (en %)

| Años | Conduciendo uno mismo | | | | Conduciendo otro | | | |
|---------|-----------------------|-------------|-------------------|------------------------------|------------------|-------------|-------------------|------------------------------|
| | Ninguno | Sin heridos | Con heridos leves | Con heridos graves o muertos | Ninguno | Sin heridos | Con heridos leves | Con heridos graves o muertos |
| 15 a 16 | 96,7 | 1,1 | 1,4 | 0,0 | 86,6 | 6,5 | 5,8 | 0,7 |
| 17 a 18 | 91,4 | 2,9 | 4,1 | 0,0 | 85,4 | 8,9 | 4,1 | 1,3 |
| 19 a 20 | 85,8 | 10,1 | 2,6 | 0,3 | 80,1 | 10,7 | 6,6 | 0,9 |
| 21 a 22 | 80,9 | 13,3 | 4,5 | 0,0 | 81,4 | 12,7 | 5,0 | 0,8 |
| 23 a 24 | 82,1 | 12,2 | 3,6 | 1,6 | 84,2 | 9,3 | 3,6 | 1,8 |

"raros"

Cabe destacar el equívoco que se da al asimilar el aumento de los comportamientos de riesgo con el aumento de problemas. Obviamente, si sube la curva de comportamientos sube la de problemas, pero esto no legitima a pensar que sean curvas paralelas. Con el aumento de exposición a comportamientos de riesgo, se producen reacciones y rituales defensivos. Se tiene la posibilidad de ir aprendiendo cómo minimizar, al menos disminuir, esos problemas.

CURVA DE PROBLEMAS, AÚN CRECIENDO, NO ES PARALELA A LA DE "CONDUCTAS DE RIESGO"

Cuando se habla de valores, entre los jóvenes priman los valores materialistas, al igual que las actitudes más pragmáticas. Muchas veces la expresión de valores de tipo altruista son más una proyección de la fantasía juvenil que una descripción de la propia realidad. Los valores son realmente los mismos que priman en la sociedad adulta.



Cuando hacemos una tipología de jóvenes en función de los valores a los que se adscriben, y la situamos sobre el eje de integración social, encontramos un conjunto de tipos en ruptura con la cultura de la sociedad adulta: un pequeño grupo muy politizado (el de los transgresores del sistema), otro integrado por jóvenes que aceptan el sistema pero que lo agreden a través de comportamientos asociales, y otro tipo que estaría en uno de los extremos que el sistema articula, a caballo entre la aceptación y el enfrentamiento. Por otro lado, estarían los totalmente integrados, que construyen el sistema desde una defensa prioritaria de los valores materialistas (prácticamente un 50%); habría un 15% de integrados pasivamente y otro 14% que está en el límite. Sólo un 23%

de los jóvenes están formalmente en contra del sistema social y de los valores construidos por los adultos. Entre estos, los que están en contra de el sistema social de una forma claramente ideologizada son sólo el 7%; los otros lo hacen a través de la búsqueda de unos beneficios personales que a veces suponen chocar contra los límites de la organización.

TIPOS (en %)

| Tipos | % |
|---------------------------------------|--------------|
| Total integrados activos | 48.3 |
| Virtuosos, de orden | 15.1 |
| Integrados positivos | 15.0 |
| Materialistas descomprometidos | 18.2 |
| Total integrados pasivos | 14.8 |
| Indefinidos, seguidores | |
| En el límite de la integración | 13.6 |
| Desmotivados, retraídos | |
| En la ruptura | 23.3 |
| Infractores, incívicos | 7.1 |
| Asociales, negativos | 8.8 |
| Transgresores anti-sistema | 7.5 |
| TOTAL | 100.0 |

"raros"

En los jóvenes entre 15 y 20 años, se han encontrado cinco estilos de vida diferenciados.

El estilo de vida más numeroso, se llamó de los "estudiosos", está constituido por los se dedican sobre todo a estudiar. Son un 42% ,básicamente adolescentes, y viven de una forma definida por el hecho de estudiar; viven en casa, y tienen unas aficiones muy adolescentes.

El segundo de estos estilos, un 23%, sería el estilo opuesto, el de los "trabajadores". Algún tipo de trabajo define su vida más que el ocio. Predominan los más adultos y llama la atención que este grupo ideológicamente está muy lejos del

Los hijos "raros". Claves para que los padres entiendan.

estereotipo histórico que se proyectaba sobre los trabajadores, puesto que está muy integrado y es muy conservador.

El tercer grupo corresponde a un 17%, sobre todo alrededor de los 19 a 21 años. Tienen un perfil ilustrado, y se caracterizan básicamente por el hecho de salir y divertirse y de montar su proyecto de vida sobre el ocio: son los "marchosos".

Un cuarto, un 12%, sería el de los "consumistas", sobre todo chicos.

Los pertenecientes al quinto grupo, que no llegan al 6%, están definidos por ser los únicos que tienen su vida centrada alrededor de su casa, en el sentido tradicional del término, son los "hogareños". Definen su forma de vivir las actividades alrededor del hogar y son fundamentalmente mujeres.

EN TORNO A LOS ESTILOS DE VIDA

El estilo de vida más numeroso es el de los estudiosos, un 42% de los jóvenes urbanos españoles entre 15 y 24 años y ubicados preferentemente en la adolescencia.

El segundo estilo de vida, en tamaño, lo representan los trabajadores, un 23% de estos jóvenes entre los que predominan los más adultos.

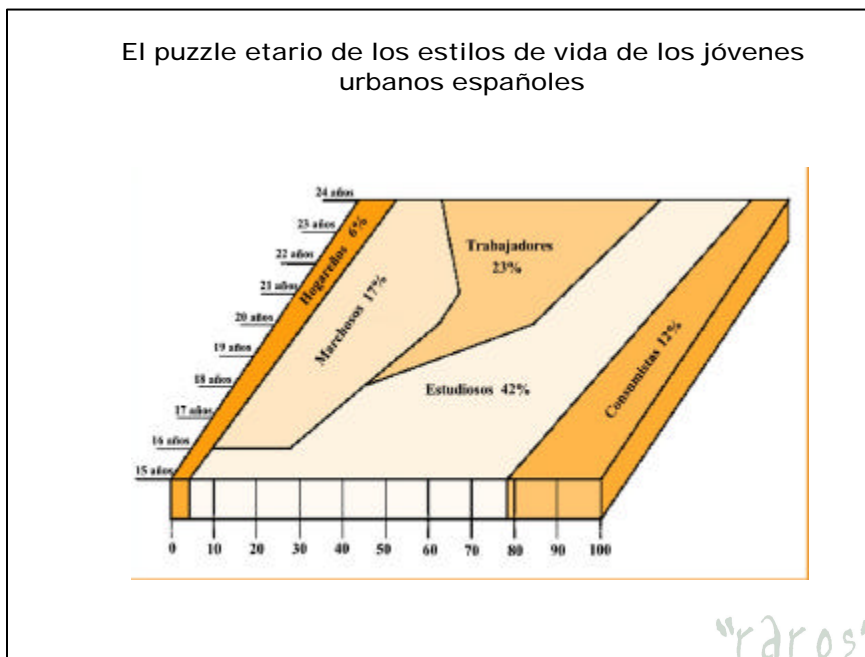
El tercer estilo de vida es el de los marchosos, un 17% de los jóvenes, bastante centrado sobre la etapa 18-22 años y caracterizados también por un perfil ilustrado.

El cuarto estilo de vida lo representan los consumistas, un 12% de la muestra, distribuidos en todas las edades aunque el tipo más frecuente parece ser el adolescente varón.

En último lugar aparecen los jóvenes hogareños, el grupo más pequeño con un 6%, formado básicamente por mujeres, distribuidas en todas las edades aunque con una mayor presencia de adultas.

"raros"

Por tanto en la base de la franja de edad (a los 15 años) lo que básicamente hay son estudiantes, un estilo de vida que empieza a perder peso a medida que aumenta la edad y a partir de los 18 años ya se convierte en un grupo minoritario. Por el contrario, el grupo consumista, que empieza en la adolescencia, evoluciona de forma escasa. No hay trabajadores antes de los 18. "Los marchosos", están entre los 19 y 21 años, pero no quiere decir que no los haya de menor edad. También pasa esto en las mujeres "hogareñas", aunque también hay hombres dentro de este grupo.



Hay muchas interferencias que producen trasvases entre los grupos (y a veces bloqueos) en lo que sería la evolución esperable de una tipología. Por esto, hay eternos consumistas o eternos estudiantes, pese a la edad.

Los hijos "raros". Claves para que los padres entiendan.

**EL TRÁNSITO ENTRE LOS ESTILOS DE VIDA NO ES
PURAMENTE LINEAL, SINO QUE SE VE SOMETIDO
A INTERFERENCIAS, INTERRUPCIONES Y
BLOQUEOS EN LA EVOLUCIÓN**



Eusebio Megías es Director Técnico de la FAD.

EL BULLYING, ASIGNATURA PENDIENTE

José María Avilés

Con excesiva frecuencia nos encontramos en los medios de comunicación noticias relacionadas con la violencia. Quizás nos hayamos habituado ya a leerlas o escucharlas y seamos ya bastante insensibles a ellas o incluso las creamos inevitables o componentes inherentes del paisaje que nos toca vivir o contemplar. También, quizás, nos hayamos preguntado por qué suceden, qué hay detrás de ellas e, incluso, nos cuestionemos qué podemos hacer para evitarlas. Tal vez hayamos llegado a la conclusión que el ser humano no termine de aprender donde corresponda cuáles son las reglas de juego de la convivencia internacional, social, grupal, laboral, escolar o familiar. O que pensemos que esas reglas nadie las enseña específicamente y "la vida" se las va enseñando a nuestros adolescentes en los ámbitos en los que viven, en la escuela, la familia, con el grupo de iguales y/o en los momentos de ocio. Dejar pasar esos momentos y esos espacios sin intervenir como adultos o sin facilitar modelos a nuestros hijos e hijas, supone arriesgarse a que la amenaza de la violencia interpersonal pueda instalarse entre el repertorio de conductas que conforme sus relaciones interpersonales.

LA ADOLESCENCIA COMO REFLEJO DE LA SOCIEDAD EN LA QUE VIVE

Sería hipócrita no reconocer que los valores que desde el mundo de los adultos consiguen impulsar el devenir de nuestra sociedad los hemos terminado instalando en la cultura familiar, escolar y grupal de nuestros adolescentes. Ellos los sienten como propios e identificativos de la sociedad en la que viven. La escuela es también, cómo no, reflejo de la sociedad a la que sirve. Es necesario, por tanto, echar una ojeada al

escenario social para identificar algunas formas de violencia con las que conviven diariamente nuestros jóvenes y adolescentes y que suponen un trato dañino entre las personas, amenazando su bienestar y sus relaciones interpersonales.

Así, año tras año, a las y los adultos nos escandalizan diferentes estadísticas:

- en el seno de la privacidad familiar, las casi cien mujeres asesinadas a manos de sus parejas el último año, de ancianos que son maltratados por la carga que suponen, de niños y niñas abusados y maltratados;
- en nuestros centros escolares, las estadísticas del *bullying*, que nos dicen que un 6% de nuestro alumnado reconoce ser agresor/a de sus propios compañeros/as de forma sistemática y otro 6% se dice víctima de ellos, a su vez en la misma frecuencia;
- en el ámbito laboral, los datos del *mobbing*, que llegan hasta un 30% de población trabajadora afectada por las diferentes formas de acoso en el lugar de trabajo;
- socialmente, son conocidas las formas recurrentes de violencia con que los medios nos informan diariamente o a nivel nacional o a nivel internacional. La guerra de Irak sólo es un ejemplo.

Conviene reflexionar sobre lo que tienen en común todos estos tipos de violencia, independientemente de quiénes las pongan en práctica y las formas y lugares donde se produzcan: el ejercicio abusivo del poder, el sometimiento y establecimiento del esquema dominio-sumisión entre las partes que no saben, no quieren o no pueden gestionar de forma adecuada la relación interpersonal. Son los mecanismos de funcionamiento del "círculo del acoso" inherentes y comunes a todas las formas antes nombradas.

Los hijos "raros". Claves para que los padres entiendan.

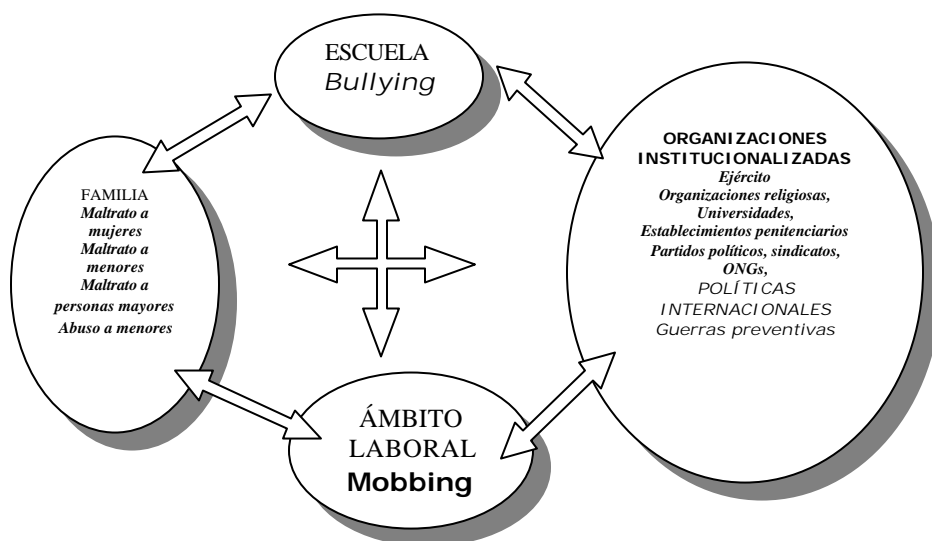


Figura 1: Diferentes formas sociales como se manifiesta el acoso interpersonal

PUNTOS EN COMÚN DE LAS FORMAS DE VIOLENCIA INTERPERSONAL

Las diferentes formas que socialmente adopta la violencia interpersonal poseen una serie de puntos en común que les hacen compartir un *imaginariu*m común:

- En las conductas de violencia interpersonal hay un/os personaje/s que ejercen la agresión y que son los/as agresores/as. También están los/las destinatarios/as de la violencia, la/s víctima/s. Además, quienes contemplamos los hechos de maltrato interpersonal también participamos en ellos, aunque sea como espectadores/as, actuando o inhibiéndonos.
- La violencia interpersonal se manifiesta a través del ejercicio de acciones negativas sobre la/s víctima/s. Estas acciones negativas pueden tomar formas físicas, psicológicas, sociales o verbales. Lo más frecuente es que combine varias o todas estas formas.
- En algunas manifestaciones de la violencia interpersonal (*bullying, mobbing*) las conductas lesivas

- suelen repetirse en el tiempo de forma reiterativa. Además, su mantenimiento en el tiempo las consolida y las hace más dañinas para quienes las sufren.
- d. En conductas como el *bullying* interpersonal suelen configurarse díadas reiterativas de adolescentes entre los que se produce el maltrato. Los/as que ejercen la agresión suelen “emparejarse” de manera “enfermiza” con sus víctimas (Avilés, 2002).
 - e. Quienes protagonizan la violencia interpersonal ejemplifican siempre un desequilibrio de poder entre ellos, bien sea físico, psicológico, de status social o de otro rango. El agresor siempre será más fuerte que su víctima.
 - f. Muchas de las formas de violencia interpersonal entre adolescentes suelen producirse en espacios relativamente “cerrados” en los que están abocados a desenvolverse y de los que difícilmente pueden salir por múltiples motivos (la escuela, el grupo de iguales, momentos y espacios de ocio).
 - g. Dentro de las conductas de violencia interpersonal, las de acoso sistemático producen efectos de victimización muy dañina a corto, medio y largo plazo en quien las sufre y consecuencias negativas en el resto de los participantes en ellas (Avilés, 2003).

LA ESENCIA DE LA VIOLENCIA INTERPERSONAL

Cuando descendemos al núcleo más íntimo del problema de la violencia entre personas encontramos una constatación bastante obvia. Hablamos de imposición abusiva de poder frente a gestión adecuada de la convivencia y el trato. Y el ser humano, desde un principio, sabemos que aprende a gestionar su relación en ámbitos de socialización básicos, la familia, primero, y luego la escuela y el grupo de iguales. En ellos va tomando claves que le permiten comprender y le ayudan a establecer las relaciones sociales y por ende, a saber gestionar de forma adecuada o no sus relaciones interpersonales, todo ello en combinación con los componentes constitucionales que cada uno tiene. Incluso, también, en esos ámbitos de socialización, la acción educativa

de agentes como los padres y madres en la familia, y del profesorado y de la escuela, como institución en general, en el terreno escolar, tienen un papel decisivo en el establecimiento de las buenas o malas pautas de gestión de la convivencia interpersonal y de la competencia social de los individuos.

