PRIMER SEMESTRE. 2006

# PANORAMA SOCIAL



# Nuevas condiciones, nuevas oportunidades



#### A DEBATE

Composición social y violencia en las escuelas, estilos de vida y contexto familiar de los niños en España

64

Dependencia familiar de los jóvenes, transición hacia la edad adulta, juventud y política

Voces a contracorriente

134

Infancia callejera e infancia trabajadora en América Latina

NOTICIAS DEL TERCER SECTOR

141

Ayuda en Acción: 25 años trabajando por la infancia

146

## Cajas de Ahorros

El compromiso de la Obra Social con la infancia y la juventud





## INFANCIA Y JUVENTUD:

Nuevas condiciones, nuevas oportunidades





#### Patronato

Pere Rifá Pujol Atilano Soto Rábanos

Juan R. Quintás Seoane (*Presidente*)
José María Méndez Álvarez-Cedrón (*Secretario*)
José María Bueno Lidón
Julio Fernández Gayoso
Aleix Gimbernat Martí
Roberto López Abad
Jesús Medina Ocaña

#### PRESIDENTE DE HONOR

Enrique Fuentes Quintana

### PANORAMA SOCIAL

Número 3. Primer semestre. 2006

#### Consejo de redacción

VICTORIO VALLE (Director)
ELISA CHULIÁ RODRIGO (Secretaria)
FRANCISCO ALVIRA MARTÍN
JOSÉ ANTONIO ANTÓN PÉREZ
CARLOS BALADO GARCÍA
JOSÉ GARCÍA LÓPEZ
FERNANDO GONZÁLEZ OLIVARES (Redactor Jefe)
VÍCTOR PÉREZ-DÍAZ

#### PEDIDOS E INFORMACIÓN

FUNDACIÓN DE LAS CAJAS DE AHORROS Caballero de Gracia, 28, 28013 Madrid. Teléfono: 91 596 54 81 Fax: 91 596 57 96 Correo electrónico: suscrip@funcas.es

Printed in Spain Edita: Fundación de las Cajas de Ahorros (FUNCAS)

© Fundación de las Cajas de Ahorros. Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación, así como la edición de su contenido por medio de cualquier proceso reprográfico o fónico, electrónico o mecánico, especialmente imprenta, fotocopia. microfilm, offset o mimeógrafo, sin la previa autorización escrita del editor.

Padre Damián, 48, 28036 Madrid.

ISSN: 1699-6852 Depósito legal: M-23-401-2005 Diseño: Bravo Lofish diseño gráfico Preimpresión: Versal Composición, S.L. Imprime: Raiz Técnicas Gráficas, S.L.

Las colaboraciones en esta revista reflejan exclusivamente la opinión de sus autores, y en modo alguno son suscritas o rechazadas por la FUNDACIÓN DE LAS CAJAS DE AHORROS.

## Índice

5	Presentación
	A Debate En torno a la infancia: escuela, estilos de vida y contexto familiar
7	El progreso interclasista de la escuela pública (1985-2004) Argumentos para un debate razonado sobre la distribución del alumnado en el sistema educativo español JULIO CARABAÑA
27	Nuevas perspectivas sobre la violencia y el <i>bullying</i> escolar CARMEN ORTE SOCÍAS
42	Los cambios familiares y la posición del niño en la sociedad española contemporánea ¿Una interpretación contradictoria del valor de la infancia? IVÁN RODRÍGUEZ PASCUAL
54	Estilos de vida de los niños en la cultura digital Carles Feixa
	De jóvenes a adultos: las dificultades de una transición crucial
64	Familia, convivencia y dependencia entre los jóvenes españoles Miguel Requena Díez de Revenga
78	Transitar hacia la edad adulta: constelaciones de desventaja de los jóvenes españoles en perspectiva comparada Una proyección hacia el futuro Andreu López Blasco
94	La decisión de ser madre: fecundidad y educación en España Teresa Martín García
08	¿Jóvenes despolitizados? Visiones y condiciones de la ciudadanía en tiempos difíciles Jorge Benedicto y Emilio Luque
20	Jóvenes y adultos ¿hasta qué punto diferentes? La influencia de la edad sobre actitudes y valores Juan Carlos Revilla Castro y Francisco José Tovar Martínez

	VOCES A CONTRACORRIENTE
134	Infancia callejera e infancia trabajadora Las dos cuestiones más controvertidas de la infancia en América Latina
	Noticias del tercer sector
141	Ayuda en Acción: 25 años trabajando desde la infancia, 25 años disminuyendo diferencias PILAR LARA RUIZ-GRANADOS
	La dimensión social de las cajas de ahorros
146	Los programas para jóvenes desde la Obra Social La visión y la experiencia de Caixa Catalunya Josep Maria Loza Xuriach
152	La apuesta de Unicaja por la infancia y la juventud Braulio Medel Cámara
157	Compromiso con la juventud: la experiencia de Caixa Terrassa

## Presentación

os menores de 30 años representan en la actualidad algo más de la tercera parte de la población española. Cómo se comportan los niños, adolescentes y jóvenes que integran este amplio colectivo, qué les preocupa, qué problemas plantean a quienes los cuidan, los educan y procuran por ellos, son cuestiones que interesan a la sociedad, y no sólo porque ellos encarnan el futuro, sino también porque constituyen el presente. Evidentemente, su conducta como ciudadanos adultos, padres y madres, trabajadores y consumidores del mañana, dependerá mucho de lo que aprendan hoy. Pero además de un proyecto de porvenir, ellos y ellas son personas con derechos y deberes en tanto niños y jóvenes. Al conjunto de la sociedad le corresponde respetar tales derechos y hacer cumplir esos deberes. Por tanto, el bienestar de los niños y los jóvenes no es una responsabilidad que recaiga únicamente en sus familias y sus escuelas, sino en todos los ciudadanos.

Tomando como punto de partida esta responsabilidad compartida por toda la sociedad, el número 3 de *Panorama Social* pretende hacer una aportación a la discusión de algunos de los temas que más afectan a los niños y los jóvenes actualmente. Y para ello reúne a diferentes expertos cuyos artículos ofrecen numerosos datos y argumentos que permiten trascender ese discurso cargado a menudo de tópicos y razonamientos estereotipados con el que se suele hablar de la infancia y la juventud.

Los artículos de **Julio Carabaña** y **Carmen Orte** enfocan la atención en las instituciones en las que los niños y adolescentes pasan gran parte de su tiempo, las escuelas. A partir de un minucioso

análisis sobre la evolución de la composición del alumnado en las escuelas públicas, concertadas y privadas, Carabaña extrae conclusiones que rebaten la afirmación según la cual la escuela en España segrega cada vez más a los alumnos por clase social. Por su parte, Orte examina un fenómeno presente en todo tipo de escuelas, el *bullying* o acoso escolar, y señala la necesidad de diseñar programas de prevención, detección y manejo de estas conductas que incorporen a las víctimas, los agresores, las escuelas y los padres.

Sobre la situación de los niños en las familias españolas trata el artículo de Iván Rodríguez. En él analiza cómo los cambios familiares -en particular, la incorporación de las mujeres al mercado laboral- han conducido a la reducción del número de hijos y a su sobreprotección, lo cual implica con frecuencia su aislamiento en el ámbito del hogar y, en cierto modo, su desaparición del espacio público. Esa "privatización" de los hijos e hijas favorece la difusión de estilos de vida domésticos, de lo que se ha denominado "culturas de habitación". Al análisis de esa tendencia que muestran muchos niños y jóvenes hoy en día a recluirse en sus cuartos dedica su artículo Carles Feixa: desde sus habitaciones, bien pertrechadas con los instrumentos de las nuevas tecnologías, ellos pueden abrirse al mundo, compartiendo sus conocimientos y experiencias con otras muchas personas, pero también encerrarse en sí mismos, sin establecer apenas vínculos sociales.

A estos cuatro artículos sobre diferentes aspectos de la infancia les siguen otros cinco que profundizan en la difícil transición de la juventud al estado adulto. **Miguel Requena** expone cómo la tendencia observada en las últimas décadas a

una mayor dependencia familiar de los jóvenes, visible en la prolongación de la convivencia con sus padres, parece haberse estabilizado como consecuencia del efecto combinado de factores que incentivan y desincentivan la emancipación, pero quizá también de la consolidación de una norma social que favorece que los jóvenes permanezcan en las casas de sus padres hasta cerca de los 30 años. Andreu López Blasco pone de relieve las dificultades de una integración estable de los jóvenes españoles en el mercado de trabajo, destacando la sustitución de las trayectorias lineales, que en el pasado facilitaban la adquisición del estatus de adulto, por trayectorias fragmentadas y reversibles. Por su parte, Teresa Martín centra su atención en el retraso de la maternidad de las jóvenes españolas y explora en qué medida la educación condiciona la decisión de tener hijos, al tiempo que apunta algunas ideas sobre cómo conciliar la voluntad de alcanzar elevados niveles educativos con el deseo de ser madre.

Jorge Benedicto y Emilio Luque reflexionan en su artículo sobre la relación de los jóvenes con la política y ponen en cuestión la despolitización que habitualmente se predica de la juventud. Tanto ellos como Juan Carlos Revilla y Francisco J. Tovar muestran su desacuerdo con la proclividad a estudiar las cuestiones que afectan a los jóvenes como si estuvieran aisladas de la sociedad en su conjunto, en tanto que insisten en la necesidad de desarrollar nuevos enfoques de análisis de la juventud que superen los planteamientos tradicionales y permitan distinguir mejor las peculiaridades y similitudes de la población joven respecto a la adulta, así como también valorar adecuadamente la contribución de la primera a la vida pública.

La sección "Voces a contracorriente" nos acerca a dos cuestiones relacionadas con la infancia que, si bien apenas inquietan en países con niveles de desarrollo económico, político y social como los que hoy disfruta España, constituyen motivo de preocupación en otras regiones del mundo, entre ellas, América Latina: los niños de la calle y los niños trabajadores. A través de sendas entrevistas con Juan Martín Pérez (México) y Ángel González (Venezuela), realizadas por Marta Martínez, experta española en temas de infancia, se

recogen los puntos de vista y las prácticas de una organización y un movimiento social que abordan estas cuestiones con planteamientos y métodos novedosos y diferentes de los tradicionales.

En la sección "Noticias del Tercer Sector", **Pilar Lara**, coordinadora de estudios de Ayuda en Acción, describe cómo esta organización consigue a través del apadrinamiento de niños que habitan en regiones pobres del mundo promover el desarrollo de las comunidades de las que forman parte; un desarrollo no concebido sólo como progreso material, sino también como capacitación para participar políticamente y ejercer consciente y responsablemente la ciudadanía.

La infancia y la juventud, los temas a los que FUNCAS ha querido dedicar este tercer número de Panorama Social, han representado ámbitos de actuación prioritarios para muchas caias de ahorros. Tres buenos ejemplos de las múltiples manifestaciones de esa dedicación se pueden encontrar en la sección "La dimensión social de las cajas de ahorros". Así, **José María Loza** detalla los programas diseñados por Caixa Catalunya, cuya Dirección General ostenta, para fomentar entre los niños y los más jóvenes actitudes salubres y responsables, así como para mejorar su cultura financiera. **Braulio** Medel, Presidente de Unicaja, expone la contribución de la entidad a la oferta educativa a través de diferentes iniciativas, entre ellas el mantenimiento de guarderías, centros de educación primaria y secundaria, colegios mayores y escuelas deportivas. Finalmente, Enric Mata, Director General de Caixa Terrassa, presta especial atención a la actividad formativa universitaria de los jóvenes que viene impulsando desde hace un cuarto de siglo esta entidad.

El producto final de este nuevo número de *Panorama Social* conjuga el esfuerzo de profesionales del mundo académico, especialistas en intervención social y representantes de las cajas de ahorros de diferentes regiones, que han puesto en común sus conocimientos y experiencias para contribuir al debate público sobre cuestiones de gran calado relacionadas con la infancia y la juventud. Coordinar este esfuerzo ha supuesto, una vez más, un cometido importante y estimulante para FUNCAS.

# El progreso interclasista de la escuela pública (1985-2004)

Argumentos para un debate razonado sobre la distribución del alumnado en el sistema educativo español

JULIO CARABAÑA\*

#### RESILMEN

Pocos temas afectan tan directa y decisivamente a los niños y sus familias como la estructura y las características del sistema educativo. En España, el debate público en torno a estos temas se ha centrado, en gran medida, en la dispar composición social del alumnado en la escuela pública y la privada, y la creciente pérdida de peso y prestigio social de la primera con respecto a la segunda. En este artículo se ofrecen argumentos para valorar en qué medida responden a la realidad afirmaciones que, en la actualidad, se dan por supuesto, tales como que los centros de enseñanza pública han perdido cuota de alumnado en relación con los centros de enseñanza privada, o que se han vuelto más clasistas porque las familias con más recursos económicos y educativos mandan a sus hijos a las escuelas privadas.

#### 1. Introducción<sup>1</sup>

Con motivo de la tramitación parlamentaria de la Ley Orgánica de Educación (LOE) recientemente aprobada, los defensores de la escuela pública y los defensores de la escuela privada han vuelto a atacar la parcela que el otro explota en el campo de la enseñanza con argumentos y estrategias casi siempre viejos, alguna vez nuevos y siempre exagerados, como parece inevitable en el

debate político. Los defensores de la privada han esgrimido estimaciones según las cuales una plaza escolar pública cuesta doble que una concertada, se han manifestado contra presuntos recortes a la libertad de elección de centro y han aprovechado los resultados de los últimos estudios de evaluación hechos por la OCDE para desprestigiar la enseñanza pública. Los defensores de la escuela pública, por su parte, han clamado por la escuela laica, han recordado los privilegios de la Iglesia y su oscura historia en materia de libertades y han vuelto a airear el clasismo de la escuela privada, y en particular de la religiosa.

Un argumento relativamente nuevo en el debate ha sido que la afluencia de alumnos inmigrantes está agudizando el clasismo del sistema en su conjunto. Más aún, diversas plataformas de defensa de la escuela pública se han manifestado como si ésta estuviera perdiendo terreno frente a la privada a causa de los alumnos inmigrantes. Según este argumento, los centros concertados no se hacen cargo del cupo de inmigrantes que les corresponde, desviándolos a las escuelas públicas. Por razones poco esclarecidas, pero que no se comentan ni cuestionan, los padres nativos se llevan a sus hijos de los centros donde los inmigrantes se concentran, buscando refugio en la escuela privada. La escuela pública va así perdiendo clientela, en particular clientela de clase media, a favor de la privada.

Si la causa principal de este proceso se ve en la inmigración, las culpas se atribuyen desde luego a los gobiernos, tanto de derechas como de izquierdas. Los de derechas porque directamente favorecen la concertación de escuelas, incluso aunque no existan necesidades reales de escolarización o éstas

<sup>\*</sup> Catedrático de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Quiero agradecer a Modesto Escobar y Claudia Córdoba sus comentarios y sugerencias a una primera versión de este texto.

puedan ser satisfechas por las escuelas públicas, como bien ejemplifica la política de la Comunidad de Madrid. Los de izquierdas porque, aunque no reserven terrenos ni garanticen subvenciones para centros de órdenes religiosas integristas que cobran la reserva de plaza a precios de club exclusivo, no cortan de raíz las prácticas discriminatorias de los centros concertados en la admisión de alumnos y no proporcionan a los públicos los medios necesarios para la integración de los alumnos inmigrantes mediante una adecuada educación multicultural<sup>2</sup>.

El asunto ocupa el primer plano de la política educativa de la izquierda, hasta el punto de que el "reparto equitativo" de los alumnos inmigrantes entre centros públicos y concertados ha pasado de reivindicación estrella de algunos sindicatos a principio inspirador de la LOE, aprobada en abril del 2006.

En cuanto a los sindicatos, baste recordar que CC.OO. y UGT de Madrid suscribieron con la presidenta de la Comunidad el 9 de marzo de 2005 un acuerdo cuyo punto 1.3 comprometía al gobierno autonómico a "actualizar la normativa de admisión y escolarización para alcanzar la escolarización equilibrada del alumnado con necesidades educativas especiales y de compensación educativa en todos los centros sostenidos con fondos públicos...". De la importancia que se otorga al problema da fe la regular insistencia de TE (Trabajadores de la Enseñanza, el órgano de CC.OO. de la Enseñanza de Madrid) en su existencia<sup>3</sup> y en el incumplimiento del acuerdo:

"El gobierno regional no tiene la voluntad política de resolver los graves desequilibrios existentes en la escolarización del alumnado con necesidades de compensación educativa entre los centros públicos y los concertados... Las cifras son contundentes... El riesgo es evidente. Si no se toman medidas, la enseñanza pública puede perder su carácter interclasista." (García, 2006: 3; también, en el mismo número, Galvín y Fernández).

Por lo que se refiere a la legislación, la enmienda a la totalidad de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) con texto alternativo presentada por el PSOE a fines de 2002, además de prescribir la creación de comisiones de evaluación, aulas de inmersión y recursos adicionales, proponía tanto asegurar a los alumnos inmigrantes "que su escolarización se produce sin ningún tipo de discriminación en el centro al que deseen acudir" como que "las Comisiones de escolarización a las que se refiere el artículo 59 de la presente Ley, velarán porque exista una distribución equitativa del alumnado inmigrante entre todos los centros sostenidos con fondos públicos" (art. 21). El artículo reiteraba que "las comisiones de escolarización garantizarán que todos los centros sostenidos con fondos públicos escolarizan de forma solidaria al alumnado con necesidades educativas especiales y con dificultades de aprendizaje, así como a los alumnos inmigrantes o a los procedentes de minorías étnicas o culturales". Ganadas las elecciones el 11 de marzo de 2004, la admisión de inmigrantes en los centros concertados se convirtió en uno de los principios inspiradores de la LOE, apenas encubierto tras la formulación de "esfuerzo compartido". Así se declara solemnemente en su preámbulo:

"Una de las consecuencias más relevantes del principio del esfuerzo compartido consiste en la necesidad de llevar a cabo una escolarización equitativa del alumnado. La Constitución española reconoció la existencia de una doble red de centros escolares, públicos y privados, y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación dispuso un sistema de conciertos para conseguir una prestación efectiva del servicio público y social de la educación, de manera gratuita, en condiciones de igualdad y en el marco de la programación general de la enseñanza. Ese modelo, que respeta el derecho a la educación y a la libertad de enseñanza, ha venido funcionando satisfactoriamente, en líneas generales, aunque con el paso del tiempo se han manifestado nuevas necesidades. Una de las principales se refiere a la distribución equitativa del alumnado entre los distintos centros docentes. Con la ampliación de la edad de escolarización obligatoria y el acceso a la educación de nuevos grupos estudiantiles, las condiciones en que los centros desarrollan su tarea se han hecho más complejas. Resulta, pues, necesario atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera. Se trata, en

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Sirvan de muestra estos párrafos del manifiesto Recuperar la Enseñanza Pública es posible, suscrito entre otros por el Colectivo Baltasar Gracián: "sin pretender remitirnos a ningún momento de plenitud idílica, es innegable que vive un largo, y ahora acelerado, proceso de declive, al que no han sido aienos tanto la orientación de las sucesivas reformas como el impulso, financiación y trato de privilegio otorgado a los sectores confesionales y a los privados en general" (APIA y DEPREN, 2005: 2-3). Con estas políticas se influye en el alumnado "y se favorece su trasvase a la red privada, convirtiendo a la red pública, que debería ser la prioritaria y la fundamental, en subsidiaria y marginal" (Ibídem).

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> "Cuando desde la Federación Regional de Enseñanza de CC.OO. decimos, e insistimos hasta la saciedad, que uno de los principales problemas de la educación madrileña es el tremendo deseguilibrio en la escolarización entre la red pública y la red privada concertada no es algo que nos estemos inventando..." (Equipo de Pública, 2006: 7).

última instancia, de que todos los centros, tanto los de titularidad pública como los privados concertados, asuman su compromiso social con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones, acentuando así el carácter complementario de ambas redes escolares, aunque sin perder su singularidad. A cambio, todos los centros sostenidos con fondos públicos deberán recibir los recursos materiales y humanos necesarios para cumplir sus tareas. Para prestar el servicio público de la educación, la sociedad debe dotarlos adecuadamente".

Si obviamos las inexactitudes (incluso las más graves: la Constitución no reconoce una doble red de centros escolares, públicos y privados, sino la posibilidad de subvencionar a estos últimos, y lo que la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) quiso establecer con los conciertos fue una única red de centros sostenidos con fondos públicos con normas semejantes de gobierno y los mismos criterios de admisión de alumnos) y la retórica, lo que queda es el propósito de forzar a los centros concertados a asumir unas obligaciones que supuestamente están rehuyendo en la actualidad (Carabaña, 2005).

El presente trabajo pretende aportar algunos datos acerca de estos procesos, con la intención de señalar a quienes participan en la discusión política los límites derivados del respeto a los hechos. En la primera parte se constata que durante los últimos 20 años las disputas por la enseñanza se han saldado con un mantenimiento del statu quo en las cuotas de alumnos de la enseñanza pública y la privada. En la segunda se muestra que el clasismo de la enseñanza pública ha disminuido notablemente desde 1985, cuando entró en vigor la LODE. La tercera y última propone algunas reflexiones sobre el asunto. Esta discusión del clasismo es, a su vez, el marco para tratar a fondo la cuestión de la inmigración, que tiene que quedar para más adelante.

# 2. EL MANTENIMIENTO DE LAS CUOTAS DE ALUMNOS EN LA ESCUELA PÚBLICA Y PRIVADA

Al considerar la historia de la competencia entre escuelas públicas y privadas, hay que tener en cuenta que, aparte del presunto influjo de la inmigración, casi todos los cambios económicos y sociales de los últimos años favorecen la demanda de escuela privada y erosionan la demanda de escuela pública.

En primer lugar está la financiación pública de las escuelas privadas. Las escuelas privadas, tanto religiosas como seglares, no tuvieron financiación pública hasta el final del régimen nacional-católico de Franco, cuando la Ley General de Educación (LGE) estableció subvenciones en 1970. En 1985, la LODE transformó las subvenciones en conciertos, con la intención de crear una única red de centros que, financiados con fondos públicos, estuvieran regidos por normas equivalentes de gobierno y normas idénticas de admisión de alumnos. Al abaratar de este modo la enseñanza privada, no podía esperarse sino que su demanda aumentara.

Mientras tanto, el poder adquisitivo de las familias ha crecido sin interrupción. En los últimos 30 años la renta per cápita de los españoles se ha doblado sobradamente. Este crecimiento de la renta produce un aumento más que proporcional de los gastos en enseñanza (que con elasticidad ligeramente superior a uno se comporta como un bien de lujo, según la Encuesta de Presupuestos Familiares), parte de los cuales es lógico que se dediquen a cubrir las actividades extraescolares y las contribuciones voluntarias que los centros concertados suelen solicitar a los padres de sus alumnos<sup>4</sup>.

La demanda de enseñanza privada no debería de haber crecido sólo por estas simples y directas razones económicas, sino también por razones sociales. La principal es el cambio en las proporciones de las clases: han crecido las clases medias de profesionales y empleados administrativos, que suelen llevar a sus hijos a escuelas privadas, y han menguado las clases de obreros y campesinos, que suelen llevar a sus hijos a escuelas públicas. También tiene que haber influido la difusión desde las clases medias cultas de los patrones de conducta (habitus, en una jerga muy difundida entre los sociólogos) relacionados con la elección de centro. La preocupación paterna con la elección de centro alcanza hoy a todas las clases excepto quizás a los obreros del campo (Martín Criado y otros, 2000), únicos que siguen delegando en los poderes públicos y mandan a sus hijos sin mucho pensar al centro más cercano. Parece que, en general, el criterio de distinción opera a favor de las escuelas privadas, a las que, con ciertas excepciones, se atribuye un estatus más alto que a las públicas.



<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> La enseñanza concertada es legalmente gratuita, pero funciona como de pago en muchas ocasiones, y como tal es vista por padres y alumnos.

Estas tendencias se acentúan a consecuencia del descenso de la natalidad y del tamaño de los hogares. Al disminuir el número de hijos, cabe esperar un aumento de la demanda de enseñanza de pago más allá del producido por el impacto de la mejora del nivel de vida. Si de verdad funciona el trade off entre cantidad y "calidad" de los hijos (Becker y Tomes, 1976), no sólo ocurre que al tener menos hijos se puede gastar más en cada uno de ellos, sino que el deseo de "calidad" actúa como motor para disminuir la cantidad: se tienen menos hijos para poder gastar más en ellos.

El gasto en enseñanza y la demanda de enseñanza privada pueden verse todavía reforzados por factores psicológicos. Los padres con pocos hijos no sólo pueden gastar más, sino que suelen sentirse en la obligación moral de hacerlo, llegando a hacer de sus hijos objeto de una atención excesiva en todos los campos. Y más si intervienen factores sociales que, como el divorcio, fomentan las inseguridades y ansiedades paternas. Es conocido que la mala conciencia o la rivalidad con el cónyuge inducen a comprar a los hijos lo más caro –valga o no valga–. En el caso de la educación, la ansiedad genera comportamientos mágicos: dado que su resultado es incierto, los padres tienden a poner todos los medios contra el fracaso, probados o improbables, al modo como, según Malinowski, los habitantes de las islas Trobriand recurrían a conjuros antes de las expediciones de pesca.

En fin, por todas estas razones –menor precio, más renta, menos hijos, mayor ansiedad social– y seguramente por algunas más, y sin necesidad de intervención política de ningún tipo, habría sido de esperar durante los últimos años un crecimiento de la escuela privada y un descenso de la escuela pública.

Pues bien, sin embargo de tan buenas explicaciones y tan probadas causas, el hecho no se ha producido. En realidad, en el reparto de alumnos más bien han salido perjudicados los centros privados. Según muestran las estadísticas, la cuota de alumnos de la privada cayó entre la LGE (1970) y la LODE (1985), y se mantiene aproximadamente desde entonces. He aquí las etapas principales del proceso desde que el Estado comenzó a financiar las escuelas de particulares.

– La enseñanza privada ganó terreno en la década de los sesenta y sobre todo en los primeros años setenta, cuando la LGE estableció las subvenciones. Pasó entonces de tener el 20% de los alumnos a tener el 40%. Las subvenciones se generalizaron rápidamente, dejando fuera de ellas a apenas un 10% de los alumnos.

- Desde entonces, la enseñanza privada ha mantenido esta cuota con dificultad, descendiendo poco a poco (Viñao, 2004: 192). En 1984-1985 estaban en primaria las generaciones más numerosas de la historia de España, próximas a los 650.000 alumnos, y la LGE estaba a punto de ser sustituida por una ley socialista, la LODE. En ese año, el más difícil de los de crisis económica, en que el empleo quedó reducido a 10,5 millones de trabajadores, la cuota de la enseñanza privada en Educación General Básica (de 6 a 13 años) había descendido al 35,3%<sup>5</sup>.
- En 1985 una mayoría formada por socialistas y catalanistas consolidó en la LODE la financiación pública de la enseñanza privada mediante la forma jurídica de conciertos para la prestación de un servicio público. En 1995-1996 habían transcurrido diez años de aplicación de la LODE y habían llegado a la escuela generaciones mucho menos numerosas, de unos 400.000 alumnos. Para entonces, con la crisis económica superada y el empleo cercano a los 13 millones, la enseñanza privada había perdido casi otros dos puntos porcentuales, escolarizando solamente el 33,7% del alumnado.
- En 1996 gana las elecciones el Partido Popular (PP), que sin el respaldo parlamentario de una mayoría absoluta se ve obligado a aplicar las leyes aprobadas por los socialistas, a las que se había opuesto. No hubo, sin embargo, en su nunca aplicada LOCE modificaciones sustanciales en el régimen de conciertos, que había permanecido estable desde su implantación por la LODE. Durante las dos legislaturas en las que el PP ocupó el gobierno, la población escolar se mantuvo en los mismos bajos niveles de la época anterior, pese a haberse añadido casi un 5% de alumnos inmigrantes, mientras que la población ocupada subió hasta los 17 millones, una cifra que nadie se había atrevido a pronosticar ni en sueños. Pese a todo, la enseñanza privada no se llevaba en 2003-2004 más que el 33,3% de los alumnos de primaria<sup>6</sup>.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Posiblemente influyera en este descenso la construcción de escuelas públicas consecuencia de los llamados Pactos de la Moncloa de 1977. En estos pactos, la izquierda y los sindicatos aceptaron referir los salarios a la inflación prevista para el futuro, en lugar de a la inflación calculada para el pasado, a cambio de un programa de creación de empleo mediante inversiones públicas.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Las cifras son iguales en ESO, que reúne los dos últimos cursos de la Enseñanza General Básica y los dos primeros de las antiguas Enseñanzas Medias. El porcentaje de alumnos en la privada era del 34%, el de unidades del 32%. Los alumnos por unidad, 24 en la pública y 28 en la privada.

En total, los cambios políticos, económicos, sociales y demográficos habidos durante los más de 25 años de democracia no han modificado apenas la distribución de los alumnos entre colegios públicos y privados, si exceptuamos los cinco puntos de ganancia de los públicos que tuvieron lugar en los años de la transición.

Esta estabilidad en las cuotas de pública y privada es, en realidad, bien conocida, pues además de apreciarse inmediatamente en la estadística oficial, ha sido constatada por prestigiosos autores de todas las tendencias. Casi dos décadas tiene ya la declaración de Bosch y Díaz (1988: 132): "La pérdida de peso de la oferta privada –particularmente en EGB– llama la atención porque se ha producido precisamente cuando una gran parte de la misma recibía subvenciones del erario público". De entre los autores más favorables a la escuela privada, Pérez-Díaz y Rodríguez (2003: 242), de cuya obra hemos tomado los datos que sirven de base a esta argumentación, los resumen diciendo: "La distribución de la matrícula entre centros públicos y privados casi no ha variado desde finales de los años ochenta del siglo XX". De entre los que abogan por un equilibrio entre ambas enseñanzas, cabe citar a Marchesi:

"Durante muchas décadas, prácticamente todas en las que se mantuvo la dictadura franquista, la enseñanza pública fue un sistema subsidiario, escasamente atendido y poco valorado. Los centros privados ocupaban un lugar de privilegio en la oferta educativa. La Ley General de Educación, que extendió la educación obligatoria hasta los catorce años, supuso una ampliación notable de la oferta pública, aunque solo a partir de 1977, con motivo de los pactos de la Moncloa, se produjo un incremento sustancial de las inversiones públicas en comparación con las subvenciones recibidas por la enseñanza privada.

Los años setenta y ochenta han supuesto una clara recuperación de la calidad y el prestigio de los centros públicos, concretándose en que el porcentaje de alumnos que estudian en ellos se ha ido incrementando poco a poco a lo largo de estos años" (Marchesi, 2000: 76-77).

Dejando de lado la distorsión de la realidad en aras de la ritual difamación del franquismo y el no menos ritual ensalzamiento de la LGE en el primer párrafo, las apreciaciones del segundo reflejan fielmente las cifras estadísticas.

Incluso los autores más partidarios de la escuela pública, conceden el punto, aunque maticen. Así concluía Lerena (1987: 228) su examen de la evolución hasta 1982, un examen hecho, como puede inducirse del texto, para rebatir a los que en el momento clamaban contra el auge de la pública: "Puede parecer increíble, pero es cierto: el proceso de estatalización de la enseñanza –esa peste que nos azota- tiene la misma naturaleza ontológica que los ogros de los cuentos de hadas. Excluidos siempre los estudios superiores y medios, en términos de alumnado, el peso de la enseñanza pública en el sistema escolar no es ahora mayor que lo era hace veinte o 25 años". Según Feito, "(l)os datos prueban que, en realidad, el status quo pública concertada (70% de estudiantes en la pública y el resto en la concertada y en la muy minoritaria privada) se mantiene a lo largo de los años". "No obstante -puntualiza este autor- los datos sobre el mantenimiento del status quo, hay ciudades en las que la escuela concertada ha experimentado en los últimos años un crecimiento tremendo. Este sería el caso de Madrid" (Feito, 2002: 107). De modo análogo matizan Calero y Bonal (2004: 192), subrayando que las cuotas globales semeiantes ocultan que el sector público gana alumnos en preescolar y los pierde en secundaria: "en el tramo de edad 14-18, mientras que la pérdida de alumnos en el sector público es de un 25% en toda la década, el sector privado pierde en total menos de un 10%"; lo que no obsta a la afirmación de que "desde la segunda mitad de la década de 1980 tanto el número de centros como el número de alumnos matriculados en la enseñanza pública ha crecido de forma constante, si bien el sector privado concertado sigue manteniendo una importante cuota de participación" (Bonal, 2002: 18).