Como profesionales de la educación o como padres y madres, debemos ocuparnos de esos comportamientos de nuestros hijos e hijas y alumnado, que denotan una inadecuada gestión de la convivencia y unos claros déficits en sus niveles de competencia social, en la familia y/o en la escuela y/o en el grupo de iguales. Porque haciéndolo e interviniendo en ello, estaremos previniendo conductas inadecuadas posteriores en otros ámbitos, sean estos, privados, grupales, laborales o sociales. Desde la familia, tareas educativas como la interiorización de normas y su seguimiento y evaluación, el ejercicio equilibrado de la autoridad, el fomento de un clima afectivo recíproco sentido, modelos de actuación familiares que denoten cooperación, preocupación por los otros, y empatía tanto cognitiva como afectiva, etc., son factores de protección básicos y necesarios (Establecimiento de programas estables de formación a través de escuelas de familia). A la escuela le toca complementar esas tareas educativas con otras que ayuden a nuestros chicas y chicos adolescentes a construir relaciones democráticas e interpersonales sanas (establecimiento de programas de educación emocional), a "calzarse los zapatos" de los otros para sentir y valorar sus actuaciones, a tomar conciencia de los efectos de nuestras acciones sobre la vida de los otros (establecimiento de programas de educación moral), a implicarse en programas de cooperación y ayuda entre quienes están en una posición más desfavorecida (establecimiento de programas de ayuda –*"helper programs"*-). A los servicios de apoyo a la escuela y las administraciones y profesionales que complementan la labor educativa de los centros educativos, educadores de calle, asistentes sociales, servicios municipales de protección y ayuda, etc., les corresponde exigir que sus servicios y valores que promueven sean tenidos en cuenta como un complemento decisivo en el trabajo de minoración de conductas de violencia interpersonal y otras violencias que suceden en momentos extraescolares pero que están participados por los mismos adolescentes

(Establecimiento de un modelo ecológico de actuación que permita actuaciones globales para abordar la violencia interpersonal allí donde se produce).

En definitiva, trabajo conjunto y coordinado, ecológico, en fin, de quienes estamos alrededor de quienes y con quienes están amenazados por la violencia interpersonal.

UN CASO ESPECÍFICO DE VIOLENCIA INTERPERSONAL: EL *BULLYING*

“Libre, oh libre; mis ojos seguirán aunque paren mis pies”.

Estas palabras fueron escritas por Jokin poco antes de tomar una terrible decisión. Son el epitafio del adolescente hondarreta que hace poco se quitó la vida porque no soportaba por más tiempo la violencia que contra su persona compañeros de su instituto le venían infringiendo. En una posible consecuencia de la violencia interpersonal entre nuestros adolescentes. Una consecuencia del *bullying*. En Gran Bretaña, este desenlace se produce, según los datos aportados por los expertos (Field, 2002), en dieciséis ocasiones cada año entre escolares. El bullicidio puede que sea una de las consecuencias más graves que produce la violencia interpersonal entre adolescentes y escolares. Sin duda, es la más dramática y extrema que produce el *bullying* o maltrato entre iguales.

El debate que se está produciendo en estos momentos en la sociedad vasca y también en el resto de la sociedad española debería al respecto servir para tomar conciencia de un fenómeno, el *bullying*, que tiene características muy particulares, es multicausado y exige un abordaje ecológico. Ahora estamos hablando más del *bullying*, hablaremos más de él en los próximos tiempos. Debemos hacerlo con prudencia y con responsabilidad. No se trata de cosas de chicos, ni de algo que no tenga importancia aunque haya existido siempre. Es un fenómeno serio que exige tiempos, información y formación.

Pero, ¿es el *bullying* otra palabra de moda más? En realidad ¿de qué estamos hablando? Cuando hablamos de

bullying nos referimos a esos casos que vivimos a diario en nuestros centros en los que un chico/a falta a clase e indagamos y descubrimos que su familia nos dice que no quiere ir al colegio sin motivo aparente. Que se inventa todo tipo de dolencias que sirven de justificación ante sus padres para no asistir a clase antes que declarar que está siendo víctima de un agresor/a o grupo de compañeros/as que se están metiendo con él/ella y le hacen la vida imposible.

Es también *bullying* el caso del adolescente que sobrelleva el papel que le ha asignado el líder o el grupo de matones dominante en la clase y que sistemáticamente es mofado/a, insultado/a, agredido, humillado/a y puesto/a en ridículo delante de todos/as sus compañeros/as y con su consentimiento tácito. Y además, apoyándose en "suspestos defectos" como su peso, su altura, su color de piel, su nivel económico, su étnia, su capacidad intelectual o su orientación sexual declarada o asignada.

Hablamos de *bullying* mafioso en los casos de adolescentes que son objeto de continuados chantajes económicos por parte de un grupo de compañeros/as que les obligan a actuar así bajo pena de vivir situaciones peores.

El *bullying* social se ejerce en situaciones de convención tácita para hacer el vacío y aislar a un/a compañero/a de forma implacable, continuada, rotunda y severa. Igualmente consideramos como *bullying* conductas reiteradas de insultos, agresiones físicas recurrentes, humillaciones públicas, tareas forzadas, rechazos explícitos a que son sometidos algunos de nuestros escolares por parte de alguno/a o algunos/as de sus compañeros/as y de quienes no pueden defenderse por sus propios medios.

No consideramos que sean *bullying* las faltas de indisciplina, las riñas esporádicas, los conflictos interpersonales, los robos, los enfrentamientos entre bandas, el juego turbulento, los enfados entre iguales, las bromas esporádicas no aceptadas, los actos disruptivos o los asaltos y ataques puntuales aunque puedan tener consecuencias graves para quien los sufre. Sin embargo alguno de estos hechos se puede utilizar por parte de los agresores como

estrategia que alimente y ayude a perpetrar y mantener la continua agresión que supone el *bullying*.

¿Por qué preocuparnos ahora del *bullying* cuando es algo que hemos vivido todos y todas en nuestra niñez y adolescencia? Es cierto, toda la vida han existido víctimas que recibían los ataques abusivos por parte de los agresores de turno y de quien todo el mundo en la clase se reía. Si recordamos nuestra escolarización no sólo podemos ponerles cara sino que recordamos hasta su nombre. Eran los compañeros/as que no "valían" nada dentro del grupo y que como recientemente en un curso un asistente me explicitó: "a quien todos y todas podíamos pegar sin que pasara nada".

Tan interiorizados tenemos estos hechos que quién no recuerda algunos dichos que seguro que todos y todas hemos oído alguna vez en nuestra escuela, familia, el grupo de vecinos o amigas o conocidos: *"El bullying es parte de la vida y hay que aceptarlo"*. *"Nosotros también lo sufrimos y aquí estamos"*. *"El bullying te hace más fuerte, así espabilarás"*. *"Son cosas de chicos/as"*. *"Aprende a defenderte por ti mismo"*. *"Tú no les hagas caso"*. *"Sólo estábamos jugando"*. *"La violencia en TV hace a los chicos/as violentos/as"*. *"En mi centro no existe bullying, eso pasa en centros de barrios conflictivos..."*.

Estas expresiones denotan una indudable minimización del fenómeno tanto escolar como socialmente y tanto entre los adultos como entre chicos y adolescentes: Desde el punto de vista social, aunque cada vez menos, todavía es habitual oír expresiones como las anteriores, que no hacen más que señalar que se trata de algo inevitable, inherente a la edad y al medio en que viven nuestros chicos y adolescentes, que sucede sin remedio y que en todos los grupos de iguales tiene que haber una víctima que como chivo expiatorio recoja las agresiones de los otros, cual válvula de escape "higiénica" que mantenga saludable el clima del grupo.

Desde el punto de vista escolar, la prueba es que apenas hay planes reales y efectivos para combatir el fenómeno explícitamente. La gran mayoría de las Administraciones no incluyen en sus agendas la prevención ni

el tratamiento de este problema de forma específica, quizás porque hasta ahora no había producido "sangre" o no había salido suficientemente en los medios. Los profesionales de la educación, en general, carece de una formación específica sobre cómo abordar estas situaciones y, ni en los centros ni en los espacios de ocio, se articulan planes estables *antibullying* dirigidos específicamente a atajar este tipo de violencia interpersonal. En la actualidad, vigente la LOCE, la llamada ley de la calidad educativa, de forma palpable, es evidente una falta de espacios, recursos y tiempos para abordar, no ya los contenidos de los llamados "valores en el curriculum", sino ni si quiera un tratamiento sobre el problema de la violencia interpersonal. Con el cambio de tendencia política en el gobierno, también contemplamos la inexistencia de planes de reforma para establecer estrategias consensuadas y colectivas, realistas e intencionales sobre el abordaje de la violencia interpersonal entre iguales como clave para mejorar el clima de salud escolar y social y seguridad escolar de nuestros adolescentes. El "documento para el debate", recientemente conocido para fomentar ideas sobre las posibles reformas hacia una nueva ley educativa, así lo ponen de manifiesto, al dedicar únicamente seis páginas (MEC, 2004; 93-99) a hablar de valores y no mencionar un problema tan importante como el de la violencia interpersonal del *bullying*.

La violencia interpersonal entre nuestros adolescentes, por el contrario, debería generar un debate social que aportase ideas sobre la cuestión de su educación para la convivencia. Porque esa educación y su intervención, como sucede cuando intervenimos en el *bullying*, no es privativo de nadie, sino que es obligación de todos y todas si queremos que sea efectivo, tanto en el ámbito escolar, familiar y social.

Pero, ¿es el *bullying* un fenómeno por el que tengamos que preocuparnos el profesorado, las familias y la sociedad? El *bullying*, como otras formas de maltrato, tiene un contenido grupal importante. En muchas ocasiones surge del grupo y casi siempre lo mantiene y alimenta el grupo, por acción o por omisión. La "ley del silencio" que impone el grupo es su mayor nutriente, lo que hace que en muchas ocasiones suceda lejos de los ojos del profesorado y de las

personas adultas en general. Como fenómeno grupal, por tanto, afecta a todos/as los componentes del grupo, sean estos víctimas, agresores/as o espectadores/as. En una de las últimas investigaciones que he realizado al respecto (Avilés, 2002), un 5.7% de nuestro alumnado reconoce que al menos una vez a la semana es víctima de sus compañeros y un 5.9% se confiesa agresor/a de sus compañeros/as en frecuencia similar. Un 1,3% es víctima diaria y un 1,6% agrede todos los días a sus iguales.

Porque una agresión gratuita y mantenida en el tiempo tiene secuelas decisivas para nuestros adolescentes víctimas en su vida futura, respecto a cómo se perciben a sí mismas, cuánto se valoran y qué capacidad se atribuyen para tener éxito en sus relaciones interpersonales. *Por esto debemos preocuparnos y ocuparnos de las víctimas del bullying en nuestra sociedad.*

Porque el ejercicio abusivo de poder físico, social, psicológico con la intención de humillar que ejercen nuestros chicos y chicas agresores/as con éxito y sin coste, les está enseñando a relacionarse con los otros de esa forma. Entienden la agresión como otra forma más de relación y de consecución de objetivos en su vida. *Por esto debemos preocuparnos y ocuparnos de los/as agresores/as del bullying en nuestra sociedad.*

Porque contemplar cómo se ejerce la violencia gratuita sobre un compañero/a y no tomar partido o no hacer nada, tiene consecuencias sobre nuestro alumnado o hijos/as espectadores/as del maltrato. Primero legitima la acción de los agresores/as y luego tiene consecuencias sobre quien se queda al margen. Se ven afectados en su desarrollo moral sobre lo bueno y lo malo y cómo intervenir; su umbral de tolerancia ante la injusticia se difumina y, en definitiva, aprenden a mirar hacia otro lado cuando alguien sufre injustamente ante ellos/as. ¿Cómo luego pretendemos educarles en la solidaridad y la cooperación? *Por esto debemos preocuparnos y ocuparnos de los/as espectadores/as del bullying en nuestra sociedad.*

Porque si estamos en contra del maltrato a mujeres en el ámbito familiar, o no admitimos el *mobbing* o acoso psicológico en el trabajo como práctica de poder o salimos a la calle para protestar por los ataques preventivos de los países "abusosones" sobre poblaciones indefensas, el *bullying*, en el ámbito escolar, grupal y de ocio, no son más que escenarios donde actúan algunos de los actores que después ejercerán el maltrato en otros espacios. Pero con una particularidad, en esos "teatros" escolar, grupal y de ocio, actúan ante nosotros, el profesorado, las familias, los adultos y adultas, que tenemos obligaciones morales, afectivas, profesionales y sociales para intervenir. *Por esto debemos preocuparnos y ocuparnos de hechos como el bullying y actuar conjunta y coordinadamente para abordarlo.*

TRABAJAR PARA ABORDAR EL MALTRATO INTERPERSONAL

Pero, ¿cómo podemos abordar el bullying? Sobre el fenómeno del *bullying* no es fácil actuar ya que cuando se descubre suele haber existido latente durante bastante tiempo y porque es un fenómeno multicausado. Son muchos ámbitos los que se ven implicados más allá de los personajes protagonistas.

Hay algunos aspectos que considero fundamentales para empezar a afrontar la intervención con ciertas garantías:

1. Es necesario cambiar actitudes sobre el fenómeno y nuestras valoraciones sobre él. Situarlo en su justo punto. Darle la importancia que tiene y lo que supone desde el punto de vista familiar, educativo y social. Sin este cambio de actitud nuestras actuaciones estarán mediatizadas y condicionadas. Esto afecta a la sociedad en general, al profesorado, a las familias, a la Administración, a los poderes públicos y al alumnado.

2. Debemos reflexionar sobre el modelo de intervención que queremos aplicar. Hay modelos que cargan las tintas en lo punitivo, otros en lo legal, otros en lo moral, otros en las consecuencias, otros en los sentimientos de los

participantes, etc. Desde mi punto de vista, este problema, como muchos otros, no se puede abordar con garantías si no se cuenta con todos los que participan en él y prescindiendo de los aspectos inculpatorios de los personajes. Necesitamos contar también con los agresores/as para resolverlo.

3. Como padres y madres, es necesario reflexionar sobre las pautas educativas que ponemos en práctica con nuestros hijos/as. Desgraciadamente, en la actualidad, venimos sufriendo las consecuencias de modelos educativos familiares, demasiado frecuentes, en los que a los chicos no se les educa en normas, no las conocen, no las tienen interiorizadas porque muchos padres y madres o no han sabido (formación), o no han podido (tiempo), o no han querido trabajarlas (es más fácil "enchufarles" a la TV y que ella las establezca, "*para un rato que voy a estar con ellos no me voy a embroncar*", "*yo no quiero imponerle nada a mi hijo*", "*no quiero que a mi hijo le falte nada de lo que yo no tuve*", etc.). Los modelos parentales laxos o los inconsistentes (unas veces aplican unas normas y otras veces otras, arbitrariamente) nos dibujan en otros ámbitos, demasiados chicos/as desorientados sobre lo que está bien o mal, sobre lo adecuado y lo inadecuado, sobre lo moralmente aceptable o inaceptable, sobre por lo que merece la pena luchar y por lo que no. En definitiva, chavales "sin trabajar" en un ámbito de socialización tan importante como el familiar. Por tanto, a parte de colaborar y participar en el centro con el profesorado para abordar el tema del maltrato entre compañeros, las familias que no la tienen establecida adecuadamente deben recuperar cuanto antes (y para ello se les debe ayudar desde los poderes públicos, las escuelas de padres y madres son un ejemplo) la tarea de educar, de dedicar tiempo a sus hijos/as para que interioricen normas, de trabajar con ellos y estimular su desarrollo moral sobre lo bueno y lo malo, lo que está bien y lo que está mal, lo que pueden hacer y lo que no, lo justo y lo injusto, sobre cómo deben comprometerse con el débil, sobre cómo tienen que defender al que está sufriendo injustamente, etc. Porque ¿si no nos preocupamos del desarrollo moral de nuestros hijos/as, a quién o qué le encomendamos esa tarea? Es obligación de las familias educarles, no sólo proveerles de alimento y vestido.

4. Pasando al papel del profesorado, éste es crucial en la prevención y en la intervención directa sobre

el *bullying*. Es necesario un abordaje explícito del fenómeno del maltrato entre iguales por parte del profesorado, con sus compañeros/as y en el aula con su alumnado. Aspectos como la detección precoz, la derivación de casos, la participación en la formación, el entrenamiento de grupos de alumnado como tutores, consejeros, ayudantes de recreo, amigos, etc, deberían ser centrales en el afrontamiento del *bullying*. Por tanto, es deseable que el profesorado sea sensible a este tema, se preocupe, se ocupe y se forme para poder prevenir, intervenir y colaborar para intervenir.

Lógicamente, y sin pretender ser exhaustivo, de lo anterior se desprenden actuaciones claras y directas que suponen cambios: cambiar nuestra actitud ante el fenómeno; buscar la formación necesaria que nos permita prevenir, intervenir y colaborar con especialistas que participen en proyectos *antibullying* que se puedan poner en marcha; hablar del tema con nuestra pareja, nuestros compañeros/as, con nuestros hijos/as, con nuestro alumnado; fomentar una cultura *antibullying*, no dejar pasar situaciones sin intervenir, no bromear ni trivializar sobre estas situaciones, posicionándose claramente en contra; participar en la elaboración y el desarrollo de programas *antibullying* desde la Comunidad Educativa y el Centro, implicando a todos los participantes en el *bullying* (víctimas, agresores/as y espectadores/as) además de al resto de miembros de la Comunidad Educativa que tienen un papel fundamental: personal no docente del centro, familias, agentes sociales y comunitarios, administración educativa, servicios de apoyo a la escuela; adoptar en los proyectos educativos y curriculares una actitud absolutamente clara frente al *bullying*; que se den pasos para que el centro tenga un Plan *Antibullying* que contemple como mínimo puntos como: 1.-de dónde partimos; 2.-qué nos proponemos; 3.-cómo pensamos llevar a la práctica el proyecto; 4.-lo llevamos a la práctica; 5.-hasta qué punto lo vamos consiguiendo.