#### 3. Dos modos de adaptarse a una demanda menguante

Como acabamos de recordar, este cambio en las proporciones ha acontecido al mismo tiempo que los alumnos se reducían. Resulta muy interesante comprobar cómo la enseñanza pública y la privada se adaptaron a esta disminución absoluta de la demanda. La tendencia de ambos tipos de organización es, desde luego, la de cualquier industria en contracción (Arango y Carabaña, 1986): en primer lugar, mantener el empleo reduciendo la ratio alumnos/profesor; en segundo término mantener el centro aun a costa de reducir el número de unidades (clases), y sólo en último término (literalmente para los centros privados) cerrar centros. Pues bien, la enseñanza pública ha podido recurrir a la primera estrategia más que la privada, reduciendo más las ratios y manteniendo más centros y más aulas abiertos. Como puede apreciarse en el cuadro 1, desde



# Cuadro 1

# La enseñanza primaria (EGB y luego Educación Primaria) de 1970 a 2003

Privado         Total         Porcentaje         Público         Privado         Total         Porcentaje         Público         Privado         Total         Porcentaje         Público         Privado         Total         Porcentaje         Privado         Total         Porcentaje         Privado         Priblico           2.1813975         5.4473.468         39,50         113.975         84,683         198.658         42,65         102.016         59,468         161.484         36,83         29           2.056.616         5.606.452         36,688         150.294         80.120         211074         37,96         119,573         56,881         116,444         36,83         29           1.770107         4.885.049         35,01         1		Alum,	Alumnos matriculados	lados		Profesores	ores			Unidades	Inidades escolares				Ratios		
2831.920         1.097.649         39.29.569         27/93         99.062         27/93         99.062         27/93         99.062         27/93         99.062         27/93         99.062         27/93         99.062         27/93         99.062         27/93         99.062         27/93         99.062         27/93         99.052         37/93         117.369         25/91         25/91         25/91         25/93         37/93         37/94         43/15         99.423         60.499         159.922         37/93         31           35.21.493         2.161.975         5.473.468         39,50         113.975         84.683         198.658         42,63         102.016         59.468         161.484         36,83         29           35.21.238         1.973.047         5.594.885         210.2016         59.468         161.484         32,22         27           36.21.238         1.973.047         5.594.885         29.93         110.474         32,22         27           3.174.942         1.710.107         4.885.049         157.212         61.573         218.785         28,14         117.713         46.968         16.4681         28,52         16           1.660.087         829.078         2.489.165		Público	Privado	Total	Porcentaje	Público	Privado	Total	Porcentaje	Público	Privado	Total	Porcentaje	Alumnos/	'profesor	Alumnos/unidad	/unidad
2.831.920         1.097649         32.9569         27,93         99.062         87.312         30.057         117369         25,61         29           3.229.863         2.131.908         5.361.771         39,76         104.517         79.327         183.844         43,15         99.423         60.499         159.922         37,83         31           3.229.863         2.131.908         5.361.771         39,76         104.517         79.327         183.844         43,15         99.423         60.499         159.922         37,83         31           3.549.836         2.056.616         5.606.452         3.668         130.954         80.120         211.074         37,96         119.573         56.851         17.6424         32,22         27           3.549.836         2.95.485         2.95         119.575         56.851         176.444         32,22         27           3.174.942         1.710.107         4.885.049         35,01         167.877         71.709         239.586         29,37         129.447         52.399         181.846         28,82         19           2.555.332         1.296.659         3.849.991         3.5,48         15.7212         61.573         218.785         28,14         117.7					privado				privado				privado	Público	Privado	Público	Privado
3.229.863         2.131.908         5.361.771         39,76         104.517         79.327         183.844         43,15         99,423         60,499         159.922         37,83         31           3.511.493         2.161.975         5.473.468         39,50         113.975         84.683         198.658         42,63         102.016         59.468         161.484         36,83         29           3.529.886         2.956.616         5.606.452         36,68         130.954         80.120         211.074         37,96         119.573         56.851         176.424         32,22         27           3.621.238         1.973.047         5.594.285         35,27         151.336         76.131         227.467         33,47         129.861         186.389         30,33         24           2.553.332         1.296.659         3.849.991         33,58         157.212         61.573         218.785         28,14         117.713         46.968         16,681         28,52         16           1.660.087         829.078         2.489.165         33,31         8.573         18.785         28,14         117.713         46.968         118.945         28,64           1.651.949         82.843         2.492.661 <t< td=""><td>1970-1971</td><td>2.831.920</td><td>1.097.649</td><td></td><td>27,93</td><td>99.062</td><td></td><td></td><td></td><td>87.312</td><td>30.057</td><td>117,369</td><td>25,61</td><td>73</td><td></td><td>32</td><td>37</td></t<>	1970-1971	2.831.920	1.097.649		27,93	99.062				87.312	30.057	117,369	25,61	73		32	37
3.311.493         2.161.975         5.473.468         39,50         113.975         84.683         198.658         42,63         102.016         59,468         161.484         36,83         29           3.549.836         2.056.616         5.606.452         36,68         130.954         80.120         211.074         37,96         119.573         56.851         176.424         32,22         27           3.621.238         1.973.047         5.594.285         35,27         151.336         76.131         227.467         33,47         129.861         56.528         186.389         30,33         24           2.553.332         1.296.659         3.849.991         33,68         157.212         61.573         218.785         28,14         117.713         46.968         164.681         28,52         16           1.660.087         829.078         2.489.165         33,31         85.037         34.070         119.107         28,60         16           1.651.949         828.713         2.480.662         33,41         84.978         33.967         118.945         28,64           1.651.949         828.713         2.490.631         33,33         85.675         33.979         119.654         28,40           1.65	1974-1975	3.229.863	2.131.908		39,76	104.517	79.327	183.844	43,15	99.423	60.499	159.922	37,83	31	27	32	35
3.549.836         2.056616         5606.452         36,68         130.954         80.120         211.074         37,96         119.573         56.851         176.424         32,22         27           3.521.238         1.973.047         5.594.285         35,27         151.336         76.131         227.467         33,47         129.861         56.528         186.389         30,33         24           3.174.942         1.710.107         4.885.049         35,01         167.817         71.709         239.586         29,93         129.447         52.399         181.846         28,82         19           2.553.332         1.296.659         3.849.991         33,68         157.212         61.573         218.785         28,14         117.113         46.968         164.681         28,52         16           1.660.087         829.078         2.489.165         33,31         84.978         33.967         118.945         28,64           1.651.949         828.713         2.480.662         33,41         84.697         33.998         118.695         28,64           1.653.116         826.515         2.479.631         33,33         85.675         33.979         119.654         28,40           1.646.775 <td< td=""><td>1975-1976</td><td>3.311.493</td><td></td><td></td><td>39,50</td><td>113.975</td><td>84.683</td><td>198.658</td><td>42,63</td><td>102.016</td><td>59.468</td><td>161.484</td><td>36,83</td><td>29</td><td>26</td><td>32</td><td>36</td></td<>	1975-1976	3.311.493			39,50	113.975	84.683	198.658	42,63	102.016	59.468	161.484	36,83	29	26	32	36
3.621.238         1.973.047         5.594.285         35,27         151.336         76.131         227.467         33,47         129.861         56.528         186.389         30,33         24           3.174.942         1.710.107         4.885.049         35,01         167.877         71.709         239.586         29,93         129.447         52.399         181.846         28,82         19           2.553.332         1.296.659         3.849.991         33,68         157.212         61.573         218.785         28,14         117.713         46.968         164.681         28,52         16           1.660.087         829.078         2.489.165         33,31         82.07         119.107         28,60         18,86	1980-1981	. ,			36,68	130.954	80.120	211.074	37,96	119.573	56.851	176.424	32,22	27	26	30	36
3.174.942     1.710.107     4.885.049     35,01     167.817     71.709     239.586     29,93     129.447     52.399     181.846     28,82     19       2.553.332     1.296.659     3.849.991     33,68     157.212     61.573     218.785     28,14     117.713     46.968     164.681     28,52     16       1.660.087     829.078     2.489.165     33,31     85.037     34.070     119.107     28,60       1.645.826     828.435     2.474.261     33,48     84.978     33.967     118.945     28,56       1.651.349     828.713     2.480.662     33,41     84.697     33.998     118.695     28,64       1.653.116     826.515     2.479.631     33,33     85.675     33.979     119.654     28,40       1.646.775     822.841     2469.616     33,32     85.201     34.055     119.556     28,56	1985-1986	. ,			35,27	151.336	76.131	227.467	33,47	129.861	56.528	186.389	30,33	24	26	28	35
2.555.332     1.296.659     3.849.991     33,68     157.212     61.573     218.785     28,14     117.713     46.968     164.681     28,52     16       1.660.087     829.078     2.489.165     33,31     8,60     8,60     119.107     28,60       1.645.826     828.435     2.474.261     33,48     84.978     33.967     118.945     28,56       1.651.949     828.713     2.480.662     33,41     84.697     33.998     118.695     28,64       1.653.116     826.515     2.479.631     33,33     85.675     33.979     119.654     28,40       1.646.775     822.841     2469.616     33.32     85.675     34.055     119.256     28,56	1990-1991	. ,		4.885.049	35,01	167.877	71.709	239.586	29,93	129.447	52.399	181.846	28,82	19	24	25	33
1.660.087     829.078     2.489.165     33,31     85.037     34.070     119.107       1.645.826     828.435     2.474.261     33,48     84.978     33.967     118.945       1.651.949     828.713     2.480.662     33,41     84.697     33.998     118.695       1.653.116     82.515     2.479.631     33,33     119.654       1.646.775     822.841     24.696.16     33,32     19.256	1995-1996		_		33,68	157.212	61.573	218.785	28,14	117.713	46.968	164.681	28,52	91	21	22	28
1.645.826     828.435     2.474.261     33,48     84.978     33.967     118.945       1.651.949     828.713     2.480.662     33,41     84.697     33.998     118.695       1.653.116     82.6515     2.479.631     33,33     119.654       1.646.775     822.841     2.469.616     33,32     85.201     34.055     119.256	2000-2001				33,31					85.037	34.070	119.107	28,60			20	24
1.651.949     828.713     2.480.662     33,41     84.697     33.998     118.695       1.653.116     826.515     2.479.631     33,33     85,675     33,979     119,654       1.646.775     822.841     2.469.616     33,32     85,201     34,055     119,256	2001-2002				33,48					84.978	33.967	118.945	28,56			19	24
1.653.116 826.515 2479.631 33,33 85.675 33,979 119,654 11,646,775 822,841 2,469,616 33,32	2002-2003				1.,					84.697	33.998	118.695	28,64			20	24
1.646.775 822.841 2.469.616 33.32	2003-2004				1.,					85.675	33.979	119.654	28,40			19	24
	2004-2005	1.646.775			1.,					85.201	34.055	119.256	28,56			19	24

Fuente: Datos recogidos por Pérez-Díaz y Rodríguez (2003: 496, cuadro 12) a partir de Estadística de la Enseñanza en España, varios años; Estadística de la Educación en España, varios años. He completado los años 2003-2004 y 2004-2005 a partir de www.mec.es/estadísticas.

que los alumnos comienzan a disminuir en 1980-81 aumentan todavía las unidades públicas, que disminuyen menos y más tarde que las unidades en la privada. Hasta 1995-1996, cuando la ESO se comienza a implantar, las unidades de EGB en la pública disminuyen en un 10%, mientras que en la privada se reducen en un 20%. Por tanto, la cuota de aulas privadas ha descendido más que la de alumnos: del 38% tras la LGE al 29% en la actualidad. El número de alumnos por aula descendió en ambos tipos de centros, pero más en la pública (de 32 a 22) que en la privada (de 36 a 28). Más divergente todavía es la evolución de los profesores. Mientras disminuyen alumnos y unidades, los profesores de la pública siguen creciendo, de 130.000 a 157.000; en cambio, los profesores de la privada descienden de unos 57.000 a 47.000. La cuota de profesores de la privada descendió de 43% tras la LGE al 28% en 1995-1996 (tras esta fecha las estadísticas juntan los profesores de primaria con los de preescolar). La reducción de las ratios ha llegado de unos 30 alumnos por profesor hacia 1985 a 16 alumnos por profesor en la pública y 21 en la privada en el curso 1995-1996.

Es importante insistir en que los centros públicos han ajustado su capacidad menos que los centros privados y cuentan actualmente con mayor capacidad inactiva. Pues este hecho difícilmente perceptible para la experiencia cotidiana podría explicar la creencia de que los centros públicos pierden alumnos. Si lo que se ve es que los centros privados están más llenos que los públicos y se supone que hubo un tiempo en que estuvieron igual, la conclusión ha de ser que los públicos se han estado vaciando. "Mientras tanto se produce una corriente social de trasvase de alumnado de los centros públicos a los centros concertados" (Pérez Iriarte, 2005: 170). Si se sabe, en cambio, que las respectivas cuotas no han variado y que los centros públicos han cerrado menos aulas que los privados, el trasvase de alumnos y la preferencia de los padres por la privada pueden ser explicadas como ilusiones producidas por la existencia de aulas más vacías en algunas escuelas públicas.

## 4. LA DISMINUCIÓN DEL CLASISMO DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA

Aceptando su mantenimiento frente a la privada, muchos autores sostienen que la decadencia de la enseñanza pública no tiene lugar en términos de cantidad, sino de composición del alumnado.

Como punto de partida estaría el dualismo del sistema escolar español, tan dramáticamente puesto en perspectiva por Lerena (1987: 236-237):

"Durante los últimos doscientos años, el sistema escolar ha sido la fragua en la que se han formado las clases medias urbanas. Construido por ellas y a su medida, el sistema de enseñanza constituye el medio específico con el que este conjunto social expresa y defiende su posición. Merced al desarrollo del sistema escolar, el conjunto de las clases medias ha devenido lo que es: la creciente fuerza social intermediaria entre los dos polos de la estructura de clases. Por de pronto esto guiere decir que, en conjunto, en este país o en cualquier otro, realiza un reclutamiento socialmente selectivo. O bien se deja fuera a las clases populares, o bien se las invita a que entren en dicho sistema encajándolas, en este caso, en posiciones inferiores, desvalorizadas cultural y socialmente. Esta última tarea -habilitar a la clase media-baja y a ciertas capas de las clases populares un puesto escolar socialmente desvalorizado- ha sido básicamente la labor que le ha correspondido en los últimos veinte años al sector público.

Si todo sistema escolar recluta selectivamente, la escuela privada redobla e intensifica esa diferenciación, selección y jerarquización sociales. Y lo hace de forma paradigmática. Paradigmático es asimismo el grado de hipocresía con el que la maquinaria católica ha encajado y encaja esta cuestión. Salvo esas excepciones cuya función es confirmar la regla, la composición social del alumnado de la enseñanza privada es inequívocamente de clases medias. Como es inequívoca la correlación existente entre la posición social de los sujetos y no importa qué cuestión referida a la distinción entre enseñanza pública y privada".

El clasismo de la enseñanza privada no habría sido mitigado por las subvenciones concedidas por la LGE ni por los conciertos concedidos por la LODE. Antes al contrario, sostenía Lerena (1987: 230), el discurso sobre pluralismo con el que se legitimaba la financiación pública de las escuelas privadas respondía a una estrategia defensiva de las nuevas clases medias: "Todo indica que este conchabamiento neoeclesiástico-proliberal-postgauchista-..., da lugar a una modélica práctica de travestismo ideológico y tiene como base y fundamento social la estrategia defensiva de las viejas y de las nuevas clases medias".

En una prosa mucho más directa certificaba recientemente Navarro el acierto del diagnóstico de Lerena:

"Otra consecuencia del bajo gasto público educativo es la gran extensión de la escuela privada, a la cual asisten, por lo general, los niños y jóvenes procedentes de familias burquesas, pequeña burquesía y



clases profesionales de renta media alta (que representan el 30% de la población), mientras que a la escuela pública asisten los niños y jóvenes de las clases medias de renta media y media baja y de la clase trabajadora (que representan el 70% de la población). Las primeras tienen más recursos que las segundas pues suman a los recursos públicos las aportaciones privadas. A pesar de que, en teoría, estas escuelas privadas, llamadas concertadas, son también parte del sistema público –recibiendo subsidios públicos– en la práctica no lo son pues no son gratuitas, seleccionan a los alumnos, discriminando a los hijos de los inmigrantes, que se concentran en las escuelas públicas y no están integradas en el sistema público" (Navarro, 2004: 24).

En términos mucho menos radicales, Marchesi (2000: 86) viene a coincidir con esta valoración de los resultados de la LODE, o, mejor dicho, del uso desleal que los centros privados habrían hecho de esta Ley, no asumiendo las mismas cargas que los centros públicos:

"Ha pasado más de una década desde la aprobación de la LODE y (...) la asfixia pronosticada por los responsables de la enseñanza privada no se ha visto confirmada. Los centros concertados se han mantenido y consolidado pero la mayoría no ha abierto sus puertas a todos los alumnos o ha puesto muchas dificultades para su incorporación y permanencia. La voluntad de igualdad contemplada en la LODE y después en la LOPEG en el acceso de los alumnos a la red concertada no se ha llevado todavía a la práctica".

Mitigado o no por los conciertos, el clasismo del sistema se estaría intensificando en los últimos años, en parte como consecuencia de la discriminación contra los inmigrantes en la escuela privada. Así lo expresa Fernández Enquita (2004: 249): "la escuela estatal se va convirtiendo con más prisas que pausas en la escuela de los pobres, sean nacionales o inmigrantes, aunque abunden más entre éstos que entre aquéllos. La aparente estabilidad de las proporciones oculta el hecho de que la escuela estatal pierde alumnos por arriba y los gana por abajo". Y, en la misma línea, escribe Feito (2002: 111): "Lo que sí ha cambiado en los últimos tiempos es el tipo de clientela presente en la pública y en la concertada. Surge la sospecha de que estamos asistiendo a una recomposición del tipo de clases sociales o grupos socioeconómicos que optan por una u otra red. ... Asistimos a una huida hacia la concertada de buena parte de quienes pertenecen a los grupos con mayor nivel cultural, lo que limita la capacidad de reflejo de la diversidad del entorno por parte de los centros públicos". El resultado es que "allí donde coexisten centros concertados y públicos, estos últimos corren el serio riesgo de convertirse en lugares de beneficencia pública en los

que la mayor parte de los alumnos pertenecerían a las minorías étnicas estigmatizadas, y en general a los grupos de menor nivel socioeconómico" (Feito, 2002: 109). Recuérdese también el texto del órgano de CC.OO. citado antes: "Las cifras son contundentes... El riesgo es evidente. Si no se toman medidas, la enseñanza pública puede perder su carácter interclasista." (TE 1272, 2006: 3 [editorial]).

Sin llegar a entrar en la cuestión de la admisión de los alumnos inmigrantes, que hemos de dejar para otra ocasión, vamos a examinar a continuación la evolución del clasismo de las escuelas públicas y privadas. Trataremos separadamente los dos aspectos de la cuestión, a saber, en primer lugar cómo ha variado la composición social del alumnado de los centros de cada titularidad, y en segundo lugar cómo han evolucionado las preferencias de las diversas clases, y en particular de las clases medias, por la escuela pública y la privada.

Esta evolución, primero del clasismo de los centros y luego del clasismo de las familias, la vamos a seguir desde 1985 a 2003, que es lo que los datos disponibles permiten. Los datos de 1985 provienen de una encuesta a alumnos de octavo de EGB realizada por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) en el entonces llamado "territorio MEC", que comprendía Aragón, Asturias, Cantabria, las dos Castillas, Extremadura, Madrid, Murcia, Navarra y Rioja (no se incluyeron Ceuta y Melilla). Los datos de 2003 provienen del estudio PISA de ese año, realizado por la OCDE<sup>7</sup> y se refieren a toda España. (La diferencia entre las cuotas de la pública y la privada entre las dos fuentes -57% de pública en 1985 y 64% en 2003- se debe a esta diferencia de ámbito. Por eso no coinciden con las cuotas que acabamos de comparar en la sección anterior, basadas en la Estadística de la Enseñanza en España).

## 5. ¿SE HA HECHO LA ESCUELA PÚBLICA MENOS INTERCLASISTA?

El cuadro 2 refleja la composición de los alumnos de centros públicos y privados en 1985 por clase profesional de sus padres. Es decir, refleja el clasismo o interclasismo de los centros según titularidad.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Los datos CIDE 1985 fueron puestos en su momento a disposición de los investigadores y analizados por varios autores, entre ellos Jiménez (1988). Los datos de PISA son de acceso público en www.pisa.ocde.org.

#### CUADRO 2

#### CLASE PROFESIONAL DE LOS PADRES POR TIPO DE CENTRO (PÚBLICO O PRIVADO), 1985

			Tipo de	centro	
			Publico	Privado	Total
Clase profesional	IA Profesionales altos	Recuento Porcentaje	50 1,9	351 18,1	401 8,8
del padre	II Profesionales medios	Recuento Porcentaje	94 3,6	181 9,4	275 6,1
	IIIA No manual alto	Recuento Porcentaje	109 4,2	215 11,1	324 7,1
	IIIB No manual bajo	Recuento Porcentaje	78 3,0	121 6,3	199 4,4
	IVA Empresarios y Gerentes Industria Comercio y Servicios	Recuento Porcentaje	194 7,5	368 19,0	562 12,4
	IVB Autónomos Industria Comercio y Servicios	Recuento Porcentaje	215 8,3	122 6,3	337 7,4
	V-VIIA Obreros Industria Comercio y Servicios	Recuento Porcentaje	1.214 46,6	490 25,3	1.704 37,5
	IVC-VIIB Agrarios	Recuento Porcentaje	649 24,9	87 4,5	736 16,2
Total		Recuento Porcentaje	2.603 57,4	1.935 42,6	4.538 100,0

Fuente: CIDE, Estudio EGB, 1985.

En 1985, más del 70% de los alumnos de centros públicos procedían de las clases obreras y campesinas, el 16% eran hijos de empresarios y autónomos, y sólo el 13% procedía de clases no manuales. No puede decirse que estemos ante un intenso interclasismo; incluso si consideramos que la mayor parte de los hijos de clases no manuales se concentran en algunos centros en función del habitat, estando casi ausentes, naturalmente, en los centros rurales, que son prácticamente monoclasistas.

La enseñanza privada era mucho más interclasista que la pública. Un 30% de su clientela eran hijos de obreros y campesinos, un 25% hijos de empresarios y autónomos, otra cuarta parte hijos de profesionales y un 20% hijos de empleados no manuales. Un aula media de centro privado tenía en 1985 una composición por clase mucho más heterogénea que una pública. Hay una paradoja en el hecho de que este interclasismo de las escuelas

privadas se deba precisamente a su "clasismo", es decir, a la desproporción en su clientela de los hijos de clases no manuales.

Resultados análogos encontramos al analizar, en lugar de la clase profesional de los padres, su nivel de estudios (cuadro 3)8. En los centros públicos, el 85% de los alumnos tenían padres que no habían ido a la escuela más allá de los estudios obligatorios, y en muchos de ellos, dadas las diferencias de *habitat*, no habría ningún hijo de padre con otros estudios que los primarios. En los centros privados podían encontrarse hijos de padres de cualquier nivel de estudios, más o menos la mitad con estudios obligatorios y la mitad con estudios postobligatorios. Se ve clara-



<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Este cuadro 3 tiene menos casos que el cuadro 2, toda vez que muchos alumnos no supieron decir los estudios de sus padres. De ahí la variación de los marginales, más fiables en el cuadro 2.

Cuadro 3

#### ESTUDIOS DEL PADRE POR TIPO DE CENTRO (PÚBLICO O PRIVADO), 1985

			Tipo de	centro	
			Publico	Privado	Total
Estudios del padre	Analfabeto, sin estudios	Recuento Porcentaje	105 4,8	27 1,8	132 3,6
	Primarios incompletos	Recuento Porcentaje	894 40,7	186 12,4	1.080 29,3
	Primarios completos	Recuento Porcentaje	861 39,2	421 28,1	1.282 34,7
	B. Elemental, FP1	Recuento Porcentaje	87 4,0	104 6,9	191 5,2
	B. Superior, FP2	Recuento Porcentaje	93 4,2	201 13,4	294 8,0
	Grado Medio, Diplomado	Recuento Porcentaje	80 3,6	154 10,3	234 6,3
	Título superior	Recuento Porcentaje	74 3,4	405 27,0	479 13,0
Total		Recuento Porcentaje	2.194 59,4	1.498 40,6	3.692 100,0

Fuente: CIDE, Estudio EGB, 1985.

mente que la heterogeneidad se debe, en buena parte, al peso desproporcionado de los hijos de universitarios.

Estos datos invitan a reflexionar sobre el sentido de las citas que nos han servido de punto de partida, y en particular de los términos "clasismo" e "interclasismo". ¿A qué composición porcentual del alumnado corresponden, al menos aproximadamente? Términos como "dualización" sugieren que deberíamos esperar en los centros privados una inmensa mayoría de alumnos de clases medias, con una presencia testimonial de clases obreras, y en los centros públicos una inmensa mayoría de alumnos de clases obreras, con una presencia anecdótica de alumnos de clases medias. Pero entonces no tendría mucho sentido la gueja de que los centros públicos pierden su carácter interclasista por la huida de las clases medias; quien tal dice imagina quizás unos centros privados sin clases obreras, pero supone unos centros públicos con todo tipo de clases.

Ahora bien, ninguna de estas dos configuraciones es la que se daba en la realidad. Lo que realmente encontramos en 1985 es una inmensa mayoría de alumnos de clases obreras en la escuela pública y una mezcla más o menos a partes iguales en la escuela privada. Coherentemente deberíamos decir que la escuela privada es interclasista y la escuela pública "clasista". Pero sería un uso "extraño" de este término, que significa únicamente segregación activa, no pasiva. En fin, si realmente las (pocas) clases medias de la escuela pública se hubieran estado fugando hacia la privada, el resultado de su huida sería, en todo caso, intensificar el interclasismo de la escuela privada y la segregación (el "monoclasismo") de la pública.

Reformulemos, pues, la hipótesis en términos más técnicos y menos fuertes. Sin adjetivar la situación de partida, puede calcularse el índice de disimilaridad de Duncan entre la composición de los alumnos de los centros públicos y los privados. Este índice, que mide la segregación, se calcula

contando el porcentaje de alumnos que habría que desplazar en cualquiera de las dos columnas (la de centro público o la de privado) para que resultara la otra. La hipótesis del creciente clasismo de las escuelas privadas puede ahora reformularse del modo siguiente: han estado aumentando las diferencias en la composición por clase social del alumnado de los centros públicos y privados.

En realidad, sin embargo, tales diferencias han disminuido, como puede verse en los cuadros 4 y 5. La comparación de estos cuadros con los del estudio CIDE-85 puede hacerse con bastante confianza, si bien no en detalle. Los alumnos encuestados son ahora dos años mayores, pero están en un momento equivalente de la carrera escolar, el último año de escuela obligatoria. Las codificaciones de los estudios y de las ocupaciones paternas son lo bastante parecidas para asegurar una correspondencia fuerte, aunque no perfecta. Por último, los cuadros 4 y 5 se refieren a toda España, pero no cambiarían mucho de

restringir los datos al ámbito geográfico del estudio del CIDE (las cuotas de alumnos en centros públicos y privados no son, en cambio, comparables).

Por clase profesional de los padres, el índice de disimilaridad entre enseñanza pública y privada era en 1985 de 33 puntos porcentuales. En 2003 había descendido a 21 puntos. Las distancias se mantuvieron entre la enseñanza pública y la enseñanza privada de pago (no concertada), incluso aumentando ligeramente hasta los 35 puntos porcentuales (cuadro 4). Pero la diferencia con la enseñanza concertada, que supone los 4/5 de la privada, se ha aminorado hasta 17 puntos, más o menos la mitad.

Este acercamiento entre la composición social de los alumnos de las escuelas de ambas titularidades viene de movimientos en ambas, pero sobre todo en la pública. En la enseñanza pública han aumentado los hijos de padres con profesiones no manuales hasta el 24%, un incremento de once puntos que

CUADRO 4

#### CLASE PROFESIONAL DE LOS PADRES POR TIPO DE CENTRO (PÚBLICO, CONCERTADO, PRIVADO), 2003

				Tipo de centro		_ ,
			Publico	Concertado	Privado	Total
Clase profesional	IA Profesionales altos	Recuento Porcentaje	165 5,6	135 10,6	79 22,5	379 8,3
del padre	II Profesionales medios	Recuento Porcentaje	176 6,0	132 10,3	36 10,3	344 7,6
	IIIA No manual alto	Recuento Porcentaje	229 7,8	142 11,1	43 12,3	414 9,1
	IIIB No manual bajo	Recuento Porcentaje	119 4,1	61 4,8	11 3,1	191 4,2
	IVA Empresarios y Gerentes Industria Comercio y Servicios	Recuento Porcentaje	61 2,1	44 3,4	20 5,7	125 2,7
	IVB Autónomos Industria Comercio y Servicios	Recuento Porcentaje	206 7,0	127 9,9	43 12,3	376 8,3
	V-VIIA Obreros Industria Comercio y Servicios	Recuento Porcentaje	1.766 60,4	618 48,4	112 31,9	2.496 54,8
	IVC-VIIB Agrarios	Recuento Porcentaje	201 6,9	19 1,5	7 2,0	227 5,0
Total		Recuento Porcentaje	2.923 64,2	1.278 28,1	351 7,7	4.552 100,0

Fuente: PISA, Estudio 2003.



CUADRO 5

#### ESTUDIOS DEL PADRE POR TIPO DE CENTRO (PÚBLICO, CONCERTADO, PRIVADO), 2003

				Tipo de centro		_ ,
			Publica	Concertada	Privada	Total
Estudios del padre	Menos de primarios	Recuento Porcentaje	234 8,7	55 4,7	7 2,1	296 7,0
	Primarios	Recuento Porcentaje	923 34,3	228 19,4	46 13,6	1.197 28,5
	Secundario 1	Recuento Porcentaje	264 9,8	149 12,7	30 8,9	443 10,5
	BUP-FP2	Recuento Porcentaje	610 22,7	323 27,5	78 23,1	1.011 24,1
	Diploma	Recuento Porcentaje	242 9,0	127 10,8	41 12,2	410 9,8
	Licencia	Recuento Porcentaje	415 15,4	294 25,0	135 40,1	844 20,1
Total		Recuento Porcentaje	2.688 64,0	1.176 28,0	337 8,0	4.201 100,0

Fuente: PISA, Estudio 2003.

casi dobla el porcentaje anterior. En la enseñanza privada han disminuido en poco más de 6%.

El mismo acercamiento en la composición del alumnado se aprecia en relación al nivel de estudios de los padres (cuadro 5). El índice de disimilaridad era de 42 puntos en 1985; en 1983 había disminuido a 20 puntos. Si distinguimos entre centros privados, encontramos una disminución de 28 puntos en relación a la privada de pago y de sólo 17 en la concertada. La mayor transformación de la clientela volvemos a encontrarla en la pública. En sus aulas ya no son tan raros los hijos de universitarios, que de un 7% han pasado a casi un 25% de alumnos. La enseñanza privada apenas ha cambiado, subiendo incluso sus alumnos hijos de universitarios en un par de puntos porcentuales, de 37 a 39% (hay que tener en cuenta que los hijos de padres con estudios universitarios han aumentado del 20 al 30% de la población).

Los resultados de esta averiguación sobre la evolución del clasismo de los centros se resumen bastante fácilmente. Comencemos por los referentes a los supuestos. No era el caso que la enseñanza privada fuera antes clasista en el sentido de tener como casi única clientela a las clases medias y la

pública interclasista en el sentido de tener alumnos de todas las clases. Más bien al contrario, la escuela privada era interclasista y en las aulas de la pública no se encontraban sino hijos de obreros y campesinos. No era, pues, la escuela pública, sino la privada, la que podía dejar de ser interclasista.

En cuanto a las hipótesis, lo que ha ocurrido es que la escuela privada ha variado poco su composición, siendo ahora más o menos igual de interclasista que hace 20 años. Mientras, la escuela pública se ha hecho mucho más interclasista, en el sentido de que entre sus alumnos hay cada vez más, si nos podemos seguir permitiendo esta hipérbole, hijos de ricos; y si no nos la podemos permitir (mejor ser rigurosos) cada vez más hijos de padres profesionales y universitarios.

#### 6. ¿HUYEN LAS CLASES MEDIAS HACIA LA ESCUELA PRIVADA?

¿ Qué factores han determinado este acercamiento a las escuelas concertadas en la composición del alumnado de las escuelas públicas? Vamos a examinar ante todo el comportamiento de las diversas clases en relación a los centros de una y otra titularidad. Las datos de los cuadros 6 a 9 son los mismos de los cuadros 2 a 5, sólo que con los porcentajes horizontales, por titularidad de los centros.

El cuadro 6 refleja la distribución de los alumnos entre tipos de centro (público y privado) según clase profesional de los padres en 1985. Es difícil imaginar correspondencia más fuerte: en los extremos, iba a la pública el 12,5% de los hijos de profesionales y el 88,2% de los hijos de agricultores. Entre las demás clases, hay diversidad, pero con clara tendencia a una división entre manuales y no manuales: los obreros de la industria y el comercio están cerca de los agricultores con un 71% en la pública; los profesionales medios y los empleados no manuales más cerca de los profesionales altos, con un 39% en la pública estos últimos. En el centro están los empresarios, con una diferencia entre

los autónomos (64% en la pública, del lado de los manuales) y los empleadores y directivos (35% en la pública, más cerca de los no manuales).

La distribución del cuadro 6 puede, con toda propiedad, ser tildada de clasista. Había, pues, al cabo, clasismo en la enseñanza, pero no clasismo de las escuelas, sino *clasismo de las clases*. Y quizás incluso clasismo en sentido estricto, pues la distribución del cuadro 6 puede ser resultado de un comportamiento de evitación por cada clase de las clases que tiene por inferiores.

Dos reservas cabe hacer sobre este punto. Una, que a tenor de lo visto antes sobre composición del alumnado, se trataría en todo caso de un clasismo frustrado. Los padres profesionales o universitarios mandaban a sus hijos a escuelas privadas sólo para que se encontraran allí con hijos de oficinistas, comerciantes u obreros en proporción de uno a cuatro. Habrán aprendido así en car-

CUADRO 6

#### TIPO DE CENTRO (PÚBLICO O PRIVADO) POR CLASE PROFESIONAL DE LOS PADRES, 1985

			Tipo de	centro	T !
			Publico	Privado	Total
Clase profesional	IA Profesionales altos	Recuento Porcentaje	50 12,5	351 87,5	401 8,8
del padre	II Profesionales medios	Recuento Porcentaje	94 34,2	181 65,8	275 6,1
	IIIA No manual alto	Recuento Porcentaje	109 33,6	215 66,4	324 7,1
	IIIB No manual bajo	Recuento Porcentaje	78 39,2	121 60,8	199 4,4
	IVA Empresarios y Gerentes Industria Comercio y Servicios	Recuento Porcentaje	194 34,5	368 65,5	562 12,4
	IVB Autónomos Industria Comercio y Servicios	Recuento Porcentaje	215 63,8	122 36,2	337 7,4
	V-VIIA Obreros Industria Comercio y Servicios	Recuento Porcentaje	1.214 71,2	490 28,8	1.704 37,5
	IVC-VIIB Agrarios	Recuento Porcentaje	649 88,2	87 11,8	736 16,2
Total		Recuento Porcentaje	2.603 57,4	1.935 42,6	4.538 100,0

Fuente: CIDE, Estudio EGB, 1985.



Cuadro 7

#### TIPO DE CENTRO (PÚBLICO O PRIVADO) POR ESTUDIOS DE LOS PADRES, 1985

			Tipo de	centro	
			Publico	Privado	Total
Estudios del padre	Analfabeto, sin estudios	Recuento Porcentaje	105 79,5	27 20,5	132 3,6
	Primarios incompletos	Recuento Porcentaje	894 82,8	186 17,2	1.080 29,3
	Primarios completos	Recuento Porcentaje	861 67,2	421 32,8	1.282 34,7
	B. Elemental, FP1	Recuento Porcentaje	87 45,5	104 54,5	191 5,2
	B. Superior, FP2	Recuento Porcentaje	93 31,6	201 68,4	294 8,0
	Grado Medio, Diplomado	Recuento Porcentaje	80 34,2	154 65,8	234 6,3
	Título superior	Recuento Porcentaje	74 15,4	405 8.4,6	479 13,0
Total		Recuento Porcentaje	2.194 59,4	1.498 40,6	3.692 100,0

Fuente: CIDE, Estudio EGB, 1985.

ne propia lo que los sociólogos tantas veces ignoramos, a saber, que no basta con que sus hijos vayan a la privada para que las privadas sean escuelas exclusivas de sus hijos. Ellos pueden ser muy clasistas, pero para lograr que lo sean las escuelas habrían de cerrarlas a los miembros de las otras clases; tarea difícil la de ocupar el 33% de los puestos escolares siendo menos del 10% de la población.

Cabe además que no hubiera tanto clasismo como segregación espacial. La distribución del cuadro 6 no refleja la demanda de las familias, sino los resultados de ajustar esa demanda a la oferta. Es sabido, en efecto, que en la realidad muchas familias no tienen elección. No puede decirse, por citar el caso más claro, que los agricultores tengan pocas preferencias por la enseñanza privada; simplemente ocurre que viven en pueblos donde no hay sino escuelas públicas. Si la categoría se desagrega y se toman por separado los agricultores con asalariados, se descubre que más de un tercio de sus hijos estudiaba en centros privados, probablemente soportando elevados costes de transporte, comedor o residencia. Pero tampoco puede decirse que los profesionales altos prefirieran la enseñanza privada en la medida que refleja el cuadro; muchos vivían en vecindades sin enseñanza pública o eran excluidos de cualquier colegio financiado con fondos públicos por su nivel de renta. Así pues, es posible que el cuadro refleje una situación mucho más polarizada que las preferencias "clasistas" de las diversas clases.

Apoya esta reserva un dato que no se refleja en el cuadro: los profesores se comportan de modo muy distinto al resto de profesionales y aproximadamente como la media de la población: 45% de sus hijos van a la enseñanza pública. ¿Tienen preferencias distintas? Seguramente sí, aunque solo sea porque muchos profesores de la pública se crean obligados a preferir la pública; pero también influirá el hecho de que los enseñantes se distribuven en el territorio más o menos como las escuelas, teniendo guienes enseñan en medios rurales tan pocas opciones como las clases rurales.

CUADRO 8

#### TIPO DE CENTRO (PÚBLICO, CONCERTADO, PRIVADO) POR CLASE PROFESIONAL DE LOS PADRES, 2003

				Tipo de centro		
			Publica	Concertada	Privada	Total
Clase profesional	IA Profesionales altos	Recuento Porcentaje	165 43,5	135 35,6	79 20,8	379 8,3
del padre	II Profesionales medios	Recuento Porcentaje	176 51,2	132 38,4	36 10,5	344 7,6
	IIIA No manual alto	Recuento Porcentaje	229 55,3	142 34,3	43 10,4	414 9,1
	IIIB No manual bajo	Recuento Porcentaje	119 62,3	61 31,9	11 5,8	191 4,2
	IVA Empresarios y Gerentes Industria Comercio y Servicios	Recuento Porcentaje	61 48,8	44 35,2	20 16,0	125 2,7
	IVB Autónomos Industria Comercio y Servicios	Recuento Porcentaje	206 54,8	127 33,8	43 11,4	376 8,3
	V-VIIA Obreros Industria Comercio y Servicios	Recuento Porcentaje	1.766 70,8	618 24,8	112 4,5	2.496 54,8
	IVC-VIIB Agrarios	Recuento Porcentaje	201 88,5	19 8,4	7 3,1	227 5,0
Total		Recuento Porcentaje	2.923 64,2	1.278 28,1	351 7,7	4.552 100,0

Fuente: PISA, Estudio 2003.