Podemos concluir que el *bullying* es otra forma más de violencia interpersonal que toma espacio en la escuela y en otros espacios donde conviven nuestros adolescentes con su grupo de iguales reproduciendo constantes comportamentales

grupales de otras violencias interpersonales como las del *mobbing*.

El *bullying* es un fenómeno eminentemente grupal, surge en el grupo y el grupo lo mantiene. Por tanto, es necesario contar con los participantes en el mismo, incluidos los agresores/as, para encontrar garantías de éxito en las intervenciones que se planteen.

Es responsabilidad de la Administración Educativa liderar iniciativas informativas y formativas con los adolescentes, poniendo de relieve la trascendencia de la violencia interpersonal para su desarrollo personal y social. Con las familias, fomentando las escuelas de padres y madres que les permitan habilitarse para abordar mejor el tratamiento de la violencia interpersonal en su seno. Con otras administraciones e instancias públicas y privadas para construir espacios de ocio más seguros y conseguir así que nuestros adolescentes no sufran de forma gratuita en sus interacciones interpersonales.

Las familias deben implicarse más en la educación de sus hijos/as, en su formación moral y deben implicarse de forma central en la gestión y funcionamiento de los centros educativos desde la corresponsabilidad. Desde la Comunidad Educativa deben fomentar la creación de planes específicos para combatir la violencia interpersonal

Al profesorado nos toca implicarnos más en la formación para colaborar en estrategias de intervención en nuestras aulas y con nuestros chavales y chavalas dejando clara nuestra actitud ante hechos como el maltrato.

Los Centros Educativos tienen la obligación de preservar al alumnado de cualquier agresión del tipo que sea elaborando planes *antibullying*, implicando en su elaboración y desarrollo a toda la Comunidad Educativa.

Intervenir abordando la intimidación y el maltrato es lanzar un mensaje a nuestros adolescentes que indica que esas formas de ejercicio del poder no son admisibles, que las rechazamos y que son socialmente indeseables. Haciendo esto

Los hijos "raros". Claves para que los padres entiendan.

estaremos haciendo prevención contra el acoso en otros ámbitos como en el familiar, en el trabajo y en general, en la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA:

Avilés, J. M. (2002). *La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia.* Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valladolid.

Avilés, J. M. (2003a). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado.* Bilbao: STEE-EILAS.

http://www.stee-eilas.org/lan_osasuna/dok/BullyingCAST.pdf

Field, T. (2002). Bullycide inquest.

<http://www.ypn.co.uk/ed/news/470485/.2.page.html>

(12 de agosto de 2002).

MEC (2004): *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.



José María Avilés es orientador escolar en Secundaria y miembro del Grupo de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.

EL SEXO: ESE DESCONOCIDO (PARA LOS PADRES)

Fernando Villadangos

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN

Buenas tardes, me gustaría comenzar mi intervención en esta mesa redonda apuntando un pequeño malestar intelectual por mi parte al tener que realizar mi intervención acerca de la sexualidad y la educación sexual de los adolescentes, entre otros profesionales que tratan temas tan conflictivos como las drogas y el acoso escolar o Bullying.

Todavía la sexualidad, que debería ser una dimensión positiva de la persona, relacionada con el placer, la comunicación y el bienestar personal se encuentra entre las principales preocupaciones de los padres y madres con hijos e hijas en edad adolescente. Y esto no es algo casual.

La sexualidad sigue dando miedo, vergüenza, confusión y causando malestar a muchos padres y madres de hoy en día, quizás porque la realidad es que ellos mismos, incluso los más jóvenes, han vivido a su vez en un entorno familiar donde, como hijos e hijas que fueron, no recibieron una educación sexual clara y positiva, donde no se habló, con naturalidad o sin ella, de *"estos temas peliagudos"*, porque a su vez sus propios padres heredaron una situación similar o, para ser justos, una situación bastante peor que la actual en el Estado Español: una herencia de represión, prohibición, ocultación de la sexualidad y todo lo con ella relacionado.

Dicho en otras palabras, los padres y madres de hoy en día se encuentran con que no fueron educados de forma positiva en la sexualidad, que no recibieron una formación y educación sexual apropiada y ahora se enfrentan al reto de

dar a sus hijos algo mejor que lo recibido pero sin saber cómo, cuándo ni de qué manera hacerlo posible.

Algo importante que vengo detectando en las actitudes de los propios padres es, al menos, la intención de no reproducir una vez más, en sus propios hijos, lo recibido por ellos mismos. Sí tienen muy claro lo que no desean transmitir aunque no tanto cómo enfrentar la educación sexual de la mejor manera, desde qué valores y actitudes educar en la sexualidad.

Las actuales generaciones de padres y madres nos encontramos en posición de romper este círculo vicioso generacional heredado del silencio y la ocultación. Las nuevas generaciones de padres y madres somos conscientes de la importancia de dar lo mejor a nuestros hijos e hijas y entre este *"darles lo mejor"* se encuentra una educación para la vida, para ser felices en la vida y, como se reconoce a menudo, para evitar que sufran de las mismas carencias y pasen por las mismas situaciones de ignorancia, ocultación y abandono en estos temas referidos a la sexualidad, tan importantes para cualquier persona.

La cuestión entonces es cómo enfrentarlo, por dónde empezar, o en qué momento comenzar a *"sacar el tema"* en casa o en el entorno familiar, dudas acerca de si estaremos preparados para responder a sus preguntas, si sabremos hacerlo bien y de la forma más *"natural"* posible, si son cuestiones para atender en la misma casa y en familia o si resultaría mejor dejarlo en manos de expertos que nos ayuden en estas cuestiones. Dudas, muchas dudas...

En esta comunicación voy a plantear algunas reflexiones que nos permitan desarrollar claves de comprensión acerca de las necesidades actuales en referencia a la educación sexual en España. Como punto de partida entiendo primordial conocer la realidad en que se mueven nuestros adolescentes, qué tipo de información sexual manejan, a través de qué fuentes de información acceden al conocimiento sexual, qué es lo que conocen y desconocen y qué demandan de los adultos, principalmente de los propios padres y madres, en este sentido.

Una vez reconocida la realidad de los adolescentes en relación a la educación sexual terminaré apuntando algunas claves de reflexión en torno de las interrogantes más habituales que los propios padres y madres enfrentamos día a día.

2. ¿QUIÉN TE INFORMÓ SOBRE SEXUALIDAD?

A finales de 2003, la Sociedad de Sexología AL-GARAIA realizó un estudio en torno de las fuentes de información sexual reales y deseadas en la población adolescente granadina de entre 14 y 17 años. Este estudio amplía una investigación similar realizada anteriormente en el País Vasco y arroja unos resultados similares a los ya conocidos. Por ello entendemos que los datos que vamos a mostrar son generalizables a la población adolescente española, dadas sus características similares e independientemente de la zona geográfica de residencia.

Ante la pregunta: *"¿Quién te informó sobre sexualidad?"* comprobamos que:

* Para los chicos (varones), los amigos y los materiales de tipo pornográfico son, lamentablemente, sus principales fuentes de información sexual.

* Llama la atención que tantos chicos (varones) reconozcan que fueron las revistas y vídeos *"porno"* donde obtuvieron mucha de la información sexual que poseen (19,9 % del total). Si le añadimos ese otro 36,6 % correspondiente a la información sexual obtenida a través de los amigos, nos da un total de 56,5% de información obtenida por medios o canales en absoluto fiables. Es fácil comprender la existencia de tantos mitos sexuales y creencias falsas derivadas de estas fuentes de información inadecuadas y de las que veremos, un poco más adelante, de las que los propios adolescentes desconfían.

* Para las chicas, los amigos principalmente y los padres en un segundo plano, representan sus fuentes de información sexual más importantes. No reconocen haber obtenido información sexual a través de materiales pornográficos, quizás porque no los conciben como tales. De todas maneras, los amigos/as, con un 40,1% del total siguen siendo la forma en que se han obtenido la mayor parte de los conocimientos sexuales. Por tanto, una fuente escasamente fiable e inadecuada.

Si nos paramos a analizar las fuentes de información deseadas o a través de las cuales les hubieran gustado recibir información sexual, y que explora la pregunta: *“¿Quién te hubiera gustado que te informara sobre sexualidad?”*, las cosas cambian radicalmente.

Nos encontramos que, chicos y chicas, responden en el mismo sentido: los expertos/as, en primer lugar con un 32,4 % y los padres/madres, en segundo lugar con un 26,6%, acaparan cerca del 60% de la puntuación total. Estos datos muestran un claro interés en ser informados por personas de confianza (en lo profesional y/o en lo familiar). Así como el recelo y desconfianza de gran parte de la información sexual recibida por fuentes no-fiables (*“porno”* y amigos/as un poco mayores)

Por nuestra parte, es de destacar el deseo manifestado en múltiples ocasiones a lo largo de la charlas de educación sexual y afectiva, por parte de chicos y chicas, de mejorar la comunicación y el diálogo en casa, en el núcleo familiar, sobre estas cuestiones. Muchos adolescentes que decían no poder hablar en casa sobre estos temas manifestaban, a continuación, su deseo de poder hacerlo con mayor naturalidad, así como expresaban las dificultades que veían para conseguirlo fundamentalmente por la educación de sus propios padres y madres. Es decir, no percibían a los propios padres y madres capacitados y/o dispuestos a hablar sobre sexualidad con ellos mismos.

Podemos deducir de estos datos que los y las adolescentes desean ser informados/as a través de fuentes

que consideran más fiables y de las que, en la actualidad, no la obtienen. Como suele decirse es una *"pelota lanzada a nuestro tejado"* ante la que, como educadores, padres/madres y profesionales de la salud que somos, no podemos ni debemos permanecer indiferentes. Estos datos pueden parecer sorprendentes para muchas personas pues cuestionan un mito ampliamente extendido entre los propios padres que dice que *"nuestros hijos ya saben más que nosotros mismos sobre sexualidad y por eso no quieren hablar en casa sobre estas cuestiones"*. Desde ahora ya no podemos permanecer tranquilos delegando la responsabilidad de iniciar y enfrentar la educación sexual en casa.

3. LO QUE NOS ASUSTA A LOS PADRES Y MADRES

Así mismo resulta muy interesante explorar los temas o cuestiones sobre los que chicos y chicas reconocen tener o no tener suficiente información sexual. Así, nos encontramos con que los chicos varones reconocen carecer de información suficiente, con diferencia significativa, acerca de *"las primeras relaciones sexuales"* (29,9%), y sobre *"Qué hacer si se ha roto un preservativo"* (33,6%). Estos son los dos aspectos que más destacan sobre el resto de temas relacionados con la sexualidad y de los que parecen reconocer NO tener suficiente información sexual.

En el caso de las chicas, los datos acerca de los temas sobre los que reconocen NO tener suficiente información sexual, destacan en primer lugar e igual que los chicos: *"Qué hacer si se ha roto un preservativo"* (22,4%); *"Las primeras relaciones sexuales"* (20,1%); *"la masturbación"* (20,6%) y *"Cómo disfrutar sexualmente"* (17,3%).

Los datos obtenidos en el grupo de chicas parecen indicar, a nuestro entender que, en general, más chicas reconocen y con más facilidad que los chicos carecer de información sexual acerca de los diferentes aspectos planteados. Aún cuando los cuestionarios fueron anónimos, nos parece percibir que más chicos ofrecen una mayor y clara

resistencia a reconocer que no saben sobre estas cuestiones relacionadas con la sexualidad.

Por otra parte resulta llamativo, en las chicas, el reconocimiento de no saber suficiente acerca de la masturbación (20,6%), y que constituye un dato diferencial con los chicos que tan sólo lo reconocen en un 4,5%. Parece ser un reflejo de la mayor represión sexual cultural hacia la sexualidad femenina en la sociedad en que vivimos, aunque habría que profundizar en la interpretación de este dato. En las aulas nos hemos encontrado, por lo general, con actitudes de mayor inhibición a la hora de hablar con libertad por parte de las chicas aunque también, en muchos casos, con actitudes prepotentes e intimidatorias de los chicos hacia sus compañeras de clase cuando éstas hablaban y manifestaban sus dudas e inquietudes con naturalidad.

Una reflexión que deberíamos hacernos, como padres y madres que somos, ante estos datos es que las cuestiones básicas sobre las que manifiestan desconocimiento NO son cuestiones de tipo científico o médico sino sobre cuestiones de desarrollo y de la vida misma: aspectos sobre cuestiones corporales como la fimosis, la menstruación, la forma y tamaño del pene, de los pechos, sobre los cambios en la pubertad, etc..

Y, por otro lado, cuestiones prácticas sobre qué hacer en las primeras experiencias de tipo sexual, cómo evitar un embarazo y cómo conseguir disfrutar y hacer disfrutar a la pareja. Es decir, se trata de cuestiones que por nuestra mayor edad y experiencia en la vida podríamos y sabríamos responder con la precisión y cercanía adecuadas. Nuestro reto es intentarlo, atrevernos a enfrentarlo. Quienes ya lo han hecho se han encontrado con que ha resultado más fácil de lo que se podía pensar en un principio, aunque han tenido que enfrentarse a un miedo y a una dificultad heredada, la dificultad de reconocer a nuestros propios hijos e hijas como personas sexuadas y sexuales desde el mismo momento de su nacimiento y máxime ahora en la etapa adolescente donde percibimos los riesgos de una manera más evidente.

Reconocer esto resulta tranquilizador para muchos padres y madres y corresponde a una manera de entender la educación en general que no es otra cosa que saber transmitir nuestra propia experiencia de vida a nuestros hijos de la mejor manera para favorecer una vivencia positiva y, en este caso, placentera de su vivencia sexual.

Un punto de partida es reconocer todas aquellas cuestiones que, referidas a la educación sexual de nuestros hijos e hijas, nos cuestan y nos asustan. Concedernos el derecho a no tener todas las soluciones o no saber cómo enfrentarnos a ello. Desde nuestro trabajo con grupos de padres y madres así como con Escuelas de Padres hemos extraído este pequeño cuadro-resumen que refleja nuestros temores más comunes en este sentido.

LO QUE A LOS PADRES Y MADRES NOS CUESTA Y NOS ASUSTA

- **Reconocer que nuestros hijos e hijas son personas sexuadas.**
- **Pensar que si damos información tendrán relaciones sexuales antes.**
- **Atrevernos a hablar desde nuestra propia experiencia.**
- **No tener todas las respuestas y no saber dar las respuestas correctas.**
- **Pensar que nuestros hijos e hijas saben más que nosotros mismos sobre estos temas.**
- **Los embarazos, las ETS y el SIDA.**

Hoy en día sabemos que la información es necesaria para la prevención y para la formación y educación para la

vida, siempre adecuándola a estas edades, para que faciliten un desarrollo saludable, la aceptación del propio cuerpo y de los cambios que se dan en la etapa adolescente y la adquisición y reforzamiento de actitudes positivas y respetuosas hacia la sexualidad, las relaciones de pareja y los comportamientos sexuales y afectivos de los demás. Es la ignorancia y la falta de información sexual y afectiva la que provoca los problemas o los agudiza. Nunca La información ha adelantado la edad de las primeras relaciones sexuales, más bien ha facilitado la toma de responsabilidad frente a ellas evitando las consecuencias negativas como embarazos no deseados, transmisión de infecciones sexuales y SIDA, "chascos" o frustración por no saber qué hacer o cómo comportarse, todavía hechos frecuentes por no decir habituales en estas edades.

Y esto es una auténtica lástima, pues lo podemos prevenir y evitar con el consiguiente alivio para todos y para todas. Es una lástima, insisto, no actuar a tiempo y de la manera apropiada para evitar que nuestros hijos e hijas accedan todavía a unas primeras relaciones sexuales desde el conflicto y la clandestinidad, como probablemente estuvimos obligados nosotros mismos a su edad. Todavía las circunstancias en que muchos adolescentes, de ambos sexos, acceden a su primeras experiencias sexuales en pareja dejan mucho que desear si echamos un vistazo y escuchamos sus quejas y necesidades al respecto.

SEXUALIDAD Y ADOLESCENTES, SU REALIDAD ES NUESTRO RETO

- **Carencia de Información Sexual Básica.**
- **Desconocimiento del propio cuerpo.**
- **Presión de un modelo de sexualidad coital.**
- **Dificultad de acceso a la anticoncepción.**

Los hijos "raros". Claves para que los padres entiendan.

- **Sexualidad clandestina (no reconocimiento de su sexualidad por parte de las personas adultas).**
- **Mitos, prejuicios, miedos y vergüenzas.**
- **Primeras experiencias sexuales en muy malas condiciones . Uso frecuente de drogas/alcohol.**
- **Falta de servicios profesionales para [ell@s](#)**

4. LOS INTERESES SEXUALES EN LA ADOLESCENCIA

La siguiente tabla recoge, en porcentajes, los intereses, preocupaciones y necesidades de información de la población adolescente, tal como la hemos ido detectando y cuantificando en nuestro estudio. Hemos de decir que los resultados se han mantenido similares a lo largo de varios cursos escolares, por lo que podemos concluir que los centros de interés fundamentales son los que siguen de una manera uniforme y no han variado de forma significativa en este tiempo.