El cuadro 7 presenta la misma distribución que el cuadro 6, pero por nivel de estudios de los padres. Visto en el conjunto, podemos hacer una división en tres tercios. El tercio de los padres con estudios primarios, que está en la media; el tercio de los padres con menos de estudios primarios, que escolariza a sus hijos casi totalmente en la enseñanza pública; y el tercio de los padres con estudios postobligatorios (incluyendo FP1), que lleva mayoritariamente (dos tercios) a sus hijos a la escuela privada. En las categorías extremas ocurre más o menos como en el cuadro 6: el 80% de los hijos de padres analfabetos y sin estudios iban a centros públicos, mientras que casi el 90% de los hijos de titulados superiores asistían a centros privados.

Esta distribución por centros de los alumnos de las diversas clases sociales en 1985 parece haberse mantenido bastante estable. Es muy parecida a la que Lerena comentó, provinente de la segunda Encuesta de Presupuestos Familiares hecha en España, la de 1964 (reproducida como cuadro 10). También en esa fecha las diferencias entre clases profesionales y obreros del campo iban aproximadamente de 80 a 20%. Y también es muy parecida, menos sorprendentemente, a la que Calero y Bonal (1999) elaboraron a partir de la Encuesta de Presupuestos Familiares de 1990-1991, según la cual 69,8% de los hijos de profesionales y directivos y 23,7% de los hijos de obreros iban a la privada en EGB (Bonal, 2002: 25).

¿Cuál ha sido la evolución desde entonces hasta la actualidad? Podríamos intentar deducirla. Recordemos que los cuadros reflejan el resultado de ajustar la demanda a la oferta, es decir, que no dependen solo de las preferencias, sino también de la oferta y del tamaño de las diversas clases. De la evolución de las preferencias no sabemos nada, pero antes hemos visto que, en los 20 años transcurridos



Cuadro 9

#### TIPO DE CENTRO (PÚBLICO, CONCERTADO, PRIVADO) POR ESTUDIOS DE LOS PADRES, 2003

				Tipo de centro		
			Publica	Concertada	Privada	Total
Estudios del padre	Menos de primarios	Recuento Porcentaje	234 79,1	55 18,6	7 2,4	296 7,0
	Primarios	Recuento Porcentaje	923 77,1	228 19,0	46 3,8	1.197 28,5
	Secundario 1	Recuento Porcentaje	264 59,6	149 33,6	30 6,8	443 10,5
	BUP-FP2	Recuento Porcentaje	610 60,3	323 31,9	78 7,7	1.011 24,1
	Diploma	Recuento Porcentaje	242 59,0	127 31,0	41 10,0	410 9,8
	Licencia	Recuento Porcentaje	415 49,2	294 34,8	135 16,0	844 20,1
Total		Recuento Porcentaje	2.688 64,0	1.176 28,0	337 8,0	4.201 100,0

Fuente: PISA, Estudio 2003.

#### CUADRO 10

#### Distribución del porcentaje de alumnos de Educación Primaria en centros ESTATALES/NO ESTATALES, DENTRO DE DIFERENTES CATEGORÍAS SOCIECONÓMICAS DE SUS FAMILIAS. ESPAÑA, 1964

		Enseñan	za primaria	
		Estatal	No estatal	Total
Categoría	Directores, Gerentes de empresa	23	77	100
socioeconómica de las familias	Profesionales liberales y asimilados	38	62	100
ac 105 1411111145	Empleados administrativos, técnicos, oficinistas y vendedores	50	50	100
	Patronos y trabajadores independientes	54	46	100
	Personal de servicio	64	36	100
	Trabajadores manuales	69	31	100
	Agricultores	89	11	100

Fuente: Elaboración de datos INE: Encuesta de Gastos de Enseñanza de las E. Familiares. 1964: 78. Tomado de Lerena, 1987: 256.

desde 1985, la oferta de plazas públicas disminuyó menos que la oferta de plazas privadas. Sabemos, además, que en este tiempo han aumentado las clases de profesionales y no manuales, se han mantenido más o menos las clases de propietarios autónomos y han disminuido las clases obreras, y sobre todo las agrarias<sup>9</sup>. Conociendo esto, podríamos anticipar que o las clases obreras dejaron a las clases medias los puestos que ocupaban en la escuela privada o éstas han tenido que aumentar su presencia en la pública, al contrario de las afirmaciones más frecuentes en la literatura.

Los datos del Informe PISA nos ahorran por suerte esos ejercicios anticipatorios. Los cuadros 8 y 9 reflejan la distribución entre centros públicos, concertados y privados de la muestra de alumnos seleccionada para el estudio de 2003. Vemos en el cuadro 8 un notable cambio respecto del cuadro 6. en el sentido de que la distribución por tipo de centro se ha hecho mucho menos clasista. Ello se debe a que, habiéndose mantenido más o menos el porcentaje de hijos de autónomos, obreros y campesinos en cada tipo de centro, ha aumentado en cambio el porcentaje de hijos de profesionales, no manuales y hasta empresarios en la enseñanza pública, quedando cercano al 50%. La brecha entre profesionales y agrarios va ahora de 43,5 a 88,5 puntos, es decir, unos 45 puntos, 30 menos que en 1985. Lo mismo, mutatis mutandis, se observa en el cuadro 9, por estudios de los padres: la mitad de los hijos de universitarios va ahora a la escuela pública.

#### ¿CAMBIARON LAS PREFERENCIAS DE LAS FAMILIAS POR EL TIPO DE ESCUELA?

Esta mayor presencia en la escuela pública de muchachos de clase media es la manera más simple de distribuir un porcentaje decreciente de plazas privadas entre un porcentaje creciente de clases no manuales. Las clases obreras, en efecto, no han disminuido su presencia en la enseñanza privada, aunque tampoco puede decirse que la hayan aumentado. Son las clases medias las que se inclinan más ahora que antes por la enseñanza públi-

ca, aumentando así el "intercentrismo" de las primeras y el interclasismo de la segunda.

Pero, ¿reflejan estas nuevas distribuciones un mero ajuste entre oferta y crecimiento de las clases medias, o reflejan también cambios en las preferencias? Comparando los cuadros de 1985 con los de 2003 pueden hacerse algunas deducciones acerca de las preferencias de los profesionales y universitarios, así como de su evolución.

Es habitual dar por supuesta la preferencia generalizada por la escuela privada<sup>10</sup>. A sus partidarios esto no les plantea mayor disonancia, pero para los defensores de la escuela pública no es una concesión tan fácil. A los pocos que creen que esta preferencia tiene poca base objetiva, se les plantea el problema de explicar opciones en principio irracionales, para lo cual viene muy bien la búsqueda del prestigio y de la distinción<sup>11</sup>. Los más suelen dar por hecho que la escuela privada es realmente mejor que la pública, lo que exonera de responsabilidad a sus electores, incluso si se guían por consideraciones de prestigio social; pero les exige a ellos por un lado dar cuenta de esta superioridad por competencia desleal, y por otro dar razones para elegir escuelas públicas. Tal opción puede parecer entonces un acto de militancia sacrificada, cuya imposición al conjunto de las gentes no es fácil de justificar.

Sin embargo, los datos de encuesta disponibles indican más bien que ambos tipos de centros tienen sus partidarios. Feito (2002: 122) se hace eco de un estudio de AREA tan viejo como de 1985 según el cual el 47% de los entrevistados afirma que los centros privados son mejores que los públicos, frente a un 36% que opina justo lo contrario, un resultado semejante al reportado por Carabaña



<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Comparando el cuadro 2 con el 4, el cambio no se aprecia bien, pero sí comparando el cuadro 3 con el 5. Hay que recordar que la muestra de 1985 no abarca toda España y que las codificaciones de las profesiones y los estudios son distintas y dependen de las respuestas de los alumnos.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> El siguiente párrafo es un buen ejemplo de tal "dar por supuesto": "las tendencias observadas en las pautas de demanda educativa se han producido tanto por la falta de una política educativa activa que lo evitara como por el desarrollo de normativas que han favorecido la libertad de elección de centro y la consiguiente polarización social de la demanda educativa" (Calero y Bonal, 2004: 194).

<sup>11</sup> Así concluye Feito (2002: 133) su indagación, por lo demás bien documentada, sobre "la escuela pública en un contexto de reforma educativa elitista y segregadora": "Desde hace algún tiempo carecemos de investigaciones sobre qué clases sociales se escolarizan en una y otra red, y, sobre todo, por qué lo hacen. Hasta ahora solo contamos con la sospecha –por lo pronto infundada– de que quienes van a la concertada –o huyen de la pública– lo hacen por puro clasismo o racismo. En investigaciones hechas en el pasado este ha sido un motivo recurrente. Nos faltaría saber qué ocurre ahora".

(1985). Las razones de ambos grupos de partidarios son tanto académicas como ideológicas, como bien exponen Fernández Esquinas y Pérez Yruela en un estudio sobre las familias andaluzas ante la educación de sus hijos realizado por el IESA en 1996. Tras comprobar que en Andalucía casi nadie cambia de centro y muy pocos desearían cambiar (y estos pocos, por cierto, de concertado a público), estos autores concluyen lo siguiente: "En términos generales, se puede sostener que las familias de los centros públicos y concertados están donde quieren estar" (Fernández Esquinas y Pérez Yruela, 1997: 108). ¿Sólo en Andalucía? Parece que no. No obstante haber constatado que "casi un tercio de los que llevan a su hijo a un centro público, si pudieran, lo llevarían segura (19%) o probablemente (14%) a un colegio privado", y quizás porque no dan noticia de la misma pregunta entre los padres de hijos escolarizados en centros privados, Pérez Díaz y sus coautores concluven unos años después en otro estudio sobre la familia española ante la educación de sus hijos, realizado para la Fundación La Caixa: "En conjunto, por tanto, los bajos niveles de cambio de centro por razones distintas de ingresar en cursos que no se daban en el centro de origen o cambios de domicilio, nos hablan de que los padres mantienen unos elevados niveles de satisfacción con el funcionamiento del colegio de sus hijos. Más adelante lo comprobaremos en aspectos más concretos" (Pérez Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001: 217).

Los datos del cuadro 6 admiten una interpretación todavía más favorable a la escuela pública. Sugieren que el incremento de la presencia de clases medias en la escuela pública no se debe principalmente a constricción, sino a preferencias. La idea viene de separar los centros privados concertados (gratuitos) de los no concertados (onerosos). En primer lugar, encontramos desigualdad sólo en los onerosos; los centros concertados son igualmente accesibles para todas las clases, acogiendo aproximadamente al 30% de los alumnos de todas ellas excepto de campesinos (8%). Si el enorme descenso del porcentaje de las clases medias que elige la enseñanza concertada se debiera a constricciones, habría sido sustituido, por lo menos en buena medida, por la enseñanza privada onerosa, que no tiene constricciones de ningún tipo. No lo ha sido, sin embargo. Aunque es de lamentar que las insuficiencias de la muestra del CIDE85 no permitan una comparación más estricta, resulta aún así innegable que la desigualdad en el acceso a la privada de pago en el año 2003 es menor que la desigualdad en el conjunto de la privada en 1985. Si los profesionales altos y las clases medias y cultas en general no hubiesen querido ir a la enseñanza pública al

no encontrar sitio todos en la concertada, es de suponer que encontraríamos en la enseñanza onerosa por lo menos una parte de los expulsados de la concertada. No es este, sin embargo, el caso. Por tanto, puede concluirse, que el aumento de las clases medias y educadas en la enseñanza pública entre 1985 y 2003 expresa sus preferencias, que en parte pueden haber cambiado y en parte haber sido así ya entonces, pero impedidas de revelarse por la carencia de plazas públicas.

Podemos concluir, por tanto, aunque con menos seguridad que antes, que en los últimos 20 años no solo ha disminuido la polarización social en torno a las escuelas públicas y privadas, sino que ello se ha debido a las preferencias de las clases medias por la escuela pública. Es una conclusión que puede resultar sorprendente. Pero no debería serlo para la parte de estas clases que con su militancia a favor de la escuela pública puede haber contribuido a este cambio de inclinaciones. Quedaría por averiguar la medida en que hubo cambio y, de haberlo habido, su relación con la calidad de la escuela pública<sup>12</sup>.

#### 8. CONCLUSIONES

Las ideologías suelen configurar poderosamente las imágenes de la realidad social. Cuando los regeneracionistas del siglo XIX y principios del XX clamaban por la extensión de la escuela, pensaban, desde luego, que era labor del Estado fomentarla entre los pobres. No les preocupaba que los ricos fueran a escuelas privadas, sino que los pobres no fueran a ninguna. Aún no lograda plenamente la escolarización universal hasta los 14 años (mandada por una Ley de 1964), el Libro Blanco de 1969 presentaba como un grave problema social la correspondencia entre titularidad de las escuelas y condición social, y se proponía cerrar esa brecha estableciendo ocho años de Enseñanza General Básica gratuita para todo el mundo. Las izquierdas protestaron –; no era más bien cínico pretextar la igualdad para financiar a los que hasta entonces se pagaban la escuela?- pero acabaron aceptando las subvenciones con tal de que

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Como en comunicación personal me ha señalado Modesto Escobar, catedrático de Sociología de la Universidad de Salamanca, puede que aumentara la calidad de las escuelas públicas al alcance de las clases medias o puede que el acceso de clases medias contribuyera a aumentar la calidad de los centros públicos; o guizás ninguna de las dos cosas.

los centros receptores se integraran en una única red que, amén de garantizar un puesto escolar a todos, facilitara elegir un "tipo de educación" anejo sin coste adicional. Una consecuencia previsible de los conciertos sería el interclasismo de las escuelas privadas, que dejarían de ser un reducto de las clases medias para abrirse a las clases populares, o, más precisamente, a aquellos de sus elementos que comulgaran con su "tipo de educación".

Tal fue la esencia de los conciertos establecidos en 1985 por la LODE. A la luz de los datos que hemos estado examinando, hay que reconocerle a esta Ley por lo menos un cierto éxito. No por haber facilitado a los obreros que antes no podían pagársela una educación particular (cristiana, libertaria o de otro tipo) para sus hijos, pues la distribución de los alumnos de clases populares entre centros públicos y privados apenas ha variado. Pero sí porque, a partir de entonces, los profesionales y universitarios intensificaron su asistencia a la escuela pública, que de este modo se ha ido haciendo cada vez más interclasista. Si alguna ventaja o inconveniente tienen las escuelas privadas, no más alumnos de clase obrera participan de ellos ahora que antes. La LODE habría resultado indiferente para las clases obreras, afectando solo a las clases medias: si alguna ventaja tienen las escuelas públicas, más alumnos de clases medias se benefician ahora de ellas, como padecen más ahora sus eventuales desventajas. Por otro lado, si alguna ventaja tiene la convivencia en las escuelas de alumnos de todas las procedencias sociales, muchos más alumnos de clase media y muchos más alumnos de clase obrera se benefician ahora de esta diversidad.

La comparación entre 1985 y 2003 no excluve la posibilidad de que recientemente sí se esté retrocediendo en el interclasismo adquirido tras la LODE. Este interclasismo recién conseguido de la enseñanza pública sería el que algunos autores ven peligrar como consecuencia de la distribución desigual de los alumnos inmigrantes entre centros públicos y privados. Por más que sea laboriosa la incorporación de los alumnos extranjeros a los centros a mitad de curso, puede afirmarse que tal peligro es muy pequeño. La razón principal para dudar de la disminución del interclasismo en las escuelas públicas es que los inmigrantes pertenecen a clases casi tan variadas como los nativos. Pero aunque así no fuera y todos los inmigrantes fueran de clase obrera, el lector puede comprobar que no se alteran en mucho las cuotas por añadir un 5 o un 10% de alumnos de clase obrera a las aulas de la pública. La demostración detallada de este punto ha de quedar, por falta de espacio, para otra ocasión.

#### BIBLIOGRAFÍA

APIA y DEPREN (2005), Colectivo Baltasar Gracián, *Recuperar la Enseñanza Pública es posible* (mimeo).

ARANGO, J. y J. CARABAÑA (1986), "Las repercusiones del descenso de la natalidad sobre el sistema educativo. Una aproximación al caso español" en Olano, Alberto (coord.), *Tendencias demográficas y planificación económica*, Ministerio de Economía y Hacienda, Madrid: 231-254.

AREA (1988), Estudio sobre la aplicación de las normas de admisión de alumnos en los centros públicos y privados subvencionados, Madrid, CIDE (mimeo).

Becker, G. y N. Tomes (1976), "Child endowments and the quality and quantity of children" *Journal of Political Economy*, 84(a): 143-162.

BONAL, J. (2002), "El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: evolución y efectos sobre las desigualdades educativas", Educar, 29: 11-29.

Bosch, F. y J. Díaz Malledo (1988), La educación en España. Una perspectiva económica, Barcelona, Ariel.

Calero, J. y X. Bonal (1999), Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español, Barcelona, Pomares-Corredor.

CALERO, J. y X. BONAL (2004), "La financiación de la educación superior en España", en NAVARRO, V. (ed.), *El Estado del Bienestar en España*, Madrid, Tecnos: 183-207.

Carabaña, J. (1985), Informe sobre el estudio referente a la elección de centro de enseñanza por los padres, CIDE (mimeo).

– (2005), "Una nueva Ley de Educación. De males inexistentes y remedios ineficaces", *Claves de Razón Práctica*, 159: 26-35.

Equipo de Pública (2006), "Desequilibrio en la escolarización", TE, 270 (febrero): 7.

Feito Alonso, R. (2002), Una educación para todos. Reforma y contrarreforma educativas en España, Madrid, Siglo XXI.



FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2004), "La segunda generación ya está aquí", *Papeles de Economía Española*, 98: 238-261.

FERNÁNDEZ ESQUINAS, M. y M. PÉREZ YRUELA (1997), Las familias andaluzas ante la educación de sus hijos, Sevilla, Junta de Andalucía (www.iesa.csic.es/es/libros-informes.php).

GALVÍN, I. y M. FERNÁNDEZ (2006), "Escolarización y desigualdad en Madrid", TE, 1272 (abril): 17.

GARCÍA, F. (2006), "Escolarización: la consejería incumple el Acuerdo Educativo", TE, 1272 (abril): 3.

JIMÉNEZ, C. (1988), "Condición socioeconómica de la familia y rendimientos escolar de los hijos al término de la EGB", *Revista de Educación*, 287: 55-70.

LERENA, C. (1987), "Sobre el pluralismo educativo como estrategia de conservación", en LERENA, C. (ed.), *Educación y Sociología en España*, Madrid, Akal, 1987: 226-271.

Marchesi, Á. (2000), Controversias en la educación española, Madrid, Alianza Editorial.

Martín Criado, E.; Gómez Bueno, C.; Fernández Palomares, F. y A. Rodríguez Monge (2000), Familias de clase obrera y escuela, Donostia, Iralka.

NAVARRO, V. (2004), "El Estado del Bienestar en España", en NAVARRO, V. (ed.), *El Estado del Bienestar en España*, Madrid, Tecnos: 15-33.

PÉREZ-DÍAZ, V.; RODRÍGUEZ, J. C. y SÁNCHEZ, L. (2001), Las familias españolas ante la educación de sus hijos, Barcelona, Fundación "La Caixa".

PÉREZ-DÍAZ, V. y J. C. RODRÍGUEZ (2003), *La Educación General en España*, Madrid, Fundación Santillana.

Puelles Benítez, M. (ed.) (2005), *Educación, igualdad y diversidad cultural,* Madrid, Biblioteca Nueva-Julián Besteiro.

VIÑAO FRAGO, A. (2004), Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX, Madrid, Marcial Pons.

# Nuevas perspectivas sobre la violencia y el *bullying* escolar

CARMEN ORTE SOCÍAS\*

#### RESUMEN

El contexto escolar es uno de los más estudiados en relación al bullying, término que define una conducta agresiva entre iguales, tanto en centros educativos como en otros centros en los que los menores pasan una parte importante de su tiempo. Se produce bullying cuando un escolar es objeto de acoso, intimidación y agresión por parte de otro escolar o grupo de escolares de forma repetida a lo largo del tiempo. El bullying puede afectar la salud física y psicológica de la víctima; pero no sólo tiene efectos sobre ella, sino también sobre los agresores, toda vez que aumenta su probabilidad de cometer actos antisociales, y sobre la escuela y la comunidad, porque contribuye a crear un clima de temor e inseguridad generalizada. El bullying puede producirse, y se produce, en todas las escuelas; de ahí la necesidad de que éstas tomen conciencia del problema y desarrollen un programa anti-bullying que capacite a los docentes, al alumnado, a las familias y al conjunto de las personas que participan de la dinámica del centro, para saber cómo pueden evitar y/o reducir estas conductas, así como también cómo ayudar al alumnado a minimizar su impacto.

#### 1. Introducción

Aunque durante muchas generaciones los niños han sido repetidamente amenazados, agredidos, humillados o rechazados por otros niños, sólo desde hace algo más de una década empezamos a ser conscientes en nuestro país de que este tipo de comportamientos que ahora conocemos como bullying o maltrato y acoso entre los niños y

adolescentes es intolerable, porque supone una agresión gratuita, cruel y recurrente de personas más fuertes o con más poder hacia otras personas más débiles o con menos poder real o percibido. Aunque este comportamiento representa un subtipo de conducta violenta, no ha sido considerado tradicionalmente así, y -por distintas razones- ni siguiera ha constituido un motivo de gueja en los centros docentes por parte de los profesores, los padres o el mismo alumnado que la padece. Una cuestión importante en este sentido radica en la definición del concepto de violencia. De acuerdo con Batsche y Knoff (1994), el concepto de violencia escolar debe definirse de forma amplia para incluir cualquier condición o acto que cree un clima en el que los estudiantes y los profesores sientan miedo o intimidación, además de ser las víctimas de asalto, robo o vandalismo. Incluir el bullying en la definición de violencia amplía de forma importante el análisis sobre sus consecuencias (ya que no afectan sólo a las personas que lo padecen de forma directa o indirecta, sino también al clima escolar) y la discusión sobre el tema de la violencia y la seguridad en las escuelas, tradicionalmente más centrada en problemas de asaltos, robos y vandalismo. Hay que tener en cuenta que, de acuerdo con los datos de diversas investigaciones, el bullying puede ser la forma más prevalente de violencia en las escuelas y una de las que afecta a un mayor número de estudiantes.

El estudio sistemático del *bullying* comenzó a llevarse a cabo a principios de la década de los setenta, circunscrito a Escandinavia. Pero la preocupación pública por este problema se disparó en Noruega hacia finales de 1982, cuando se publicó en la prensa que tres chicos de entre 10 y 14 años se suicidaron como consecuencia del grave acoso

<sup>\*</sup> Profesora Titular del Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la Universitat Illes Balears (UIB).

al que les sometían sus compañeros de clase. En 1983 el Ministerio de Educación noruego puso en marcha una campaña nacional contra estos problemas en las escuelas de educación primaria y secundaria (Olweus, 1998). Posteriormente, a partir de finales de la década de los ochenta y principios de la siguiente, el fenómeno suscitó el interés de investigadores de muchos países. De esta manera, en el conjunto de los Estados que configuran la Unión Europea se dispone en la actualidad de un amplio conocimiento sobre la incidencia, prevalencia y tipología del bullying escolar (Minton et al., 2004). En España, el fenómeno empezó a cobrar especial interés a partir de los años noventa, llevándose a cabo algunas investigaciones en distintas comunidades autónomas, además de algún estudio nacional, como el publicado por el Defensor del Pueblo en 2000.

En nuestro país, no existe un tratamiento sistemático del *bullying* por parte de las instituciones educativas, aunque sí se han impulsado algunas iniciativas y actividades en algunos centros educativos, generalmente dentro de estrategias más amplias de tratamiento del conflicto. Al igual que en Noruega, el interés por este tema se desencadenó a raíz de la alarma provocada por el suicidio, en septiembre de 2004, de Jokin, un chico de 14 años que sufrió el acoso y las vejaciones de sus compañeros de colegio en Hondarribia (Guipúzcoa).

El acoso, la intimidación y la amenaza –en una palabra, el *bullying*– forman parte de un *continuum* de victimización que puede iniciarse con las bromas a costa de otro, para ir minando su estima a través de acusaciones, ridiculización y humillación, y terminar, en algún caso, en muerte por asesinato o suicidio. Este tipo de comportamiento tiene consecuencias importantes a corto, medio y largo plazo para todas las personas que participan en él. Por ello, es muy importante disponer de la información y diseñar las estrategias necesarias para poder prevenirlo y, una vez iniciado, pararlo y ayudar a disminuir sus consecuencias emocionales, físicas y sociales en las personas afectadas.

#### 2. EL CONCEPTO DE BULLYING

El *bullying* se define como un abuso de poder sistemático, repetido y deliberado. Más concretamente, por *bullying* se entiende una forma de maltrato e intimidación entre iguales, niños y adolescentes. Es una conducta agresiva intencional y

persistente a lo largo del tiempo contra una misma persona. Hay, pues, una intencionalidad negativa: hacerle daño a alguien repetidamente a lo largo del tiempo, en una relación interpersonal caracterizada por el deseguilibrio de poder y que se produce sin provocación por parte de la víctima. Suele llevarlo a cabo una persona o varias, aunque también se producen procesos de grupo. El bullying es básicamente un comportamiento de abuso de poder que consiste en utilizar al otro como medio, como divertimento, como lugar en el que proyectar lo negativo. Incluye así una amplia variedad de conductas negativas en las que existe un deseguilibrio de poder o fuerza, real o percibida, entre el agresor o agresora y la víctima. El bullying puede ser directo o indirecto, activo o pasivo, y suele tomar tres formas: físico (pegar, dar patadas, escupir, empujar, destruir, ocultar o apropiarse de las pertenencias), verbal (burlas, bromas de mal gusto, motes y amenazas) y psicológico (divulgar rumores desagradables, manipular las relaciones sociales, implicarse en actos de exclusión social, extorsión o intimidación). El bullying también puede estar relacionado con varias formas de persecución, aislamiento social y/o intimidación, incluyendo actos hostiles contra las minorías raciales y étnicas, y jóvenes gays y lesbianas.

Sin embargo, una pelea o una agresión entre niños y adolescentes de aproximadamente la misma fuerza real o percibida no se considera *bullying*. La intención deliberadamente dañina, la repetición a lo largo de un período de tiempo y la dificultad de las víctimas para defenderse son los aspectos comunes que caracterizan un episodio de *bullying*.

De acuerdo con la definición proporcionada, el listado de conductas de bullying es muy amplio. De hecho, el rechazo, el acoso y la intimidación transcienden el contexto escolar, no conocen límites; antes al contrario, el denominado ciberbullying utiliza las tecnologías de la información y de la comunicación para agredir de forma impune y con voluntad de diseminación global. Las agresiones a la víctima se producen ahora, además, a través de llamadas telefónicas al móvil, vía mensajes de texto, mediante el envío de fotos o películas desagradables, divulgando alguna foto o filmación embarazosa (el denominado *happy slapping*, que consiste en atacar a una víctima mientras un cómplice graba el asalto utilizando cualquier forma de vídeo, generalmente el móvil), mediante correo electrónico, chats, weblogs, páginas web personales difamatorias, tablones de anuncios, encuestas online, etc. El objetivo que se persigue es el mismo, aunque, si cabe, se busca alcanzarlo de una manera mucho más rápida, perversa v agresiva.

El bullying empieza generalmente en la escuela primaria y persiste en la secundaria. En estas conductas concretas de violencia e intimidación, las agresiones ocurren entre dos alumnos, un alumno y un grupo, e incluso dos grupos, tanto de género masculino como femenino. La situación más común es la de un alumno o alumna que padece situaciones de agresión e intimidación por parte de otro alumno (o alumna, en menor porcentaje), o por parte de un grupo de su misma clase, en la escuela o en el instituto (Orte et al., 1997-2000). Estos episodios de agresión forman parte de un proceso lento e insidioso que tiene lugar en un hábitat físico y/o virtual determinado. Así, las aulas, los pasillos, los baños, el patio de recreo, las entradas y salidas del centro son lugares comunes y frecuentes de agresión que, además, van ampliando su espacio a medida que el proceso de victimización se va consolidando a lo largo de días, semanas e incluso años. A las víctimas les es muy difícil defenderse. Las conductas de bullying se amplían y repiten una y otra vez, y pueden durar mucho tiempo, a menos que se haga algo para pararlas.

Una de las principales características de este tipo de violencia es que no es casual o azarosa, sino intencional; no es puntual y circunstancial, sino continua y progresiva. Floid (1985) traza un esquema que refleja el proceso de victimización: 1) bromear a costa del otro (bromas de juego, travesuras, contar chistes); 2) acusar (atribución de responsabilidad, criticar o encontrar defectos, asignar la culpabilidad, acusar a la víctima); 3) ridiculizar (poner motes, conductas de sarcasmo, burlarse, meterse con su familia, con la madre); 4) avergonzar (humillaciones, ataques y provocaciones personales en público); 5) abuso físico (empujar, pegar, golpear, agresiones de diverso tipo); 6) "chivo expiatorio" (convertir al otro en blanco de ataques grupales sistemáticos en diversas formas); 7) sacrificio (que puede llegar a la muerte por asesinato o la ejecución).

El proceso de victimización, al igual que ocurre con otros problemas de abuso de poder, como por ejemplo la violencia doméstica, se inicia con un tipo de conductas no limitadas a la agresión física. Se trata de conductas recurrentes que pretenden dañar los sentimientos y minar la confianza y autoestima del otro a través de palabras, acciones o exclusión social. En un plazo relativamente corto de tiempo se repiten con mayor frecuencia, en más situaciones, y con un abanico de conductas cada vez más amplio.

Desde la perspectiva de un observador externo, buena parte de estas conductas pueden valo-

rarse como de escasa importancia. Al respecto de esta cuestión, los trabajos realizados con profesorado muestran una tendencia a infravalorar la frecuencia y magnitud del bullying, debido a un insuficiente conocimiento de las conductas que implica (Orte, 1999). De hecho, las conductas verbales directas, como poner motes, o las conductas indirectas, como diseminar rumores o la exclusión social, no las suelen consideran como bullying. Sin embargo, una de las formas más persistentes, sistemáticas y a largo plazo de bullying es poner motes. Las conductas comunicativas se utilizan como medio para hacer daño de forma intencional; mediante las verbalizaciones ofensivas más valoradas como tales por los grupos de referencia se pretende destruir el sentimiento de autoestima de la víctima1.

Con todo, la valoración de estas conductas, especialmente en los primeros estadios, va a depender, no sólo de su conocimiento, o de la mayor o menor sensibilidad y empatía que se tenga para apreciar el daño en el otro (del alumno o de la alumna en este caso), sino, sobre todo, del umbral de tolerancia del sistema en el que estas conductas aparezcan. Esto último reviste gran importancia y tiene muchas consecuencias para la intervención. Es claro que el umbral de tolerancia hacia este tipo de conductas que implican un trato desigual y una relación de poder-sumisión entre los alumnos debe ser cero; es decir, no deben tolerarse y deben pararse en cuanto aparecen.

Ocurre, sin embargo, que las conductas de bullying suelen ser bastante difíciles de detectar para el docente y para los padres porque algunas de ellas son sutiles y encubiertas, y también porque las personas afectadas no suelen contarlas. Ello responde a diversas razones, entre ellas, la de no sentirse más ineficaces ante sí mismos, ante los padres, los amigos y el conjunto de las personas cercanas que podrían intervenir, si bien, por otra parte, muchas veces no creen que puedan ayudarles. Tampoco favorece esta comunicación la falta de formación del profesorado para responder ante tales actos ni la ausencia de normas al respecto. De todas maneras, un porcentaje pequeño de los alumnos (los de menor edad) se lo cuentan a sus padres y a algún amigo o compañero, un 10,6 y un 18,2% respectivamente (Orte et al., 1997-2000). Promover la circulación de esta información forma parte de la intervención que se debe llevar a cabo en la institución escolar a diversos niveles (Orte, 2001).



 $<sup>^{1}\,</sup>$  Sobre las dimensiones verbales del *bullying*, véanse Boulton (1997), Sharp *et al.* (2000) y Whitney y Smith (1993) y Olweus (1994).

#### 3. LAS CAUSAS DEL BULLYING

No hay una única razón que explique por qué algunos chicos y chicas se convierten en agresores o en víctimas. Más bien, un conjunto de variables familiares, escolares, sociales, culturales y personales pueden favorecer o prevenir los comportamientos de bullying. Algunos autores (por ejemplo, Soutter y McKenzie, 2000) consideran que el determinante más importante de la conducta de bullying es el contexto en el que ocurre.

Se ha destacado la mayor probabilidad de que aquellos chicos y chicas que sufran un comportamiento agresivo se conviertan en agresores<sup>2</sup>. A menudo han sido testigos o víctimas de violencia en su propia casa. Suelen convertir en sus víctimas a otros chicos y chicas que son diferentes a ellos en algo, aquellos que son callados, tímidos, están solos en el patio de recreo o les resulta difícil defenderse. Los niños y niñas que tienen alguna discapacidad o tienen necesidades educativas especiales tienen también mayores probabilidades de ser objeto de bullying (Nabuzoka y Smith, 1993). En cualquier caso, el agresor o los agresores eligen a sus víctimas entre aquellas que creen que no les van a delatar, que no les van a hacer frente con éxito, que no tienen amigos o amigas, que carecen de vínculos grupales; en definitiva, que están en una situación de inferioridad real o percibida (Orte et al., 2002).

El informe de Ziegler y Rosenstein-Manner (1991) revisa las causas de bullying y de victimización y concluye que estos comportamientos se aprenden en entornos en los que se dan unos estilos educativos familiares caracterizados por la falta de implicación y calidez parental, la ausencia de límites en la conducta agresiva y los castigos inconsistentes y severos. Por otra parte, la mayor frecuencia del bullying también se explica por determinados factores del contexto escolar, entre otros, la laxa supervisión del profesorado durante los descansos, la falta de respuesta de los estudiantes que no participan en el bullying, la inexistencia de normas claras en relación a la agresión, la escasa coherencia entre el equipo directivo y el profesorado y la pobre implicación de estudiantes y profesores en la toma de decisiones; en síntesis, la ausencia de una cultura preventiva del bullying y de programas antibullying en los centros docentes.

El grupo de iguales está presente en la mayoría de incidentes de bullying, manteniendo, reforzando o exacerbando las conductas del agresor o de los agresores a través de comportamientos activos o pasivos. De ahí que importe especialmente tener en cuenta los comportamientos que adoptan los espectadores de bullying (Rigby, 2002). La profundización en las causas de este comportamiento de los espectadores (entre otras, la ausencia de normas y de respaldo en el contexto escolar, el temor a ser también victimizado o la carencia de estrategias eficaces para intervenir) ha permitido el desarrollo de estrategias de apoyo dirigidas a los espectadores, en concreto a aquel alumnado que observa el bullying y desearía tener una parte más activa en su prevención (Cowie y Hutson, 2005).

#### 4. CARACTERÍSTICAS Y CONSECUENCIAS DEL BULLYING

Actualmente disponemos de evidencia empírica sobre las consecuencias, a corto y a largo plazo, en todas las personas implicadas en situaciones de maltrato continuado y severo entre iguales: el agresor o la agresora, la víctima (que puede ser una víctima pura o una víctima que, a su vez, agrede a otros) y las demás personas que contemplan la situación sin hacer ni decir nada (los espectadores). En una primera aproximación conviene poner de manifiesto que, en el contexto en el que tiene lugar el bullying, se produce un tipo de aprendizaje basado en la aceptación de la agresión e intimidación y en la denegación de ayuda ante situaciones de dificultad; se fomenta la insatisfacción, la inseguridad y la desconfianza en el entorno educativo, modelando y normalizando comportamientos de abuso en las relaciones.

En segundo lugar, el bullying produce lógicamente en las víctimas tensión, ansiedad y miedo. A corto plazo se observan problemas de absentismo (por temor a ir a la escuela), dificultades de concentración, alteraciones psicosomáticas, problemas del sueño, pérdida progresiva de la autoestima o de la confianza en sí mismo, ansiedad, dificultades de adaptación social y rendimiento académico y, en algunos casos muy extremos, intentos de suicidio<sup>3</sup>. Por ello es importante prestar atención a los signos de advertencia (cuadro 1). A largo plazo podemos

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Al respecto, véanse Baldry (2003), Spillane-Grieco (2000) y Gibb et al. (2004).

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Sobre los diferentes signos y síntomas véanse Elliott y Kilpatrick (1996), Orte et al. (2002), Ortega (1994) v Rigby (1996).

#### CUADRO 1

#### Signos de advertencia de las víctimas de *bullying*

Un chico o una chica que está siendo víctima de bullying puede mostrar algunos de los siguiente signos:

- Retraimiento social: tiene pocos o ningún amigo, escasas habilidades sociales
- Se siente aislado, solo y triste
- Se siente rechazado y no querido
- Se siente perseguido
- Se quejar frecuentemente de enfermedad
- No quiere ir a la escuela; evita algunas clases o no asiste a la escuela
- Trae rotas sus pertenencias o dice que las ha "perdido"
- Llora fácilmente; tiene cambios de humor y habla de desesperanza
- Habla de huir y de suicidio
- Amenaza con agredirse a sí mismo y a otros
- Muestra cambios en los patrones de comida y sueño
- Intenta protegerse al ir a la escuela proveyéndose de objetos tales como palos, cuchillos, etcétera
- Presenta signos externos, como cabeza baja, espalda encorvada o evitación del contacto ocular

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recogidos en Orte (2003).

hallar tendencias depresivas, sentimientos de desvalorización personal y dificultades en el establecimiento de relaciones de confianza e intimidad<sup>4</sup>. Los trabajos de Farrington (1993) indican también una continuidad generacional en la problemática de la victimización, es decir, que los hijos de las personas que fueron maltratadas en la escuela tienen más probabilidades de ser victimizados. Asimismo, las víctimas de bullying exhiben más síntomas de tipo psiguiátrico y/o psicosomático que quienes no lo han padecido. Informan de mayores problemas de sueño, abatimiento, dolores de cabeza y de estómago que los compañeros de su misma edad. En muchos casos tienen pocos amigos o amigas y pasan la mayor parte del tiempo solos. Generalmente sufren de depresión y baja autoestima. En algunos casos, las víctimas de bullying deciden tomar medidas drásticas para protegerse o vengarse de esta situación ante la que se sienten indefensos e impotentes, utilizando objetos punzantes o cuchillos. Tienen, por otra parte, mayor riesgo de ideación suicida y, como se ha podido comprobar, la desesperación puede llevarles a cometer suicidio⁵. Los resultados de algunos trabajos señalan que los adultos que padecieron conductas de bullying en

la infancia y en la adolescencia, tienen mayores niveles de depresión y una autoestima más baja que otros adultos (Rigby, 2001).

La depresión es igualmente probable entre los adolescentes agresores, en particular, aquellos que son agresores y víctimas a la vez. En casos extremos puede tener efectos devastadores, con consecuencias a largo plazo. Un dato importante corroborado por un buen número de expertos e investigadores en el tema es que un porcentaje elevado de víctimas es también agresor<sup>6</sup>.

En cuanto a los agresores masculinos, diversas investigaciones han constatado la relación entre la conducta de *bullying* y otros comportamientos antisociales/delictivos, como el vandalismo, el robo, el consumo de drogas y el maltrato (infantil o adulto) en la edad adulta. No es de extrañar, pues, que en los estudios de los países escandinavos se hallara una alta correlación entre la conducta de *bullying* en los años escolares y los problemas legales o criminales en la etapa adulta. Olweus (1992, 1993) cita un 60% de los casos con, por lo menos, un registro delictivo a la edad de 24 años. Los agresores o maltratadores crónicos en la infancia y la adolescencia parecen mantener conductas abusivas en la etapa adulta, afectando a su capacidad



<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Referencias a estos problemas se encuentran en las aportaciones de Olweus (1993), Farrington (1993), Batsche y Knoff (1994) y Dietz (1994).

 $<sup>^{5}\,</sup>$  Sobre este particular véanse Riittkerttu et al. (1999) y Kumpulainnen et al. (2001).

 $<sup>^{\</sup>rm 6}\,$  Alrededor del 20%, según algunos estudios citados en Byrne (1994).

#### Cuadro 2

#### Signos de advertencia de los practicantes de *Bullying*

Un chico o una chica que está sometiendo a otro u otros a *bullying* puede mostrar alguno o varios de los siguientes signos:

- Le gusta dominar y/o manipular a otros
- Disfruta de sentirse poderoso y "controlar" la situación (independientemente de si lo consigue realmente o no)
- Puede mostrar actitudes de no saber ganar (alardear, arrogancia) ni perder
- Parece obtener satisfacción del miedo, malestar o dolor de los demás
- Le resulta fácil ocultar conductas negativas o llevarlas a cabo cuando los adultos no pueden verle
- Se estimula en los conflictos con los demás
- Acusa a los demás de sus problemas
- Tiene dificultades para controlar el enfado
- Tiene una historia de problemas de disciplina
- Muestra un patrón crónico de conducta agresiva e intimidatoria
- Muestra actitudes y comportamientos de intolerancia, falta de empatía y prejuicio hacia los demás
- Puede consumir drogas, alcohol y ser miembro de una banda

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recogidos en Orte (2003).

de desarrollar y mantener relaciones positivas. Dietz (1994) encontró asimismo entre ellos un mayor grado de depresión en la edad adulta.

Por otra parte, también es importante tener en cuenta que, aunque la mayoría del alumnado que contempla estas situaciones no presta ayuda a las víctimas por temor a ser también victimizado, una parte importante alberga sentimientos negativos respecto a su pasividad. De acuerdo con Cowie y Hutson (2005), los espectadores de bullying no intervienen debido, entre otras razones, a la fuerte presión de sus iguales para no hacerlo, el miedo a las represalias de los agresores, la falta de confianza en sus habilidades de apoyo, el temor al rechazo, la ansiedad ante la idea de decir algo incorrecto, el alivio de no ser ellos mismos las víctimas e incluso el disfrute por la desgracia de otros. Todo ello incluso podría llevarles a negar lo que han visto. Se impone, por tanto, la necesidad de desarrollar intervenciones precoces con programas de apoyo al grupo de iguales que posibiliten el cambio de actitudes apáticas por otras actitudes de empatía, apoyo y ayuda a las víctimas.

De todo la anterior se desprende la importancia de que la escuela tome conciencia del valor de la prevención, la detección precoz y la intervención temprana sobre este tipo de comportamientos englobados en el término *bullying*, que com-

prometen no sólo los aprendizajes de los alumnos, sino también su salud física y psicológica. Es preciso que los profesores y la administración escolar estén atentos a los signos de advertencia de víctimas y agresores, recogidos en los cuadros 1 y 2, respectivamente. La escuela debe asumir de manera clara y rigurosa el tratamiento del *bullying*, con el fin de evitar o reducir sus efectos sobre la adaptación escolar y social de los niños. Y esto se debe hacer ya en los años preescolares, ya que tanto el estatus social como la identificación de iguales pueden comenzar a crearse en esta etapa (Olson y Brodfeld, 1996; Orte *et al.*, 2000).

## 5. LA PREVALENCIA DEL BULLYING EN LAS ESCUELAS

De acuerdo con los datos disponibles, el *bull-ying* puede ser la forma más prevalente de violencia en las escuelas y la que afecta a mayor número de estudiantes. En el estudio que llevamos a cabo con una muestra de 3.033 estudiantes de 9 a 17 años en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares (CAIB), con metodología de cuestionario anónimo, el porcentaje de alumnado que declara haberse sentido amenazado por algún o algunos compañeros desde el inicio del curso es aproxima-

#### Cuadro 3

#### Datos comparativos de estudios sobre *bullying* en las Islas Baleares

	Muestra Comunidad Autónoma de las Islas Baleares (%)	Población (universo) del colegio concertado (%)
¿Sientes que alguno o algunos de tus compañeros te han amenazado?		
Nunca	64	66
Alguna vez, más de cuatro veces	30	30,9
Casi todos los días, casi siempre	4,5	2,6
Cursos en los que se da con mayor frecuencia la respuesta "casi todos los días, casi siempre"	5° y 6° de primaria - 1° y 2° ESO	
¿Desde cuándo te pasan estas cosas?  Desde el año pasado, desde siempre	18,3	17,8
Desde el ano pasado, desde siemple	10,5	17,0
¿Dónde está el que se mete contigo?		
En mi clase	23	30,4
¿En qué lugares del colegio se meten contigo?		
En el patio	28,8	
En el patio y en la clase	7,6	
En cualquier sitio	18,2	
¿Hablas de estos problemas con alguien?		
Con uno o unos amigos	8,6	18,2
Con mis padres	2,4	10,6
Con los profesores	1,1	6,1
Con nadie	6,2	10,6
¿Interviene alguien para ayudarte cuando esto ocurre?		
No interviene nadie	11,6	16,7
Sí, algún compañero	9,9	37,9
Sí, un profesor	1,3	4,5
¿Te metes y/o tratas mal a algún compañero?		
Alguna vez, varias veces, casi todos los días	49,8	53,1
Casi todos los días	2,4	3,1
Cursos en los que se da con mayor frecuencia la respuesta "casi todos los días, casi siempre"	6° primaria, 1° y 2° ESO	
Cuando te metes con alguien, ¿qué hacen tus compañeros	?	
Nada	<b>2</b> 7,5	28,4
Me animan; se unen al grupo	15,2	14

Muestra Comunidad Autónoma Islas Baleares:

Población colegio concertado de Palma de Mallorca:

Fuente: Orte et al. (1997-2000) y Orte et al. (2000).



<sup>-</sup> Número de alumnos: 3.033 (1.810 varones, 1.223 mujeres), edad 10-16 años.

<sup>–</sup> Número de alumnos: 306 (107 varones y 87 mujeres), edad 3-16 años.

damente de un 30%, oscilando entre un 3 y un 5%, el porcentaje de alumnado que, de forma cotidiana, padece esta situación, principalmente entre quinto de primaria y segundo de ESO (cuadro 3).

Considerando la perspectiva de género en el análisis de los datos sobre bullying, y de acuerdo con nuestros resultados, se aprecian diferencias entre varones y mujeres, tanto en la frecuencia de agresión y victimización ("alguna vez" el 25,8% de los chicos y el 22,7% de las chicas; "más de cuatro veces" el 6,1% de los chicos y el 5,0% de las chicas; "casi todos los días o casi siempre" el 4,7% de los chicos y el 4,3% de las chicas), como en el tipo de agresión (abierta en los primeros y relacional en las segundas) (Orte et al., 2004). Otros estudios indican que el 65% de los actos de bullying los llevan a cabo los chicos, mientras que el 15% los efectúan las chicas (Boulton y Underwood, 1992). Por su parte, Olweus (1991) destaca que más del 60% de las chicas de 10 y 11 años víctimas de bullying son agredidas por chicos y entre un 15 y un 20% por chicas y chicos. Varía, además, el tipo de conducta: directa en el caso de los varones, y más bien indirecta en el caso de las chicas. Los chicos agresores realizan actos agresivos de tipo físico con una probabilidad entre tres y cuatro veces mayor que las chicas agresoras. De acuerdo con Hoover et al. (1992), las agresiones más frecuentes entre las chicas son la ridiculización y las bromas. Resultados similares aparecen en el estudio de Owens, Shute y Slee (2000), llevado a cabo con chicas adolescentes, en el que los autores ponen de relieve que éstas tienden a utilizar formas indirectas de agresión, tales como la exclusión social y la difusión de falsos rumores. Del estudio sobre violencia del Defensor del Pueblo (2000) también se extraen resultados parecidos: en la práctica totalidad de tipos de maltrato excepto en uno (concretamente, "hablar mal") había más sujetos masculinos que femeninos. Así, "hablar mal" es una conducta que practican con más frecuencia las chicas como agresoras y que la sufren como víctimas.

Como reflejan los datos recogidos en el cuadro 3, las conductas de bullying tienen lugar en el patio (28,8%), en el patio y en la clase (7,6%), en cualquier sitio (18,2%) y, por lo general, las practica el alumnado de la misma clase<sup>7</sup>.

Resultados similares a los expuestos se derivan del estudio llevado a cabo con una población de 306 estudiantes de un colegio concertado de la ciudad de Palma (también incluidos en el cuadro 3), de edades comprendidas entre 3 y 16 años, utilizando asimismo un cuestionario anónimo y otras técnicas e instrumentos<sup>8</sup>. Por su parte, los datos del informe del Defensor del Pueblo (2000) indican, por lo que se refiere a las víctimas, que las manifestaciones de maltrato más frecuentes son las de agresión verbal<sup>9</sup>. También importa subrayar que los espectadores perciben situaciones de maltrato en mucha mayor medida que lo que dicen padecer las víctimas y llevar a cabo los agresores.

El conjunto de estos datos muestra que en los centros españoles se produce mayor número de abusos por agresión verbal y exclusión social, seguidos agresiones físicas indirectas, intimidaciones, agresiones físicas directas y también, aunque en menor porcentaje, forzamientos a hacer algo, acoso sexual y amenazas con armas. El porcentaje de alumnado que se declara víctima es menor que el de aquellos que se declaran agresores en las categorías de exclusión social, agresión verbal y pegar. En las categorías restantes, como amenazar para meter miedo, robar, romper cosas, acosar, obligar y amenazar con armas, el porcentaje de alumnado que declara hacerlo es menor que el de alumnado que dice padecerlo.

Los datos de otros estudios llevados a cabo dentro y fuera de España, aunque difíciles de comparar debido a la diferente metodología utilizada, dan cuenta, en general, de porcentajes más elevados de malas relaciones entre iguales en la escuela primaria que en la secundaria, y en esta última, la mayor incidencia de maltrato se produce en el primer curso de secundaria y va descendiendo paulatinamente (cuadro 4). Por otra parte, el alumnado que frecuentemente ("cada día") es objeto de actitudes y conductas de abuso de poder por parte de sus compañeros de clase oscila entre un 3 y un 8%, mientras que el que afirma llevar a cabo

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> En el caso de los datos aportados por el informe del Defensor del Pueblo (2000), la única excepción son las amenazas con armas. En los pocos casos en los que se produce este tipo de agresión, se trata de compañeros de otro curso o de personas ajenas al centro.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Entre otros, la observación en aula y patio de alumnos y alumnas de tres a siete años, la evolución sociométrica y la observación en diferentes zonas del centro, incluyendo el patio de la escuela.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Estudio en el que se analizó cada una de las conductas de maltrato por abuso de poder con relación a las víctimas, los agresores y los espectadores, a partir de una metodología algo distinta a la utilizada, en general, en los estudios sobre incidencia del bullying, incluyendo el llevado a cabo en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares y en el centro escolar concertado de Palma.

#### Cuadro 4

#### **BULLYING: ALGUNOS DATOS COMPARATIVOS**

Autor/es	Ad I' I	
Autor/es	Muestra estudiada	Porcentajes de agresión/victimización
Olweus, D. <i>et al.</i> (1973) (citado en Olweus, 1998)	900 (12-15 años) Gran Estocolmo	10% (agresores y víctimas) del total de la población estudiada
Olweus, D. (1983)	130.000 (7-16 años) Noruega	9% de víctimas, 7% de agresores; 5% implicado en acciones de maltrato más graves
Perry, D. G. <i>et al</i> (1988)	165 (8-12 años) EE.UU.	10% víctimas
Yates, C. y Smith, P. (1989)	234 (13-15 años) Gran Bretaña	10% de víctimas y 4% de agresores (14% implicados)
Vieira Fernández y Quevedo (1989)	1.200 (8-12 años)	3,1% de víctimas ("muchas veces") 4,7% de agresores ("muchas veces")
Mellor (1990)	942 (12-16 años) Escocia	3% de víctimas ("al menos una vez a la semana" y 2% de agresores ("una vez por semana")
Boulton, M. y Underwood, K. (1992)	296 (8-12 años) Gran Bretaña	6% de víctimas y 4% de agresores (10% implicados)
Whitney, I. y Smith, P. (1993)	6.758 (2623: 8-11a.) (4135: 12-16a) Gran Bretaña	Escuela primaria; 10% de víctimas ("de vez en cuando") y 6% de agresores ("una vez a l semana) Escuela secundaria: 4% de víctimas ("de vez en cuando") y 1% de agresores ("una vez a l semana")
Ortega, R. (1994)	575 (14-16 años)	5% de víctimas ("con mucha frecuencia") y 10% de agresores
Ortega, R. (1994)	859 (11-16 años)	8,5% de víctimas ("con mucha frecuencia") y 9,2% de agresores
Charach, A.; Pepler, D. y Ziegler, S. (1995)	211 Canadá	8% de víctimas ("regularmente, semanalmente o más a menudo") y 15% de agresores
Cerezo, F. y Esteban, M. (1996)	317 (10-16 años)	5,4% de víctimas y 11,4% de agresores
Orte <i>et al.</i> (1997-2000)	3.000 (10-16 años) Islas Baleares	4,5% de víctimas ("cada día") y 2,4% de agresores ("cada día")
Defensor del Pueblo (2000)	3.000 (12-16 años) España	30% fueron agredidos "algunas veces"*
Ortega, R. y Mora-Merchant, J. A. (2000) (citado en Cahill y Minton, 2004)	4.914 (9-18 años)	3,5% agresores; 6,5% víctimas; 1% agresores victimizados

<sup>\*</sup> La metodología utilizada en el estudio no permite aportar porcentajes genéricos sobre agresión y/o victimización. El estudio de la incidencia de maltrato se llevó a cabo por tipo de maltrato y teniendo en cuenta diferentes niveles de implicación por parte de los agresores, las víctimas y los observadores.

Fuente: Elaboración propia.



cotidianamente estas conductas de abuso de poder hacia sus compañeros oscila entre el 2 y el 15% (se observan mayores porcentajes de víctimas en primero de ESO, y mayores porcentajes de agresores en segundo de ESO). En el caso del alumnado de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares, objeto de los diferentes análisis realizados hasta ahora, tanto el número de víctimas como el de agresores, según declaración propia, se encontrarían en los tramos porcentuales más bajos, siempre con la debida cautela, dada la diferente metodología utilizada.

Particular interés revisten también los datos de algunas investigaciones más recientes que enfocan el interés en las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y su relación con el bullying. De acuerdo con los datos del estudio de bullying realizado mediante encuesta a través del móvil a 770 jóvenes de 11 a 19 años de edad entre marzo y abril de 2005 (NCH y Tesco Mobile, 2005), el 20% admitió haber padecido algún tipo de bullying digital: 14% vía mensajes de texto a través del móvil, 5% en los chat-room de internet, y 4% vía e-mail. La mitad de estas conductas se llevaron a cabo durante la estancia en el centro educativo.

Cabe destacar que la mayor parte de las veces no interviene nadie para detener estas situaciones: el porcentaje de alumnos que responden "no interviene nadie" oscila entre un 11 y un 17%; interviene algún compañero entre el 9 y el 38% de los casos, y algún profesor, entre un 1 y un 5% (Orte et al., 1999 y 2000). Es evidente que estos datos revelan no solamente el desconocimiento de un problema concreto, sino también la necesidad de normativas y orientaciones, así como de trabajo específico en los diferentes espacios escolares, más allá del aula y especialmente en el patio de recreo. Hay que tener en cuenta que, con frecuencia, los compañeros de curso sí conocen lo que ocurre, y en algunos casos animan y se unen al grupo de los que agreden (entre un 14-15%). Así pues, no es tanto una conducta desconocida, cuanto más bien una conducta oculta que hay que hacer visible a través de los espacios de comunicación oportunos<sup>10</sup>.

En definitiva, hacer visible lo cotidiano implica realizar un proceso de concienciación en el centro docente que implique a todos los actores que forman parte del sistema escolar, especialmente al alumnado y a los docentes, pero también a las familias. Efectuar un proceso de auto-revisión de las relaciones de convivencia en el centro incluye también analizar las relaciones entre iguales, especialmente a la luz de los datos de que disponemos sobre esta cuestión. Ello es de especial importancia no sólo por las consecuencias que la conducta en sí tiene sobre el alumnado, sino también porque la inhibición del profesorado en estas cuestiones puede interpretarse como aceptación de este tipo de actitudes y comportamientos de determinados alumnos, pudiendo reforzar la indefensión de la víctima y la impunidad de los agresores.

En consonancia con el informe del Defensor del Pueblo (2000), en nuestro estudio con docentes de educación secundaria (Orte y March, 1996) hemos subrayado lo desaconsejable de la postura que adoptan algunos profesores cuando atribuyen a causas externas a ellos mismos y, por tanto, en gran medida fuera de su control, las agresiones entre los alumnos, minimizando el papel desempeñado por el clima del centro y su organización. Esta postura no favorece que los centros tomen medidas adecuadas para enfrentarse a esta cuestión, ya que identifican el origen del fenómeno en problemas sociales y familiares, o en problemas del alumno, obviando el papel de la escuela, de la "cultura de centro", en el origen y la resolución de semejantes conflictos. Como primer paso en los programas de intervención contra el bullying se impone la discusión con los docentes sobre las causas de la agresión, favoreciendo así la toma de conciencia de la responsabilidad del propio centro, sin que ello signifique negar la importancia de otros factores. Asimismo se hace necesaria una formación exhaustiva acerca de la naturaleza de los abusos entre iguales y cómo llevar a cabo la intervención y la prevención de éstos.

#### 6. ¿Cómo intervenir?

La intervención sobre el bullying no es una tarea fácil, fundamentalmente porque, tal como se ha reflejado, se trata de una conducta cuyo principal aliado es el silencio. Por ello, la primera iniciativa debe consistir en crear las condiciones que impidan el secretismo en el que se mantiene y refuerza. Es necesario que las familias, los educadores, el alumnado, los médicos, los psicólogos, los trabajadores sociales y la Administración dispongan de la información y las estrategias necesarias para cambiar sus actitudes y conductas en relación a este

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> En la investigación sobre bullying digital de NCH y Tesco Mobile de 2005, el 28% de los afectados no se lo había dicho a nadie; al 23% de éstos les hubiera gustado hacerlo de haber creído que alquien les podía ayudar.

fenómeno y favorecer su prevención y tratamiento (Orte, 2005). En los centros educativos es importante la puesta en marcha de un programa global que incorpore al profesorado, al alumnado y a los padres. Así, conocer y tomar conciencia del *bullying* y proporcionar apoyo y formación a las víctimas, trabajar con los agresores y mejorar el clima escolar es el objetivo de una parte crucial de los programas inspirados en el método de Olweus. Los resultados documentan reducciones muy importantes en los niveles de *bullying* y una mejora del clima social del centro (Olweus 1999).

#### Los padres

Conocer los "signos de advertencia" del bullying puede ayudar a las familias a interpretar lo que les está pasando a sus hijos. Teniendo en cuenta lo difícil que resulta tomar la decisión de contar que se está siendo víctima de bullying, cuando las víctimas resuelven hacerlo, muchas veces ya llevan bastante tiempo sufriendo en silencio e incluso puede que hayan intentado, sin éxito, resolver el problema por sí mismos. Las víctimas de *bullying* pueden sentirse avergonzadas y culpables por lo que les pasa, creyendo que se lo merecen. Además, con frecuencia tienen miedo a que el agresor o los agresores sepan que lo han contado y tomen represalias. De ahí que revista gran importancia que los padres reciban formación en respuestas eficaces; que tengan en cuenta lo que su hijo o hija necesita en esta situación: saber que sus padres le escuchan y le creen, que puede confiar en ellos y contarles todo lo sucedido, que puede contar con su ayuda y que es posible aprender algunas técnicas y estrategias para defenderse y para recuperar la seguridad en sí mismo.

Escucharles de forma tranquila es lo más importante que el padre y la madre pueden hacer en un primer momento; animar a su hijo o hija a que cuente todo lo que quiera sobre lo sucedido para poder tener una idea clara de los hechos; poco a poco y de forma suave, hacerle preguntas sobre lo que pasó, quién o quienes están implicados, dónde ocurrió, cuándo y, si hubo testigos, quiénes son. Conviene asimismo que los padres descarguen a sus hijos víctimas del bullying de todo sentimiento de culpa y que les hagan saber lo importante que es haber contado el problema para resolverlo, así como asegurarles que las cosas no irán a peor por ello. A partir de este momento, es necesario que los padres pidan una cita con la persona de referencia y confianza del centro docente, al objeto de acordar de forma conjunta una estrategia para

detener el comportamiento de *bullying* y trabajar para que el chico o la chica pueda estar seguro y sentirse bien en el centro.

Otra forma de ayudarle a hacer frente al problema consiste en reforzar las relaciones del niño o niña víctima con sus amigos, invitando a éstos a casa, así como ampliando los espacios de relación y de juego en los que pueda conocer nuevas amistades. Además, es recomendable enseñarle algunas estrategias cognitivas, como la de ignorar los comentarios negativos o los insultos, darse a sí mismo información positiva, manejar técnicas de autocontrol y relajación para enfrentarse a la angustia y al miedo, así como también a pedir ayuda cuando sea necesario. En el caso de que las conductas de bullying se lleven a cabo a través de tecnologías de la información y de la comunicación, es importante aconsejarles que no respondan a estos mensajes, que se queden una copia, que deien de utilizar estos medios durante una temporada, que no lean mensajes si desconocen la identidad del que los envía, que no den su número de móvil a personas que no son de su confianza, que cambien de número de móvil o de chat y no den información personal y, sobre todo, insistirles en que no son los responsables de lo que les está sucediendo.

#### El profesorado y los centros docentes

El bullying se produce en todas las escuelas, aunque, tal como se ha comentado, ocurre con mayor probabilidad en aquellos centros en los que falta información y formación al respecto y supervisión en los descansos; en los que el profesorado y los estudiantes muestran indiferencia o aceptan estas conductas, y no existen normas claras en relación al manejo de estas conductas. Conocer la incidencia y prevalencia y disponer de un programa anti-bullying que reduzca las oportunidades de que se produzcan y refuercen tales conductas es hoy día una exigencia. Tomando como referencia el modelo global de intervención de Olweus, los ámbitos de actuación deben incluir, de forma simultánea, el currículum (o los programas de las asignaturas) y su instrucción, la organización escolar y las relaciones sociales dentro del aula.

La concienciación es el elemento esencial para abordar los problemas de convivencia: ser consciente de que se tienen problemas, decidir abordarlos, y hacerlo de manera participativa y compartiendo la responsabilidad. Ello incluiría dos niveles: la detección (recogida de datos, registro de



incidentes "línea base") y la creación de normas compartidas de convivencia. Uno de los aspectos que contribuyen de forma importante a motivar a los docentes para que intervengan en actos de *bullying* es la constatación de que tienen un problema, pero, ante todo, de que ellos pueden contribuir a su solución<sup>11</sup>.

En lo que se refiere a la creación de normas compartidas de convivencia, éstas deben basarse en los principios de responsabilidad y coherencia. Las normas deben expresar de forma explícita la "tolerancia cero" sobre el bullying y también las expectativas de conducta. Lo más importante, además de que se cumplan, es que se revisen y actualicen periódicamente, haya coherencia entre la falta y la sanción y, sobre todo, que sean también conocidas por las familias. Esas normas se aprenden también a través de la práctica de conductas positivas para la convivencia diaria e incompatibles con el bullying, tales como ayudar a un compañero que está siendo agredido –hablando de ello e intentando pararlo, o bien pidiendo ayuda-; hacer trabajos y/o actividades en grupo garantizando que no se quede nadie fuera; preparar y dar la bienvenida a los alumnos nuevos; escuchar las opiniones de los demás; tratar a los demás de forma respetuosa; respetar las pertenencias; reforzar los aspectos positivos de los demás, etcétera.

La incorporación deliberada dentro del proyecto curricular y de las programaciones curriculares de área de los temas relacionados con el desarrollo sociopersonal puede resultar también de gran utilidad. La tutoría es el espacio apropiado para desarrollar actividades individuales y colectivas, con el objetivo de prevenir el problema y capacitar a los alumnos para que adquieran competencias sociales que les permitan resistirse al bullying y manejar sus consecuencias. Aunque los aspectos concretos del desarrollo sociopersonal deben adecuarse a cada contexto, en general debe incluirse educación en valores, habilidades sociales, habilidades de resolución de conflictos y metodologías de trabajo cooperativas entre el alumnado y participativas en relación al aula y al centro.

De acuerdo con Sharp (1996, en Reid et al., 2004), el factor protector más importante cuando se es objeto de bullying es la percepción de control sobre la situación, respondiendo de forma activa y asertiva en lugar de pasiva. Además, este tipo de respuestas son las mejor valoradas por los iguales (Bryant, 1992). De ahí que, además de un contexto posibilitador, sea aconsejable que el alumnado disponga de un repertorio de estrategias de afrontamiento que pueda utilizar en estas situaciones. En la medida en que se enseña a los alumnos habilidades como las de hacer amigos, expresar emociones y ser receptivos a la expresión de emociones por parte de otros, defender los propios derechos y las propias opiniones, tolerar diferentes perspectivas sobre un tema, hacer frente a la presión de grupo, resolver problemas interpersonales, etc., se dota de competencias a las posibles víctimas para afrontar la amenaza, la manipulación y la persuasión, se enseña a los posibles agresores formas alternativas de relación y de conducta basadas en el respeto y la cooperación, y a los espectadores posibles formas de ayudar a unos y a otros a evitar la situación de abuso. En definitiva, se crea un clima en el que los comportamientos de acoso, intimidación y agresión no tienen cabida.

#### Los otros alumnos

La presión social que ejerce el grupo de pares adquiere un papel significativo tanto en instigar, reforzar y mantener el bullying, como en detenerlo. Ello justifica el interés de investigación que está suscitando el alumnado espectador. Con la finalidad de formarle para que adopte un rol más activo, implicándose en comportamientos prosociales de ayuda a sus compañeros víctimas de bullying, se ha diseñado y evaluado un conjunto de tecnicas útiles para desarrollar el potencial de apoyo y ayuda de aquellos alumnos que, sin estar de acuerdo con los agresores, no intervienen para ayudar a las víctimas (Cowie, 2000; Naylor y Cowie, 1999). En este contexto, se forma y da apoyo a este alumnado para que pueda ofrecer distintos tipos de apoyo, ayuda y colaboración a otros en situaciones de vulnerabilidad: proporcionar amistad o respaldo en la interacción diaria, aportar modelos de referencia y de guía positivos, consejo e información en temas escolares o no escolares de interés, etc. En definitiva, el objetivo no es otro que capacitarles para que creen redes sociales de apoyo necesarias para prevenir y/o reducir el impacto de las conductas de bullying.

<sup>11</sup> Así lo pudimos constatar en los dos estudios que llevamos a cabo con el profesorado. En el primer estudio, con alumnos de primaria y secundaria de las Islas Baleares (1998-1999), el profesorado colaboró en la elaboración final del instrumento de recogida de datos dirigido a su propio colectivo. En el segundo estudio, realizado en una escuela concertada de Palma con alumnos de infantil, primaria y secundaria, el profesorado colaboró de varias formas en el estudio de análisis de su propio centro: participando en la recogida de datos de los alumnos, registrando sus propios datos, etcétera.

#### 7. Reflexión final

De acuerdo con lo expuesto en las páginas anteriores, el tratamiento de la violencia escolar tanto en el ámbito preventivo como de intervención no debe centrarse en un individuo concreto, sino en el grupo de alumnos y compañeros. Con todo, en algunas ocasiones existen casos particulares de alumnos que, además de requerir medidas de aplicación grupal demandan por su actitud, su conducta, el lugar que ocupan en el grupo de iguales, su relación con los profesores y, en algunos casos, sus circunstancias familiares, una atención específica. Los casos en los que se producen situaciones de maltrato e intimidación a un compañero o algún otro tipo de conducta grave, exigen, además, un trabajo individualizado y un trabajo conjunto con la familia. En determinadas circunstancias, bien ante disrupciones graves o ante dificultades para trabajar con la familia, puede resultar necesario incorporar recursos de apoyo externos. Tanto el alumno agresor como el alumno victimizado necesitan ayuda para salir de esta situación y para afrontar de la mejor manera sus consecuencias. Las conductas de tipo antisocial que muestra el agresor y las conductas de indefensión que muestra la víctima comprometen su futuro personal y académico, su autoestima, su forma de enfrentarse a los problemas, sus expectativas educativas y, en definitiva, su propia salud mental.

#### BIBLIOGRAFÍA

BALDRY, A. C. (2003), "Bullying in schools and exposure to domestic violence", *Child Abuse & Nealect*, 27: 713-732.

BATSCHE, G. M. y H. M. KNOFF (1994), "Bullies and their victims: understanding a pervasive problem in the schools", *School Psychology Review*, 23, 2: 165-174.

BOULTON, M. J. (1997), "Teacher's views on bullying definitions, attitudes and ability to cope", *British Journal of Educational Psychology*, 67: 223-233.

BOULTON, M. J. y K. UNDERWOOD (1992), "Bully/victim problems among middle school children", *British Journal of Educational Psychology*, 62: 73-87.

BRYANT, B. K. (1992), "Conflict resolution strategies in relation to children's peer relation", *Journal of Applied Developmental Psychology,* 13: 35-50.

BYRNE, B. J. (1994), "Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools", *The Irish Journal of Psychology*, 15, 4: 574-586.

Cahill, K. y S. J. Minton (2004), "Trends in bullying at school in the EC Member States (1998-2002)", en Minton, S. J. y A. M. O'Moore (eds.), Review of scientifically evaluated good practices on preventing and reducing bullying at school in the EU Member States, Luxemburgo, Comisión Europea: 14-111.

CEREZO, F. y M. ESTEBAN (1996), "La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos", *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis* XIV, 2: 131-145.

Cowie, H. (2000), "Bystanding or standing by: gender issues in coping with bullying in english schools", *Aggressive Behavior*, 26: 85-97.

COWIE, H. y N. HUTSON (2005), "Peer support: a strategy to help bystanders challenge school bull-ying", *Pastoral Care*, junio: 40-44.

CHARACH, A.; PEPLER, D. J. y S. ZIEGLER (1995), "Bullying at school. A Canadian perspective", *Education Canada*, 35: 12-18.

Defensor del Pueblo (2000), Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación



secundaria obligatoria (Informes, estudios y documentos), Madrid (www.defensordelpueblo.es/informes2.asp).

- DIETZ, B. (1994), "Effects of subsequent heterosexual shyness and depression of peer victimization at school", *International Conference on Children's Peer Relations*, Institute of Social Research, University of South Australia.
- ELLIOTT, M. y J. KILPATRICK (1996), How to stop bullying: A Kidscape Training Guide, Londres, Kidscape.
- FARRINGTON, D. (1993), "Understanding and preventing bullying", en Tonry, M. (ed.), *Crime and justice. A review of research*, Chicago, University of Chicago Press: 381-458.
- FLOYD, N. M. (1985), "Pick on somebody your own size. Controlling victimization", *The Pointer*, 29, 2: 9-17.
- GIBB, B. E.; ABRAMSON, L. Y. y L. B. ALLOY (2004), "Emotional maltreatment from parents, verbal peer victimization, and cognitive vulnerability to depression", *Cognitive Therapy and Research*, 28, 1: 1-21.
- Hoover, J. H.; Oliver, R. y R. J. Hazler (1992), "Bullying: perceptions of adolescent victims in the midwestern USA", *School Psychology International*, 13: 5-16.
- Kumpulainen, K.; Räsänen E. y K. Puura (2001). "Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying", *Aggresive Behavior*, 27: 102-110.
- Mellor, A. (1990), *Bullying in Scottish secondary schools*, Edinburgh, SCRE.
- MINTON, S. J.; O'MOORE, A. M.; CAHILL, K.; LYNCH, J.; McGuire, L. y M. J. Smith (2004), Review of scientifically evaluated good practices on preventing and reducing bullying at school in the EU Member States, Luxemburgo, Comisión Europea.
- Nabuzoka, D. y P. K. Smith (1993), "Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34: 1435-1448.
- NAYLOR, P. y H. Cowie (1999), "The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils", *Journal of Adolescence*, 224: 467-479.