Preguntas recogidas (% de un total 4.568):

Población: chicos y chicas de 14 a 17 años

| | |
|---------------------|-----------------|
| Anticoncepción | 23% del total. |
| Coito y Primera Vez | 18 % del total. |
| Fisiología Sexual | 17 % del total. |
| Prácticas Sexuales | 14% del total. |
| Anatomía Sexual | 12% del total. |
| Masturbación | 8 % del total. |
| Temas Varios | 8 % del total. |

Es significativo que sea el tema *anticoncepción* el que abarque cerca del 25 % del total de las preguntas recogidas. Dentro de esta categoría, a su vez, el tema que mayor interés suscita es el *preservativo*, algo esperable por la percepción existente en la población adolescente de ser el método más asequible y fácil de conseguir y utilizar a estas edades, además de no necesitar de una consulta o control médico. Así mismo, destacan por su interés la *píldora* y la *píldora postcoital*. Tan alto porcentaje de preguntas referidas a la anticoncepción parece reflejar por un lado, el miedo o temor a un embarazo no deseado a estas edades. Y, por otro lado, la existencia de un modelo de comportamiento sexual centrado en el coito, por lo que se percibe necesaria la anticoncepción para evitar embarazos si se desean mantener relaciones sexuales de pareja. Se identifica sexualidad a coito sin contemplar la posibilidad de relaciones auténticamente sexuales si no incluyen la penetración en el repertorio erótico.

Por otro lado, si agrupamos las preguntas referidas a *anatomía y fisiología sexual* de forma conjunta obtenemos en total el 29 % de todas las cuestiones planteadas. De esto deducimos que existe un gran desconocimiento del propio cuerpo y del cuerpo del otro sexo. También es destacable que se pregunte muchísimo más, sobre anatomía y fisiología sexual masculina que sobre la femenina. Podemos interpretar, con esto último, que existe mucho mayor desconocimiento y preocupación acerca de los procesos de excitación sexual en los hombres, sobre el tamaño del pene y, fundamentalmente, sobre el rendimiento sexual de los varones, fruto de la presión socio-cultural que asigna roles sexistas a los hombres como los responsables del placer sexual de la mujeres.

Respecto a las preguntas de los y las adolescentes en torno del *coito* y *la primera vez*, parece que las modas sociales, en este caso, presionan a "*perder la virginidad*" llegados/as a una cierta edad. Así mismo es destacable la pervivencia de creencias míticas en torno del primer coito, que se teme, sobre todo por parte de las chicas, como una experiencia que será, con toda probabilidad, dolorosa o muy dolorosa y a la que se asocia una hemorragia relacionada con la rotura del himen. La falta de información y el

desconocimiento de la respuesta sexual femenina son evidentes y, una vez más, contribuyen al miedo en torno de una práctica sexual excesivamente mitificada.

Dentro de la categoría *prácticas sexuales*, con un total del 14 % de las preguntas donde no se ha incluido la penetración vaginal por estar incluida en la categoría anterior. En este apartado destaca el interés por las *zonas erógenas* tanto del hombre como de la mujer, por el *sexo oral* y por el *sexo anal* como los aspectos que, con diferencia, son más preguntados.

En la categoría de *masturbación* hemos incluido todas aquellas cuestiones relacionadas con el autoerotismo, con un 8 % del total de las preguntas recogidas. Se sigue preguntando mucho más por la masturbación femenina, poniendo de manifiesto el mayor desconocimiento de esta práctica en las mujeres y chicas jóvenes, así como el mantenimiento de valores represivos sobre la sexualidad femenina en general. Llama la atención que, todavía, sigamos recogiendo muchas preguntas referidas a la masturbación que reflejan la inseguridad y el miedo a que dicha práctica pueda acarrear consecuencias negativas para la salud física o psicológica de la persona, perviviendo en algunos casos un sentimiento de inadecuación y de culpa por practicarla. Por el contrario, también hemos recogido, aunque en menos proporción, preguntas del tipo "*¿Qué ocurre si no me masturbo?*" que reflejan nuevas actitudes de ansiedad en torno de esta práctica sexual por no practicarla o no realizarla suficientemente.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Para terminar con esta comunicación podemos decir, aún contradiciendo al título de mi intervención, que el sexo, la sexualidad, no son el gran desconocido para padres y madres. Más bien podemos referirnos a ello como "*ese viejo conocido*" que todavía da miedo o vergüenza y que nos enfrenta a nuestras propias insuficiencias y limitaciones como educadores que somos.

Pero que sabemos mucho al respecto, más de lo que pensamos:

- Que contamos, en general, con una actitud positiva y que nuestro deseo es el de dar lo mejor y transmitir actitudes más positivas y naturales a nuestros hijos e hijas en referencia a la educación sexual.
- Ahora, además, sabemos que los adolescentes están deseando hablar más en el entorno familiar sobre estas cuestiones y que nos necesitan, necesitan nuestra cercanía y experiencia de vida para ser orientados en sus primeras relaciones sexuales y de pareja.
- Sabemos que la educación sexual comienza el primer día de vida, no con los cambios de la pubertad y el acceso a la adolescencia, por lo que estamos educando en la sexualidad, como modelos que somos, en la convivencia cotidiana.
- Sabemos que la educación sexual es un proceso recíproco, es decir, que somos educadores pero que, a su vez, somos educados por nuestros propios hijos e hijas en el sentido de que nos colocan en posiciones nuevas y retos no enfrentados con anterioridad.
- Sabemos que sus grandes preguntas y preocupaciones giran en torno de cuestiones evolutivas y vivenciales que sí sabemos responder. Sólo tenemos que atrevernos a hablar de ello.
- Sabemos que NO somos expertos en Sexología pero sí las personas en que más debieran de confiar y nuestra responsabilidad es estar a su lado.
- Sabemos que en educación sexual durante la adolescencia lo fundamental es estar disponibles y accesibles, dejando un margen de libertad para su

Los hijos "raros". Claves para que los padres entiendan.

propia experimentación, pues van a experimentar y a vivir su propia sexualidad, queramos o no, al igual que lo hicimos nosotros a su edad.

- Sabemos que si no sabemos podemos recurrir a los expertos, que para eso están, y buscar juntos la información y la ayuda necesarias.

Una buena noticia es que los padres y madres no estamos solos en la tarea de la educación sexual. Contamos con el apoyo de profesionales y expertos en Sexología que pueden y deben ayudar esta tarea conjunta de la educación sexual. Se trata, en consecuencia, de reconocer y utilizar las alianzas con los expertos en lo que los expertos pueden ayudar.

Y contribuir con ello a la felicidad de nuestros hijos e hijas.

Gracias.



*Fernando Villadangos es psicólogo y sexólogo.
Presidente de la Sociedad Sexológica Al-Garaia.*

DROGAS PARA DIVERTIRSE Y DROGAS PARA AGREDIR

Juan Antonio Abejón

El título de la exposición es interesante porque coincide con muchas de las situaciones que ahora aparecen en las consultas de atención a personas que consumen drogas: "drogas para divertirse y drogas para agredir". Es un tema importante porque últimamente, y cada vez más, están apareciendo en nuestras consultas adolescentes que consumen drogas en ámbitos lúdicos y que banalizan ciertas consecuencias de su consumo. Por eso, antes de empezar, yo quisiera que pusiéramos rostro a este título, para que no pareciera abstracto o lejano, objeto de un estudio intelectual, sino haciendo patente que estas situaciones que vamos a analizar tienen rostros concretos. Voy a hacer uso de tres rostros que conozco; no los traigo físicamente a través de una foto, pero los voy a presentar.

Cuando hablo de drogas para divertirse y drogas para agredir estoy hablando de María, una chavala de 15 años que llegó a nuestro servicio hace un año y que entró al servicio, como dice su abuela, "como un toro saliendo del toril". Una chavala grande, alta, que entra sin más diciendo que nadie ha podido ayudarla, ningún psicólogo, ningún médico –nadie- y dice esto antes de decir buenas tardes, antes de decir cómo se llama. Cuando a uno le dicen eso lo único que puede contestar es que probablemente uno tampoco podrá ayudarla –ya que nadie ha podido ayudarla-, "quién soy yo para hacer algo diferente". Una chica que nos "traen" los educadores del servicio de protección al menor porque está en un piso de acogida. Su madre es toxicómana, está viviendo a 60 Km. Toxicómana en activo y con otra pareja que también consume. Su padre vive en Madrid, hace años que vino a trabajar, dejándola en una capital de provincias. Ella ha estado viviendo con su abuela y su hermano pequeño de 7 años. Tiene unas broncas terribles con su abuela, dice que la pega y la maltrata. Se ha escapado de la casa de la abuela a

pasar unos días con un chico de Toledo que conoció por Internet. Se marchó de la casa de este chico, les detuvo la guardia civil y acabó en el Servicio de Protección de Menores. Se declara consumidora de segunda generación, consumidora de todo, y me suelta toda la retahíla de los nombres de las últimas drogas que aparecen en el mercado. Está, por tanto, viviendo en un piso de protección de menores y son las educadoras las que, asustadas porque esta chica tiene unas crisis de violencia enormemente graves en el piso donde está, nos la traen para decir “bueno, a ver si se puede hacer algo”. Esta es María, una de las chicas de las que vamos a hablar pero no es la única.

Otro chico que tenemos es Juan, un adolescente bien integrado. Está en la escuela y no tiene grandes problemas escolares. Su padre es un profesional liberal; la madre es una mujer funcionaria, la típica mujer que ha estado trabajando y comprometiéndose en todo tipo de iniciativas para ayudar a resolver los problemas de drogas, por ejemplo en la APA del colegio, impartiendo charlas. Llegan asustadísimos porque el colegio les ha llamado diciendo que su hijo ha robado la caja del viaje de estudios. Tiene 17 años, y el motivo del robo ha sido el comprar hachís y no entienden por qué. Los padres acuden a mí diciendo “tenemos un hijo que es un psicópata porque cuando hemos hablado con él dice que no le parece mal lo que ha hecho, necesitaba dinero y tenía que comprar hachís”. El chico es una persona encantadora que está dispuesto a decir que viene aquí por que le han traído sus padres, para ver de qué podemos hablar. Dice: “esto del hachís no es ningún problema, el alcohol y el tabaco es peor. Dentro de poco esto se va a comprar en los estancos, como siempre”. Este sería el segundo rostro.

El tercero sería Jon, un adolescente de 16 años. También son sus padres los que vienen a la consulta asustados y esta vez es porque los padres de un amigo suyo han venido a hablarles porque han descubierto que su hijo consume hachís y que ha tenido un coma etílico un viernes por la noche en una de esas fiestas que se organizan en su pueblo. Han estado viendo quiénes son los amigos de su hijo y han contactado con ellos –con los padres de Jon - para decirle que Jon ha estado con el suyo en esta historia y parece ser

que han estado bebiendo a tope y que además han estado consumiendo hachís, ante lo cual los padres contestan: "¿nuestro hijo?, ¿nuestro hijo consume drogas?, pero, ¿se drogan nuestros hijos?", y acuden a la consulta diciendo "qué podemos hacer".

Los padres discrepan con esta forma de actuar de su hijo y vienen diciendo "que nos digan ustedes, que para eso son los profesionales, qué es lo que hay que hacer". Por eso en este título "drogas para divertirse y drogas para agredir" lo que quisiera es situar la reflexión que voy a hacer en un juego de relaciones.

Lo que nos proponen los adolescentes con los que nos relacionamos, es que a través de la utilización de cierto tipo de sustancias que se utilizan en un contexto lúdico se producen reacciones que emiten un mensaje agresivo no solamente hacia el exterior sino también hacia ellos mismos. Por lo tanto, si nosotros colocamos el dilema de cuál es el significado que tiene la utilización de ciertas drogas por parte de los adolescentes con los que convivimos necesitamos situarnos en ese juego de relaciones y necesitamos identificar quiénes son las partes en esa relación. Las partes son los adultos y los adolescentes -las podemos llamar "padres y adolescentes", aunque no siempre esto es así: pueden ser también "adultos significativos y adolescentes", maestros, profesores, tutores, párrocos, etc.-. Vamos a trabajar poniendo énfasis en los padres, aunque también vamos a ver el juego de relaciones de los adolescentes con los otros adolescentes.

Necesitamos trabajar sobre las partes, necesitamos trabajar sobre la relación y, cómo no, sobre la función que tiene esa relación. Hay adultos que no protegen, hay adultos que agraden. Vemos el ejemplo María: Claramente es una chica que está tan enfadada con los adultos que no puede hacer otra cosa que explotar, porque los adultos le han agredido, le han abandonado (sus padres). Resuelve a través de esa agresión y de ese consumo -que se expresa muchas veces de forma violenta- esta especie de decepción del juego de relaciones. A través de este juego de relaciones, a través de estos símbolos y través de la utilización de ciertas

sustancias, los adolescentes reclaman también el derecho a la evasión, porque aparece este derecho como algo que se puede reivindicar en el mundo de los adultos y entonces se podrá reivindicar también para el mundo de los adolescentes.

Si situamos el contexto de nuestra reflexión en ese juego de relaciones, entonces vamos a poder descubrir algunos aspectos básicos generales muy importantes.

Voy a hacer también referencia a un estudio que se hizo hace pocos años, publicado en la Universidad de Deusto; es un estudio interesante porque se trabajó con un grupo de familias de hijos consumidores de drogas que no tenían problemas en su consumo y se hizo una batería de test para ese grupo de familias junto a otro grupo de familias que tenían hijos que no consumían drogas; veremos las diferencias que puede haber entre los dos. Por último veremos algunos consejos para los adultos, dado que aquí no estamos trabajando con adolescentes.

Por tanto, la pregunta "¿se drogan nuestros hijos?" puede ser una provocación. En un colegio de Bilbao cuando el grupo de padres de la APA me pidió hace ya más de un año que fuera a reflexionar sobre este tema, yo planteaba "los hijos se drogan", y después los padres decían "los nuestros no, que nos cuenten cómo se drogan los hijos de los demás". Es una constatación: las encuestas sociológicas nos hablan, como luego vamos a ver, de que la mitad de los jóvenes adolescentes se han puesto en contacto con las sustancias - con un mayor o menor grado de utilización-. Negarlo es por tanto una ceguera familiar que se da en las familias que no quieren ver lo que pasa. "¿Cómo que mis hijos van a las zonas de alterne de nuestra ciudad?. Mis hijos no van. Salen los viernes y los sábados hasta las cinco de la mañana, pero ellos no van a ciertas zonas de marcha". No sé dónde piensan que irán.

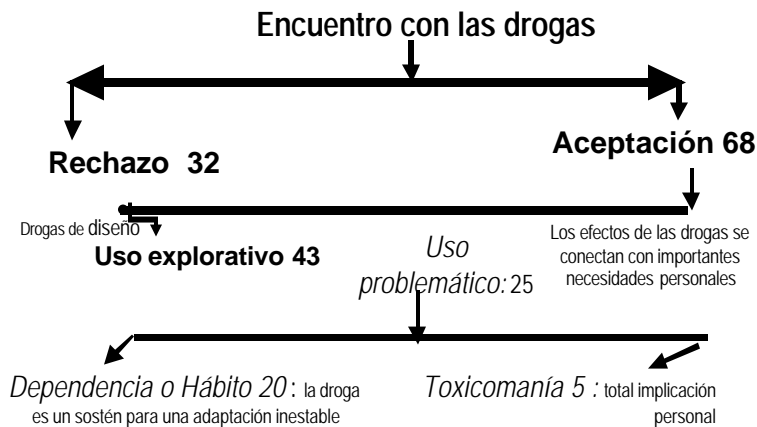
¿Es una conducta individual o es una conducta en un contexto? ¿Cómo situamos esa conducta en ese contexto? ¿Cómo situamos los otros parámetros del contexto? ¿Es una moda social o es una consecuencia de la propia forma de mercado? En la medida en que las sustancias existen en

nuestro medio, nosotros nos acercamos a ellas y las utilizamos porque estamos en un puro mercado.

Dentro de las cuestiones básicas, una de ellas es que la familia ocupa, y sigue ocupando en todas las encuestas sociológicas que se hacen a los jóvenes españoles, el primer lugar en su valoración. Esto es una realidad que hay que tener en cuenta porque quiere decir que la conducta de los jóvenes españoles es vivida en ese contexto familiar. Inmediatamente esta conducta es una pregunta que espera una respuesta en ese contexto familiar. Los jóvenes no solamente valoran la familia, sino que esperan de ella respuestas en muchos ámbitos. Si eso es así, el consumidor de drogas, no el toxicómano, tiene su consumo en constante diálogo con su contexto, y el contexto modifica la percepción que él tiene de su propio consumo. En este juego de relaciones al que yo me refería antes, el consumo de drogas no es una conducta exclusivamente individual, sino que es una conducta dirigida al contexto y esperando una respuesta del contexto.

Otro aspecto básico es el siguiente: la conducta del consumo de drogas es una conducta. Es una perogrullada decir esto, pero es una conducta, y a pesar de que sí es cierto que hay raíces genéticas, neurofisiológicas, etc. que están presentes en esa conducta, esta se expresa como un comportamiento con consecuencias para el individuo y para su medio y la familia, especialmente, forma parte de ese medio de una manera muy privilegiada. Por tanto, incluso reconociendo que existen raíces de carácter genético y neurofisiológico que están presentes en ese tipo de conductas, esa conducta se expresa como tal, como un comportamiento en ese contexto relacional con su medio en el que vive.