- NATIONAL CHILDREN'S HOMES (NCH) y TESCO MOBILE (2005), *Putting U in the picture. Mobile bullying survey 2005.* NCH y Tesco Mobile (www. stoptextbully.com).
- OLSON, S. L. y P. L. BRODFELD (1991), "Assessment of peer rejection and externalizing behavior problems in preschool boys: A short-term longitudinal study", *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 4: 493-503.
- OLWEUS, D. (1983), "Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys", en MAGNUSON, D. y V. ALLEN (eds.), *Human Development. An interactional perspective*, Nueva York, Academic Press.
- (1991), "Bully/victim problems among school children: basic facts and effects of a school based intervention programme", en Pepler, D. y K. Rubin (eds.), *The development and treatment of childhood agresión*, Hillsdale (NJ), Erlbaum.
- (1992), "Bullying among school children: Intervention and prevention", en Peters, R. D.; McMahon, L. R. y V. L. Quincy (eds.), *Aggression and violence throughout the life span*, Londres, Sage: 100-125.
- (1993), *Bullying at school. What we know and what we can do*, Cambridge (Mass.), Blackwell.
- (1994), "Bullying at school: long term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program", en Huesmann, L. D. (ed.), *Aggresive Behavior. Current Perspectives,* Nueva York, Plenum Press: 97-130.
- (1998), Conductas de acoso y amenaza entre escolares, Madrid, Morata.
- (1999), "Norway", en Smith, P. K.; Morita, Y.; Junger-tas, J.; Olweus, D.; Catalano, R. y P. Slee (eds), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*, Londres, Routledge.
- ORTE, C. (1999), "Teacher's attitudes toward bullying", en *International Seminar: Antisocial behavior, violence and drugs in the school,* Madrid, 4 de octubre, Universidad Complutense de Madrid.
- (2001), "La inadaptación social y la conflictividad juvenil en el centro escolar", en Fundació Sa Nostra, *Educar per a una cultura de pau i convivència*, Palma de Mallorca, Fundació Sa Nostra: 148-160.
- (2003), "Los problemas de convivencia en las aulas: Análisis del bullying", Revista Electróni-

ca Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 6, 2.

- (2005), "Bullying: la necesidad del abordaje multidisciplinar", Formación Médica Continuada en Atención Primaria, 12, 3: 130-138.
- Orte, C.; Ballester, L.; Touza, C.; Ferrà, P.; March, M. X. y M. Escoda (2000), Estudio sobre el bullying en la población de 3 a 16 años de un colegio concertado de Palma de Mallorca, Palma de Mallorca, UIB.
- Orte, C. y M. X. March (1996), La problemàtica de la inadaptació social als centres d'educació secundària de Mallorca: Una aproximació des de la percepció i la formació dels professors tutors, Palma de Mallorca, UIB.
- Orte, C.; March, M. X.; Ballester, L. y P. Ferrà, (1997-2000), *El maltrato e intimidación entre iguales, bullying, en el medio educativo,* Madrid, Dirección General de Enseñanza Superior [Número: PB96-0192].
- ORTE, C.; TOUZA, C.; BALLESTER, L. y P. FERRÀ (2002), "Percepción del nivel de adaptación psicosocial en niños escolarizados de 8 a 16 años evaluados como víctimas y agresores", en VI Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada. El trato institucional a la infancia: respuesta en el siglo XXI, 25-27 de abril, Murcia, Asociación Murciana de Infancia Maltratada.
- (2004), "Bullying, els nens es maltracten.
   Diferències de gènere, victimització i agressió escolar", Tres Quarts. Revista Especialitzada en Joventut i Lleure. 17: 14-19.
- ORTEGA, R. (1994), "Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en segunda etapa de EGB", *Infancia y Sociedad*, 27/28: 191-216.
- OWENS, L.; SHUTE, R. y P. SLEE (2000), "Guess what I just heard!: Indirect aggression among teenage girls in Australia", *Aggressive Behavior*, 26: 67-83.
- Perry, D. G. et al. (1988), "Victims of peer aggression", Developmental Psychology, 24, 6: 807-814.
- REID, P.; MONSEN, J. y I. RIVERS (2004), "Psychology's contribution to understanding and managing bullying within schools", *Educational Psychology in Practice*, 20, 3: 241-258.

- RIGBY, K. (1996), *Bullying in schools. And what to do about it?*, Londres, Jessica Kingsley Publishers.
- (2002), New perspectives on bullying, Londres, Jessica Kingsley Publishers.
- (2001) "Health consequences of bullying and its prevention in schools", en JUVONEN, J. y S. GRAHAM (eds.), Peer harassment in schools: the plight of the vulnerable and victimized, Nueva York, Guildford Press.
- RITTKERTTU, K.; RIMPELA, M.; MARTUNEN, M.; RIMPELA, A. y P. RANTANEN (1999), "Bullying, depression and suicidal ideation in finnish adolescents: school survey", *British Medical Journal*, 319: 348-351.
- Sharp, S.; Thomson, D. y T. Arora (2000), "How long before it hurts? An investigation into long term bullying", *School Psychology International*, 21, 1: 37-46.
- SOUTTER, A. y A. McKenzie (2000), "The use and effects of anti-bullying and anti-harassment policies in Australian schools", *School Psychology International*, 21, 1: 96-105.
- SPILLANE-GRIECO, E. (2000), "From parent verbal abuse to teenage physical agression?", *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17, 6: 411-430.
- VIEIRA, L. y G. QUEVEDO (1989), "Violence, bullying and counseling in the Iberian Peninsula", en ROLAND, E. y E. MUNTHE (eds.), *Bullying: An International Perspective*, Londres, David Fulton.
- WHITNEY, I. y P. K. SMITH (1993), "A survey of the nature and extent of bully/victim problems in junior/middle and secondary schools", *Educational Research*, 35: 3-25.
- YATES, C. y P. SMITH (1989), "Bullying in two English comprehensive schools", en ROLAND, E. y E. MUNTHE (eds.), *Bullying: An international perspective*, Londres, David Fulton: 22-34.
- ZIEGLER, R. y M. ROSENSTEIN-MANNER (1991), *Bullying at school: Toronto in an international context,* Toronto, Board of Education Research Services.



# Los cambios familiares y la posición del niño en la sociedad española contemporánea

¿Una interpretación contradictoria del valor de la infancia?

IVÁN RODRÍGUEZ PASCUAL\*

#### RESUMEN

Este artículo reúne algunas evidencias empíricas significativas con el propósito de esclarecer la posición del niño en la sociedad española actual. Se presta atención al lugar del niño en el entramado familiar-institucional y a la manera en que el cambio social, en sus diferentes dimensiones, ha conducido a la subordinación de la vida infantil al proyecto biográfico de los adultos. Todo ello supone un incremento del control de los niños y conduce con frecuencia a su sobreprotección.

#### Introducción: una infancia cambiante

De un tiempo a esta parte asistimos a la proliferación en los medios de comunicación de múltiples retazos informativos en los que la población infantil –o la misma condición de la infancia¹– aparenta ser la protagonista: noticias sobre el problema creciente del sedentarismo y la obesidad infantil; la violencia escolar y la indisciplina en las aulas; las amenazas que representan para los niños las nuevas tecnologías o los videojuegos; el maltrato o el abuso sexual al que, a veces, se ven sometidos...; en resumen, un sinfín de alusiones a un fenómeno polifacético como es el de la infancia. De alguna manera, una común sensación de alarma acerca de las condiciones de vida de los niños españoles parece haberse extendido en el discurso público.

¿Debemos deducir de lo antes expuesto que la infancia, con todas sus posibles ramificaciones temáticas, constituye un problema contemplado en primer plano? A lo largo de este texto sostendré que ello no es así. Las cuestiones que afectan a la población infantil y la infancia suelen enfocarse desde un punto de vista fragmentado e impreciso que colocan al niño<sup>2</sup> y su problemática en una posición paradójica: por una parte, es tratado con rigor de protagonista; por otra, es excluido del debate al no ser considerado un agente social pleno, contribuyendo así a su instrumentalización como objeto privado y simple proyección de las prioridades de los adultos. En este trabajo argumentaré que la raíz del problema es doble: de un lado, los cambios demográficos y sociales que han trastocado el peso que la población infantil tenía en la sociedad española, favoreciendo también la transformación de su valor sentimental y cultural desde el punto de vista de los adultos; de otro, la ineludible cuestión de la representación social de la infancia en la sociedad española y la tendencia de esta última a considerar al

<sup>\*</sup> Profesor del Departamento de Sociología y Trabajo Social de la Universidad de Huelva.

¹ Una primera advertencia para navegantes: podemos hablar de la infancia dos veces seguidas y no aludir a la misma cosa. Tal y como argumenta Casas (1998), al utilizar este término podemos referirnos a individuos que pertenecen a un mismo grupo de edad, a una etapa de la vida, a una condición evolutiva o, sencillamente, a los niños de una manera indiferenciada. Aquí se intenta sortear este problema empleando las palabras "niños" o "población infantil" para referirse a los individuos, y "representación" o "concepto" de infancia para denotar la manera en que una sociedad entiende y representa esa etapa del ciclo vital.

Otro tanto puede decirse del concepto "niño", esquivo y susceptible de muy diversas consideraciones. Para evitar la confusión aquí se sigue la línea marcada por la Convención de Derechos del Niño, que identifica la condición de la infancia con la minoría de edad legal. Por tanto, se utilizan indistintamente los términos "niño" y "menor de edad".

niño casi una propiedad privada de las estructuras familiares, un agente sin voz que sólo puede ser objeto, nunca sujeto. Una manifestación de esta tendencia se encuentra en la pérdida de autonomía del menor, constatable en el ámbito de una creciente institucionalización y un ocio dirigido. Esta pérdida de autonomía se justifica, precisamente, en la percepción adulta del riesgo y la necesidad de incrementar el control social sobre la vida cotidiana de la población infantil.

Este texto desarrolla los argumentos aguí esbozados siguiendo la siguiente estructura. En primer lugar se discute la naturaleza de los cambios demográficos que han convertido a la población infantil en un colectivo regresivo en cuanto a su peso poblacional. Estos cambios aparecen íntimamente conectados con la transformación de la realidad familiar hacia una mayor diversidad y nuclearización de las familias. Posteriormente se abordará la cuestión de la representación social de la infancia en el contexto de la sociedad española, con el objetivo de ilustrar la manera en que los cambios demográficos y familiares han contribuido a alumbrar generaciones de niños atrapados entre las corrientes contradictorias de la sentimentalización y la sobreprotección, ambas, en realidad, caras distintas de una misma moneda.

Es preciso advertir desde un principio que una de las características de la infancia moderna es su invisibilidad social: los niños se suponen encuadrados en sus unidades familiares y conformando las características esenciales de éstas, por lo que no siempre son adecuadamente contemplados por las herramientas estadísticas disponibles. Teniendo en cuenta esta limitación, las hipótesis y conjeturas expuestas en este texto tendrán un carácter "blando", dado que no pretenden ser un ejercicio riguroso de contrastación empírica (hoy por hoy, todavía inviable), sino una exploración significativa de algunas tendencias sociales que puede arrojar luz sobre la verdadera naturaleza de muchos de los que se consideran problemas sociales de la infancia. Desde luego, tal esfuerzo es posible en la medida en que los sociólogos cuentan con un paradigma teórico que se ha ocupado de resaltar las aparentes contradicciones de la situación social del niño en las sociedades modernas y que se conoce como sociología de la infancia<sup>3</sup>.

### 2. LOS CAMBIOS FAMILIARES Y SU IMPACTO DEMOGRÁFICO

Glosar con exhaustividad los cambios acaecidos durante las últimas décadas en las estructuras y dinámicas familiares de la sociedad española sería una tarea redundante, ya abordada en múltiples publicaciones. En este texto se hará mención a los que tienen una relación más directa con la población infantil y su configuración como grupo de población.

En general, los especialistas dan cuenta de hogares más pequeños y una clara tendencia a la "nuclearización" de las familias (es decir, al creciente peso de familias formadas por una pareja y sus hijos) (Alberdi, 1999; Requena, 1999; Valero, 1992 y 1995), con lo que se pierde la singular complejidad de convivencia intergeneracional que había caracterizado a muchas familias españolas, sobre todo, en ciertas zonas del país. De otro lado, el tamaño de los hogares parece haberse reducido considerablemente, como efecto del ascenso espectacular de los llamados hogares unipersonales, formados mayoritariamente por ancianos (tanto en el ámbito rural como urbano), y la caída, no menos señalada, de los hogares más numerosos. Otro rasgo igualmente conocido de las estructuras familiares españolas es su tendencia a favorecer una convivencia prolongada de los hijos en el hogar de origen, retrasando así el momento de la emancipación. Asimismo cabe destacar la presencia creciente (pero moderada, si se la compara con la media de la Unión Europea) de la diversidad familiar (Requena, 2001).

No resulta un hecho paradójico, desde el punto de vista del análisis sociológico, que dos tendencias aparentemente contradictorias estén teniendo lugar simultáneamente: por un lado, la "nuclearización" extrema de los hogares y la pérdida de hogares complejos (donde conviven tres o más generaciones de individuos) y, por otro, la presencia de nuevas formas familiares alejadas de la familia nuclear tradicional. La primera es el fruto de un movimiento que combina la primacía de las estructuras tradicionales de convivencia con la prolongación de la convivencia paterno-filial por razones económicas y culturales; un movimiento típico de sociedades que han sido calificadas como "familistas", pero que deben responder a cambios acelerados en el terreno laboral y educativo comunes al espacio occidental. La segunda es la huella de un proceso todavía incipiente de desinstitucionali-



<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Tampoco es éste el lugar ni el momento para detallar las peculiaridades de dicho paradigma. Sobre él se irá vertiendo información a lo largo del texto en la medida en se considere imprescindible para la interpretación de los datos usados. En Rodríguez (2000) se discuten algunas cuestiones fundamentales sobre el enfoque de la sociología de la infancia.

CUADRO 1

#### INDICADORES DE CAMBIO EN LA COMPOSICIÓN DE LOS HOGARES (1991-2001)

	Valores absolutos (2001)	% variación respecto a 1991	
Número de hogares	14.187.169	19,7	
Hogares unipersonales	2.876.572	81,9	
Tamaño medio del hogar (personas)	2,9	-9,4	
Parejas sin hijos	2.448.542	22,3	
Parejas con 3 hijos o más	853.831	-41,7	
Parejas de hecho	563.785	155	
Personas de 65 años o más	6.796.936	26,6	

Fuente: Elaboración propia a partir de INE (2004a).

zación familiar, que bien podría estar relacionado con la denominada por los demógrafos "segunda transición demográfica" (van de Kaa, 1987), característica de comunidades que dejan de ser una sociedad de familias para convertirse en una sociedad de individuos (Iglesias, 1998a) en la que la familia se supedita más a la voluntad individual y los proyectos vitales de guienes la forman, y menos a la presión social.

Los últimos datos procedentes de la explotación del Censo de Población y Viviendas del año 2001 vienen a ilustrar convincentemente algunas de estas tesis. El examen de estos datos revela fenómenos en auge y otros en regresión, y todos ellos tienen una relación directa con el lugar de la población infantil en el conjunto de la estructura demográfica española.

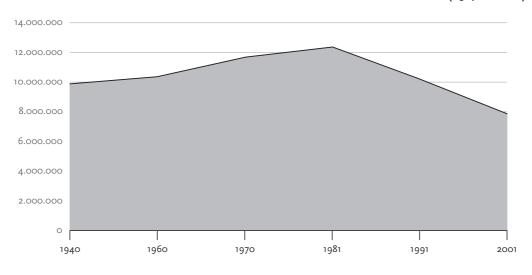
Como tendencias emergentes (ilustradas en los datos del cuadro 1) cabe señalar, en primer lugar, el crecimiento destacado de los hogares unipersonales, que casi han doblado su peso sobre el total de hogares respecto a 1991 y, de acuerdo con las estadísticas oficiales, constituyen hoy más del 20% de los hogares españoles. Éste es un fenómeno asociado, por otra parte, al propio envejecimiento de la población y a la creciente importancia relativa del colectivo de personas mayores de 65 años. También notable es el incremento de las parejas de hecho, buena muestra de esa creciente diversidad familiar a la que se ha aludido anteriormente. Por último, la presencia de cada vez más parejas sin hijos refleja el descenso más que acusado de la natalidad y el retraso de la concepción dentro de las unidades familiares.

El reverso de estos fenómenos viene marcado por el pronunciado descenso de las familias con más de tres hijos, lo que hace desvanecerse (si no lo había hecho ya) la imagen tradicional de la familia española como familia "numerosa". Este dato contribuye a explicar el decreciente tamaño de los hogares, aunque este decrecimiento resulte parcialmente compensado por la prolongación de la permanencia de los más jóvenes en el hogar de la familia de origen4.

Con todo, una de las tendencias de cambio más sorprendentes que ha acusado la vida familiar española es el descenso de la natalidad. La sociedad española ha pasado de ocupar puestos de cabeza en el contexto europeo a situarse en el furgón de cola de la reproducción, y aunque ha sido posible registrar una leve alza de los índices de natalidad, gracias fundamentalmente a las madres inmigrantes extranjeras, no deja de ser significativo que una sociedad que venía considerándose tradicional haya oscilado en tan poco tiempo de un extremo a otro. La huella que deja el registro de la población menor de 18 años (es decir, de los "niños", de acuerdo con la definición que hace el texto de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989) no arroja dudas: como se aprecia en el gráfico 1, frente al incremento de la población infantil durante buena parte del siglo XX, especialmente intenso durante los años setenta como consecuencia del crecimiento demográfico de las décadas anteriores, el último cuarto de siglo ha estado marcado por la acusada caída del peso de este grupo de población;

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> De acuerdo con esta misma fuente, en 2001 el 43,5% de los varones y el 31,7% de las mujeres entre 25 y 34 años todavía vivía con sus padres.

#### EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN MENOR DE 18 AÑOS RESIDENTE EN ESPAÑA (1940-2001)



Fuente: INE; no se muestra la información para 1950 por la ausencia de datos sencillos de población.

una tendencia que también, ponen de relieve las cifras de fecundidad de la población española en el contexto europeo (cuadro 2).

Por tanto, el balance de todas estas tendencias no puede menos que conducirnos a la conclusión de que esta cascada de cambios ha alterado la posición de la población infantil en el conjunto de la población española; cambios, por otra parte, que tienen una incidencia más que meramente demográfica, en la medida que han venido a transformar los contextos de socialización, tanto como las estructuras y relaciones familiares que envuelven a los niños españoles. Si a lo ya mencionado se añade otro tipo de transformaciones igualmente significativas, como la incorporación femenina al mercado laboral y la persistente ausencia de una política familiar y de cuidados a los niños consistente, es fácil deducir algunas consecuencias, entre ellas<sup>5</sup>:

1. Una alteración severa del equilibrio tradicional entre grupos de edad, de manera que la pirámide poblacional se ha invertido, generando una estructura etaria en la que los niños comienzan a ser un grupo minoritario de población frente al crecimiento sostenido de las personas mayores, con el posible cambio en la composición de la demanda asistencial que ello supone<sup>6</sup>.

- 2. La progresiva reducción y nuclearización de las unidades domésticas, que hacen menos probable la socialización en un contexto familiar ampliado y el contacto de los niños con otras figuras familiares, muy especialmente los hermanos.
- 3. La participación decreciente de las parejas en el cuidado directo de los hijos, en la medida en que muchas de ellas se caracterizan por la "doble carrera" (ambos miembros mantienen proyectos profesionales fuera del hogar) y deben acudir al mercado para comprar servicios de crianza o buscar estas prestaciones en otras redes de apoyo (familiares, vecinales, etc.)<sup>7</sup>, en el contexto de una sociedad que apenas ha desarrollado políticas para la infancia y la familia que descarguen sustantivamente a las parejas con hijos.

Número 3. Primer semestre. 2006



<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Sobre el impacto de la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo, véase, por ejemplo, Iglesias (1998a y 1998b), así como Alba (2000). Sobre la carencia de políticas familiares cabe consultar Alberdi (1999), Flaquer (2000), Guillén (1997), Meil (1995) y Valiente (1997).

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Véase Gaitán (1999).

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> A este respecto, resulta especialmente interesante la intensificación del papel de los abuelos en el cuidado de los hijos, como señala Meil (2003).

#### CUADRO 2

#### FECUNDIDAD Y EDAD MEDIA AL PRIMER MATRIMONIO (2002)

	Indicador coyuntural	Edad media	Edad media al primer	Edad media al primer
	de fecundidad	a la maternidad	matrimonio (varones)	matrimonio (mujeres)
Unión Europea	1,50	29,40	29,9	27,5
España	1,27	30,79	30,18	28,12

Fuente: INE (2004b).

4. Una mayor participación de nuevos tipos de familia en el conjunto de las tareas de crianza, tanto si estas nuevas familias provienen de núcleos preexistentes (monoparentales) o son el fruto de una mayor permisividad legal y social (cohabitantes, matrimonios homosexuales, etcétera).

Sin embargo, el relato de las transformaciones demográficas no agota la respuesta a la cuestión sobre qué cambios inciden en la situación social del niño y cómo lo hacen. Se hace necesario analizar la dimensión subjetiva de los cambios en las estructuras familiares y en las prácticas de crianza.

> 3. De los hechos a las PERCEPCIONES: ACTITUDES DE LOS ESPAÑOLES ANTE LA INFANCIA Y LA FAMILIA

No cabe duda de que las prácticas de crianza, tanto como el conjunto de prácticas institucionales que sostienen la infancia como espacio social o particular arquitectura en la que se desenvuelven los niños –un enfoque típico de la sociología de la infancia8- guardan una íntima relación con la actitud de los adultos, no ya hacia los propios niños, sino hacia la infancia como condición vital y etapa del ciclo de la vida. El análisis de la percepción adulta puede revelar entonces una porción significativa de información que ayude a esclarecer cómo entienden los españoles de hoy en día lo que es la infancia y en qué lugar la sitúan en el contexto de la sociedad y de sus propias vidas.

Lamentablemente, la literatura sobre el tema referida al contexto social español es escasa. Por ello, la evidencia empírica que se utiliza aquí proviene de las opiniones manifestadas por los españoles en el marco de investigaciones, por lo general, no directamente enfocadas a la cuestión infantil, sino a otras con las que pudiera estar relacionada, tales como la familia, la igualdad de género o los valores. Con estos datos se ha confeccionado el cuadro 3. En él se recogen, en función de su significatividad para el tema estudiado, algunos resultados extraídos de los estudios que realiza con regularidad el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Se trata, en la totalidad de los casos, de información recogida entre personas adultas y que reviste especial utilidad a la hora de analizar cómo conciben los españoles la infancia. De otra parte, por razones expositivas, en lugar de ofrecer un simple listado de datos u ordenarlos en estricto rango cronológico se han agrupado temáticamente. De esta forma se obtiene una impresión general de aspectos tan diversos como las funciones de la familia, la importancia de la natalidad y la infancia en la vida personal y social o los rasgos genéricos y los criterios de la planificación de los nacimientos.

A la luz de estos datos, parece bastante claro que la infancia ocupa en el imaginario colectivo un lugar que no hay que dudar en calificar de central, tanto en la vida personal de los individuos como en la propia dinámica social<sup>9</sup>. Así, los españoles perciben con claridad las funciones relativas a la crianza como especialmente importantes, jun-

<sup>8</sup> Más concretamente, entender la infancia como forma particular y distintiva de la estructura social de cada sociedad y, por tanto, una categoría social permanente, no meramente una fase transitoria. Desde la perspectiva de la sociología de la infancia, la infancia es una categoría histórica, intercultural y variable (Qvortrup, 1993).

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> La tendencia a considerar al niño como "objeto privado", común al mundo industrializado, invita a la sentimentalización de la infancia y su conversión desde un valor material a otro puramente sentimental relacionado con la felicidad personal, como observa Zelizer (1985).

#### CUADRO 3

#### LAS OPINIONES DE LOS ESPAÑOLES ANTE LA INFANCIA Y LA FAMILIA\*

#### Funciones de la familia:

La función más importante de la familia de cara a la sociedad es (2004):

- Cuidar a los hijos (39,2%)
- Proporcionar amor y afecto (18,3%)

La función más importante de la familia para el entrevistado es (2004):

- Cuidar a los hijos (36,4%)
- Proporcionar amor y afecto (38%)

Para la sociedad española es malo que el número de nacimientos haya descendido en los últimos años (1998) (60,5%)

El matrimonio es el mejor medio para garantizar los derechos de los hijos (2004) (50,1%)

#### Hijos y felicidad personal:

Tener hijos es importante para la felicidad de la pareja (2004) (19%)

Ver crecer a los hijos es el mayor placer de la vida (2003):

- Muy de acuerdo(45,3%)
- De acuerdo (40,7%)

Las personas que no tienen hijos llevan vidas vacías (2003):

- De acuerdo (21,9%)
- En desacuerdo (39,6%)

#### Planificación de la concepción y problemas para tener hijos:

Mujeres que afirman que van a tener "los hijos que vengan" (2004) (0,2%)\*\*

Creen que en España se tienen menos hijos de los que se desean (2004) (61,1%)\*\*

Tener hijos es un obstáculo para la vida profesional de (2004):

- La mujer (57,7%)
- El hombre (7,6%)

Motivos por los que creen que van a tener menos hijos de los deseados (2004)\*\*:

- Ingresos insuficientes (37,7%)
- Dificultad de compaginar hijos y trabajo (25,1%)
- Falta de tiempo para atenderlos (12,5%)
- \* Entre paréntesis el año de realización de la encuesta y las frecuencias de respuestas.
- \*\* En este caso se refiere a mujeres entre 20 y 45 años; en los estudios restantes, la muestra comprende a la población mayor de 18 años.

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de las encuestas del CIS 2113 (1994), 2283 (1998), 2529 (2003), 2552 (2004) y 2578 (2004) (estos resultados pueden consultarse en www.cis.es).

to con el desempeño de la familia a la hora de proporcionar amor y afecto (característica de la institución familiar desde que ésta se concibe como ámbito de privacidad e intimidad). Y estas opiniones sobre el valor de la infancia se refuerzan con la percepción claramente negativa que produce el ya referido descenso de la natalidad. Los datos sugieren que el niño ocupa una difícil posición en el entramado social: "objeto" del ámbito privado, elemento de la felicidad familiar y conyugal que se sabe también, sin embargo, necesario para la supervivencia social en su conjunto<sup>10</sup>.

Esta doble consideración genera, en una sociedad como la española que ha efectuado una rápida transición socioeconómica con fuertes reper-



La aplicación del término "objeto", que quizá resulte chocante y dura, se justificará en el siguiente apartado, dedicado a la representación social de la infancia.

cusiones sobre las unidades familiares, una interpretación de la infancia en la que ésta deviene algo tan necesario, como costoso y prohibitivo a la vez. Así parecen percibirlo los españoles cuando afirman que tener hijos puede convertirse en un obstáculo profesional, especialmente para la mujer (más de la mitad de los encuestados se mostraron de acuerdo con esta afirmación), de la misma manera que las opciones de respuesta más frecuentadas cuando los entrevistados son preguntados por la razón por la que creen que tendrán menos hijos de los deseados pasan por las dificultades económicas, principalmente, seguidas de otro tipo de dificultades que tienen que ver con la compatibilización de la vida laboral y familiar, y el tiempo (escaso) que se les puede dedicar. Prueba de que estas circunstancias no han amedrentado a la sociedad española en su deseo de vincular familia y crianza es que los españoles siguen considerando de manera muy mayoritaria que "ver crecer a los hijos es el mayor placer de la vida", proposición con la que más del 85% de los consultados se muestran de acuerdo o muy de acuerdo Ciertamente, la tolerancia que exhibe en estas y otras materias la población española se refleja en que el grado de acuerdo con la idea de que "personas que no tienen hijos llevan vidas vacías" és mucho menos significativo. Se trataría, en todo caso, de una tolerancia matizable puesto que, en verdad, como se apuntaba en el análisis del plano demográfico, las constantes vitales de la natalidad y fecundidad en nuestro país apuntan a una concepción muy tardía que puede explicar la abundancia de parejas sin hijos. Por tanto, apostar por la vacuidad de la vida familiar sin hijos sería como tirar piedras contra el propio tejado.

Quizás lo más complicado para las familias sea encajar el dilema que surge de fundamentar la felicidad personal en una concepción casi tan deseada como inaccesible, de acuerdo con las expectativas y condiciones de vida. La solución a la que con frecuencia se recurre consiste en nacimientos calculados conforme a los ritmos de la estabilidad personal y laboral y la disponibilidad de suficientes recursos económicos. Las españolas ya no tienen "los hijos que vengan", como quedaba reflejado con cierta frecuencia en las primeras encuestas de fecundidad, indicando así la práctica ausencia de planificación familiar. Como todo coste que se prevé para el futuro, se espera al momento oportuno, se calcula la aparición de la infancia en un escenario favorable que no acuse tanto los efectos de esas dificultades e impedimentos señalados anteriormente. Se comprende, pues, el retraso en la edad a la maternidad y la reducción y el retraso de la nupcialidad en una

sociedad que todavía entiende mayoritariamente que "el matrimonio es el mejor medio para garantizar los derechos de los hijos".

No parece descabellado, por tanto, apuntar que los españoles perciben la infancia como un valor de gran importancia y una vía de realización personal y garantía de felicidad familiar; pero la decisión que puede llevar a materializar ese valor percibido se incrusta en un cálculo complicado que tiene en cuenta factores dispares, como la supeditación de la concepción al matrimonio, el acceso a la vivienda, la estabilidad profesional o las posibilidades reales de dedicación a la crianza por parte de ambos miembros de la pareja. Esto último se complica todavía más para la mujer, que se mueve entre la influencia tradicional que vincula su rol de manera casi exclusiva a la maternidad y la exigencia posmoderna de la autonomía económica y laboral en pie de igualdad con el sexo opuesto. Se desliza al mismo tiempo la sospecha –que, en cierto modo. se verá confirmada al analizar la representación social de la infancia en la sociedad española- de que existe una tendencia a la instrumentalización de la infancia en tanto "uso privado" vinculado a los proyectos biográficos de los adultos y sus expectativas vitales y familiares.

## 4. EL VALOR CAMBIANTE DE LA INFANCIA: LOS NIÑOS Y SU(S) REPRESENTACIÓN(ES) SOCIAL(ES) EN LA SOCIEDAD ESPAÑOLA

Llegamos así a uno de los elementos clave del análisis que permite vincular los cambios sociodemográficos y familiares con la situación social de la población infantil; elemento que se suele analizar desgajado de estos mismos cambios y que no ha figurado como objetivo prioritario de la investigación sociológica española hasta tiempos muy recientes. Ha sido frecuente, más bien, considerar que las consecuencias que arrastraban los cambios en las estructuras y relaciones de las unidades de convivencia sobre la vida infantil se derivaban lógica o automáticamente de unas y otras. Pero la perspectiva que aquí se defiende incide en la idea de que todo lo que sucede a la infancia sucede a un constructo social, no a una categoría natural permanente. Por tanto, es necesario estudiar el complejo cultural que, a modo de representación colectiva de lo que significa ser niño, marca la dirección y el sentido de los cambios en las formas de vida de los niños españoles en su contexto social. Así, entendemos la representación social de la infancia como los saberes compartidos que condicionan la experiencia, la percepción y la conducta o, a la manera más clásica, como sistemas normativos compartidos que juegan un papel fundamental en la comunicación y conducta interindividual y la comprensión de la realidad social (Moscovici, 1979).

En realidad, si hemos de seguir a algunos de los autores que se han preocupado por la cuestión de la representación del niño en nuestra sociedad. ni siguiera existe un discurso público sobre la infancia, sino que éste se hace visible sólo en los momentos en que la institución familiar resulta disfuncional o simplemente no existe como referencia biográfica, ocultándose mientras tanto la categoría "niño" en el ámbito privado y familiar (Aguinaga y Comas, 1991). El niño sobre el que se discute es el niño maltratado, el huérfano, el que presenta problemas de integración social, el discapacitado, el delincuente. el inmigrante, el niño víctima tanto como el niño peligroso. Los niños que viven la "normalidad" de las relaciones familiares no son objeto de debate, precisamente por suponerse que dentro de las unidades familiares transcurre una infancia "correcta", que tiene lo que necesita en el ámbito que le corresponde. Este fenómeno explicaría la dificultad que plantea el rastreo del sentir de los españoles hacia los niños en el marco de la vida familiar, pues la privacidad es, por definición, lo que se oculta a la mirada pública, lo que sucede de puertas adentro hasta que el imperativo de "lo dramático", reflejado tal cual en el discurso adulto, irrumpe forzando la intervención desde el exterior.

Pero, ¿no es la consideración misma del niño como una responsabilidad exclusiva de la familia un elemento más de esta representación? Desde luego, la idea de que la familia y el niño son términos que se implican mutuamente está bien asentada en nuestro contexto, como ha podido deducirse en parte de las opiniones de los españoles comentadas en el apartado anterior, y se presenta como natural e inevitable. En realidad, aunque también esta tesis tiene sus detractores, puede rastrearse el origen de esta vinculación en la transición a un mundo moderno que impone una lógica de "institucionalización" y "cuarentena" que separa estrictamente la vida del niño y el adulto, convirtiendo el mundo publico en un privilegio de los segundos (Ariès, 1987) y contribuyendo a una suerte de "centralidad familista" en la interpretación de la crianza, el desarrollo y la socialización infantil que ha tenido repercusión incluso en las propias ciencias sociales y del comportamiento (Morente, 1996).

Vemos cómo la cuestión de los cambios en la situación social de la infancia y la incardinación predominante de los niños en unidades familiares no es ajena a la manera en que conceptualizamos la experiencia infantil a través de una representación colectiva percibida como natural y no problemática. En este sentido, ya hay algunos estudios referidos al contexto de la sociedad española que señalan ciertos rasgos predominantes de tal representación (Martínez y Ligero, 2001; Casas, 1998). De estos rasgos cabe destacar los siguientes:

- a) La idea de que los hijos son *propiedad* o *posesión* de los padres, ostentando éstos una autoridad y responsabilidad máxima sobre ellos que se ejerce en el espacio privado o familiar.
- b) La idea del niño como potencia o como futuro; se valora a los niños por lo que llegarán a ser más que por lo que son, y se les define aplicándoles la etiqueta del "aún-no": aún no capaces, aún no preparados, aún no maduros, etcétera.
- c) Prevalece la presentación de la infancia como algo privado, ignorándose como actor individual y colectivo.
- d) Finalmente, también predomina la imagen de la infancia incapaz, indefensa o inmadura; el niño aparece como un ser manipulable, débil, influenciable o, lo que es lo mismo, incompleto, por lo que no puede participar en igualdad de condiciones en muchos espacios reservados a los adultos.

Un análisis somero de estos rasgos o características sobresalientes de la representación social de la infancia en nuestra sociedad permite identificar su conexión con determinadas actitudes básicas. Entre tales actitudes destaca la tendencia a "confinar" al niño preferentemente en espacios acotados y/o institucionalizados, precisamente con el objetivo de reducir los riesgos que correría la población infantil en un contexto más abierto y, por tanto, también menos previsible. De la consideración de los menores de manera predominante en términos de vulnerabilidad o de posible "contaminación" a través del contacto con el mundo adulto también se desprende la necesidad de protección. Igualmente importante es el argumento de la exclusión: no reconocer un estatus al menor de edad más que en relación de dependencia con el adulto y la familia implica que no puede participar socialmente en la misma medida que éste ni en los mismos campos de la vida social. Por último, en íntima conexión con el argumento excluvente, hay que mencionar la invisibilidad del niño, al que sólo se



contempla embebido en la estructura familiar que habita y sobre la base de la hipótesis de que es la institución de la familia –más concretamente, los padres– la que habla y actúa por él.

Parece lógico suponer que los cambios sociodemográficos y familiares, tal y como han sido presentados en este texto, y los cambios en la situación de los niños dentro de la institución familiar se conectan en esta compleja representación de la infancia. La fuerte vinculación del proyecto familiar con la descendencia; la percepción de que el niño necesita de medios materiales suficientes para ser atendido antes de proceder a su concepción; los sentimientos contradictorios que genera la dedicación de los padres (y muy especialmente de las madres) al mercado laboral para conseguir dichos medios, a sabiendas de que, simultáneamente, dificultan la presencia durante el proceso de crianza, etc.: todos éstos son factores que se comprenden mejor conociendo dicha representación.

Mención aparte merece la constelación que no podemos menos que describir como paradójica: una sociedad que vincula la presencia del niño en el ámbito familiar con la felicidad personal y familiar, pero que, a nivel institucional, ha evitado desarrollar políticas coherentes tanto para la infancia como para la familia (pues aunque son cuestiones ligadas, también son campos autónomos), de tal modo que aquella presencia se considera casi "prohibitiva" para esas mismas unidades familiares. De un primer diagnóstico sobre la situación social de la población infantil en España se desprende una señal de alarma: hemos convertido en problemática una variable (la infancia) percibida como necesaria y conveniente por la población, sin que exista una atención adecuada al problema (al considerarse éste un problema privado) por parte de las instituciones públicas. Surge así un dilema: el de una necesidad social planteada como un coste privado.

Pero, ¿y los niños? No debe descartarse que también la población infantil sufra las consecuencias de este estado de cosas. Una conjetura muy interesante apunta a que la percepción de la infancia como valor y coste creciente que debe ser resguardado por su especial vulnerabilidad ha conducido a sobreproteger y controlar excesivamente la vida del niño. Los adultos "atesoran" a los niños con frecuencia desde una percepción desmesurada del riesgo, considerado éste casi como un privilegio del mundo adulto. Se evita que el niño transite por espacios no controlados; que salga solo; se escogen sus amistades y se planifica su vida social; se examina escrupulosamente cada dimensión de su

salud; se administra su tiempo. No parece tan extraño que los padres españoles consideren, como antes se ha expuesto, que tener hijos implica un sacrificio de tiempo y recursos, pues es necesario desplegar todo un conjunto de actividades que apuntalen la "cuarentena" de la que hablaba Ariés; todo ello en una sociedad que, paradójicamente, ve madurar cada vez antes a los niños y emanciparse más tarde a los jóvenes.

Un indicador interesante de esta actitud hacia los niños se observa en los límites impuestos a su autonomía. Como ponen de relieve Martínez y Ligero (2003), los derechos menos conocidos y menos aceptados dentro de las familias son los que tienen que ver con la autonomía y la participación infantil. Los padres se resisten a ceder espacios de autoridad a la voluntad de los menores de edad, al tiempo que esta misma autoridad se va minando por la influencia de los medios de comunicación y el papel del niño como consumidor activo, lo que produce una cierta sensación de pérdida de control. Se teme que el niño no sepa hacer uso de la autonomía, que pierda el respeto a la autoridad familiar, que corra riesgos innecesarios o que sea "contaminado" por sus compañías u otros adultos. Y la solución parece ser el espacio acotado: zonas de juego seguras, sistemas de vigilancia a través de la red que se instalan en quarderías y casas particulares, etcétera.

La seguridad y el control de los movimientos infantiles se han convertido en una idea omnipresente en la paternidad y maternidad de los españoles de hoy en día. Pero estos espacios responden a los intereses del adulto, no del niño, que queda atrapado en una cuadrícula de control tan amable v segura como insatisfactoria. Afirma Dencik (1992: 87) que los niños del Estado del bienestar viven sus vidas segregadas tras puertas que no pueden pillar los dedos y ventanas con cerraduras a prueba de niños. Tiene que ser así si se tiene en cuenta que las principales amenazas percibidas por los adultos que cuidan de los niños provienen fundamentalmente del mundo extradoméstico, el que sucede de puertas afuera y sobre el que los padres tienen poco control: las malas influencias de los amigos que la familia no puede controlar y el contacto con las drogas (Aguinaga y Comas, 1991).

Uno de los aspectos que mejor ilustran la conversión de la infancia en una propiedad privada de la unidad familiar, marcada por una tendencia a la sobreprotección y el control, es la retirada del niño de la calle, antaño un espacio público de juego y aprendizaje, considerada hoy meramente

un espacio de tránsito que es conveniente evitar por no ser suficientemente seguro. Si los niños abandonan la calle por estas razones, cobran vigor otros espacios considerados más seguros, tales como la casa y la escuela. El ámbito doméstico es seguro porque es "privado" y favorece el control paternal; la escuela representa, por otra parte, el "ámbito de la institucionalización" de la población infantil por excelencia, donde, de nuevo, los adultos ven facilitada la tarea de administrar, ordenar y vigilar las actividades infantiles.

Estos espacios son funcionales para los adultos, pues ayudan coherentemente a que la familia desempeñe su papel como proveedora principal de recursos y protección para el niño, papel que domina las percepciones de los españoles (como se aprecia en los datos del cuadro 3). Pero difícilmente podríamos convenir en que son igualmente aceptables desde el punto de vista de los niños, por resultar angostos y disponer en ellos de poca autonomía. La posición del niño, entendida como locus en un gradiente de dependencia de la familia que no se convertirá en verdadera autonomía personal hasta bien entrada la adolescencia, explica la tendencia del niño a poner en práctica un ocio sedentario en el que han proliferado las consolas de videojuegos, la televisión o el ordenador, mejor adaptado a las condiciones del ámbito doméstico; o, en el mejor de los casos, actividades extraescolares que se encadenan en el espacio institucionalizado de la escuela o en instalaciones deportivas, actividades que los padres demandan tanto para que los niños mantengan su tiempo ocupado bajo supervisión adulta, como para asegurar la compatibilidad horaria con sus propios ritmos laborales. No es extraño que la imagen de la población infantil que ofrecen esos retazos informativos a los que se aludía al comienzo de este trabajo pase por la de una sociedad de hijos únicos, niños atareados, niños sedentarios, niños, en suma, confinados y sobreprotegidos.

#### 5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Concluir cuando los datos empíricos son escasos y toda una problemática específica permanece en buena parte inexplorada es una labor difícil, pero sí es posible apuntar algunas ideas significativas que deberían ser tomadas en cuenta para próximos análisis. Ése es el objetivo de este apartado, con el que se cierra la reflexión sobre la situación social del niño en la sociedad española.

En cualquier caso, parece claro que la magnitud de los cambios demográficos ha trastocado la posición de la población infantil en el conjunto de la sociedad española. El último cuarto del siglo XX ha venido marcado por un notable descenso del peso de los niños en el conjunto de la población, y hoy podemos afirmar que la población infantil representa un colectivo minoritario que asiste al progresivo envejecimiento de la sociedad. El retraso en la concepción y la caída de la natalidad son los dos factores explicativos de esta tendencia que ha convertido a España en una sociedad singular dentro del contexto europeo<sup>11</sup>. En ella ha mermado el contacto con los pares durante la socialización infantil en el seno de las familias, en tanto que se ha contraído el contexto familiar en el que se insertan los menores de edad.

Lo paradójico es que la caída del peso poblacional de los niños españoles viene acompañada de una valoración creciente del niño como elemento indispensable tanto para la felicidad familiar, como para el buen funcionamiento social. De esta manera, la concepción se convierte en una variable problemática o "problematizada" desde el momento en que se desea al niño, pero al mismo tiempo se le percibe como un coste relevante en términos de tiempo y recursos. Diríase que tanto la propia reivindicación de los hijos como figuras centrales del escenario familiar, como el acento puesto sobre su bienestar y protección conducen a la imposibilidad del propio niño. Las unidades familiares parecen atrapadas en una lógica contradictoria que las condena al atesoramiento del niño, que sólo aparece como consecuencia de una estricta planificación de los tiempos de la concepción y la crianza para que encajen en el ciclo laboral y personal de los padres. Cabe discutir que el atesoramiento sea beneficioso, como parece a primera vista, o pernicioso desde el punto de vista de la infancia. Desde luego, su efecto beneficioso -la concentración de recursos para garantizar el bienestar del niño- parece compensarse con sus consecuencias negativas, pues esta estrategia conduce a la sobreprotección del niño y a su confinamiento en un espacio y unas prácticas que no necesariamente garantizan ni sus derechos ni la satisfacción de sus necesidades.

En resumen, la posición del niño en la sociedad española está ligada al devenir de los cambios familiares, no tanto por una relación automática, sino por una percepción concreta de lo que significa ser niño, percepción que vincula la infancia con



<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Singularidad compartida, no obstante, por otras sociedades mediterráneas.

las cuestiones fundamentales de la protección y el control. Las familias, hoy más pequeñas y con escaso apoyo estatal, parecen haberse convertido más en un refugio para la población infantil que en un lugar rico en experiencias que garanticen una autonomía personal para los niños durante su proceso de desarrollo. Como ya se ha señalado, esta situación podría convertirse en una trampa al atribuir a la institución familiar de manera casi exclusiva las responsabilidades que atañen a la crianza, hurtando al niño la participación en otros ámbitos y haciéndolo desaparecer del discurso público, al tiempo que produciendo una evidente sobrecarga de roles en padres y madres.

En última instancia, la lógica sobreprotectora implica una constelación de discursos y prácticas que abocan al confinamiento en el ámbito privado, y a la exclusión y la invisibilidad en el ámbito público. Estas circunstancias configuran una posición extraña para el niño en su contexto social: querido, pero temido como un sacrificio excesivo; marcado por su vulnerabilidad; sometido a una autoridad familiar a la que pronto aprende a desafiar como consumidor; considerado, mas sólo como objeto privado que tiene voz únicamente a través de su familia. Aislado, en suma, dentro de un contexto que aspira a protegerlo, pero se resiste a concederle autonomía.

#### BIBLIOGRAFÍA

AGUINAGA ROUSTAN, J. y D. COMAS ARNAU (1991), *Infancia y adolescencia: la mirada de los adultos*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.

ALBA, A. (2000), La riqueza de las familias. Mujer y mercado de trabajo en la España democrática, Barcelona, Ariel.

Alberdi, I. (1999), *La nueva familia española,* Madrid, Taurus.

ARIÉS, P. (1987), El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen, Madrid, Taurus.

CASAS, F. (1998), *Infancia: perspectivas psico-sociales*, Barcelona, Paidós.

DENCIK, L. (1992), "Creciendo en la era posmoderna: el niño y la familia en el Estado del Bienestar", *Anuario de Psicología*, 53: 71-98.

FLAQUER, L. (2000), Las políticas familiares en una perspectiva comparada, Barcelona, Fundación "La Caixa".

GAITÁN, L. (1999), El espacio social de la infancia. Los niños en el Estado de Bienestar, Madrid, Consejería de Sanidad y Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid (Instituto Madrileño del Menor y la Familia).

GUILLÉN, A. M. (1997), "Regímenes de bienestar y roles familiares: un análisis del caso español", *Papers*, 53: 45-63.

IGLESIAS DE USSEL, J. (1998a), *La familia y el cambio político en España*, Madrid, Tecnos.

– (1998b), "La familia española en el contexto europeo", en Palacios, J. y M. Rodrigo (ed.), Familia y desarrollo humano, Madrid, Alianza.

INE (2004a), "¿Cuántos somos en casa?", Cifras INE, n.º 6, 2004.

 (2004b), Indicadores sociales de España 2004, (www.ine.es/prodyser/pubweb/indisoc04.htm).

MARTÍNEZ MUÑOZ, M. y J. A. Ligero Lasa (2001), Los derechos políticos de la infancia desde la percepción adulta, Madrid, Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.

 (2003), "Familia, infancia y derechos: una mirada cualitativa desde la percepción adulta", Portularia, 3: 49-65. MEIL LANDWERLIN, G. (1995), "Presente y futuro de la política familiar en España", Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 70: 67-90.

 (2003), "La figura del abuelo en las familias españolas de la actualidad", Portularia, 3: 33-48.

MORENTE MEJÍAS, F. (1996), "La familia ante la vulnerabilidad de la infancia", *Revista Internacional de Sociología*, 15: 123-141.

Moscovici, S. (1979), *El psicoanálisis y su público*, Buenos Aires, Huemol.

QVORTRUP, J. (1993), "Nine theses about «Childhood as a social phenomenon»", en QVORTRUP, Jens (ed.), Childhood as a social phenomenon. Lessons from an international project, Viena, European Centre for Social Welfare Policy and Research.

REQUENA, M. (1999), "Pautas contemporáneas de evolución de los hogares en España", *Revista Internacional de Sociología*, 22: 33-65.

– (2001), "Los hogares en Europa, con especial referencia a España", en: *INE, Condiciones de vida en España y en Europa,* Madrid, INE: 32-69.

RODRÍGUEZ, I. (2000), "¿Sociología de la Infancia? Aportaciones a un campo de estudio difuso", Revista Internacional de Sociología, 26: 99-124.

VALERO, A. (1992), "La prevalencia de la familia nuclear en el sistema familiar español", Revista Internacional de Sociología, 3: 183-210.

(1995), "El sistema familiar español. Recorrido a través del último cuarto de siglo", Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 70: 91-105.

VALIENTE FERNÁNDEZ, C. (1997), "Las políticas de cuidado de los niños a nivel nacional en España", *Papers*, 53: 101-136.

VAN DE KAA, D. J. (1987), "Europe's second demographic transition", *Population Bulletin*, 41, 1: 1-57.

Zelizer, V. (1985), *Pricing the priceless child:* The changing social value of children, Nueva York, Basic Books.



## Estilos de vida de los niños en la cultura digital

CARLES FEIXA\*

#### RESUMEN

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. Las denominadas "culturas de habitación" se erigen en 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 sí mismos. Este artículo ofrece una reflexión sobre el papel cambiante de los hijos en casa, tomando como referencia dos modelos extremos -el hacker (profeta de la sociedad digital) y el hikikomori (víctima de la reclusión doméstica)– para, a continuación, proporcionar algunos datos basados en una investigación reciente llevada a cabo en Cataluña.

## 1. Introducción: hackers y hikikomoris¹

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 2003)

Las denominadas "culturas de habitación" se han convertido en los escenarios donde se cons-

truye la identidad personal y social de los los adolescentes, el lugar físico y virtual desde el cual se abren al mundo o se encierran en sí mismos. En los albores del siglo XXI, las sociedades occidentales ofrecen dos modelos extremos para vivir este espacio: el *hacker* (profeta de la sociedad digital) y el *hikikomori* (víctima de la reclusión doméstica).

Los hackers constituyen 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, los que así se hacen llamar 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 to 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 en la década de 1960 en Boston, cuando un grupo de jóvenes programadores del MIT (Massachusetts Institute of Technology) empezó a autodenominarse así. Para evitar la confusión con aquellos que dedican su tiempo a propagar virus, los hackers propusieron el término *crackers* para definir a estos piratas informáticos. Los hackers eran casi siempre jóvenes creativos que, desde su reducido espacio doméstico (la propia habitación o su garaje), con-

<sup>\*</sup> Profesor Titular de Antropología Social de la Universitat de Lleida y director del área de Cultura Juvenil del Consorci d'Infància i Món Urbà de Barcelona (CIIMU).

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Este texto se basa en una ponencia presentada en las jornadas "Los hijos *raros*: claves para que los padres entiendan" (Madrid, noviembre 2004) y en los datos del Informe CIIMU 2005 (www.ciimu.org).

seguían 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 Wozniazk, creador de Apple, explicaba así sus orígenes: "Provenía vo 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 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 se proponían abandonar el hogar familiar; antes al contrario, utilizaban su reducto de libertad doméstica para resistir.

En algunos países altamente desarrollados desde el punto de vista tecnológico, un porcentaje significativo de jóvenes dan la espalda a la vida real y se encierran en su habitación: en Japón el fenómeno se ha bautizado con el nombre de hikikomori (Rees 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 que, después de acabar sus estudios, no quieren enfrentarse al duro y competitivo mercado laboral y se recluyen 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 3.300 antiguos *hikikomori,* un 17% no eran capaces de salir de casa, y un 10% ni siquiera podía salir de su propia habitación. Los

hikikomori se refugian en su mundo infantil, virtual, que alimenta internet, basado en videojuegos, mangas (comic japonés), 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). 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. 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 suelen tener problemas económicos, les mantienen indefinidamente (la mitad de los jóvenes entre 20 y 34 años vive 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).

#### 2. CULTURAS DE HABITACIÓN<sup>2</sup>

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)

Cuando Virginia Woolf escribió A Room of One's Own (Una habitación propia) en 1929, pensaba, sobre todo, en la necesidad por parte de las



<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Como es obvio, las reflexiones que siguen deben limitarse a la adolescencia en las areas urbanas de las sociedades occidentales.

mujeres de tener un espacio privado, no compartido, en el que poder empezar a construir una identidad personal autónoma e independiente en relación a la de sus padres, maridos y superiores. La reivindicación de una habitación propia no obedecía tanto a unas necesidades materiales (que hasta entonces sólo respondían al modelo de la mujer escritora o burguesa), sino a unas necesidades simbólicas: dotar de ritos y espacios a un imaginario femenino emergente. Las imágenes del álbum fotográfico personal, los libros de la biblioteca particular y las palabras del diario personal eran los lenquajes mediante los cuales se organizaba un museo de topografías íntimas (sobre el que habrían de basarse movimientos que ocuparían el espacio público, como las sufragistas y las feministas).

El ensayo de Woolf sería recuperado en los años sesenta por parte de los jóvenes ante la creciente necesidad de apropiarse de espacios no compartidos con los padres. 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. El proceso de urbanización no comportó mejoras: la vida cotidiana de los jóvenes tenía lugar, sobre todo, en el espacio público (calles, tabernas, cafés). 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. Casi siempre la habitación era compartida por diversos hermanos y la vida se hacía fuera de la casa.

Otra escritora de nombre parecido (la antropóloga sueca Helena Wulff) se ha referido a la "cultura de habitación" (bedroom culture) como factor distintivo de las microculturas juveniles femeninas. Tradicionalmente la juventud ha tendido a verse como un territorio masculino vinculado a la sociabilidad en el espacio público (calle, mercado de ocio). La invisibilidad de las muchachas en las culturas juveniles se debía en parte a su reclusión en el espacio privado sujeto al mayor control familiar y sexual. Garber y McRobbie (1983: 221) observaron, sin embargo, que existían otros espacios en los que

las jóvenes podían haber desarrollado una sociabilidad autónoma, como las asociaciones juveniles y, sobre todo, la habitación propia: "La posición de las muchachas puede no ser marginal, sino estructuralmente diferente. Pueden ser marginales en las subculturas, no sólo porque son expulsadas por la dominación de los varones a los márgenes de cada actividad social, sino porque están centralmente situadas en un conjunto o rango de actividades diferente, necesariamente subordinado". En ella desarrollan sus fantasías, escriben sus diarios, leen las revistas de fans y cuidan su cuerpo. Sin embargo, en su estudio sobre una microcultura juvenil en un barrio inglés, Wulff (1988) se plantea hasta qué punto los mismos muchachos, tan visibles en las subculturas más espectaculares, no tienen también un ámbito de privacidad, equivalente al femenino, que van configurando a su medida.

En los años sesenta, 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 fuera en el espacio público (del paseo por la calle mayor al reservado, del cine al cineclub, del baile tradicional a la *boîte*, 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).

También en España, 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). El símbolo de este período es el diario personal en el que abocan sus sueños, vetado a los padres.

Aunque este proceso afectó más a la juventud de clase media, también los jóvenes trabajadores descubrieron el efecto narcisista de disponer de un espacio para consumir lo que el teenage market les empezaba a ofrecer. Con todo, 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 los jóvenes tuvieran ingresos propios, los padres los administraban habitualmente).

Desde finales de los años sesenta 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 radiocasettes y tocadiscos (el pick-up), que empiezan a sustituir el iuke-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).

En los años setenta, con el reflujo posterior a mayo del 68, la vindicación de una habitación propia deja paso a la lucha por una privacidad alternativa: pisos de estudiantes, buhardillas y comunas, compartidas por jóvenes de ambos sexos, se convierten en la nueva utopía. La norma pasa a ser marchar de casa de los padres para construir una nueva privacidad comunitaria, por lo que la habitación propia deja de tener una importancia tan grande. Sin embargo, lo más típico de esta época es la conquista del espacio público, que tendrá su eclosión en el proceso de transición/reforma (el nombre que recibirá lo conocemos todos: "la movida"). La zona de vinos, la ruta por los pubs de la movida, se convierten en un nuevo hogar que se dota de significados íntimos.

Desde los años ochenta 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 compartir sus cuartos 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" (el Che), y vuelven a ser músicos de moda (Michael Jackson, Madonna) v estrellas del cine (Di Caprio), a los que se añaden los nuevos astros del deporte.

En los últimos años, la habitación de los adolescentes ha vuelto al primer plano de la cultura juvenil, experimentando una gran metamorfosis. Como consecuencia de la emergencia de la cultura digital que hemos esbozado, 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 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, viven tal vez 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.

Un ejemplo muy ilustrativo de todo lo anterior es el seguimiento entre apasionado y lúdico que los adolescentes españoles hicieron de la primeras ediciones de programas como *Gran Hermano* (GH) y *Operación Triunfo* (OT). De entrada, ambos pro-



gramas tienen como protagonistas a jóvenes-adultos (en otras palabras: solteros mayores de edad) que renuncian durante un tiempo a su privacidad (a su habitación propia) para exponerse a la mirada impávida de la televisión (sería divertido saber qué pensaría Orwell de este uso lúdico y voluntario de la gran máquina de poder absoluto que era el ojo del Big Brother de su novela 1984). Que estos chicos y chicas tengan una finalidad creativa (trinfar como cantantes) o bien ninguna (superar el tedio de no hacer absolutamente nada) no tiene en este caso ninguna importancia: lo relevante es que cuando llegan a la casa del GH (o a la Academia de OT) deben abandonar el reloj y el calendario que marcaba antes su ritmo cotidiano y entrar en otra temporalidad que se asemeja a la de la cárcel o la de la mili (aunque en este caso la reclusión sea voluntaria). No es de extrañar que los guionistas de ambos programas (pues, pese a parecer espontáneo, lo que allí pasa tiene un quión más o menos rígido) se esfuercen a menudo en que la juventud así retratada represente determinados prototipos de género, edad, clase, etnicidad, o subcultura (el deportista, la "pija", el "macarra", la "jipi"). Lo que ya no está en el guión (pero surge inevitablemente en cada edición del *reality show*) son los amores/odios entre los distintos actores, actualización de la novela adolescente (ya sea en forma de comedia o de tragedia). Tampoco es relevante aguí que la lectura que se haga de estas relaciones erótico-amorosas sea positiva (como en GH) o condenatoria (como en OT), ni que los escarceos tengan continuidad fuera de la casa. El leitmotiv es un proceso de maduración personal (amorosa, espiritual, artística), una especie de rito de paso hacia la "adultez" (con jugosos premios en metálico).

Si pasamos del programa a las audiencias, las reacciones ante el "show realidad" dependen de la edad y las expectativas de guienes lo siguen. Aunque al principio estos programas (sobre todo OT) fueron vistos como una ocasión para reencontrar la cohesión familiar perdida ("Por primera vez en mucho tiempo padres e hijos vemos juntos un programa de TV"), los adolescentes son los que reciben un impacto más directo. Estos jóvenes-niños (menores de edad, que viven en casa de sus padres y sin relaciones amorosas ni profesionales estables) ven en los jóvenes-adultos de GH y OT (mayores de edad, en proceso de emancipación, a la búsqueda de una identidad amorosa y profesional) el modelo de lo que pueden/quieren llegar a ser (o bien de lo que no pueden/odian llegar a ser). Como las estrellas del rock en los años sesenta, estos chicos y chicas son como ellos: pueden verse reflejados en sus inseguridades y sus deseos de triunfar. Más que

en las transmisiones en directo, los adolescentes siguen estos programas mediante los resúmenes semanales, los programas que los reamplifican y, sobre todo, mediante otros medios que los recrean (por ejemplo, las revistas especializadas, los chats y webs por internet y las votaciones mediante sus teléfonos móviles). Deberíamos reflexionar sobre el significado de esta democracia electrónica: los adolescentes que todavía no pueden votar en las elecciones (y que, cuando pueden hacerlo, acostumbran a abstenerse) se vuelcan en estas votaciones digitales que les permiten hacerse la ilusión de que tienen capacidad de decisión (de que su voto cuenta para algo); una ilusión que se alimenta de nuevo desde la habitación propia.

#### 3. 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)

En los últimos años hemos llevado a cabo distintas aportaciones teóricas y empíricas sobre el tema de la juventud en la era digital (Feixa, González, Martínez, Porzio 2004). 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 guienes 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).

Por tanto, la brecha digital es para estos autores 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 a partir de esta edad la utilizan preferentemente quienes 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.

El reciente Informe CIIMU 2004 (Feixa, García y Recio 2005), basado en los datos del Estudio General de Medios (EGM 2003) y en una serie de grupos de discusión, incluye numerosos datos que muestran el camino hacia una nueva habitación digital. La mayoría de hogares españoles cuenta ya con un ordenador que usan mayoritariamente los menores. Para la mayor parte de éstos, 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. Tres de cada cuatro chicos entre 14 y 18 años utiliza el ordenador, y dos de cada cuatro lo hacen habitualmente. A partir de los 20 años estas proporciones empiezan a decrecer. Las mujeres hacen un uso inferior del ordenador en todas la edades (entre 14 y 16 años se sitúan cinco puntos porcentuales por debajo de los varones).

Los datos sobre Cataluña muestran la misma situación. Las diferencias entre los distintos niveles de ingresos familiares son determinantes e indican, 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 de los padres 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 niños y niñas de clase baja son los que menor uso hacen del ordenador: 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, es en casa donde los menores utilizan mayoritariamente el ordenador, opción seguida 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 hacen también, en una proporción superior, predominantemente 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 que son las mujeres de todos los grupos de edad las que menos uso hacen del ordenador en casa. Esta evidencia nos debe hacer reflexionar acerca de 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 se utiliza en estas edades especialmente para conectarse a internet. También se hace uso de programas de edición de texto para la elaboración de los trabajos del colegio, y de programas para escuchar música grabada. En lo referente al juego, algunos sí tienen juegos de ordenador, pero otros prefieren juegos de videoconsola.

La mayoría de chicos y chicas entrevistados disponen de un ordenador para uso personal. Sin embargo, en el grupo de discusión 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). Otras veces van a los cibercafés. Saber utilizar el ordenador adquiere una significación clave para ellos, toda vez que lo consideran una herramienta útil para acceder al mercado laboral. La excepción son, otra vez, más los jóvenes del Raval; conviene tener en cuenta que, entre los padres de estos chicos y chicas, uno de los oficios más frecuentes es el de obrero de la construcción. Como sugiere este retazo de diálogo que tuvo lugar en un grupo de discusión, algunos de estos jóvenes no parecen conscientes de que el uso de nuevas tecnologías afecta 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. Los y las adolescentes utilizan, sobre todo, el programa MSN Messenger. Dada la amplia presencia de este programa en sus vidas, merece la pena 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 conversación 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. Además, se puede personalizar, en gran medida. la interfície (interfaz) de la comunicación mediante el cambio de fondo, de fuente, de colores, etc. El Messenger forma parte de la cotidianeidad de muchos 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.

Dídac: Yo me he quedado sin internet y no pasa nada

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

Para los que lo emplean asiduamente, internet representa la ampliación del tiempo con sus amigos hasta última hora de la noche; una escapada de la vida familiar, que se suele vivir como coercitiva.

Eli: Es que no sé que hacer, tío, qué 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 controlarlo, aun reconociendo que, a veces, se "pasan" porque les gusta mucho. Lo ven más como un vicio que como una posible patología y, de hecho, otorgan toda una serie de connotaciones positivas a este "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.

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.

Conocen y admiten algunos casos de adicción entre conocidos y, por ejemplo, mencionan la leyenda de los adolescentes japoneses, llamados hikikomori (entre los adolescentes entrevistados causó gran impacto un programa de la BBC emitido en la televisión catalana sobre este fenómeno, pese a considerarlo un caso extremo). 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 porque resulta muy atractivo. Para evitarlo, algunos desarrollan estrategias diversas.

Sandra: O cuando te pones el Messenger al principio estás todo el día; te acabas rayando, 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 v 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 "hostia, que mañana me tendré que levantar a las 6".

#### 4. La habitación del hiio: UN ESTUDIO DE CASO

[La habitación de Raimon] suele estar muy desordenada, pero, aparte de esto, la organización es admirable en cuanto a la distribución de zonas de trabajo, ocio, descanso, porque aprovecha muy bien los espacios para dormir, oír música, estudiar, [hacer] gimnasia y desparramar sus cosas. Suele aislarse en su habitación porque otras actividades de la casa no le interesan; se ha montado su mundo con todo lo que necesita. Es una forma de escaquearse hasta cierto punto. Hay una competencia por otros tipos de decisiones, como escoger un canal de televisión. Los gustos de él no coinciden con los de los demás. Si no puede ver lo que le interesa, se va y en su habitación nadie le impone nada. Es su mundo.

(María)

Para presenciar sobre el terreno este recorrido histórico, presentaré un estudio de caso en proceso de elaboración sobre una familia con dos hijos adolescentes, que llamaremos "los Ulises" (en homenaje a la popular familia del TBO). Siguiendo la propuesta de Franco Ferrarotti de "leer una sociedad a través de una biografía" (en este caso a través de una historia familiar), propongo analizar la habitación de los adolescentes a partir de la visión de los propios jóvenes y de sus padres, así como de los problemas y oportunidades que ello supone para las relaciones paterno-filiales.

Los Ulises son una familia de clase media que viven en un barrio residencial de una gran ciudad catalana. María, la madre, es funcionaria, y Adrián, el padre, profesor. Ambos nacieron en los años cincuenta y vivieron su juventud en los años sesenta. No tuvieron habitación propia cuando eran jóvenes. Compartían su dormitorio con sus hermanas/hermanos y, además, sus padres tenían el control sobre los objetos que había en él y las actividades que realizaban en este espacio. El teléfono era compartido y apenas había objetos de decoración propios: "No era nuestro mundo, sólo era para dormir". Las madres eran quienes controlaban este espacio durante el día; el padre llegaba por la noche y ejercía el control (aunque relativamente lejano). María pasaba los fines de semana en una segunda residencia en la que sí había un club al fondo del huerto que decoraba con cuatro amigas (con pósters de Cliff Richards, Alain Delon, los Beatles, etc.) y en el que alguna vez habían celebrado guategues. Adrián, en cambio, recuerda que el espacio propio no era el hogar familiar, sino el espacio público: la calle, el local de los boy-scouts, las excursiones, las episódicas salidas nocturnas.

Adrián y María tienen dos hijos: Raimon tiene 19 años y estudia un módulo profesional; Julia tiene 14 años y estudia la secundaria. Él es chico y vive el final de la adolescencia y el inicio de la juventud; ella es chica y vive el final de la infancia y el inicio de la adolescencia. Ambos tienen una habitación propia desde que eran niños, donde pasan la mayor parte de su tiempo familiar. Aunque los

muebles los pusieron los padres, la han ido adaptando a sus gustos y necesidades particulares.

Raimon ha sido siempre muy creativo y su habitación ha ido evolucionando con él. Desde el final de la infancia se encierra en ella para jugar, hacer manualidades, gimnasia, escuchar música, leer revistas, recibir llamadas y mensajes de móvil de su novia (que después copia y guarda en una carpeta), dibujar y (ocasionalmente) estudiar. Tiene también una pecera que cuida y tuvo un terrario. Un balón de *basket* firmado por todos sus compañeros de escuela le recuerda sus días en la secundaria. Antes tenía expuestas un montón de fotografías de su vida (sus compañeros, sus novias, sus viajes), pero cuando se hizo mayor de edad guardó las fotos (sólo conserva la de su actual compañera). No tiene pósters, pero sí dibujos, "grafittis" y algún "logo" (el de una marca de coches y el de una supuesta discapacitación física). Tiene amigos para quienes la habitación es todavía más importante: se cierran con pestillo para que sus padres no puedan entrar, cenan dentro solos y se conectan a internet desde este espacio. Incluso a él esta escisión de los espacios familiares le resulta algo excesiva: "Ser mayor de edad no supone demasiados cambios. El único cambio es que se puede volver más tarde por la noche. Ahora salgo una vez de tanto en tanto, pero prefiero estar en mi habitación".

Julia vive en la habitación contigua. Aunque pasa más tiempo que su hermano mirando la tele o en el comedor, está empezando a apropiarse de su habitación. Un gran espejo que cubre el armario le sirve para vestirse y admirar cómo su cuerpo va cambiando. Hace unos meses la reorganizó completamente: eliminó las muñecas (sólo conserva una), la mayoría de sus libros y algunas imágenes infantiles, y empezó a colgar objetos con sus gustos actuales: un póster de Jennifer López, revistas de OT, un walkman y fotos de sus amigas actuales. Le apasionan los programas televisivos que describen la vida de los adolescentes, como Al salir de clase. Sigue, cuando puede, OT y GH. Le gustaría ser artista y dedica mucho tiempo a cantar y a cuidar su cuerpo para parecer una joven atractiva. Desde hace unos meses también tiene teléfono móvil, que utiliza para que la llamen y que recarga con sus fondos cuando se le agota el saldo: "Tengo pósters de algunos cantantes -Jennifer López-, caballos, perros".

María y Adrián consideran que sus hijos pasan demasiado tiempo en sus habitaciones. Piensan que el desorden reina en ellas ("la mujer de la



limpieza no se atreve a entrar"), aunque reconocen que puede existir otro orden que a ellos les es desconocido. Les gustaría que tuvieran más tiempo para estar juntos. Se quejan de que Raimon se encierre en su habitación ("Ha construido un mundo a su medida") y de que Julia siga los dictados de la moda ("Prefiere pensar en un futuro lejano ideal a enfrentar su futuro inmediato real"). "Raimon tiene habitación propia desde los 12; se la hizo suya desde los 14, y desde los 16 es su mundo hermético. Supongo que es bastante corriente de los chicos de su edad". Los únicos momentos compartidos son las cenas y los fines de semana: "Cuando la televisión no está encendida, podemos hablar de algunas cosas". Consideran que las relaciones entre padres e hijos han cambiado mucho: ellos pasaban más tiempo con sus padres, que eran mucho más autoritarios, pero al mismo tiempo ellos contaban con otros espacios de libertad.

Adrián, profesor de enseñanza secundaria, ve en la escuela el reflejo de esta metamorfosis del adulto: "Si los alumnos nos pierden el respeto, es porque también se lo pierden a sus padres". María es consciente de que los que han cambiado no son tanto los adolescentes, sino los padres y, sobre todo, las madres: "Tenemos una vida demasiado complicada, sin tiempo ni espacios compartidos. Se lo damos todo a nuestros hijos, menos el tiempo". Los Ulises no son necesariamente representativos, pero reflejan en sus dilemas los problemas que derivan de la dialéctica entre espacios propios y espacios compartidos.

Nunca antes habían convivido padres e hijos tanto tiempo bajo un mismo techo, y nunca antes habían vivido en mundos aparentemente tan distintos. Pero no nos engañemos: Tarzán, Peter Pan y Blade Runner forman parte inextricable de todas nuestras vidas, y debemos aprender a convivir con ellos del mismo modo en que debemos aprender a convivir con nuestros hijos.

### 5. CONCLUSIONES: EL ATRACTIVO DE LA CULTURA DIGITAL

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 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(ed)" (N[et] Generation). Para este autor, así como los baby-boomers de posquerra protagonizaron la revolución cultural de los años sesenta, basada en la emergencia de los mass-media y de la cultura rock, los niños de hoy integran la primera generación que llegará a la mayoría de edad en la era digital. No es sólo que constituyan el grupo de edad con el acceso más amplio a los ordenadores y a internet, ni que la mayor parte de sus componentes vivan rodeados de bits y bytes, chats, e-mails y webs; lo esencial radica en 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 ahora de la generación "bc" (before computer) y "ac" (after computer). Aparecen así 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 surgen nuevas formas de exclusión social que podríamos llamar cibernéticas (al fin y al cabo, 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 una restructuración de las clásicas relaciones unívocas entre profesores y alumnos, padres e hijos, expertos 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), en la que los peligros aumentan y pueden penetrar en los domicilios por oscuras fibras ópticas. Desde 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 encadenan 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).

¿Caminamos hacia una sociedad de "ciberniños"? Holloway y Valentine (2003) se han planteado esta pregunta, al tiempo que han mostrado 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, estos autores proponen desmontar el mito de que todos los adultos son incompetentes y todos los menores forman parte de la Generación R(ed): algunos padres pueden llegar a ser *hackers* e incluso *hikikomoris*.

#### BIBLIOGRAFÍA

BECK, U. (1986/1992), La sociedad del riesgo, Barcelona, Paidós.