POSIBLES EVOLUCIONES DESPUÉS DEL ENCUENTRO CON LA DROGA (Fuente: L. Cancrini)



Otro aspecto básico es el esquema clásico sustancia-sujeto-contexto que significa que de lo que estamos hablando no es de la sustancia, sino fundamentalmente del contexto. Esto es lo que va a permitir situar este esquema que surge de un trabajo que se hizo en la costa oeste de los Estados Unidos, recogido por un psiquiatra italiano L. Cancrini que lo aplicó a una situación italiana obteniendo datos muy semejantes a lo que estamos viviendo en este momento aquí en España. El estudio dice que cuando se produce un encuentro con las drogas hay un rechazo del este encuentro en un 32% de la población y un 68% acepta el encuentro con la sustancia. Estas cifras son muy parecidas a las que se están viviendo en este momento aquí. De ese 68%, el 43% hace un uso puramente explorativo de las sustancias, es decir, "me interesa, no me interesa. Me sirve para esto o no me sirve para esto", da una funcionalidad a las sustancias; en ese sentido podemos entender cómo el adolescente explora a través del contacto con la sustancia qué función puede tener para él esa utilización. El 25% va a hacer un uso problemático, el 20% va a desarrollar una dependencia o hábito -el txikitero del casco viejo de Bilbao estaría incluido en ese grupo-. El 5% restante hace una toxicomanía,

entendiendo ésta como la total implicación de la persona, que vive por, desde, y para obtener droga.

Es verdad que nosotros muchas veces trabajamos con este 25%, el 20% del hábito y el 5% toxicomanía, pero hay un 43% que es aquel grupo que en este momento es el que empieza a acudir a nuestros centros y consultas, que hacen un uso no problemático sino explorativo -entendiendo como problemático aquel en que el efecto de la sustancia conecta con una realidad propia, personal y da un sentido específico a esa conexión-, es decir, este grupo hace una exploración no problemática, aunque con cuidado porque esa exploración puede tener consecuencias trágicas. El accidente famoso de Málaga hace pocos años de aquellos chicos que murieron por un consumo de drogas de síntesis en una discoteca habla un poco de las consecuencias que puede tener este uso explorativo. Los padres de uno de estos chicos decían: "Mi hijo no consume drogas. No consume habitualmente drogas. Nuestro hijo trabaja, está bien integrado, tiene una novia y los fines de semana, no todos, va a estas fiestas". En una de esas fiestas puede hacer ese uso explorativo; este chico había tenido una parada cardíaca y había muerto; es decir que el uso explorativo puede tener consecuencias graves, así que hay que tener cuidado. Es un uso no excesivamente problemático en el cual se emite un mensaje por parte del adolescente y se espera una respuesta.

Están en nuestros grupos de trabajo y en nuestras consultas nuevas demandas emergentes. Fundamentalmente hay dos grupos de esas nuevas demandas que tienen una importancia especial. El primero sería el del adolescente con un consumo o muy problemático o no problemático. Adolescentes de entre 14 y 18 años que llegan a nuestras consultas traídos por sus padres. El caso de Jon o el caso de Juan que tienen un consumo no problemático de sustancias y por otro lado en la situación opuesta el del adolescente que tiene un consumo enormemente problemático que tiene una implicación familiar y la familia se activa ante esta situación por defecto o por excesiva presencia. El chico que está consumiendo fundamentalmente sustancias estimulantes, con dificultad de integración escolar y social, con ninguna conciencia del problema y que consume fundamentalmente en

un contexto lúdico. Este grupo está apareciendo de forma importante en nuestras consultas donde trabajamos con los toxicómanos habituales. Esto nos ha llevado a abrir un programa específico para este grupo de adolescentes y para sus padres

El segundo caso emergente es uno totalmente diferente y del que no vamos a hablar aquí: el joven adulto de unos veintitantos años, bien integrado sociolaboralmente, con un trabajo en el que funciona bien. Vive normalmente no en la situación familiar de origen sino con una pareja y está consumiendo porque el medio en el que vive está consumiendo -fundamentalmente sustancias estimulantes- con nula o escasa conciencia del problema. Acude fundamentalmente por problemas de carácter económico, sin ninguna implicación familiar. Viene solo y tiene fundamentalmente un consumo lúdico que se expresa y se vive de esa manera. El otro día me comentaban que en una despedida de soltero al lado del vino y el champán se sacó una bandejita con cocaína porque formaba parte de las tradiciones en este momento de esas situaciones lúdicas. Este es un joven adulto de entre 20 y 30 años que está empezando a venir a nuestras consultas porque está empezando a asustarse por los problemas económicos y la dificultad que tiene su propio consumo. Este vamos a dejarlo fuera porque merecería un estudio más específico. Y vamos a centrarnos en el otro grupo.

En el primer grupo, entonces, entra el que está viviendo, como todos, una nueva relación con la sustancia en la cual hay una aceptación del consumo como un derecho individual, "puedo hacerlo o puedo no hacerlo; dado que las sustancias forman parte de nuestro mundo cotidiano es algo con lo que, quiera o no, me voy a tener que relacionar". Como veíamos en el esquema propuesto por Cancrini, todo el mundo está sometido a la situación de decidir qué es lo que se hace con las sustancias con las que en un momento u otro se ponen en contacto, porque forman parte de nuestro cotidiano y eso nos obliga a tener una relación con ellas basadas en estos dos elementos.

En el segundo apartado, "cuál es la función de esta conducta", ya tenemos un poco los emergentes que aparecen aceptados como un estímulo que espera una respuesta. Cuáles son las respuestas y qué pasa con el funcionamiento familiar ante el consumo de adolescentes no problemáticos. En este estudio que se hizo en el año 2000 y al que hago referencia en tres o cuatro diapositivas, vemos uno de los estilos y las actitudes de los padres ante las drogas. Se hizo una encuesta del tipo bola de nieve para definir dos grupos de chavales de colegios: consumidores de drogas no problemáticos y no consumidores. En cuanto había un consumo problemático se excluía de la muestra. Los que consumían hachís, algunas drogas de síntesis, etc., nunca habían tenido problemas de consumo. Sin decir nada a los padres, se fue a hacer un trabajo con ellos pasándoles los mismos test a los padres del grupo de los consumidores y los del grupo de los no consumidores. Veamos cuáles fueron las características de las diferencias que se dieron entre estos dos grupos de padres:

Con respecto a los estilos educativos en el grupo de los hijos no consumidores lo que surge de una manera bastante importante es la seguridad a la hora de ejercer la función adecuada, "nosotros no tenemos dudas sobre el papel que debemos hacer, somos más padres que amigos y hay que llevar las riendas de la educación". No se sienten desbordados ante la educación, "no es un tema fácil, es un tema difícil, pero tenemos hijos y tenemos que afrontar esa educación". El estilo educativo es democrático, es decir, con normas firmes que perduran en el tiempo -pero que pueden ser flexibles si las circunstancias lo aconsejan- dándole mucha importancia a los elementos de disciplina.

Frente a estas características del grupo de padres de hijos no consumidores en los grupos de los hijos consumidores no problemáticos perciben la educación en la adolescencia como algo demasiado difícil. Están desbordados o despistados, "esto es imposible". Ejemplo: los padres de Juan -él un profesional y la madre una funcionaria- decían: "no sabemos qué hacer, estamos desbordados". Hay prácticas educativas que son cambiantes: lo mismo podemos ser democráticos que somos duros. Pasamos de la flexibilidad a la rigidez, y los que

se sienten seguros confían en la madurez de los hijos. La educación se realiza sin educadores y crecen bien por sí mismos. No recurren a los castigos pero hay consecuencias si no se cumplen las normas. Abogan por el diálogo y la negociación aunque si lo consideran oportuno hacen prevalecer sus criterios intentando dialogar y consensuar con los hijos las tareas que estos tienen que hacer en la familia. En el grupo de los hijos consumidores los padres viven un clima más conflictivo, hay más roces, se discute más. Se consensúa pero accediendo a las peticiones de los hijos en más ocasiones. Estas serían las principales diferencias respecto al rol educativo.

Con respecto a la transmisión de valores en referencia a los dos grupos en el grupo de los hijos consumidores están más satisfechos de la forma en la que educan y son optimistas con respecto a la inculcación de su escala de valores. Confían en la fuerza de su ejemplo y además muchas veces estos padres dicen: "nosotros hemos sido educados así y nosotros también podemos educar así a nuestros hijos"; procuran estar lo más cerca de sus hijos y facilitar su emancipación. Necesitan inculcar el sacrificio y la austeridad en los hijos, se comparte el tiempo libre con ellos. No temen reproducir el modelo educativo donde los padres fueron criados. El grupo de los hijos no consumidores están más desorientados y con más preocupación ante el presente y el futuro de sus hijos. Tienen menos confianza en la influencia que ellos pueden ejercer sobre sus hijos porque piensan que la televisión, los amigos, los grupos etc. van a ser más influyentes. Están interesados en fomentar la obediencia incluso a veces con una pérdida de argumentos. La austeridad y el sacrificio no son nombrados estilos de los valores, entre los que sí destaca el consumo. Salen más juntos y menos con los hijos. Desechan la educación recibida por considerarla conservadora.

Con respecto al tiempo libre, en el grupo de los hijos no consumidores hay un elevado control y supervisión sobre las actividades de los hijos: con quién vas, dónde vas, qué haces. Hay una vigilancia a distancia con un interés y un contacto estrecho, sin agobio pero presentes. Cuando los hijos dicen: "me agobias", se responde: "yo soy tu padre y los padres agobian". Sus hijos "no tienen todavía edad para

fumar y beber alcohol", lo dicen así. No hay prohibición pero no quieren un inicio temprano en estos consumos y expresan que se llevarían un disgusto si sus hijos consumieran. Yo siempre recuerdo una escena en una película americana que narra la vida de una familia del medio oeste en la que el hijo está fumando en la habitación, sale de ella donde está la madre, y esta le dice: "has vuelto a fumar en la habitación"; el hijo responde que no y la madre le contesta: "no te estoy preguntando si has fumado, sé que has fumado y no quiero que fumes". Aquí queda patente la expresión de su posición. No va a cortarles la mano si lo vuelve a hacer pero expresa su posición. El consumo tiene consecuencias aunque habría una aceptación, la mitad de los padres bebe y fuma con un consumo más bien de carácter social. No encuentran contradicción entre lo que quieren enseñar a sus hijos y lo que hacen.

En el grupo de los hijos consumidores, los padres consideran estar informados de lo que hacen sus hijos siendo la comunicación con sus hijos la principal fuente de información, "lo que me diga mi hijo vale". La mayoría de los padres saben que sus hijos consumen ocasionalmente tabaco siendo pocos los que saben que también fuman hachís. La actitud generalizada es de aceptación a estas edades, pues hay que probar y experimentar. El consumo de tabaco y alcohol es superior en este grupo de padres que en el otro grupo. Ellos diferencian las drogas legales de las ilegales pero rechazan firmemente el consumo de las últimas.

Estos serían algunos datos sobre el estudio que se hizo en la Universidad de Deusto. Seguidamente voy a repasar los aspectos a tener en cuenta cuando nuestros hijos consumen drogas, es decir las pistas para las respuestas a los padres que algunas veces parecen difíciles de encontrar.

Lo primero es no avergonzarse. Esto es un problema común a muchos padres e hijos. La segunda es no desatender, es decir, si no damos importancia a la conducta de consumo, puede no recogerse una provocación que podría volver a repetirse, por tanto hay que aceptar que no podemos abandonar el espacio de la relación. No podemos pensar que "ya se le pasará esto, miro para otro lado". Otra es no

dramatizar: los padres asustados asustan a sus hijos; el hijo pierde confianza en la posibilidad de resolución y se siente culpable. Hablar intencionadamente, es decir, buscando soluciones; no hablar desde posiciones morales sino buscando soluciones. No sentirse culpable, el oficio de padre no es simple, hay que diferenciar entre error y fracaso. Funcionamos en base a error-acierto, es necesario y es útil, podemos cambiar porque hemos cometido errores. No usar la droga como un arma contra el cónyuge u otro familiar, es decir no sacar ventajas del sufrimiento.

Tender hacia el frente único y compacto, no perder la esperanza incluso si los procesos son largos. Es posible cambiar. No hacerse cómplice, no encubrir, ayudar más bien a la responsabilización.

Asistimos al inicio de un nuevo ciclo en lo que concierne al empleo de sustancias aditivas por parte de una parte de la población. Controlada la epidemia de consumo de heroína que asoló Europa desde el inicio de los años 80 hasta el final de los noventa, lo que no quiere decir que el problema haya desaparecido, ni que no ocupe aún hoy buena parte de la atención especializada y los tratamientos de los centros existentes, aparecen nuevas formas de consumo, nuevas sustancias y la población tiene una percepción distinta sobre la conducta de consumo de drogas. Se percibe la conducta de consumo de drogas como algo perteneciente al universo de lo cotidiano y la propia conducta como un derecho individual sobre el cual el individuo debe de decidir y afrontar la responsabilidad de las decisiones con un soporte de las instituciones que le protegerán de los riesgos mayores de los consumos. Las sustancias cambian, apareciendo el consumo de cocaína como un consumo emergente de enorme proyección, la droga "del bienestar" y "del éxito"; el consumo de hachís banalizado convertido en ritual de paso de la adolescencia y la difusión de las drogas estimulantes ligadas al universo lúdico circunscrito al fin de semana. Las familias en muchas ocasiones no perciben ciertas formas de consumo convirtiéndose este consumo en "no problemático". La familia mantiene una estructura, propone un modelo comunicativo en su interior, evoluciona a través de procesos adaptativos manteniendo un dialogo constante con el exterior y siendo

Los hijos "raros". Claves para que los padres entiendan.

capaz de narra su propia historia a sí misma y a otros. Estos elementos van a ser el referente de las intervenciones a realizar cuando aparece un problema.

La intervención es la capacidad de organizar y estructurar determinadas interferencias de forma consentida por interviniente y su cliente, la posibilidad de interferir en los mecanismos relacionales modifica de manera muy importante el significado y la evolución de la conducta de consumo de drogas, es decir induce las posibilidades de un cambio. Para inducir este cambio es necesario utilizar un método de lectura de las situaciones y de las intervenciones a realizar con reglas de escritura precisas para construirlas.

El reto de los nuevos consumos y los nuevos perfiles de consumidores deben de crear formulas nuevas de intervención en las cuales se tengan en cuenta los cambios que se producen en las características de las familias en los últimos años pero se deberá mantener la necesidad de implicación de esta las intervenciones.



Juan Antonio Abeijón es Jefe de Centro del Centro de Salud Mental "Julián Ajuriaguerra". Instituto Deusto de Drogodependencias.

PADRES E HIJOS: VALORES DE IDA Y VUELTA

Javier Elzo

Los valores se introducen en la sociología cuando hay diferenciación entre los hechos y su valoración, esto es cuando no hay acuerdo en la valoración a dar a determinados comportamientos o a determinadas finalidades. Actualmente los valores parecen haber perdido una estabilidad e institucionalización que se había mantenido durante siglos. Se empieza a percibir que los valores se ponen en tela de juicio, que las conductas de algunas minorías contradicen abiertamente los valores considerados como definitivamente establecidos. Entonces es cuando se empieza a hablar de la "crisis de valores". Lo que antes se daba por sabido y todo el mundo se atenía a ello sin discutirlo, se convierte en objeto de discernimiento que obliga a todo el mundo a tomar partido: o se mantiene la vigencia del valor en discusión o se prescinde de él. Esto es justamente lo que significa la palabra griega crisis, a saber discernimiento. Por así decirlo, el tema está planteado.

Los valores se convierten en objeto de discusión, y lo que antes se aceptaba como elemento de la realidad en que se vivía -hasta el punto de estar interiorizado como parte de la propia personalidad- comienza a revisarse, para decidir, individual y socialmente cuáles valores mantienen su vigencia y cuáles la pierden. En este orden de cosas se afirma, no pocas veces, que los jóvenes han perdido los valores que tenían los mayores o incluso los jóvenes de generaciones anteriores. Así lo hemos podido leer, recientemente, en las conclusiones de un interesante trabajo de Millward Brown Spain, "Los jóvenes españoles y sus marcas"³, que dice así:

³ . Millward Brown Spain, "Los jóvenes españoles y sus marcas". Noviembre de 2003. Millward Brown Spain pertenece a una empresa internacional de investigación en cultura, entretenimiento y mercados. Hay otro trabajo suyo

- "Resumiendo, hemos encontrado a unos jóvenes que se definen en un eje principalmente ACTIVO
- Que están en el mundo del consumo y la APARIENCIA
(Lo que llevo es reflejo de lo que soy)
- Y donde los valores tan fuertemente presentes en los jóvenes de otras décadas han pasado a segundo plano"

La conclusión es, a todas luces, excesivamente simple y la juventud es más que lo que ahí se dice aunque han puesto el acento, muy correctamente a nuestro juicio, en un punto que, ya lo decíamos en nuestro trabajo de la Fundación Santa María de 1999, es el primer rasgo con el que se identifican los jóvenes, de entre los trece que les propusimos como aplicables a los jóvenes españoles actuales: son consumistas. Pero volvamos todavía a la cuestión teórica de los valores.