CASTELLS, M., TUBELLA, I., SANCHO, T., DÍAZ, M. I. y B. WELLMAN (2003), *La societat xarxa a Catalunya,* Barcelona, Rosa dels Vents-UOC.

EGM [Estudio General de Medios], (2003), *Audiencia General de Medios*, Madrid, Asociación para la Investigación en Medios de Comunicación.

Feixa, C., García, I. y C. Recio (2005), "Estils de vida i cultura digital: la generació xarxa a Catalunya", en *Infància, famílies i canvi social a Catalunya*, Barcelona, Consorci Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU) (www.ciimu.org).

Feixa, C., González, I., Martínez, R. y L. Porzio (2004), "Identidades culturales y estilos de vida", en Gómez-Granell, C., García-Mila, M., Ripoll-Millet, A. y C. Panchón (eds.), *Infancia y familias. Realidades y tendencias*, Barcelona, Ariel: 175-204.

HIMANEN, P. (2002), La ética del hacker y el espíritu de la era de la información, Barcelona, Destino.

HOLLOWAY, S. L. y G. VALENTINE (2003), *Cyberkids. Children in the Information Age*, Londres, Routledge.

LOVINK, G. (2002), *Dark fiber: Tracking critical internet culture,* Cambridge (Massachusetts), MIT Press.

Rees, P. (2003), "The missing million", BBC News, 20-10-02. (http://news.bbc.co.uk/2/hi/programmes/correspondent/2334893.stm).

TAPSCOTT, D. (1998), Growing up digital: The rise of the Net Generation, Nueva York, McGraw-Hill.

WULFF, H. (1988), Twenty girls. Growing-up, ethnicity and excitemente in a South London microculture, Estocolmo, Stockholm Studies in Social Anthropology.



## Familia, convivencia y dependencia entre los jóvenes españoles

MIGUEL REQUENA DÍEZ DE REVENGA\*

#### RESUMEN

En este artículo se hace balance de la evolución reciente de los procesos de dependencia y emancipación familiar de los jóvenes españoles. Diferentes indicadores muestran que, frente a la tendencia creciente de años previos, el grado de dependencia familiar de los jóvenes se ha estabilizado durante el decenio 1996-2005. Esta estabilidad puede interpretarse como el efecto de las presiones contrapuestas de varios factores clave para explicar la decisión de los jóvenes de independizarse: por una parte, la positiva evolución del mercado de trabajo y la caída de los tipos de interés suponen presiones de impulso a la emancipación; por otra, la carestía de la vivienda y las buenas condiciones de convivencia en el seno de los hogares representan presiones inhibidoras del fenómeno. Ahora bien, la información analizada permite también pensar, complementariamente, que se está consolidando una norma ampliamente aceptada, no sólo por los actores implicados -padres e hijos-, sino en general por toda la sociedad española, favorable a la prolongada dependencia familiar de los jóvenes.

#### 1. Introducción: Juventud y dependencia familiar

Como se sabe, en todas las modernas sociedades desarrolladas las fronteras tradicionales que delimitaban las diferentes edades se han ido difuminando progresivamente y las transiciones básicas entre las distintas fases del ciclo vital han perdido intensidad y nitidez. Con toda probabilidad, el ejemplo más palpable de esa creciente borrosidad del ciclo vital en las sociedades avanzadas es la transición desde la juventud hacia la edad adulta. Si ya el desarrollo de las modernas sociedades industriales promovió la aparición de la adolescencia y la juventud como fases específicas del ciclo vital desde la niñez a la edad adulta (Ariès, 1987), lo que nos es dado contemplar hoy es una creciente desarticulación de los procesos que hacen posible la inserción de los jóvenes en el mundo adulto.

¿A qué se debe el perfil cada vez más desdibujado de la transición a la vida adulta de la juventud contemporánea? En las sociedades desarrolladas cada uno de los pasos que los jóvenes dan en pos de su incorporación al mundo de los adultos -el logro de una cierta formación, la integración laboral, el acceso a la vivienda y una mínima formalización de las relaciones de pareja- sigue lógicas relativamente independientes y, lo que seguramente es tanto o más importante, desacompasadas. El hecho de que esos procesos no se produzcan de forma sincrónica y sigan lógicas autónomas empaña el sentido del conjunto de la transición a la vida adulta, tiende a restarle coherencia y, en definitiva, lo hace más difícil. Y tal vez no haya mejor síntoma de todo ello que la creciente inanidad de los viejos ritos de paso (v.g., el matrimonio) que en las sociedades tradicionales jalonaban el abandono de la condición juvenil y el ingreso en la vida adulta, y que en las sociedades modernas, cuando todavía se practican, pierden a pasos agigantados gran parte de su eficacia simbólica.

Una de las implicaciones fundamentales de esa falta de sincronía de las transiciones hacia la madurez es que la fase de la juventud se prolonga en el tiempo merced al progresivo retraso de la edad a la que los jóvenes se emancipan de sus familias de origen. Los períodos formativos se alargan

<sup>\*</sup> Catedrático de Sociología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

de forma extraordinaria, se pospone la consecución de un puesto de trabajo remunerado, se aplaza el logro de un empleo estable, se demora el acceso a la vivienda de uso propio y la institucionalización de las relaciones de pareja tiene lugar, cuando de hecho se produce, a edades muy avanzadas en términos comparados. Dicho en otros términos, hoy día los jóvenes de las sociedades desarrolladas son jóvenes durante mucho más tiempo que nunca antes. Pues, como Coleman y Husén (1989: 56) señalaban ya, a finales de los años ochenta, "la juventud de los países altamente industrializados y ricos tiene una clara tendencia a aplazar el momento en que juzga bueno «establecerse»... Ya se vea en este alargamiento del período durante el cual los jóvenes rehúsan establecerse, bien un tanteo o bien un deseo de retrasar el momento en que tendrán que asumir las responsabilidades del adulto, ésta es una de las características de la juventud de los países desarrollados".

La extensión de la etapa juvenil mediante la prolongación de la dependencia familiar de los hijos -que es ya característica de todas las sociedades desarrolladas (Booth, Crouter y Sanan, 1999) – se ha hecho especialmente acusada en los países del sur de Europa (Jurado, 2001). A este respecto, una muy considerable masa de evidencia empírica permite comprobar el creciente alargamiento de la fase de la juventud en la España de estos últimos años: es sabido que desde aproximadamente comienzos de los años ochenta se viene produciendo en nuestro país un intenso proceso de prolongación en el tiempo de la dependencia familiar y doméstica de los jóvenes (Garrido y Requena, 1996). Ateniéndonos a los indicadores disponibles, se puede afirmar que, de un lado, la edad promedio a la emancipación de los jóvenes españoles se ha retrasado en estos últimos años de forma más que apreciable; de otro, y paralelamente, los contingentes de jóvenes que viven en situación de dependencia de sus familias de origen han experimentado un acusado crecimiento en ese mismo período (Requena, 2001). Los efectos de ese proceso no son en absoluto despreciables. Así, por ejemplo, entre las trascendentales consecuencias demográficas que de él se derivan cabe hacer hincapié en la ralentización del ritmo de formación de nuevas unidades familiares, el retraso en la institucionalización matrimonial de las parejas y la consiguiente posposición de las decisiones reproductivas (con lo que ello pueda implicar de oportunidades de hecho perdidas).

Como se ha señalado, instituciones como los sistemas educativos, los mercados laborales, los

regímenes del bienestar y las familias tienen un impacto decisivo en el curso vital de la juventud y en su transición a la vida adulta (Blossfeld y Mills, 2005). En el caso español, la formidable expansión del sistema educativo y la rigidez del mercado de trabajo se han combinado con el desarrollo de un régimen de bienestar orientado a la familia (antes que al individuo) para transformar radicalmente, en el marco de una sociedad de corte abiertamente familista, las pautas juveniles de integración en el mundo adulto. En primer lugar, las bajas tasas de ocupación de los jóvenes españoles, la temporalidad contractual de los que conseguían emplearse y la creciente carestía de la vivienda han facilitado la ampliación de los períodos de aprendizaje en un sistema educativo en el que la oferta pública, de bajo coste para los usuarios incluso en el nivel de la enseñanza superior, ha estado ampliamente disponible (Requena y Bernardi, 2005). En segundo lugar, un entramado de relaciones familiares que para los propios ióvenes constituve un ambiente muy favorable, acogedor, tolerante, cómodo y permisivo ha contribuido también, y de forma decisiva, a frenar la salida de los jóvenes de sus hogares de procedencia. El incuestionable efecto de todos esos procesos ha sido, en suma, la prolongación del período de dependencia familiar de la juventud española. Así, por ejemplo, durante el período que media entre 1987 y 1995 la edad promedio a la emancipación se retrasó un año y medio tanto entre los varones como entre las mujeres jóvenes (Requena, 2002).

El propio carácter masivo de la prolongada dependencia juvenil y el número creciente de actores implicados en ella llevan a pensar que el resultado agregado de ese proceso es producto de la aplicación de estrategias de adaptación que han logrado un cierto éxito; o, cuando menos, que vienen procurando soluciones más o menos satisfactorias a los problemas con que se enfrentan los individuos y sus familias. Aquí no entraremos en el debate, por lo demás muy peliagudo, sobre el grado de satisfacción o frustración que procura la cobertura familiar de las dependencias juveniles a los propios jóvenes y a sus familias. Porque, sea como fuere, lo que sí parece claro es, primero, que estamos ante la consolidación de una pauta ya muy extendida entre nuestras familias y, segundo, que esa pauta ha tomado cuerpo y se ha estabilizado, al punto de que no son esperables cambios radicales en el futuro próximo. La dependencia prolongada de la familia de origen es ya una norma ampliamente aceptada y compartida por los jóvenes españoles, al tiempo que bien establecida entre sus familiares.



En el presente trabajo me propongo hacer acopio de la evidencia empírica más reciente que permite contrastar el grado en que esa pauta se ha extendido y estabilizado en el tiempo entre los jóvenes españoles. La información con la que trabajo se refiere al período 1996-2005 y procede básicamente de la Encuesta de Población Activa<sup>1</sup>. Como habrá ocasión de comprobar, los factores concomitantes que más inmediatamente inciden en España en los procesos de emancipación familiar han experimentado una peculiar evolución que en unos casos impulsa, y en otros inhibe, la independencia de los jóvenes: mientras las tasas de ocupación juvenil han crecido y la estabilidad laboral ha ganado terreno, la carestía de la vivienda se ha convertido en un azote para los que intentan acceder a un domicilio independiente. Ante estas presiones contradictorias, el resultado agregado es precisamente la estabilización de la pauta que había venido difundiéndose en los últimos 30 años con éxito notable en las familias españolas.

#### 2. Españoles y extranjeros

Para estudiar la consolidación de una pauta y su estabilización es, desde luego, insoslayable analizar su evolución en el tiempo. Y para proceder a un análisis mínimamente coherente de la evolución temporal de los indicadores relativos al grado de dependencia de los jóvenes en España, hay que comenzar por separar a los españoles de los extranjeros en los datos correspondientes a los últimos años. Es bien sabido que pocos factores están alterando más las estructuras sociales básicas de nuestro país que la masiva afluencia de inmigrantes durante la última década: como se ha señalado, la inmigración es el cambio social más importante que se ha producido en la España del inicio del siglo XXI (Garrido, 2005). Además, es precisamente durante el período de referencia de este trabajo -el decenio 1996-2005 – cuando han tenido lugar las incorporaciones de mayor envergadura y, por lo tanto, cuando el impacto de los comportamientos propios de los inmigrantes en la estructura social de nuestro país ha sido mayor. Dada la gran magnitud de los flujos implicados, es aconsejable entonces, como regla general, tratar a inmigrantes y a españoles como dos categorías no homogéneas desde el punto de vista conceptual, y como dos realidades no asimilables desde el punto de vista empírico y, en consecuencia, separarlas a la hora de acometer el análisis de los datos.

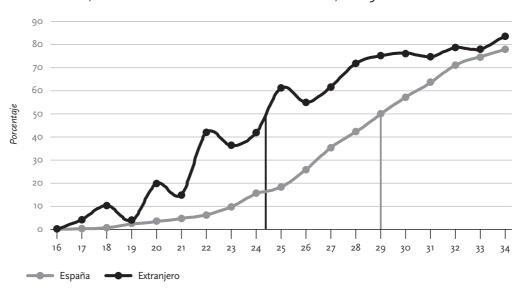
Ahora bien, ¿por qué es imprescindible separar a ambos colectivos, sobre todo, cuando se estudian las pautas de dependencia familiar de los jóvenes? El problema de orden analítico y empírico que plantea la masiva llegada de inmigrantes es que éstos incorporan a los indicadores agregados sus propias peculiaridades y especificidades, difícilmente asimilables a las de los nacionales. Las medidas del conjunto reflejan la mera adición de pautas, tendencias y conductas que no son enteramente homogéneas. En tales circunstancias esa simple, bien que equívoca, yuxtaposición hace que los indicadores agregados sean en no pocos casos el resultado de meros efectos de composición que ocultan, como mínimo, dos realidades bien distintas: la de los nacionales y la de los inmigrantes. El problema se agrava de forma muy notable cuando se realizan comparaciones en el tiempo con períodos en los que esa composición de españoles nativos e inmigrantes, que ha ido variando en el curso de los últimos años, no existía en su estado actual. Esto es muy patente en el caso de las formas de dependencia familiar de los inmigrantes, que siguen pautas de distribución a lo largo del ciclo vital sensiblemente diferentes a las de los españoles.

Ha de tenerse en cuenta que, salvo en los casos (presumiblemente exiguos) en los que es la unidad familiar la que se desplaza en su conjunto de un país a otro, los inmigrantes lo son porque se han desvinculado físicamente de sus familias de procedencia. En este sentido, inmigración equivale de forma casi necesaria a independencia familiar. Una vez que el inmigrante se ha instalado en la sociedad de acogida, sólo si se producen movimientos de reagrupación familiar, vuelven a vincularse mediante corresidencia los miembros de una misma unidad doméstica: sólo entonces niños, adolescentes y jóvenes tienen la oportunidad de volver a depender de sus padres. En los casos en que son los padres los que, siguiendo los pasos de los hijos, emigran para convivir con ellos, es altamente probable que el eje original de la dependencia intergeneracional se invierta y que sean ahora los padres recién llegados los que dependan de sus hijos ya instalados en la sociedad de destino.

Por todas esas razones, es de esperar que los niveles de dependencia familiar de nacionales e inmigrantes en las sociedades de destino migrato-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> La información relativa a los jóvenes que se utiliza en este trabajo proviene de los datos sobre su posición familiar y laboral de la Encuesta de Población Activa referidos a los años 1996-2005 (segundos trimestres) y ponderados de acuerdo con los nuevos factores correspondientes al año 2005.

#### TASAS DE INDEPENDENCIA FAMILIAR DE LOS JÓVENES (16-34 AÑOS) EN ESPAÑA, SEGÚN SU PAÍS DE NACIMIENTO, 2005



Fuente: Encuesta de Población Activa, segundo trimestre de 2005. Los ejes verticales indican la edad promedio de la emancipación (véase la nota 4).

rio sean muy diferentes. Y así es, en efecto, en el caso español, como se puede comprobar fácilmente en el gráfico 1, que representa las tasas de independencia doméstica<sup>2</sup> de los jóvenes de 16 a 34 años que viven en nuestro país según su país de nacimiento. La elección del tramo de edad comprendido entre los 16 y los 34 años para definir la fase específicamente juvenil del ciclo vital entre la juventud española obedece a que sólo a partir de la edad que marca el límite superior de ese intervalo comienzan a estabilizarse las proporciones de individuos emancipados en torno a las tasas que serán características de los adultos (véase Garrido y Requena, 1996, para una justificación empírica detallada). Aunque en el caso de los inmigrantes esa estabilización se produce a edades claramente más tempranas, se mantienen los mismos límites de edad de los nacidos en España en beneficio de la comparación.

Nótese que las tasas de independencia doméstica de los inmigrantes<sup>3</sup> jóvenes son a todas las edades superiores a las de los jóvenes nacidos en España. Como muestra, valgan algunos indicadores. Por una parte, el área bajo la curva de los inmigrantes es significativamente mayor que la de los españoles: o, lo que es lo mismo, la tasa agregada de independencia doméstica de los inmigrantes (56%) supera en 23 puntos a la de los nativos españoles (33%). Las diferencias se hacen más acusadas entre los 22 y los 29 años, con un máximo a los 25 años. Por otra parte, se puede afirmar que, en términos de calendario, hay casi cinco años



<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Las tasas de independencia doméstica se calculan como la suma para cada edad de las tasas de persona de referencia del hogar, las tasas de cónyuges y las tasas de personas no emparentadas con la persona de referencia del hogar. Se entiende que cualquier otra forma de relación con la persona de referencia del hogar es de dependencia. Huelga advertir que a las edades que aquí se está considerando que definen la juventud (16-34 años), la inmensa mayoría de los que no son independientes son hijos de la persona de referencia de su hogar.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> A los efectos de este trabajo, se entiende por inmigrantes a aquellos individuos que han nacido fuera de España, con independencia de la nacionalidad que tengan. Haciendo primar el lugar de nacimiento sobre la nacionalidad, se pretende resaltar el criterio de la procedencia exterior, con sus correspondientes implicaciones sociales y económicas, sobre el del disfrute de los derechos de ciudadanía (inherente a la adquisición de la nacionalidad española).

de diferencia en las edades promedio de emancipación de españoles e inmigrantes: mientras la edad promedio de la emancipación<sup>4</sup> de los inmigrantes se sitúa en los 24,4 años, los nativos españoles se independizan por término medio a los 29 años.

En definitiva, pese a la falta de uniformidad de la distribución correspondiente a los inmigrantes⁵ residentes en España, es claro que estamos ante dos pautas o modelos de convivencia familiar bien distintos. Los inmigrantes, nacidos fuera de España, se emancipan a una edad más temprana y lo hacen con más intensidad que los jóvenes nacidos en España. Por lo tanto, si se tiene en cuenta lo reciente del fenómeno inmigratorio, parece lo más conveniente, cuando se trata de establecer series temporales para estimar la evolución de las pautas de dependencia familiar en nuestro país, tratar separadamente a los nacidos en España de los que lo hicieron en el extraniero. Así procederé a partir de este momento. analizando exclusivamente la situación de los jóvenes de ambos sexos, nacidos en España, de entre 16 y 34 años; un colectivo que, según los datos de la Encuesta de Población Activa, se puede estimar que se acercaba a los 10,5 millones de personas en el segundo trimestre del años 2005 y que, en consecuencia, representa algo más de la cuarta parte de la población nacida en España.

#### 3. BALANCE DE UN DECENIO: CONSOLIDACIÓN DE LA PAUTA JUVENIL DE DEPENDENCIA

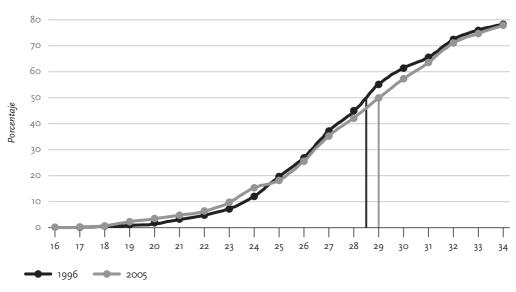
Por lo que se sabe de la evolución temporal en las tres últimas décadas, las pautas de emancipación de los jóvenes españoles han venido marcadas por dos características. Primero, se ha retrasado el momento de la independencia familiar. El calendario de la independencia familiar –lo mismo se puede decir también de otros calendarios paralelos y muy vinculados a éste, como el del primer matrimonio y el del comienzo de la reproducciónse fue retrasando a lo largo de la década de los años ochenta (Garrido y Reguena, 1996). Y continuó haciéndolo en la primera mitad de los años noventa (Reguena, 2002): calculado tomando como referencia la edad promedio a la emancipación, entre 1987 y 1995, el retraso en la independencia del domicilio familiar de origen se puede estimar en un año y cuatro meses tanto para los varones (desde los 28,6 años hasta los 29,8) como para las mujeres (desde los 26,2 años hasta los 27,5 años). Segundo, y como era de esperar, otras magnitudes significativamente relacionadas con el calendario de la emancipación, como el contingente de jóvenes que residen con sus familias de procedencia, también se elevaron en esa misma etapa. Para el período 1987-1995, la tasa de dependencia de los jóvenes españoles (16 a 34 años) se elevó desde un 76% hasta un 78% en el caso de los varones, y desde un 65% hasta un 68% en el de las mujeres. Lo importante de la evolución de este período, por tanto, es que la dependencia familiar de la juventud española no dejó de crecer. Por decirlo con el lenquaje de la demografía: en términos de timing (calendario), las transiciones se retrasan; en términos de quantum (intensidad), el volumen de jóvenes dependientes de sus familias aumenta.

¿Han cambiado esas pautas de emancipación de los jóvenes españoles entre 1996 y 2005? En general, se puede decir que el cambio es reducido y, en todo caso, menor que el experimentado en el decenio anterior. Los datos más recientes (gráfico 2) indican, en primer lugar, que la edad promedio de la emancipación se retrasó aproximadamente medio año (desde los 28,5 a los 29 años), mientras la tasa de dependencia familiar de los jóvenes españoles de 16 a 34 años descendió desde un 71% en 1996 hasta un 67% en 2005. Como también se puede apreciar en el gráfico 2, la disminución de cuatro puntos porcentuales en la tasa agregada se debe, fundamentalmente, a que en 2005 hay mayores contingentes de emancipados en las edades de la primera juventud (esto es, por debajo de los 25 años) que en 1996. Es decir, entre los más jóvenes se ha producido una cierta aceleración de la transición a la independencia que reduce sensiblemente el valor agregado de la tasa. No obstante, por encima de los 25 años, a todas las edades había más jóvenes españoles emancipados en 1996 que los que hay en 2005, con el resultado de que el calendario general (léase la edad promedio) no se ha rejuvenecido.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Se entiende por "edad promedio de la emancipación" la edad a la que el 50% de los jóvenes de una determinada edad se han emancipado y viven ya independientes de su familia. Como los datos con que se trabaja son transversales, la edad promedio a la emancipación se calcula por interpolación lineal entre las edades con una tasa de emancipados inmediatamente inferior y superior a un 50%. Conceptualmente, la edad promedio a la emancipación es equivalente a la esperanza de vida dependiente de su familia que tiene un joven. En el gráfico 1 las edades promedio a la emancipación se representan en la intersección de las dos líneas verticales gruesas con el eje de abscisas.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Imputable, con toda probabilidad, a una cierta erraticidad de la muestra de la población nacida en el extranjero en la propia Encuesta de Población Activa.

## TASAS DE INDEPENDENCIA FAMILIAR DE LOS JÓVENES ESPAÑOLES (16-34 AÑOS), EN 1996 Y 2005, SEGÚN EDAD



Fuente: Encuesta de Población Activa, segundos trimestres. Los ejes verticales indican la edad promedio de la emancipación (véase la nota 4).

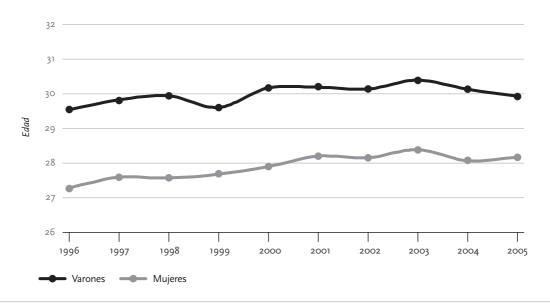
Aunque la naturaleza transversal de la información de la Encuesta de Población Activa no permite obviamente seguir avanzando en el análisis de los comportamientos generacionales, a la vista de los datos se puede conjeturar la hipótesis de un cierto "atascamiento" de los "jóvenes" de entre 27 y 32 años en 2005 (es decir, las cohortes nacidas entre 1973 y 1978), quienes, tras padecer prolongadamente las dificultades emancipatorias durante su primera juventud, posponen su independencia no sólo más que las cohortes nacidas entre 1964 y 1969 (con entre 27 y 32 años en 1996), sino también, previsiblemente, más que los nacidos después de 1980. Escribo "previsiblemente", porque, para que la conjetura se verifique, estos últimos deberían en los próximos años alcanzar tasas de independencia más altas cuando tengan entre 27 y 32 años que las generaciones precedentes, si es que son capaces de mantener en el tiempo esa pauta de mayor pulso emancipatorio.

En todo caso, y como quiera que termine siendo la pauta generacional de emancipación de los jóvenes españoles nacidos después de 1980, estos primeros datos revelan dos elementos importantes que caracterizan la evolución del decenio. De una parte, la tendencia al retraso del calendario de la emancipación familiar, aunque se mueve en la misma dirección que en el decenio anterior, comienza a detenerse (el año y cuarto de demora del período 1987-1995 se ha convertido en sólo medio año en 1996-2005); de otra, la tasa de jóvenes dependientes no sólo no ha seguido aumentando, sino que ha llegado incluso a disminuir -merced al comportamiento de los más jóvenes de entre los jóvenes-. En definitiva, el saldo del decenio pone de manifiesto que los indicadores de calendario han experimentado una evolución de sentido contrario a la de los indicadores de intensidad: cierto que hay (relativamente) más jóvenes emancipados en 2005 que en 1996, pero la emancipación sigue produciéndose, en términos generales, algo más tarde.

Para ilustrar mejor esos procesos, conviene separar los datos agregados para los dos sexos (gráfico 3). Aunque en nuestro país una mayoría de los jóvenes se independizan de sus familias en pareja y, por tanto, los movimientos de varones y mujeres son más o menos paralelos, ese paralelismo es, sin embargo, crecientemente imperfecto en la medi-



## CAMBIO EN LA EDAD PROMEDIO A LA EMANCIPACIÓN DE LOS JÓVENES ESPAÑOLES (16-34 AÑOS) ENTRE 1996 Y 2005, SEGÚN SEXO



Fuente: Encuesta de Población Activa, segundos trimestres.

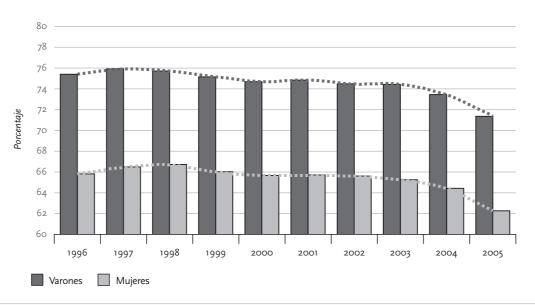
da en que, como es el caso, se van difundiendo formas de convivencia diferentes a la de la pareja matrimonial convencional. De hecho, como ponen de manifiesto los datos del gráfico 3, mientras que para los varones la edad promedio de la emancipación ha oscilado durante los años 1996-2005 en torno a los 30 años, con un retraso de menos de cinco meses (0,4 años), las mujeres han pospuesto en este mismo período casi un año (0,9 años, aproximadamente 11 meses) su edad promedio de emancipación, hasta los 28,2 años. Lógicamente, el diferencial de edad de emancipación entre hombres y mujeres ha disminuido en esos años. Es el caso, por lo tanto, que entre 1996 y 2005 la tendencia al retraso en la emancipación familiar de los jóvenes españoles se ha ralentizado tanto entre las mujeres como, sobre todo, entre los varones.

Como se ha señalado más arriba, los contingentes de jóvenes dependientes han disminuido en términos agregados o, lo que es lo mismo, la masa de jóvenes emancipados ha ganado volumen en el período 1996-2005. En lo que se refiere al comportamiento de varones y mujeres, el gráfico 4 representa el cambio en las tasas de dependencia familiar (tal y como previamente se han defi-

nido; véase la nota 2) de los jóvenes de ambos sexos. Entre los jóvenes varones españoles (siempre definidos como aquellos comprendidos entre los 16 y los 34 años), la tasa de dependencia ha descendido cuatro puntos entre 1996 y 2005. Entre las mujeres, la ganancia es de tres puntos y medio: en 2005 la tasa femenina de dependencia juvenil había caído hasta un 62,3% desde los 65,8% de 1996. El gráfico permite apreciar también que el grueso de esa ganancia se produce, de nuevo para los dos sexos, en el último bienio del decenio que se está considerando, pues, en realidad, durante la mayor parte de esos diez años las tasas de los varones y las mujeres han permanecido virtualmente estabilizadas.

En suma, durante el decenio 1996-2005 se observa en relación al calendario de la independencia familiar una significativa ralentización del movimiento de retraso del comportamiento de emancipación de los jóvenes españoles. Al mismo tiempo, en lo relativo a la intensidad, los datos permiten afirmar que se ha detenido la tendencia al crecimiento de los años anteriores e incluso que, en los dos últimos, se ha invertido. Por consiquiente, tanto la ralentización del retraso del calen-

## CAMBIO EN LAS TASAS DE DEPENDENCIA DE LOS JÓVENES ESPAÑOLES (16-34 AÑOS) ENTRE 1996 Y 2005, SEGÚN SEXO



Fuente: Encuesta de Población Activa, segundos trimestres.

dario de la emancipación, como la estabilización (e incluso la reversión) de las tasas de dependencia han venido a interrumpir el cambio que se había prolongado durante al menos las dos últimas décadas (Garrido y Requena, 1996; Requena, 2001; Requena, 2002).

Estos datos no permiten, desde luego, hacer predicciones detalladas de la evolución futura de la dependencia de los jóvenes españoles. Sin embargo, sugieren un estado de cosas en el que el calendario y las tasas de la dependencia familiar tienden a estabilizarse. Dicha estabilización se puede interpretar como un síntoma más que probable de que se está en el camino de la amplia difusión de una pauta que, bien como norma, bien como simple forma de hacer las cosas, ha alcanzado ya una gran aceptación entre los actores -los jóvenes y sus familias- que la ponen en práctica, es decir, que se benefician de sus ventajas y soportan sus costes. Como de inmediato habrá ocasión de comprobar en el epígrafe siguiente, la evolución del contexto social y económico de la dependencia familiar de los jóvenes españoles –que desempeña un papel teórico clave en la explicación de sus niveles— abona esa misma hipótesis de la estabilización.

## 4. El contexto de la dependencia familiar de los jóvenes españoles

En términos estrictamente operativos, se puede decir que el contexto de la dependencia familiar ofrece factores explicativos clave del proceso de emancipación y transición a la edad adulta que permiten una interpretación razonablemente "parsimoniosa" (es decir, completa) de tal proceso en clave sociológica (Requena, 2002). La pregunta fundamental a este respecto es cómo deciden los jóvenes entre las situaciones de dependencia o independencia. En la elección entre dependencia o independencia se puede suponer que la "tendencia central" de los jóvenes es actuar tan racionalmente como les es posible en su búsqueda del mantenimiento de unos niveles de calidad de vida a lo largo del proceso de maduración<sup>6</sup>.



<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> No es preciso, a estos efectos, mantener a ultranza una versión radical, o fuerte, de la teoría de la elección racional; basta un enfoque limitado que subraye que los jóvenes hacen lo que hacen simplemente porque tienen buenas razones para hacerlo (al estilo de Boudon, 2003, por ejemplo).

Como es obvio, la racionalidad consiste aquí en maximizar las oportunidades de reproducir la posición social de la familia de origen y en evitar movimientos descendentes en la escala social (Bernardi, 2006). Y, como no es menos obvio, esas oportunidades vienen determinadas tanto por transformaciones internas que se producen en el seno de los propios hogares de los jóvenes, como por los cambios del entorno social y económico de las familias. El grado de dependencia familiar de los jóvenes dependerá, por consiguiente, tanto de lo que sucede dentro del grupo familiar (es decir, de las transformaciones familiares que alteran el balance entre las obligaciones que impone la familia al joven y lo que ésta le proporciona) como de lo que sucede fuera de las familias (es decir, de cómo varíen los costes de las alternativas a la familia de origen, que restringen o expanden la oferta de los servicios alternativos a los que proporciona el hogar paterno).

En lo que se refiere al contexto interno de la dependencia juvenil en la España de estos últimos años -la transformación de las familias y los hogares de origen-, cabe destacar tres factores que se pueden reconstruir, aunque no haya series temporales completas, a partir de las evidencias disponibles. Aun sin esas series, todos los datos de que se dispone apuntan al hecho de que: i) la democratización de las relaciones familiares y la distribución más igualitaria de la autoridad en el seno del hogar se han traducido en ii) una menor carga de obligaciones del joven para con su familia; paralelamente, iii) la transformación de las estructuras familiares sitúa a los jóvenes en una posición muy ventajosa para captar una parte importante y creciente de los recursos familiares.

En primer lugar, la llamada crisis del patriarcalismo tradicional -la "estrella menguante del padre", en expresión de Flaguer (1999) – es una de las manifestaciones más visibles de la redistribución. de la autoridad doméstica en el seno de las familias. Es importante subrayar que la limitación de la autoridad paterna y su consiguiente redistribución a otros miembros de las unidades familiares no se limita sólo a la esfera de las representaciones simbólicas o ideológicas, donde ya no se admite el ejercicio absoluto de la autoridad de los padres sobre los hijos, sino que afecta a un amplio conjunto de decisiones domésticas que resulta crucial para la organización de la vida cotidiana.

En segundo lugar, y en conexión con la redefinición de la autoridad paterna en el seno del hogar, las obligaciones de los jóvenes para con sus familiares se han reducido de forma muy notable,

haciendo más cómoda la convivencia con sus padres y aumentando así su dependencia de ellos. Por ejemplo, a diferencia de lo que era costumbre arraigada en las familias españolas, son hoy muy pocos los casos en los que los padres exigen contribuciones económicas a sus hijos convivientes<sup>7</sup>. La reducción de las obligaciones familiares de los jóvenes equivale a una disminución de los costes que la convivencia con sus padres tiene para ellos.

En tercer lugar, también los cambios en la forma familiar o morfología de los hogares han abonado esta mejoría de las condiciones domésticas de vida de los jóvenes españoles. Por un lado, el hecho de que los españoles hayan ido teniendo menos hijos desde mediados de los años setenta ha supuesto que los recursos crecientes de unas familias con niveles de renta cada vez mayores han debido repartirse entre un menor número de hijos. Por otro, en la evolución de la estructura de los hogares españoles destacan el crecimiento de los hogares de solitarios, el hecho de que los ancianos vivan solos durante lapsos de tiempo cada vez más dilatados y la disminución de hogares extensos que incluyen parientes ajenos al núcleo constitutivo (Requena, 2004). Todos estos cambios implican que unas familias con relativamente pocos hijos va no tienen que ocuparse, como no hace muchos años era habitual, de mantener en el hogar a abuelos, tíos u otros parientes mayores y que, cuando los mantienen, lo hacen durante mucho menos tiempo que antes. La reducción de la fecundidad y la creciente independencia doméstica de los ancianos liberan recursos familiares que, entre otras cosas, se pueden dedicar a hacer la vida más cómoda a los hijos y a prolongar, en consecuencia, su dependencia.

En este clima de grata convivencia paternofilial y de buenas relaciones intergeneracionales no es extraña la positiva imagen de la que la familia como institución goza entre los jóvenes españoles. Así, en un reciente informe sobre la juventud española se hace constar que la familia no sólo procura al joven techo, alimento y vestido, sino que supone también un refugio seguro ante las situaciones difíciles y un apoyo ante las decisiones problemáticas, y en consecuencia se mantiene como la institución más valorada por una gran mayoría de los

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> De acuerdo con los datos de un estudio sobre la economía doméstica de los jóvenes, solo un 9% de los jóvenes que viven con sus padres les entregan íntegramente sus ingresos, mientras casi ocho de cada diez (77,6%) disponen para sí de la totalidad o de la mayor parte del dinero que ganan (Álvarez, Azofra y Cuesta, 1999).

jóvenes españoles de 15 a 24 años (véanse, por ejemplo, los resultados recientemente presentados en el *Informe Jóvenes Españoles 2005* de la Fundación Santa María).