Hay que distinguir entre el origen de los valores, la naturaleza y extensión de los valores y en las diferentes esferas o ámbitos de los valores, para adentrarnos a continuación en la transmisión de los valores. Obviamente no podemos ocuparnos aquí de estos temas⁴, pero queremos resaltar un par de cuestiones. ¿De dónde surgen los valores? y la cuestión de la universalidad de los valores.

muy interesante y similar al que aquí presentamos pero con trabajo de campo cualitativo entre la juventud europea. Ver http://www.emprendedorxxi.es/html/publicaciones_home.asp (20 de agosto 2004).

⁴ . Ver por ejemplo nuestro trabajo "Para una sociología del estudio de los valores". (páginas 819-840). En "La Sociedad: teoría e investigación empírica. Libro Homenaje a José Jiménez Blanco. Edita Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid 2002. 1167 páginas.

1. SOBRE EL ORIGEN Y LA EXTENSIÓN DE LOS VALORES

Para explicar el origen de los valores, si seguimos a Todorov, habría, tres tesis en presencia⁵. La concepción conservadora, esto es la idea griega de un fundamento humano en la filosofía, o la ontología cristiana subsiguiente de que los valores están inscritos en las cosas mismas sea en referencia a un absoluto, al que algunos llaman Dios, sea en referencia a la naturaleza, a la ley natural. Pero esa concepción plantea el gran problema de cómo explicar la evolución de los valores. Incluso en temas que no tiene nada de secundario, como la legitimación de la esclavitud, aceptada sin problemas en la Grecia y Roma clásicas y abolida en el mundo cristiano el siglo XIX, sin hablar de otras formas de esclavitud (de género por ejemplo) en la sociedad de hoy en determinados mundos de cultura mahometana.

La concepción voluntarista afirma que los valores son los promovidos por los poderosos. Es la afirmación de Hobbes, "es la autoridad no la verdad quién hace la ley". Si los valores no tienen justificación natural o religiosa, y si ciertos valores se imponen a otros será debido a que los poderosos tienen mayor capacidad de influencia, y serán sus valores los que se impongan. Esta concepción plantea el gran problema de saber quienes son los poderosos a la hora de imponer unos u otros valores. No tanto del poder, en el sentido político del término, sino del poder de socialización. Son los factores o agentes de socialización, los que entran en juego. Hay montañas de estudios sobre estos temas, y a algunos haremos referencia más adelante cuando nos preguntamos por la capacidad socializadora, de la familia precisamente, en competencia con otros agentes, como los medios de comunicación social, la escuela, los amigos etc. Parecería que hay agentes socializadores y agentes socializados. Así en la familia, los padres en realidad, serían quienes socializaran a los hijos.

⁵ .Seguimos en estas reflexiones a Todorov, Tzvetan en "*Les valeurs, unité ou pluralité*". AAVV "*Quelles valeurs pour demain*". Ed. du Seuil. Paris 1.998 (páginas 155-24).

Hay una tercera concepción que Todorov denomina humanista y que supone un punto de vista que retiene lo más válido de las concepciones anteriores pero las supera. Los valores no son arbitrarios, luego no dependen absolutamente de la voluntad de los más poderosos. Tampoco están ausentes de determinadas características humanas aunque no directamente inscritas en una ley natural que haga que no haya diferencia entre el hecho y su evaluación y que no puedan evolucionar con el tiempo y en el espacio, esto es sincrónica y diacrónicamente. Es la concepción que nosotros defendemos. Para nosotros, pura y llanamente, los valores son creaciones humanas aunque, como tales creaciones humanas, basadas en la naturaleza humana, una, diversa y cambiante.

Esta concepción del origen de los valores se basa, en su razonamiento, en dos principios básicos:

a). El hombre a diferencia del animal es capaz de oponerse a sus instintos, luego no está determinado por su naturaleza biológica u otra. Es lo que denominamos como la libertad de la especie humana. Es pues la autonomía del yo, la capacidad de los hombres y mujeres a decir si o no, optar entre la derecha y la izquierda, esto o aquello, lo que está en los orígenes de los valores. Es una superación de una supuesta ley natural que hubiera dictaminado, de una vez por todas, donde está el bien y donde el mal.

b). Ahora bien, los hombres no viven solos, se necesitan. Es lo que conforma su sociabilidad. De ahí que la capacidad de decir si o no, la libertad del hombre y la mujer están condicionados (determinados) por su sociabilidad, luego sus valores deben tener en cuenta el "tu", el "otro" y, más genéricamente, todos los "otros".

Esto hace que el origen de los valores haya que buscarlo en la propia naturaleza humana, en los hombres y mujeres que conformamos la naturaleza humana. Hombres y mujeres, *biológicamente* marcados por el sexo y la edad sí, pero también por otros elementos de nuestra aleatoria constitución física, psicológica, genética, pues hay entre nosotros, además de hombres y mujeres, jóvenes y mayores,

también ciegos, sordos, guapos, inteligentes, etc.) *socialmente* marcados por el momento y lugar en que nacemos y nos hacemos, *culturalmente* marcados, precisamente por los valores dominantes de los hombres y mujeres que les han precedido en el tiempo, etc., etc. Somos los hombres y mujeres los que vamos construyendo los valores, adaptándolos, acentuando unos u otros en diferentes momentos de nuestra existencia, personal y colectiva. En definitiva los valores son construcciones humanas, son históricos y están condicionados por toda suerte de factores biológicos, sociodemográficos, culturales y por los precedentes valores o, lo que es lo mismo, por el universo nómico imperante.

Se entiende que, desde esta concepción, no cabe hablar de personas sin valores. Lo que puede darse es que, además de diferentes tipos de valores según las esferas que abarquen, unos u otros valores tengan una mayor o menor extensión, amén de que sean sostenidos por unos u otros colectivos. Es evidente que cuando se dice de determinado colectivo, o de una persona concreta, que "no tiene valores" o cuando se habla de "pérdida de valores", o más en general de "una sociedad sin valores", en realidad el emisor de esas afirmaciones, consciente o inconscientemente, lo que está significando es que "los otros" o "el otro" no tienen mi propia escala de valores. Además inconsciente (o conscientemente) se dice (o se piensa) que mi (nuestra) escala de valores es la superior, cuando no la verdadera, la única verdadera escala de valores.

La segunda cuestión previa en la que quiero detenerme un momento se refiere a la extensión de los valores. Nos interrogamos ahora acerca de si los valores son propios a un solo individuo, a una colectividad determinada o bien cabe hablar de valores universales. Hay tres tesis en presencia:

La concepción puramente individualista solo reconoce los valores individuales y puntuales. Solo hay valores para uno mismo, para cada persona concreta y para cada momento actual. Es lo que algunos entienden como el individualismo reinante en nuestra sociedad. Otros insertan aquí el presentismo en algunos jóvenes de hoy.

La concepción relativista sostiene que cada sociedad y cada grupo social tienen sus propios valores. Es el planteamiento más frecuentemente utilizado y aceptado. Pero es preciso distinguir el relativismo de valores (no hay valores absolutos, como no hay verdades absolutas) de la relatividad de los valores (todos los valores se valen). Por ejemplo, ¿se puede aceptar la tesis de que todas las ideas son aceptables a condición de que se defiendan con vías pacíficas?. ¿No es posible establecer una jerarquía "objetiva" de valores?. ¿Desde donde?.

En fin la concepción universalista señalaría que hay unos valores comunes si no a toda la especie humana, sí a amplios contingentes de personas diferenciándolas básicamente por sus enclaves geográficos: asiáticos, africanos, europeos y americanos del Norte y, en determinadas cuestiones, en todo el género humano. Ciertamente los valores han surgido (tienen un origen) en un lugar y momento determinado y no son aceptados por todos pero hay valores, entendidos aquí como valores finalistas que no comportamentales, que tienen la pretensión de poder ser aceptados por todos. Por ejemplo el precepto evangélico de que no matarás. Actualmente se señalan como tres ordenes de valores frente a los que habría alta unanimidad en el mundo occidental al referirse al respeto a los derechos fundamentales de la persona (aunque más desde una perspectiva individual- si no individualista- que colectiva), a la resolución de los conflictos por vías estrictamente pacíficas con exclusión expresa del recurso a la violencia y, en tercer lugar, a la búsqueda activa de un acuerdo con el entorno medio ambiental, así como, de forma incipiente, con los animales.

Pues bien, nosotros sostenemos que hoy en España, hay un conjunto de valores universales que atraviesan el conjunto de la sociedad, particularmente cuando esta se diferencia según las edades, más aún, cuando el análisis se realiza en el seno de la familia, entre padres e hijos, como ya apareció en el trabajo de la FAD, "Padres e Hijos:

comunicación y conflictos⁶. Si nos dirigimos a las conclusiones del trabajo constataremos la "coincidencia esencial en el esquema básico de valores" de los hijos respecto de sus padres. Tanto en los sistemas de valores asociados a finalidades (aunque los hijos aparezcan en primera lectura algo menos altruistas) así como en los valores asociados a los comportamientos. En este segundo punto los jóvenes aparecen algo más permisivos que sus padres pero las diferencias en las escalas de justificación en la mayoría de los valores no sobrepasan el 10%. Además, y citamos la conclusión del apartado, "las diferencias mayores se dan en comportamientos juveniles (hacer trampas en los exámenes, fumar marihuana en lugares públicos y cambiar continuamente de pareja sexual), comportamientos de evidente menor relevancia en importancia social en comparación con otros como la justificación de la pena de muerte, contratar en peores condiciones a un extranjero por el hecho de serlo o romper farolas, cabinas telefónicas etc., propuestas en cuya justificación apenas hay diferencias entre padres e hijos". (Ver página 287).

Podría continuar este texto sosteniendo, con apoyatura de cifras, las conclusiones del anterior trabajo pero no aportaría nada nuevo a lo ya publicado. En consecuencia, he optado por avanzar unas conclusiones de un trabajo, en fase de redacción cuando escribo estas páginas, presentar a continuación una propuesta cualitativa de valores dominantes en la sociedad español actual diferenciado los valores de los adultos, de los de los mayores y de los de los jóvenes para cerrarlas con unas reflexiones sobre la socialización interretaria, dentro y fuera de la familia.

2. EL USO DEL TIEMPO LIBRE Y DE OCIO COMO INDICADOR INDIRECTO DE VALORES

He aquí una cuestión que considero central y que, de forma indirecta pero más real que muchas preguntas directas, refleja los sistemas de valores de las personas, los

⁶ . *"Hijos y Padres: comunicación y conflictos"*. Eusebio Megías (coordinador), Javier Elzo, Ignacio Megías, Susana Méndez, Francisco José Navarro, Elena Rodríguez. Edita FAD, Madrid 2002. 344 páginas.

valores entendidos como preferencias y prioridades en nuestra vida. Me refiero al uso del tiempo libre. El año 2004 lo hemos estudiado, mediante una investigación en el País Vasco. Hemos preguntado a los ciudadanos vascos cuanto tiempo "suelen dedicar, poco mas o menos, a lo largo de la semana normal," a una larga serie de 22 actividades distintas. Para cada actividad le pedimos que señale el número de horas que estima que le dedica semanalmente. En la tabla 1 pueden consultarse los resultados obtenidos, ordenados de mayor a menor frecuencia en el conjunto poblacional, así como segmentados los datos según la edad.

Tabla 1. Actividades que realizan los ciudadanos vascos ordenados por frecuencia descendente del número de horas que dicen dedicar a cada una de ellas, según edad. (En media de horas).

| ACTIVIDADES | TODOS | EDAD (en años) | | | | | |
|--|-------|----------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | 15-19 | 20-24 | 25-34 | 35-49 | 50-64 | 65-79 |
| Ver la televisión | 13,89 | 14,73 | 13,25 | 12,99 | 13,25 | 14,15 | 16,42 |
| Escuchar la radio | 10,27 | 6,81 | 8,12 | 8,97 | 10,63 | 11,85 | 12,31 |
| Escuchar música (cintas, discos) | 7,79 | 13,30 | 13,02 | 10,47 | 7,69 | 3,90 | 3,48 |
| Pasear | 7,44 | 4,59 | 5,18 | 6,99 | 6,94 | 8,93 | 9,95 |
| Leer | 6,01 | 5,24 | 5,71 | 5,66 | 6,50 | 6,13 | 5,89 |
| Alternar por bares o cafeterías | 3,55 | 4,51 | 6,51 | 4,49 | 3,09 | 2,72 | 1,76 |
| Aficiones o hobbies (pintura, música, bricolaje, filatelia...) | 3,00 | 2,62 | 3,59 | 3,01 | 2,94 | 2,68 | 3,47 |
| Hacer deporte, monte o gimnasia | 2,79 | 4,93 | 3,52 | 3,66 | 2,39 | 1,99 | 1,91 |
| Pasar el rato con los amigos en el txoko o en la sociedad | 2,34 | 5,93 | 3,81 | 3,06 | 1,45 | 1,77 | 1,12 |
| Salir de cena o comida | 1,97 | 2,50 | 2,54 | 2,51 | 2,06 | 1,63 | 0,78 |
| Estudiar fuera de horas de clase | 1,62 | 4,96 | 3,84 | 2,14 | 1,06 | 0,48 | 0,56 |
| Asistir a espectáculos deportivos | 1,09 | 1,91 | 1,16 | 1,15 | 1,16 | 0,85 | 0,78 |
| Ir a bailar o salas de fiesta | 1,07 | 2,80 | 2,82 | 1,53 | 0,56 | 0,41 | 0,36 |
| Ir al cine | 1,06 | 1,61 | 1,76 | 1,56 | 0,99 | 0,62 | 0,34 |
| Jugar con videojuegos (consolas, ordenador) | 1,01 | 3,78 | 2,51 | 1,49 | 0,60 | 0,14 | 0,00 |
| Jugar a las cartas | 0,99 | 0,98 | 0,91 | 0,63 | 0,67 | 1,29 | 1,85 |
| Asistir a actos religiosos | 0,89 | 0,27 | 0,28 | 0,44 | 0,50 | 1,41 | 2,40 |
| Asistir a reuniones de clubes, asociaciones,... | 0,82 | 0,84 | 0,86 | 0,80 | 0,72 | 1,01 | 0,74 |
| Ir al teatro, conciertos, visitar exposiciones,... | 0,71 | 0,65 | 1,00 | 0,83 | 0,72 | 0,56 | 0,56 |
| Labores de voluntariado | 0,49 | 0,56 | 0,45 | 0,43 | 0,67 | 0,43 | 0,25 |
| Jugar al bingo | 0,14 | 0,00 | 0,08 | 0,09 | 0,16 | 0,21 | 0,15 |
| Jugar en las máquinas tragaperras | 0,03 | 0,04 | 0,03 | 0,04 | 0,04 | 0,00 | 0,02 |
| N (totales parciales no ponderados) = | 2004 | 167 | 202 | 511 | 584 | 309 | 231 |

Fuente: Euskadi y Drogas 2004. (En redacción)

Los ciudadanos dedican la mayor parte de su tiempo libre a actividades pasivas, ver la televisión, oír la radio, escuchar música o leer⁷. Hay una excepción y es el paseo, actividad al que consagran, por término medio, el conjunto de vascos, una hora diaria. El segundo orden de actividades al que dedican mas tiempo es el de las relaciones con amigos, sea alternando por bares y cafeterías, sea en los txokos o sociedades privadas, sea simplemente en comidas y cenas fuera de casa. Hacer deporte y dedicarse a sus hobbies personales son también actividades que practican con cierta frecuencia: unas tres horas a la semana.

El resto de actividades las practican con notoria menor frecuencia. Alrededor de una hora semanal a ir al cine, asistir a espectáculos deportivos, salir a bailar etc. Todavía algo menos a lo que hemos denominado actividades altruistas así como a celebraciones religiosas. En fin, poco más de diez minutos de media consagran los vascos a la semana a juegos de azar, como el bingo y las máquinas tragaperras.

⁷ Una nota técnica. Hemos indicado que este instrumento es válido para medir los sistemas de valores, en gran medida por su carácter de indicador indirecto pero, hay que añadir que, en cuanto a la validez del instrumento, cabe ponerle algunos reparos. Dos básicamente. En primer lugar, resulta difícil señalar cuanto horas se dedican a lo largo de una semana a determinadas actividades. Un ejemplo claro lo tenemos en las horas consagradas a ver la TV. De hecho los resultados de nuestra encuesta no se corresponden con los que se obtienen por fuentes más fiables y hay que corregirlos claramente al alza. En segundo lugar, y el ejemplo anterior también es válido para verlo, hay que indicar que ante determinadas actividades la población puede tener tendencia a manifestar que le dedica menos horas que las que realmente le dedica (es el caso del número de horas que consagra a ver la TV) mientras que en otras puede suceder lo contrario, como el número de horas que dice que dedica a la lectura. Sin embargo, y señalado lo anterior, hay que indicar que el "ranking" de actividades según el tiempo consagrado semanalmente a las mismas no sufre variaciones significativas con el que obtenemos de otros estudios, lo que atempera no poco la reflexión crítica a la fiabilidad del instrumento de medida. Ahora bien, este instrumento guarda toda su fuerza y potencialidad explicativa en dos aspectos centrales: el ya reiterado papel como indicador indirecto y subjetivo (cuestión central en un tema de valores) de qué es lo que las personas hacen con su tiempo y, en segundo lugar, la comparación de ese uso del tiempo en diferentes colectivos o segmentos de la población. Este segundo aspecto hace del instrumento un potente indicador y hasta predictor (o, al menos, concomitante) de determinados comportamientos, como mostramos en el estudio.

No se olvide, en todo caso, que no se trata necesariamente de actividades excluyentes. Mas bien lo contrario, pues una persona puede ir al cine y al fútbol por ejemplo y otra a ninguna de las dos cosas. Aquí solo medimos valores medios, distinguiéndolos según la edad.

Hay actividades en las que a medida que avanzamos en edad se realizan en mayor medida, otras en las que sucede lo contrario. también hay actividades que se realizan prácticamente por igual en todas las edades y algunas se reparten de forma irregular a lo largo de los años. Veámoslo rápidamente.

Actividades que más se realizan a medida que se avanzamos en la edad son la escucha de la radio, pasear, asistir a actos religiosos y jugar al bingo. Actividades que más se realizan a medida que descendemos en la edad son la escucha de música en discos, hacer deporte, alternar por bares y cafeterías (pero más los que tienen entre 20 y 24 años que los adolescentes de 15 a 19 años), pasar el rato con amigos (especialmente los adolescentes esta vez), asistir a espectáculos deportivos, ir al cine, salir a bailar, jugar con videojuegos (de nuevo especialmente los adolescentes) y, obviamente, estudiar fuera de clase.

Actividades donde apenas hay diferencias en su frecuentación según la edad podemos citar a la Televisión (así y todos las franjas extremas, adolescentes y personas mayores de 65 años destacan ligeramente por ser las que mas televisión dicen ver), leer (con una punta al alza entre los que tienen entre 35 y 49 años, pero el indicador es muy débil pues no sabemos si leen Marca o Shakespeare). También las aficiones personales y los hobbies, así como la asiduidad al teatro siguen la misma tónica independientemente de la edad.

Actividades en las que resulta muy difícil encontrar una línea de explicación tendríamos las labores de voluntariado, con picos al alza entre los adolescentes y las personas de 35 a 49 años y un claro descenso entre las que tiene entre 65 y 79 años (probablemente imputable a los de las de 75 años). El juego de cartas sigue una especie de U con valores máximos en los colectivos extremos.

Pero para el objetivo de este texto nos parece interesante presentar, de forma sencilla y clara, cual es ranking de las diez actividades a las que consagran más tiempo los dos colectivos extremos de la muestra: los adolescentes en edades comprendidas entre los 15 y los 19 años y las personas mayores que tiene entre 65 y 79 años de edad. Obtendremos resultado particularmente llamativos. Es lo que presentamos en la tabla 2.

Tabla 2. Ranking de las diez actividades más frecuentadas por los adolescentes (15-19 años) y las personas mayores de 65 y más años.

| RANKING | ADOLESCENTES (15-19 años) | | MAYORES (65-79 años) | |
|---------|------------------------------------|------------------|---|------------------|
| | Actividad | Horas/Se mana | Actividad | Horas/Se mana |
| 1º | Ver Televisión | 14,73 | Ver Televisión | 16,42 |
| 2º | Escuchar música | 13,30 | Escuchar la radio | 12,31 |
| 3º | Escuchar la radio | 6,81 | Pasear | 9,95 |
| 4º | Con amigos en el txoko, sociedades | 5,93 | Leer | 5,89 |
| 5º | Leer | 5,24 | Escuchar música | 3,48 |
| 6º | Estudiar, no en clase | 4,96 | Hobbies (pintura, bricolaje, música...) | 3,47 |
| 7º | Deporte, monte, gimnasia... | 4,93 | Asistir a actos religiosos | 2,40 |
| 8º | Pasear | 4,59 | Deporte, monte, gimnasia... | 1,91 |
| 9º | Alternar en bares, cafeterías | 4,51 | Jugar a cartas | 1,85 |
| 10º | Videojuegos (consola, ordenador) | 3,78 | Alternar en bares, cafeterías | 1,76 |

La comparación de las actividades que con mayor frecuencia realizan las personas más jóvenes y las de más edad es, en efecto, extremadamente ilustrativa. Siete de las diez actividades mas frecuentadas (de una lista de 22, no se olvide) coinciden en las mencionadas por los adolescentes y por las personas de más edad. Estamos ante un fenómeno de sociedad, no ante un fenómeno de generación. Todas las edades hacen, en lo esencial, las mismas cosas. Hay diferencias en las frecuencias, pero eso es explicable por la edad. Parece normal que los adolescentes, por ejemplo, hagan

más deporte que las personas en edades comprendidas entre los 65 y los 79 años pero, insistimos en ello, no hay diferencias en la mayoría de actividades que realizan adolescentes y personas mayores de 65 años en su tiempo libre. Decimos que insistimos en ello porque no se entenderá a los adolescentes y jóvenes si no se les analiza como formando parte de una sociedad, como miembros de esa sociedad (es falso de toda falsedad hablar de los jóvenes y la sociedad), participando en gran medida de los mismos valores de esa sociedad.

¿Dónde están las diferencias en las actividades más realizadas por adolescentes y mayores?. Los jóvenes pasan el rato con sus amigos en el txoko o en sociedades en proporciones que quintuplican a las de las personas mayores. Obviamente son los jóvenes los que estudian fuera de clase y solamente ellos juegan con videojuegos en consolas y ordenadores. En este último caso estamos, claramente, ante una diferencia de generaciones. Es el único ejemplo que podemos aducir pues, la menor asistencia a los txokos y estudiar fuera de las horas de clase es simplemente una cuestión de edad, no de generación.

Si nos fijamos en el caso de las personas mayores, ya lo hemos dicho, hay un ejemplo claro de diferencia generacional. Los adolescentes prefieren jugar con videojuegos y las personas mayores a cartas. También me inclino a señalar como diferencia generacional y no meramente de edad, en la práctica religiosa. Con las investigaciones existentes, escasas aunque contundentes y coincidentes⁸, nada hacer pensar que los hoy adolescentes vayan a frecuentar las iglesias cuando pasen de los 65 años. Sin embargo la practica de hobbies en las personas mayores y su menor presencia en los adolescentes es simplemente cuestión de edad y de otras preferencias en estos últimos. Obsérvese que, además, no hay grandes diferencias en ambos

⁸ . Ver, por ejemplo, *"Jóvenes 2000 y Religión"*. González Anleo Juan (dir), González Blasco Pedro, Elzo Javier, Carmona Francisco. Fundación Santa María. Editorial S. M. Madrid, 2004, 349 páginas + Cuestionario y J. Elzo, M^a T. Laespada y T.L. Vicente. *"Jóvenes de Deusto y religión"*. Cuadernos de Teología Deusto, nº 32. Ed. Facultad de Teología. Universidad de Deusto 2004. Bilbao. 119 páginas.

colectivos en la frecuentación de esta actividad: 3,47 horas de promedio semanal entre las personas de más de 65 años y 2,62 horas en los adolescentes.

En conclusión y analizando las diez actividades que en mayor frecuencia realizan los adolescentes y las personas de más edad hemos de concluir que hay una coincidencia generalizada en la mayor parte de las actividades y que algunas diferencias son fruto meramente de la edad. Así el mayor tiempo consagrado al alterne con amigos en los txokos, estudiar fuera de clase y más deporte en los jóvenes, y más tiempo a los hobbies en las personas mayores. Diferencias generacionales solamente vemos dos: el paso de las cartas a los videojuegos en los jóvenes (aunque no está dicho que los jóvenes no vayan a acumular ambas modalidades en el futuro) y la gran inasistencia a actos religiosos en los adolescentes.

3. UN PROPUESTA CUALITATIVA DE LOS VALORES DE LOS ESPAÑOLES DE HOY SEGÚN LA EDAD

¿Cabe hablar de valores comunes en la sociedad española, comunes a todos los ciudadanos, más allá de su edad, o más bien hay que sostener que hay valores diferentes, en razón precisamente de la variable edad?. En otras palabras ¿cabe decir que los jóvenes, las personas adultas, los mayores y los viejos tienen valores diferentes?. Todos los estudios de valores indican en la importancia de la edad como factor diferenciador de sistemas de valores pero insisten también que la diferencia es mayor en el acento que propiamente en el ranking de valores. Esto es, hay unos valores relativamente compartidos en una sociedad determinada, más allá de la edad de sus componentes. Según esto, ¿cuales serían los valores dominantes en la sociedad española de hoy y como se diferencian según su edad?.

Concretar lo anterior, determinando, en primer lugar, cuales son los valores dominantes en la sociedad española actual es tarea en la que, hay que reconocerlo paladinamente, hay no poco de arbitrario. Los que llevamos años trabajando este tema, sabemos, por señalar aquí solamente esta razón,

que las listas de valores vienen determinadas por los estímulos que ofrecemos en las encuestas. Así y todo me atrevo a presentar esta lista en razón de mi personal reflexión y conocimiento de muchas encuestas en los últimos años y que, obviamente, en el marco de este texto no puedo justificar⁹.

Por mi parte propondría, como valores dominantes en la sociedad española de hoy, y compartidos, aunque en grado diverso por los diferentes miembros de la sociedad atendiendo a su edad, los siguientes: la importancia de la familia (o de la pareja) pero importancia de la familia exitosa en el primer ranking. Todas las edades, aunque por razones distintas, participan de este plebiscitado deseo. Inmediatamente, en segundo lugar, la búsqueda del bienestar aunque en esto los jóvenes se retraen un poco. Inmediatamente después lo que he denominado como individualismo grupal en todas las franjas etarias. A continuación la seguridad, le demanda y la búsqueda de seguridad, tanto a nivel laboral como familiar, especialmente en las poblaciones mayores. Conjuntamente con esta seguridad la exigencia de un orden social. Con esta demanda de seguridad y de orden queremos, unánimemente, vivir en el presente y ser (o parecer ser) joven. El pasado interesa como distinguida "ocupación cultural" en el tiempo libre y del futuro

⁹ . He aquí una lista de algunas de estas investigaciones recientes publicadas. Andrés Orizo, Francisco. "Sistemas de valores en la España de los 90". CIS. Monografías, Madrid, 1.996; Andrés Orizo Fr. y Elzo J. (directores), Ayerbe M., Corral J., Díez Nicolás J., González-Anleo J., González Blasco P., Setién M. L., Sierra L., Silvestre M., Valdivia C. "España 2000, entre el localismo y la globalidad. La Encuesta Europea de Valores en su tercera aplicación, 1981-1999". Universidad de Deusto. Ediciones SM. Madrid 2000, 397 páginas; "Valores sociales y drogas". Eusebio Megías (dir), Domingo Comas, Javier Elzo, Ignacio Megías, José Navarro, Elena Rodríguez, Oriol Romaní. Edita FAD, Madrid 2001. 382 páginas. Por Comunidades Autónomas, para Andalucía Pino Artacho Juan del, y Bericat Eduardo: "Valores sociales en la cultura andaluza". Centro de Investigaciones Sociológicas, coedición con Siglo XXI, Madrid, 1.998, para la Comunidad Valenciana en Gracia Ferrando M., y Ariño Villarroya, A. "Los nuevos valores de los valencianos". Fundación Bancaixa, Valencia 1.998, para Galicia Veira Veira, J L."Los valores sociales: entre el cambio y la continuidad". Lección Inaugural en la apertura del Curso Académico 1.887-98 de la Univerdidde da Coruña. Edi. Universidade da Coruña. 1.997 Pueden encontrarse lo resultados de estas investigaciones en un CD ROM editado por Juan Díez Nicolás en ASEP Madrid 1998. Más recientes, para el País Vasco y Navarra, J. Elzo (dir), Arístegui I., Ayerbe M., Barandiaran X., Garmendia F., Laka J. P., Narvaiza J. L., Setién M.L., Silvestre M., "Los vascos y navarros ante el nuevo milenio. Tercera aplicación de la Encuesta Europea de valores (1990, 1995, 1999)". Ed. Universidad de Deusto. Bilbao 2002, 386 páginas + cuestionario.

se prefiere, de nuevo por razones bien distintas, no pensar demasiado.

Es llamativo el interés por el creciente interés en entretenerse con las vidas y milagros de las celebridades que ocupan las pantallas de TV y las páginas de la prensa. En este punto es la población adulta, la población productiva, la que se desmarca a la baja. En tiempo de casi pleno empleo, al menos en muchas comunidades españolas, el trabajo, más que nunca, tiene un valor meramente utilitario para adquirir recursos económicos. Claro que a este valor, los mayores, ya retirados, prestan menor importancia.

Los jóvenes, en lo que la tolerancia tiene de indiferencia (tolerancia pasiva) destacan sobre los mayores. Siendo la inversa la solidaridad activa pero, al ser esta tan escasa no la he introducido en el ranking de valores de los españoles de hoy. De hecho se predica la tolerancia que a veces raya en la indiferencia lo que supone que la solidaridad vaya asociada a un humanitarismo indoloro, puntual y lejano.

El cuerpo está adquiriendo creciente importancia, más como cuidado en las personas mayores, mientras en los jóvenes y adultos se pone el acento en el culto y cultivo, en la apariencia.

La delegación de responsabilidad es moneda corriente en las edades extremas, en los jóvenes y en los mayores, claro que, una vez más, por razones diferentes pero que tienen en común, ambos colectivos, que están fuera del proceso productivo y, de alguna manera, cabe decir que son dependientes de los adultos. Estos últimos destacan en el principio de la competitividad, de la necesidad de ser funcionales, preformativos, productivos.

La sociedad se está haciendo cada vez más localista y menos universal. Nos preocupa cada vez más lo próximo, lo cercano, el pueblo, la ciudad o el barrio donde habitamos. Cada vez nos importa menos el país, la región. No digamos Europa. Tampoco importan, en consecuencia las grandes cuestiones políticas y religiosas. Es el reino de lo cotidiano, de

lo proxémico, del día a día, en seguridad y orden, con recursos económicos y sin responsabilidades mayores.

Estos son valores compartidos por toda la sociedad española de hoy pero de forma distinta según las edades. No se trataría, prácticamente en ningún caso, de un conflicto de valores cuanto de una acentuación de unos valores en determinada franja de edad que, por el contrario, puede minusvalorar otros. Lo intento visualizar en el siguiente Cuadro.

Cuadro 1. Valores dominantes en la sociedad actual, acentuando las diferencias según la edad.

| RANKING | VALORES | JÓVENES | ADULTOS | MAYORES | TODOS |
|---------|--|---------|---------|---------|-------|
| 1º | Importancia de la familia/o pareja | | | | X |
| 2º | Búsqueda del bienestar | + | +++ | +++ | |
| 3º | Individualismo grupal | | | | X |
| 4º | Seguridad (familiar, laboral...) y orden | - | ++ | +++ | |
| 5º | Vivir en el presente | +++ | ++ | +++ | |
| 6º | La juventud (ser joven) | | | | X |
| 7º | Entretenerse con celebridades | ++ | + | +++ | |
| 8º | El trabajo como valor utilitario | +++ | +++ | - | |
| 9º | Tolerancia o Indiferencia (según) | ++ | - | + | |
| 10º | Demanda soterrada de fidelidad | ++ | + | ++ | |
| 11º | Cuidado del cuerpo | - | + | +++ | |
| 12º | Culto y cultivo del cuerpo | ++ | ++ | - | |
| 13º | Delegación de responsabilidades | +++ | + | +++ | |
| 14º | Ser competitivo funcional | + | +++ | - | |
| 15º | Más localista, menos universal | | | | X |
| 16º | Humanitarismo indoloro y lejano | ++ | - | + | |
| 17º | Religión y Política | - | - | ++ | |

J. Elzo. Noviembre 2004. Elaboración subjetiva en base a datos objetivos

Hay, lo repito, un fondo, no solamente común pues todos los valores propuestos son dominantes en la sociedad actual, sino también algunos que están uniformemente repartidos a lo largo de todas las edades aunque otros los

señalan en mayor grado las personas mayores, los jóvenes o los adultos. Así las personas mayores acentúan algo más los valores pasivos y dependientes como los de seguridad y orden, el entretenimiento en celebridades (basta ver la composición etaria de muchos de los "programas" de ese tipo en las televisiones para comprobarlo) así como el cuidado del cuerpo. Las edades activas, las que hemos denominado adultas acentúan por su parte el valor de la competitividad, la necesidad de ser funcional, performativo, la búsqueda de bienestar para ellos y sus familias y el trabajo como valor utilitario donde se encuentran con los jóvenes, claro que estos miran al trabajo como un futuro que, muchos, desean lo más lejano posible mientras que los adultos se encuentran, de lleno, en la obligación de trabajar. Los más jóvenes acentúan el presentismo y la delegación de responsabilidades (pero también los mayores que en más de un aspecto presentan valores similares a los de los jóvenes separándose de las de los adultos), el culto y cultivo del cuerpo y de la apariencia física y ornamental, el humanitarismo indoloro, puntual y lejano. Y todos, absolutamente todos, conceden gran importancia a la familia, a las buenas relaciones familiares, como realidad o como anhelo, al individualismo que, cada día es más grupal y, si no prestamos atención me temo que clánico, encerrado entre los "suyos" como búsqueda de identidad y seguridad. Es esta búsqueda de seguridad y bienestar lo que hace que se potencien, por todos, los valores de lo próximo, de lo cercano, de lo cotidiano, del pequeño relato, de las historias de vida, incluso aireadas en los medios de comunicación a caballo entre el confesionario y la necesidad de protagonismo no sea más que por unos pocos minutos. Y todos también quieren ser jóvenes hasta el punto de que estos se molestan cuando ven a personas de la edad de sus padres en sus espacios propios de diversión las noches de los fines de semana. En fin, la religión y la política es cosa de mayores y, entre ellos, cada vez menos, también.

4. CIRCULACIÓN DE VALORES EN LA FAMILIA

Para concluir este texto volvamos, para hacer justicia al título, a la familia. Recordamos aquí, aún muy brevemente, dos realidades importantes en la sociología de la familia española

de los últimos 40 y más años. En primer lugar, nos referimos a una familia en la que, excepcionalmente en comparación con las del entorno geográfico circundante, los hijos han seguido, formalmente, en casa con lo que, supuestamente y a tenor de lo que ellos mismos dicen, el impacto de la socialización familiar en la construcción de sus valores ha sido muy fuerte. En segundo lugar el peso, en los padres y en los abuelos de los actuales adolescentes, de los valores dominantes del tardofranquismo y de la transición española, así como de las transformaciones vividas en la sociedad española, esos 40 años.

Para la primera cuestión pensamos que la tabla nº 3 es suficientemente ilustrativa y precisa de pocos comentarios.

Tabla 3. Evolución del tipo de convivencia de los jóvenes desde 1960 hasta el año 2002 (En porcentajes).

| | 1960 | 1975 | 1989 | 1994 | 1998 | 2002 |
|------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Con los padres | 90,5 | 80,7 | 89 | 90 | 93 | 87 |
| Con alguien de la familia | 3,6 | 3,1 | * | * | * | |
| Con mujer/marido | | | 6 | 6 | 2 | 4 |
| Con compañera/compañero | | | 1 | 1 | 2 | |
| Con amigo/a o grupo amigos | | | 1 | 1 | 1 | 6 |
| Solo/a | | | 1 | 1 | 1 | |
| Otros | | | 3 | 1 | 1 | 3 |
| En residencia o pensión | 2,4 | 6,8 | | | | |
| En piso de alquiler o propio | 1,2 | 7,3 | | | | |
| Colegio Mayor | 0,5 | 2,1 | | | | |
| No contesta | 1,8 | -- | | | | |
| N | 1.316 | 3.347 | 4.548 | 2.208 | 3.853 | 1.075 |

*Fuente: Estudios de la Fundación Santa María. Elaboración hasta 1999, Pedro González Blasco en *Jov. Esp* 99, página, 197. Los datos de 2002 provienen de la investigación "Jóvenes 2000 y Religión en España" también de la Fundación Santa María.*

La tabla indica una más que llamativa persistencia del nicho familiar como lugar donde han habitado nuestros adolescentes. Nueve de cada diez adolescentes españoles entre los 15 y los 24 años han vivido y siguen viviendo con sus padres. Las diferencias son escasas a lo largo de cuatro décadas, luego más de dos generaciones. Será difícil

encontrar en la sociología española de los últimos cuarenta años una tabla similar a la presente. La sociedad española, en la que se han producido cambios profundos, mantiene por el contrario una continuidad en la "fidelidad" de los adolescentes españoles al hábitat familiar. Tanto cuando la evolución demográfica señalaba un número grande de hijos por familia (hasta el año 1990, más o menos) como cuando la media de un hijo por familia es ya la norma. La evolución de valores (liberalidad en las relaciones sexuales, aumento de las parejas de hecho, descenso de los matrimonios canónicos) así como el aumento de las parejas separadas o divorciadas no tiene correlato con la salida de los hijos del hogar familiar. La explicación del paro juvenil es absolutamente insuficiente para explicar este estado de cosas, pues hemos pasado de periodos de casi pleno empleo, a dar las mayores tasas de paro juvenil en Europa, triplicando incluso las cifras de la media europea, mientras que ahora la centralidad en el tema del empleo ha dejado de ser el de su mayor o menor frecuencia para trasladarse al de la calidad del empleo exigible, situación en la que nos encontramos actualmente en la gran mayoría de la geografía española. Algo similar, aunque en menor medida, sobretodo en los últimos tiempos, cabe decir del tema de la vivienda, por señalar los dos órdenes de factores que se esgrimen habitualmente para explicar la persistencia de los jóvenes españoles en su hogar, que solo encuentra parangón en Europa, en la sociedad italiana. No nos introducimos en la comparación del peso de la familia con otros agentes de socialización (amigos, escuela, medios de comunicación etc.) pues es cuestión que hemos tratado en múltiples trabajos¹⁰ a los que remitimos al lector interesado.

¹⁰ . Ver por ejemplo, nuestra Ponencia al Congreso sobre "La familia en la Sociedad del siglo XXI" de febrero de 2001, "*Tipología y modelos de relación familiar*". (páginas 57-81). En el Libro de Ponencias del Congreso. Edita FAD Madrid 2.003, 289 páginas. Más recientemente con algunas reflexiones posteriores en "*La socialización religiosa de los jóvenes españoles*", (páginas 353 – 380) en José Félix Tezanos (editor), "Tendencias en identidades, valores y creencias". Ponencias del Séptimo Foro sobre Tendencias Sociales. Editorial Sistema. Madrid 2004, 440 páginas, y profundizando en la "socialización fuerte" de ámbito vocacional religioso en mi texto "*Jóvenes Españoles y Vocación*" en la revista "Seminarios sobre los ministerios en la Iglesia", nº 172-173, Vol. L. Abril-Septiembre 2004, páginas 151-400. (Nº completo con una introducción de Alonso Morata).

La siguiente cuestión se refiere a los valores de los padres e, incluso, de los abuelos de los adolescentes españoles que el año 2005 tienen entre los 14 y los 20 años. En el Cuadro 2º he mostrado las edades medias de sus padres y abuelos en momento actual así como en los años 1975, fecha de la muerte de Franco y del año 1960 fecha en la que arrancan los datos de la tabla 3ª arriba presentada y que también coincide, en números redondos, con el inicio del tardofranquismo.

Cuadro 2. Edades de los padres y abuelos de los adolescentes que al año 2005 tienen 14 y 20 años, en los años 2005, 1975 y 1960.

| | Edades hijos | Distancia inter-generacional | Edades padres | Distancia inter-generacional | Edades abuelos |
|----------------------|--------------|------------------------------|---------------|------------------------------|----------------|
| Año 2005 | 14 | 32 años | 46 | 26 años | 72 |
| | 20 | | 52 | | 78 |
| 30 años antes | | | | | |
| Año 1975 | - | | 16 | 24 años | 42 |
| | - | | 22 | | 48 |
| 15 años antes | | | | | |
| Año 1960 | - | | 1 | 22 años | 27 |
| | - | | 7 | | 33 |

Los padres y los abuelos de los adolescentes españoles que ahora tienen entre los 14 y los 20 son los que protagonizaron el tardofranquismo militante (sus abuelos) y la transición española (sus abuelos y también sus padres). Es evidente que los padres y abuelos de los actuales adolescentes vivieron el paso de una sociedad autoritaria a una sociedad más tolerante y permisiva en la que el valor de la libertad era el valor básico tras cuarenta años de dictadura. Las cohortes de los padres y abuelos de los actuales adolescentes no solamente vivieron el nacimiento de la sociedad de los derechos sino que fueron protagonistas de su implantación en España. Libertad, derechos humanos, rechazo de toda discriminación, ansias de vivir, ilusión por lo nuevo etc., eran valores que flotaban, por así decirlo, en el ambiente de la sociedad española, tanto en el año 1960 como en el año 1975, años en los que los padres y abuelos de los actuales adolescentes se socializaron, construyeron sus esquemas de

valores, en gran medida dejándose empapar por la situación sociocultural ambiental, en unos momentos en los que había que hacer otra España. Esos valores ciertamente han querido transmitir a sus hijos y no cabe duda que cuando se analizan los valores finalistas de estos, es evidente que los han asimilado sin problemas.

Pero en los últimos treinta años otras circunstancias han ido apareciendo en la sociedad española. El franquismo desapareció, incluso antes de que nos hubiéramos dado cuenta, tanto que algunos se dicen si la transición no pecó de olvido. La España emigrante de los 60 ha pasado, cuarenta años después, a ser la España inmigrante. La España deseosa de entrar en Europa ocupa ya en ella, y ampliada a 26, un lugar medio alto. Ya no recibiremos más Fondos europeos, sustentaremos los que entreguemos a los nuevos socios. Algunos de los derechos esgrimidos pero no concretados hace 30 años lo son ahora colocándonos en la cabeza del mundo occidental. Así en la práctica jurídica de la equiparación de los derechos de los homosexuales.

En estos últimos años hemos abolido el servicio militar obligatorio. Incluso un Gobierno de derechas le dio la puntilla, empujado por la sociedad. En la justificación (por mantener el término de los Encuestas Europeas de valores) de las práctica del aborto, la eutanasia, las relaciones sexuales entre menores, etc., divorcio etc., estamos en los primeros lugares del mundo occidental. Lo mismo cabe decir de la consideración social de la mujer, del reconocimiento de su necesario acceso al trabajo remunerado que si no llega, en la concreción cotidiana, a las cotas de otros países es debido, en parte, al hecho de que tenemos, en la Europa de los 15, la más baja protección a la familia con hijos a su cargo, a mi juicio uno de los más potentes argumentos explicativos (si no el mayor) del gigantesco descenso de la natalidad entre nosotros.

Por otra parte, no llegaba, el año 1999¹¹, al 10 % el porcentaje de chicas en edades comprendidas entre los 15 y

¹¹ . No referimos a datos del estudio "Jóvenes Españoles 99", J. Elzo (dir), Andrés Orizo Fr., González-Anleo J., González Blasco P., Laespada M.T., Salazar L. Fundación Santa María. Ed. S.M. Madrid 1.999, 492 páginas.

24 años que se proyectaran en el futuro como "amas de casa" con lo que no es difícil pronosticar que el modelo de familia tradicional como lo definimos en el estudio "Hijos y padres, comunicación y conflictos" arriba recordado, irá descendiendo en peso estadístico los próximos años.

Podríamos continuar los ejemplos pero pensamos que son suficientes para formularnos algunas cuestiones, ya al término de este trabajo. ¿Quiénes son los agentes socializadores de estos cambios de valores?. ¿Cabe decir que, en el seno de la familia, la socialización es siempre vertical, de padres a hijos, como siempre damos por supuesto o, no cabe pensar que en determinados casos son los hijos los que están socializando a sus padres?. ¿No cabe también sostener que, en un porcentaje muy importante de familias, ciertamente en ese porcentaje del más 42 % que en el estudio ya citado (Hijos y padres...) hemos denominado como "familia nominal", en realidad es la sociedad en su conjunto, el sistema de valores dominante en cada momento la que está impregnando a toda la familia, tanto como estructura como en cada uno de sus miembros?. Mas aún, ¿no cabe pensar que, dado el cambio vertiginoso que se ha producido en la sociedad española estos últimos treinta años no hayan sido los hijos, las nuevas generaciones, las generaciones ascendentes, las que, precisamente dada la flojera socializadora de muchas familias (esto es de muchos padres y madres de familia, por razones ya abundantemente analizadas), no habrán sido los hijos, repetimos, los que en primer lugar han captado los nuevos aires de los tiempos, los valores emergentes y han sido ellos los que han arrastrado en su adopción a sus propios padres?. Nuestra respuesta a todas estas interrogantes es ciertamente afirmativa. Pensamos que hay un campo, a mi juicio no suficientemente explorado en el campo de los valores en la familia cual es el de la circulación interna de los valores, el sentido de la socialización de los mismos, vertical pero no siempre de arriba abajo, de padres a hijos. Así mismo pensamos que, en muchos casos, lo que al inicio de este texto hemos denominado la fuente y origen de los valores es absolutamente horizontal por permeabilización plena del ambiente dominante haciendo que, a la postre, no se sepa quien socializa a quien en el seno de la familia (al menos una vez que los hijos llegan a los 12 o 13 años de edad) aunque

todos lo sean por agentes externos a la propia familia. Lo son además, en no pocas familias españolas, sin ofrecer resistencia alguna, menos aún discernimiento propio por ausencia de referentes sólidos desde donde poder ejercer tal discernimiento.

Ciertamente los que hemos denominado como "modelo tradicional familista" y "modelo adaptativo" de familia en el estudio "Hijos y padres..." tienen más capacidad de socialización interna, tienen consistencia propia para no reificar en su seno la socialización ambiental aunque no pueden sustraerse del todo a ella. El modelo tradicional familista, al que también denominamos endogámico por su intento de sustraerse al mundo exterior, pone trabas a la socialización medio ambiental o, quizás mas exactamente, los padres filtran los valores medioambientales con los suyos propios que son los que intentan transmitir sus hijos. Con éxito ciertamente. Éxito decimos, no solamente porque transmiten en gran medida esos valores a sus hijos y éxito también porque consiguen crear un clima interno en la familia muy bueno y agradable. Nosotros hemos añadido, en otros foros y publicaciones, que este modelo nos ofrece dudas a partir del momento en que los hijos abandonen el hogar y dejen el cálido nicho familiar y se enfrenten a la intemperie de la vida. En este modelo la socialización es claramente vertical y prácticamente en un solo sentido, de padres a hijos.

El modelo que denominamos adaptativo no puede tampoco, ni pretende pues esta abierto al mundo circundante, no tener en cuenta los valores dominantes de su entorno pero también quiere ejercer el filtro de los valores de los padres a la vez que está abierto a los que puedan venir de sus hijos en un diálogo que instaura la doble verticalidad, de padres a hijos pero también la ascendente de hijos a padres. Obviamente, en este modelo, de apertura a la socialización horizontal del entorno y aceptación de la doble verticalidad socializadora, los conflictos son inevitables lo que no quiere decir, como hemos señalado muchas veces, que haya que valorarlos, necesariamente como si fuera algo intrínsecamente negativo en la educación.

Negativamente si cabe valorar la socialización en el

modelo de familia violenta, además de por la violencia en si, porque, en algunos padres (no en todos, queremos insistir en ello, aunque la proporción no podemos precisarla), pretende que el reloj ya se ha parado y que todo tiempo pasado fue mejor. En esos casos no hay socialización vertical de padres a hijos, menos aún de hijos a padres y ante la socialización horizontal los padres responden con un blindaje total lo que puede hacer que los hijos los adopten, precisamente para manifestar así su autonomía, en valores y comportamientos hacia sus padres, construyendo valores antinómicos a los de sus padres. El conflicto se hace violencia.

CONCLUYENDO

Hemos sostenido al inicio de estas páginas que "los valores son creaciones humanas aunque, como tales creaciones humanas, basadas en la naturaleza humana, una, diversa y cambiante". Hemos afirmado también que "los valores han surgido (tienen un origen) en un lugar y momento determinado y no son aceptados por todos pero que hay valores, que tienen la pretensión de poder ser aceptado por todos". Es lo que consideramos que sucede en la sociedad española contemporánea y, por ende, en las familias españolas aunque en forma, dimensiones y particularidades diferentes. Valores de ida y vuelta, como reza el título de esta conferencia.

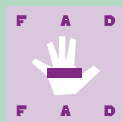
A veces la ida proviene de los padres. Pensamos por ejemplo en la transmisión de los valores finalistas universales de democracia, respeto al diferente, tolerancia etc., en el anhelo, fallido a mi juicio, de transmitir a los hijos la auto responsabilidad, la autonomía de criterios, bien aceptada por sus hijos esta vez, aunque no pocas veces con angustia por falta de balizas comportamentales, una cierta disciplina estos últimos tiempos y un etcétera no demasiado largo. Pero los hijos devuelven esos valores y los hacen tan suyos que los adultos no los reconocen como propios hasta pasado un tiempo. Pensamos, además de en la concreción en los derechos de los homosexuales (mas allá de la no discriminación que abogaban sus padres) que ya hemos mentado mas arriba, en la puesta en escena del valor de la ecología, del respeto al medio ambiente, en la apuesta por la

resolución pacífica de los conflictos (hasta ETA se ha quedado sin cantera), la demanda de una sociedad alternativa a la del mero beneficio económico (ciertamente, como siempre en estos casos, en un núcleo reducido de jóvenes) y todo ello aderezado en una salsa de difícil comprensión para los adultos, incluso para sus padres, hijos de mayo del 68, de la movida madrileña, de la transición política y cultural española, de la secularización.... Me refiero a un cierto desenfado, a una ruptura de lo tenido siempre por evidente, los husos horarios por ejemplo, la movilidad geográfica, en muchos internacional, una relación de género que va mucho más allá de lo sexual, más bien incluyéndolo con relativa normalidad (no exenta de banalidad a veces) como no fue capaz de hacerlo la generación de sus padres. Todo ello, sin el discurso no exento, a veces, de grandilocuencia de sus padres, pero con la fuerza tranquila de los hechos cotidianos y la no menor fuerza de una juventud que se sabe, en esta España próspera, en situación de "stand by" retrasando pinchar en el "play" de la emancipación total de su familia de origen de la que, de todas formas, tiempo ha se han ido aunque quedándose físicamente, a veces a dormir, a veces a alimentarse y siempre como banco o caja de ahorros privado.



Javier Elzo es Catedrático de Sociología en la Universidad de Deusto.

TRANSPORTISTAS OFICIALES:



FUNDACIÓN DE AYUDA
CONTRA LA DROGADICCIÓN

Avda. de Burgos, 1 y 3 - 28036 Madrid

Tel. 91 383 80 00