En cuanto al contexto externo de la dependencia juvenil, es decir, las transformaciones sociales y económicas que cambian las oportunidades de emancipación de los jóvenes, es bien sabido que en España el coste de los bienes y servicios alternativos a los que proporciona la familia de origen a los jóvenes ha crecido de forma muy destacada en los últimos años. La vivienda -como capital físico sobre el que se asienta la independencia de los nuevos núcleos familiares- y el trabajo remunerado –la principal fuente de renta para la inmensa mayoría de la población-son los dos factores fundamentales. En primer lugar, el alza del precio de la vivienda experimentado desde la segunda mitad de los años ochenta ha dificultado sobremanera el acceso a la casa de uso propio a los ióvenes. En segundo lugar, son bien conocidos los reiterados problemas que durante los últimos 25 años vienen afrontando los jóvenes en su intento de incorporarse al mercado de trabajo en España. A la recuperación del empleo de la segunda mitad de los ochenta siguió la destrucción de puestos de trabajo de los primeros años noventa y una nueva recuperación a partir de 1996. Como no puede ser de otro modo, el grado de cierre del mercado de trabajo para los jóvenes ha oscilado con el ciclo económico, pero cabe señalar que hasta la segunda mitad de los años noventa las coyunturas laborales favorables a los jóvenes se han saldado con un aumento de la temporalidad contractual de los empleos juveniles, que ha hecho más difícil establecer nuevas unidades familiares.

¿Cómo han evolucionado estos factores externos a las familias durante el período 1996-2005? El balance del decenio no es uniforme, en el sentido de que el cambio de los distintos elementos no los ha movido en la misma dirección respecto de su previsible influencia en el proceso de emancipación juvenil. Dicho en otros términos, en algunos casos –tasa de ocupación, estabilidad laboral, tipos de interés de los préstamos hipotecarios— los cambios debieran haber favorecido las transiciones juveniles al mundo adulto; por contra, en otro que resulta fundamental —el del precio de la vivienda—, el cambio debe haber frenado los procesos de independencia doméstica.

Por lo que se refiere a la evolución del mercado laboral, lo primero que hay que señalar es que el período 1996-2005 ha sido una etapa de una

extraordinaria bonanza en materia de creación de empleo en España. Valga, como indicador general de esa bonanza, el cambio que ha experimentado el fenómeno del paro, uno de los problemas que más persistentemente preocupa a los españoles. El paro se ha reducido hasta situarse por debajo del 10%: entre 1996 y 2005 la tasa general de desempleo del país descendió en casi trece puntos, cayendo desde un 22 hasta un 9%; mientras la tasa masculina descendía diez puntos, la femenina se reducía en 17 (según datos de la Encuesta de Población Activa). Hay que subrayar que este importante esfuerzo de creación de empleo de la economía española ha beneficiado a muchos jóvenes, uno de los colectivos que en las últimas décadas más se ha visto afectado por la carestía del empleo y que, a la postre, ha terminado en los años noventa encontrando más oportunidades de integrarse en el mercado de trabajo español que en las dos décadas anteriores.

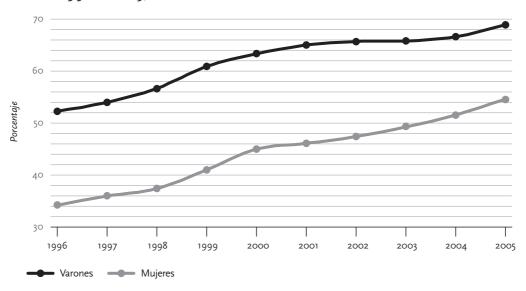
Como ha venido siendo habitual en la economía española, las tasas de paro de los jóvenes (hasta los 29 años) se han mantenido por encima de las del conjunto de la población; sin embargo, el tramo de edad comprendido entre los 30 y los 34 años presenta tasas de paro que ya se sitúan por debajo de la media de toda la población, lo que implica que a esas edades el proceso biográfico de integración laboral ya ha concluido. Ahora bien, que los jóvenes (de entre 16 y 29 años) tengan tasas de paro superiores a la media del país, en modo alguno significa que no se hayan beneficiado de la expansión que ha experimentado el mercado laboral español en estos años.

¿Pero en qué medida precisa han aprovechado los jóvenes españoles la bonanza económica y la creación sostenida de empleo? Analizando la cuestión desde la perspectiva de la tasa de ocupación (es decir, la proporción de ocupados sobre el total de su tramo de edad), el gráfico 5 registra la ganancia de empleo que los jóvenes españoles de entre 16 y 34 años se han cobrado en el período 1996-2005. La indudable mejora se puede resumir en las siguientes cifras: la tasa de ocupación de ambos sexos creció 15 puntos, pasando de un 43 a un 62% en esos años; mientras los varones avanzaban 17 puntos, las mujeres mejoraban en 20. La oferta de empleo creció, por lo tanto, para mujeres y varones y, en especial, para las mujeres, lo que, a la postre, significa una reducción del diferencial entre los sexos: de una diferencia de 18 puntos porcentuales en 1996 a una diferencia de tan sólo 14 en 2005; de una razón de 1,5 a 1 en 1996 a una razón de sólo 1,3 a 1 en 2005.



GRÁFICO 5

## TASAS DE OCUPACIÓN<sup>\*</sup> DE LOS JÓVENES ESPAÑOLES (16-34 AÑOS) ENTRE 1996 Y 2005, SEGÚN SEXÓ



\* Proporción de ocupados sobre la población total de ese tramo de edad. *Fuente*: Encuesta de Población Activa, segundos trimestres.

Cabe apuntar también que la reducción de esa razón es muy relevante para los procesos de independencia doméstica de los jóvenes. ¿Por qué motivo? Que el diferencial de acceso al mercado de trabajo de hombres y mujeres disminuya, significa que se está produciendo una redistribución más paritaria entre los sexos de los nuevos empleos que se van creando. Y que se estén redistribuyendo entre hombres y mujeres jóvenes los nuevos empleos, significa que las nuevas familias que se formen estarán constituidas, de forma creciente, por parejas de doble carrera que contarán con dos fuentes de ingresos procedentes del trabajo. Se entiende así la importancia de un empleo mejor distribuido entre hombres y mujeres para impulsar unos procesos de emancipación familiar que, crecientemente, exigen los recursos conjuntos que proceden de ambos miembros de las parejas para proceder a su independencia doméstica.

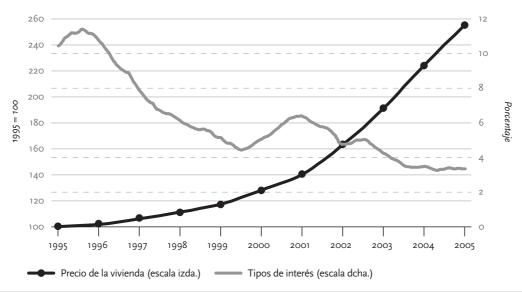
Ahora bien, toda esa mejora en las condiciones de integración laboral de la juventud española se ha visto contrarrestada por la creciente carestía de la vivienda. En el decenio 1995-2005 los precios de la vivienda en nuestro país se multiplicaron por un factor próximo a 2,5 (gráfico 6), un

incremento muy superior tanto al del coste de la vida como al de las rentas del trabajo. Como es bien conocido, esta subida del precio de la vivienda viene a sumarse a la ya experimentada en los años previos. Es bien cierto que en el período 1995-2005 los tipos de interés de los préstamos hipotecarios experimentaron una caída importante: en la segunda década de los años noventa pasaron desde el entorno del 11% hasta el 4,5; y entre 2002 y 2004 han terminado por situarse en el entorno del 3,5%. Empero, no parece probable que esta caída haya podido absorber, siguiera mínimamente, el crecimiento exorbitante del precio de las viviendas. La desmedida carestía de la vivienda en un mercado inmobiliario que se caracteriza, además, por una oferta de alguiler muy reducida, ha debido poner trabas poco menos que insalvables en muchos casos a los jóvenes que pretendían independizarse de sus familias; algo a lo que ha contribuido también la ausencia de políticas públicas de apoyo al acceso juvenil a las viviendas de uso propio.

El resultado de esas tendencias contrapuestas se puede interpretar como más o menos neutro en el balance general de los procesos de emancipación de los jóvenes españoles. En cuanto a la

#### GRÁFICO 6

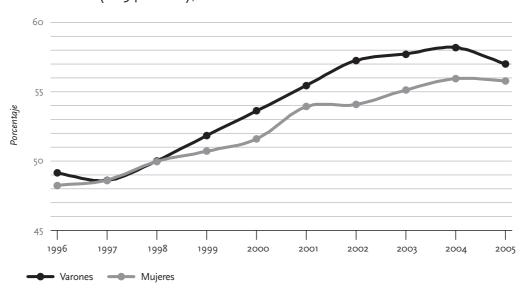
# EVOLUCIÓN DE LOS PRECIOS DE LA VIVIENDA Y DE LOS TIPOS HIPOTECARIOS DE INTERÉS EN ESPAÑA ENTRE 1995 Y 2005



Fuente: Para los precios de la vivienda, Ministerio de la Vivienda (www.mviv.es); para los tipos de interés, Banco de España (http://www.bde.es/tipos).

#### GRÁFICO 7

# TASA DE OCUPADOS CON CONTRATO FIJO ENTRE LOS JÓVENES ESPAÑOLES (16-34 AÑOS), SEGÚN SEXO



Fuente: Encuesta de Población Activa, segundos trimestres.



situación interna de los hogares, las evidencias incompletas pero coincidentes apuntan a que las familias siguen siendo un ambiente muy acogedor para los jóvenes españoles, lo que sin duda mantiene altos sus niveles de dependencia familiar (en la medida en que permanecer en ellas y prolongar la convivencia con los padres no supone costes crecientes para los jóvenes). En cuanto a la situación externa, de una parte, la buena coyuntura laboral, definida por tasas crecientes de ocupación y por una mayor estabilidad contractual (como se aprecia en el gráfico 7), así como la caída pronunciada de los tipos de interés de los préstamos hipotecarios, han contribuido a conformar un ambiente social y económico que, al disminuir los costes de la independencia, debiese haber impulsado la emancipación juvenil; de otra, la carestía de la vivienda se ha encargado de poner crecientes y poderosos obstáculos a la independencia domiciliar de los jóvenes.

#### 5. Conclusiones

La pauta de la dependencia familiar prolongada de los jóvenes se encuentra muy difundida y se ha extendido durante un ya largo período de tiempo en España. Se puede decir, en este sentido, que son ahora varias las generaciones de jóvenes españoles que han venido comportándose según ese mismo modelo, con la benevolente aquiescencia y la imprescindible colaboración de sus pacientes familias. Por otra parte, hay que hacer constar también que el patrón de la prolongada dependencia familiar no es una peculiaridad de las familias españolas, sino que se viene dando, con mayor o menor intensidad, en todas las sociedades avanzadas y, más en particular, en las del sur de Europa.

En este contexto, el balance de los procesos de emancipación de los jóvenes españoles durante el período 1996-2005 se debe caracterizar como de una básica estabilidad. Los indicadores del calendario de la emancipación ponen de manifiesto que se ha producido durante esos años un ligero retraso en el momento de la independencia que, en todo caso, modera la tendencia al aplazamiento cada vez mayor que se había experimentado desde los años ochenta. En cambio, los indicadores de intensidad reflejan un mayor impulso emancipador que se traduce en una disminución de la tasa agregada de dependencia juvenil, tanto para hombres como para mujeres. Los datos son tanto más notables, en este segundo caso, cuanto que implican con claridad que en estos últimos años ha llegado

a invertirse la tendencia al crecimiento del contingente de jóvenes españoles dependientes de sus familias que había mostrado una sólida continuidad en nuestro país durante al menos las dos últimas décadas y media.

Esta básica estabilidad de los procesos de emancipación juvenil en el período 1996-2005 se puede interpretar como el resultado de las presiones contrapuestas derivadas de la evolución de los factores que contribuyen a explicar las transiciones familiares de los jóvenes. En primer lugar, las condiciones de vida de las familias españolas han seguido haciendo de sus hogares un ambiente muy cómodo y grato para la existencia de los jóvenes. Como es obvio, en la medida en que el ambiente familiar es favorable a la convivencia de los jóvenes con sus padres, la presión para abandonar el hogar paterno disminuye. Asimismo, y en segundo lugar, el desmedido crecimiento del precio de las viviendas ha supuesto también un importante freno a las oportunidades de independencia de los jóvenes. Por contra, la positiva evolución del mercado de trabajo, con una importante expansión de la oferta de empleos y una indudable mejora en las condiciones de estabilidad laboral de los jóvenes, así como también la caída de los tipos de interés de los préstamos hipotecarios, son factores que hubieran debido intensificar los procesos de emancipación de los jóvenes.

El balance agregado de todos esos procesos es, por lo tanto, neutro: lo que los jóvenes han ganado -- en cuanto a sus oportunidades de independencia doméstica- con su mejor inserción laboral, sus condiciones de trabajo más estables y unos tipos de interés en descenso, lo han perdido con la desproporcionada subida de los precios de las viviendas que ha experimentado el país. Naturalmente, encontrarse a gusto en casa de los padres tampoco intensifica ni acelera la transición a un hogar propio. En suma, si la interpretación que aquí se propone es correcta, la confluencia de estos factores contrapuestos habría determinado que los indicadores relativos a la transición a la vida adulta se hubieran estabilizado en el período 1996-2005 en torno a los valores correspondientes a la mitad de los años noventa.

Esta interpretación se puede complementar con una sugerencia alternativa, deducida igualmente de las evidencias disponibles que se analizan en este trabajo: a saber, que la estabilización de las tasas de dependencia y los ritmos de emancipación juvenil apunta a la consolidación normativa de la pauta que recomienda la convivencia con los padres durante una fase muy prolongada del ciclo vital de los jóvenes españoles. De acuerdo con esa sugerencia, la estabilidad de los indicadores de la dependencia familiar de los jóvenes estaría reflejando no sólo una suerte de saldo neto cero de los factores que presionan sobre las transiciones juveniles, sino también una creciente inelasticidad de las situaciones de dependencia de los jóvenes ante los factores objetivos que promueven su emancipación.

En resumen, es muy posible que la pauta de la dependencia prolongada de los jóvenes no sólo sea una práctica generalizada de las familias españolas, sino que se haya convertido ya en un comportamiento reforzado por un componente específicamente normativo. Su muy alto grado de consolidación, su masiva difusión v su creciente aceptación por parte de los actores implicados apuntan en esa dirección. Desde esta perspectiva, la dependencia prolongada de la familia de origen estaría de hecho funcionando como una norma ampliamente aceptada y compartida por los jóvenes españoles, al tiempo que bien establecida entre sus familiares. Hacer inferencias normativas sobre la sola base de los datos analizados en este trabajo es obviamente arriesgado; no obstante, el hecho de que la práctica de la dependencia juvenil prolongada se haya estabilizado a lo largo del último decenio, con relativa autonomía de las presiones contrapuestas que la han estado impulsando en los últimos años, avala esa conjetura. De ser éste el caso, se puede apostar que el carácter normativo de esa práctica se convertirá en un elemento adicional de rigidez que dificultará la emancipación temprana de los jóvenes españoles, incluso si se da el caso de una evolución favorable de los factores objetivos que facilitan los procesos de independencia juvenil.

#### Bibliografía

ÁLVAREZ, R., AZOFRA, M. J. Y CUESTA, M. (1999), *Economía y juventud*, Madrid, Instituto de la Juventud (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).

ARIÉS, P. (1987), El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen, Madrid, Taurus.

Bernardi, F. (2006), "Movilidad social y dinámicas familiares: una aplicación al estudio de la emancipación familiar en España", en prensa.

BLOSSFELD, H. P., KLIJZING, E., MILLS, M. y K. KURZ (eds.) (2005), *Globalization, Uncertainty and Youth in Society,* Londres, Routledge.

BLOSSFELD, H. P. y M. MILLS (2005), "Globalization, Uncertainty and the Early Life Course", en: BLOSSFELD, H. P.; KLIJZING, E.; MILLS, M. y K. KURZ (eds.), Globalization, Uncertainty and Youth in Society, Londres, Routledge: 1-24.

BOOTH, A.; CROUTER, A. G. y M. J. SHANAHAN, (eds.) (1999), *Transitions to Adulthood in a Changing Economy. No work, No family, No Future?*, Westport, Praeger.

BOUDON, R. (2003), *Raison, bonnes raisons,* París, Presses Universitaires de France.

COLEMAN, J. S. y T. Husén (1989), *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*, Madrid, Narcea.

FLAQUER, L. (1999), La estrella menguante del padre, Barcelona, Ariel.

GARRIDO, L. (2005), "La inmigración en España", en: GONZÁLEZ, J. J. y M. REQUENA (eds.), *Tres décadas de cambio social en España,* Madrid, Alianza: 127-164.

Garrido, L. y M. Requena (1996), *La emancipación de los jóvenes en España*, Madrid, Instituto de la Juventud (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).

Jurado, T. (2001), Youth in Transition. Housing, Employment, and Social Policies in France and Spain, Ashgate, Aldershot.

REQUENA, M. (2001), "Los jóvenes españoles de los años noventa: formación, trabajo, convivencia", *Revista de Educación*, 325: 33-47.

- (2002), "Juventud y dependencia familiar en España", *Revista de Estudios de Juventud*, 58: 19-32.
- (2004), "Tamaño y composición de los hogares y familias en España", en: Leal, J. (coord.), Informe sobre la situación demográfica en España, Madrid: Fundación Fernando Abril Martorell: 135-159.

REQUENA, M. y F. BERNARDI (2005), "El sistema educativo", en González, J.J. y M. REQUENA (eds.), Tres décadas de cambio social en España, Madrid, Alianza: 229-252.



# Transitar hacia la edad adulta: constelaciones de desventaja de los jóvenes españoles en perspectiva comparada

## Una proyección hacia el futuro

ANDREU LÓPEZ BLASCO\*

#### RESUMEN

La Unión Europea ha mostrado su preocupación por los jóvenes a través de diferentes medidas y programas específicos, entre cuyos principales hitos cabe mencionar la cumbre de Luxemburgo (1997) y la consiguiente elaboración de los Planes Nacionales de Empleo, y la cumbre de Lisboa (2000) y la llamada "Estrategia Lisboa", que trazó unos objetivos para el 2010 que, a día de hoy, parecen de difícil cumplimento. En este artículo se exponen algunas de las conclusiones de los trabajos del Grupo de Investigación EGRIS¹, que atribuyen el fracaso de las políticas públicas dirigidas a los jóvenes, en gran medida, a que éstas se basan en una apreciación poco ajustada a la realidad sobre los cambios que se han producido en las transiciones de la juventud a la vida adulta.

#### 1. Introducción

Una de las condiciones estructurales de nuestra sociedad y las de su entorno proviene de los nuevos perfiles profesionales. Conocimientos (know-how), técnicos y empresas de producción se establecen por encima de las fronteras y concurren en los mercados de productos internacionales y del empleo, determinando la ocupación. Tener certificados de estudios ya no asegura auto-

máticamente una carrera profesional, ni siquiera una ocupación o un empleo. En la competición por los puestos de trabajo cuentan, sobre todo, las cualificaciones básicas y punteras, así como el dominio de destrezas de aplicación flexible. Hay que partir siempre del supuesto de un nivel alto de certificados educativos, aunque su valoración haya cambiado. Hoy no solo se mira la nota, sino también la experiencia, la creatividad, el saber trabajar con otros.

En una economía globalizada, la demanda de trabajadores se flexibiliza creando círculos más o menos impermeables: mientras existe una demanda de mano de obra barata, flexible y sustituible, se busca al mismo tiempo trabajadores con cualificaciones punteras para diferentes ámbitos de la producción y la investigación. Estos trabajadores ocupan puestos de trabajo con contratos cuasi blindados, y se colocan en el ranking cerca de los propios empleadores o poseedores del capital. Por último, existe una gran área intermedia para mano de obra con cualificación media que se puede emplear de una forma flexible. Así pues, en este "mercado laboral segmentado" cabe distinquir un núcleo central, pequeño, formado por los empleos muy cualificados, una zona intermedia y una zona periférica, dominadas ambas por la flexibilidad, y la última específicamente por la precariedad (López Blasco et al. 1999).

nómica "Trayectorias fallidas: evaluación de las políticas de mercado laboral para jóvenes en Europa". En dicha red han participado equipos de investigación procedentes de Dinamarca, Alemania, Irlanda, Italia, Países Bajos, Portugal, España y Reino Unido. Entre 2001 y 2004 hemos llevado a cabo, dentro del V Programa Marco, 2 nuevos proyectos: "Youth policy and participation" (YOYO) y "Families and transitions" in Europe (FATE) (www.iris-egris.de).

<sup>\*</sup> Director del equipo de investigación social AREA (Valencia), miembro de EGRIS (European Group for Integrated Social Research).

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> El European Group for Integrated Social Research (EGRIS) viene trabajando desde 1993 sobre las transiciones cambiantes de los jóvenes a la edad adulta. Entre 1998 y 2001 recibió financiación de la Unión Europea, dentro del IV Programa Marco, para realizar la investigación socioeco-

Para muchos jóvenes, no sólo resulta cada día más difícil descubrir o encontrar su profesión, sino también cimentar su posición de manera estable en el ámbito profesional, con ciertas perspectivas de obtener unos ingresos más o menos seguros. La mayor parte de ellos inician su carrera profesional y laboral con contratos en prácticas, contratos laborales temporales, lo que les obliga a cambios continuos en la misma o en otra empresa.

Nos movemos en un mundo ambivalente que, por una parte, aumenta las opciones y las posibilidades de algunas personas y, por otra, trae consigo pobreza, desigualdades sociales y dependencias. En nuestro tiempo, cada uno tiene que "apañárselas" como pueda, decidiendo por sí mismo cómo quiere vivir y en qué valores orienta sus decisiones y su conducta. Se enfrenta, por tanto, a un abanico grande de decisiones que, a menudo, provocan incertidumbre e inseguridad (Sennett, 2000). La nueva situación ha obligado a cambiar, como expresa Bauman (2004a), las estrategias de una manera drástica, dando como resultado lo que él llama la "modernidad en estado líquido":

"Líquido es aquello cuya forma puede cambiar fácilmente. Aplicado el concepto a la sociedad, viene a significar una revolución en tanto en cuanto lo único que permanece es el cambio continuo. Por primera vez en la vida de la humanidad estamos confrontados con el cambio como una condición permanente en la vida humana, lo que lleva consigo que tengamos que desarrollar comportamientos adecuados y disponibilidad de contactos en un estado de cambios permanentes. No hay modelos de referencia que seguir" (Bauman, 2004b:3).

### 2. Des-estandarización de las transiciones: de la linealidad a la incertidumbre

## De las trayectorias lineales a las trayectorias yoyó

Con la introducción de las máquinas en la industria se genera una serie de necesidades de desarrollo de habilidades profesionales que permitan asegurar el buen manejo de aquéllas, garantizar la producción y la presencia competitiva en el mercado. Para ello se introduce en las sociedades industriales una fase larga de preparación laboral. La obligatoriedad escolar y la posterior formación

profesional resultan necesarias para conseguir y mantener las cuotas de mercado. A esa fase de preparación se la ha considerado clásicamente como la fase de la juventud: una fase transitoria, de preparación para la vida adulta, que es la del trabajo y la procreación.

Como contrapartida de esta "preparación" para la fase de producción en la vida adulta, las sociedades garantizaban tradicionalmente a los jóvenes un puesto de trabajo en las empresas e instituciones, compensando, de alguna manera, el tiempo de espera, el esfuerzo realizado y la situación de dependencia de esos jóvenes. Tras esta fase de preparación, los jóvenes llegaban a la edad adulta y se les consideraba capaces de asumir responsabilidades profesionales, sociales, familiares. Esta forma de transición puede denominarse "lineal".

En la post-modernidad, en la segunda modernidad, en la "modernidad líquida" (por utilizar el concepto de Bauman) han cambiado los sistemas de producción, y con ello las transiciones de los jóvenes a la vida adulta: éstas ya no son lineales, sino reversibles. La incertidumbre, la inseguridad y la duda se convierten en elementos intrínsecos a esa fase de espera. Ello implica que el concepto de juventud, como categoría sociológica para determinar una fase de la vida, queda en entredicho. Ser joven implica hoy día una multiplicidad de situaciones; ya no cabe hablar de la juventud, como se hacía en la era industrial.

Terminar una etapa educativa, como puede ser la educación obligatoria, ya no tiene la misma importancia que antes para las transiciones. Si antes la mayoría de los jóvenes habrían entrado en el mercado laboral de forma inmediata, hoy siguen en la escuela o pasan a la formación profesional. La educación se ha hecho más larga y, por eso, los jóvenes permanecen en la posición de "jóvenes" incluso hasta los 30 o 35 años.

La diversificación de las rutas que llevan a la madurez surge, por un lado, como consecuencia de una extensión de la educación obligatoria y post-obligatoria, y por otro, como resultado de la difusión y variedad de formas de cultura juvenil y consumismo (López Blasco, 2005). El concepto de "individualización" (Beck, 1986) implica que es el joven quien tiene que construir su propia biografía, sin depender de la estabilidad de los contextos o de las tradiciones entre las que se mueve. Cuando la transición a la vida adulta varía de la normalidad (linealidad) a la incertidumbre (rever-



sibilidad), los jóvenes sufren una presión cada vez mayor. Se ven obligados a tomar decisiones individuales –en materias relacionadas con la educación o el empleo, pero también con el ocio– que pueden ser de gran influencia para su vida futura, sin ser capaces de prever claramente todas las implicaciones de sus opciones.

Tomar decisiones conlleva el riesgo de equivocarse y resultar socialmente excluido. La incertidumbre se ha convertido en un nuevo rasgo de las transiciones a la vida adulta y se agrava por la prolongación de éstas. Sin embargo, la individualización no quiere decir que la estructura social, en términos de origen y oportunidades, haya perdido importancia. La desigualdad social en los recursos y las oportunidades persiste también en las trayectorias individualizadas, llevando a opciones biográficas más amplias o más estrechas. La capacidad del individuo de gestionar su propia transición a la vida adulta depende fundamentalmente del conocimiento cultural, el apoyo recibido por su familia y las oportunidades o restricciones relativas a la educación, el género y el origen social (y étnico). Todo ello lleva a diferentes modelos de "transiciones yoyó", caracterizadas, como el juguete de origen chino, por el movimiento hacia arriba y hacia abajo:

- Jóvenes adultos con limitados recursos (económicos, culturales, etc.) que se ven obligados a alternar empleos precarios, desempleo y planes de formación de carácter compensatorio.
- Jóvenes adultos con importantes recursos (económicos, culturales, etc.) que disfrutan de libertad para elegir entre opciones según sus necesidades y preferencias.
- Jóvenes adultos a los que les gustaría experimentar nuevas opciones, combinando formación y empleo, pero se ven obligados a someter sus deseos profesionales y formativos a unas trayectorias limitadas.
- Jóvenes adultos que se ven forzados a depender prolongadamente de la ayuda de sus padres, debido a una insuficiente cobertura social en caso de desempleo.

Esta diversificación e individualización contribuyen al cambio social, que no se refleja sólo en el proceso de emancipación de los jóvenes, sino también en sus aspiraciones y demandas. El resultado es un panorama de situaciones, oportunidades, espacios y ambientes diferentes, que antes

estaban organizados de forma secuencial, pero que en la actualidad aparecen superpuestos, intercambiables, progresivos y regresivos al mismo tiempo. Así pues, las transiciones ya no son *lineales* en el sentido de "educación → empleo → matrimonio → niños", sino que también pueden estar *sincronizadas* "educación + empleo" o ser *reversibles*, como los movimientos de un yoyó: educación ↔ empleo.

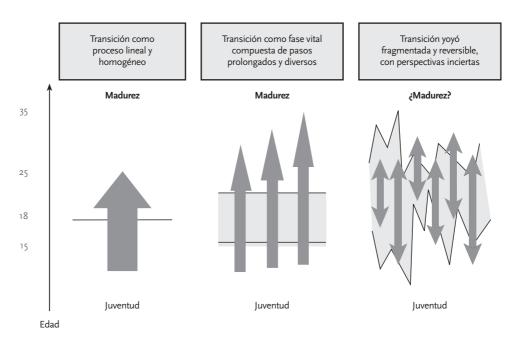
Muchos jóvenes experimentan esta reversibilidad en sus procesos de transición: hoy se forman, mañana encontrarán un trabajo temporal que los mantendrá empleados durante algún tiempo, perdiéndolo más tarde, pasando después por una fase de desempleo al final de la cual pueden acceder a otra fase de formación o a otro trabajo (temporal). Estos son itinerarios típicos que revelan el fenómeno de la reversibilidad. Las trayectorias individuales pueden dar un giro inesperado, pasando de una dirección satisfactoria a otra mucho menos. debido a circunstancias personales o del mercado laboral. Al mismo tiempo, aunque de forma menos frecuente, se ven cada vez más casos de jóvenes que compensan un bajo nivel educativo con una gran creatividad, consiguiendo finalmente desarrollar una carrera profesional exitosa.

El gráfico 1 puede ilustrar los recientes cambios que han experimentado las transiciones juveniles y la conveniencia de diferenciarlos conceptualmente.

Si la prolongación y diversificación de las travectorias ha desarticulado el carácter lineal de las transiciones de los jóvenes, con la individualización de las transiciones cobra la subjetividad mayor importancia. Junto a las transiciones de la escuela al empleo (cuyo análisis se prioriza desde una perspectiva institucional) hay otras que también tienen lugar, como las que se refieren al tránsito desde la familia de origen y la infancia a la independencia, a la pareja y la sexualidad, al grupo de iguales y la cultura juvenil, a los estilos de vida individuales y a la ciudadanía. Estas transiciones fragmentadas siguen distintos ritmos y funcionan según lógicas diversas. Los jóvenes deben conciliar los diferentes aspectos de estas trayectorias rotas, o al menos fragmentadas, que tienden a la desintegración, pero que todavía mantienen la lógica interna dentro de su propia biografía individual. Estas conclusiones de las investigaciones de la red EGRIS y de otros grupos de investigación han encontrado reflejo en documentos políticos. La Comisión Europea, en su Libro Blanco Un nuevo impulso para la juventud europea (2001) menciona tres impor-

#### GRÁFICO 1

## De la linealidad a las transiciones reversibles "tipo yoyó"



Fuente: Elaboración propia a partir de los hallazgos de las investigaciones de la red EGRIS.

tantes desafíos que plantea la situación de los jóvenes y que condicionan las políticas y medidas dirigidas a este colectivo: "1) la juventud dura más tiempo; 2) los itinerarios vitales son de carácter no lineal; 3) los modelos colectivos tradicionales van perdiendo terreno y predominan cada vez más las trayectorias individualizadas" (Comisión Europea 2001:9).

¿Qué implican estos cambios y cuáles son sus repercusiones para el desarrollo de las políticas dirigidas a los jóvenes y su transición a la vida adulta?

#### Trayectorias fallidas

A pesar de los resultados de las investigaciones reseñadas, y la apuesta de la Comisión Europea (2001) por hacerse eco de ellas, las políticas barajadas hasta el momento tienden a re-normalizar las transiciones de los jóvenes. Generan así una ficción, una "lógica de linealidad, que no se ajusta a las trayectorias no lineales (yoyó) que se observan en el curso vital de muchos jóvenes.

Muchas de estas políticas tienden a crear un orden artificial en una estructura social que es caótica por naturaleza" (Machado, 2002: 88).

La discrepancia entre las transiciones "tipo yoyó" y las biografías normalizadas imaginadas por las instituciones lleva a lo que se ha conceptuado y analizado en el ámbito de la red EGRIS como "trayectorias fallidas": estructuras (políticas) que intentan y prometen llevar a los jóvenes a la integración social a través de la orientación, la educación, la formación y las políticas de bienestar y mercado laboral, pero de hecho reproducen o refuerzan los riesgos de exclusión social que sufre este colectivo (Bois-Reymond *et al.*, 2002; Böhnisch *et al.*, 2002; Bois-Reymond y López Blasco, 2003).

En la evaluación de las trayectorias fallidas desde una perspectiva comparada hemos encontrado que las diferencias entre los sistemas de transición nacionales se deben a diferencias estructurales en los mercados de trabajo, en los sistemas educativos y de formación, de seguridad y protección social y, por supuesto, en las diferentes políti-



cas de mercado laboral dirigidas a los jóvenes. Lo que es claramente una trayectoria de riesgo en un país, no lo es necesariamente en otro. Por ejemplo, las oportunidades de seguir una carrera académica para un estudiante universitario español son muy inferiores que para uno holandés, debido al menor número de empleos académicos disponibles en España; por tanto, este estudiante corre el riesgo de obtener un empleo para el que se encuentra sobrecualificado, y con un contrato de duración determinada; en el Reino Unido, los jóvenes semicualificados tienen mayores oportunidades de encontrar un empleo que en Alemania, debido a unos requisitos de acceso al mercado de trabajo distintos. También se aprecian fuertes variaciones entre países en lo relativo a la percepción y la gestión de las diferencias de género, las minorías étnicas, así como en las medidas para tratar las diferencias culturales (sobre todo, en los sistemas educativos). Finalmente, marca diferencias importantes el hecho de si el sistema de seguridad social protege a los jóvenes con itinerarios discontinuos (lo cual parece ser el caso, sobre todo, de los países escandinavos) o si los jóvenes carecen prácticamente de acceso a dicho sistema de seguridad social (como es el caso de España).

En el análisis que hemos realizado de las políticas educativas y de empleo para jóvenes, definimos como "fallidas" aquellas propuestas políticas que:

- no tienen en cuenta las perspectivas subjetivas de los jóvenes adultos, restringiendo la integración social a la integración en el mercado laboral;
- funcionan como "contenedores" cuya finalidad es apartar a los jóvenes de la calle y dirigirlos hacia "planes de carrera", en lugar de ayudarles a construir sus propios itinerarios;
- enmascaran el desajuste estructural entre el sistema educativo y el mercado laboral, personalizando el problema del trabajo insuficiente y definiendo colectivos problemáticos a los que puede culparse de los déficits estructurales (función de víctimas propiciatorias);
- desmotivan a los jóvenes exigiéndoles más educación, sin ser capaces de proporcionar una educación que valga la pena;
- regulan el acceso a las ayudas mediante criterios burocráticos tales como la edad, la duración del desempleo, la nacionalidad o el sexo, en lugar de tener en cuenta las necesidades individuales.

#### 3. ¿CÓMO SUPERAR LOS RIESGOS DE LAS TRANSICIONES?

No es suficiente evaluar o investigar la situación de los y las jóvenes en la Unión Europea. Ellos esperan y exigen nuevas políticas. De ahí que en este apartado se propongan algunas conclusiones para el debate político y científico<sup>2</sup>.

#### Interrelacionar las dimensiones sistémica y subjetiva

Por lo general, los sistemas educativos tienden a priorizar la perspectiva sistémica: hay que preparar a las personas para diferentes posiciones sociales, para que puedan responder a las demandas del mercado laboral; los estudiantes tienen que amoldarse a una estructura organizacional y a un currículum con objetivos educacionales fijos/fijados, sin tener en cuenta (o más bien sin que los sistemas educativos puedan tener en cuenta) la perspectiva subjetiva de los individuos.

Ampliar el acceso a todo tipo de educación y en todos los niveles, así como el campo de competencias reconocidas como relevantes, y aceptar más formas y configuraciones de educación informal parece necesario para interrelacionar las dimensiones sistémica y subjetiva del aprendizaje. En todo caso, hay que reconocer que las reformas educativas dependen también de innovaciones en otros sectores de la sociedad. Por ejemplo, en relación a las políticas sociales, las decisiones de recibir prestaciones están conectadas con aspectos económicos, con las posibilidades de ganarse la vida y llevar una vida autónoma. Sólo en algunos países (fundamentalmente, en Dinamarca) estar comprometido con medidas educativas o formativas da derecho a los jóvenes a unos ingresos económicos comparables a los que puede proporcionar la asistencia social. Esto quiere decir -también en el sentido material- que progresar en la educación es más aconsejable que estar desempleado.

Parece extremadamente complicado para los sistemas educativos hacer frente a este problema de una forma provechosa para todos los actores involucrados. Esta evidente complicación

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> La base científica se basa en los trabajos empíricos realizados en 10 países de la UE financiados por el IV y el V Programa Marco: 1998 –2004 véase la nota 1.

retarda las respuestas que exigen las nuevas demandas de las sociedades del conocimiento. Entre ellas cabe citar el aprendizaje continuo de por vida y la integración de la educación profesional y general.

## El aprendizaje continuo de por vida (pasar de la motivación extrínseca a la intrínseca)

Si se clasifican las estrategias de educación continua en reactivas, proactivas e innovadoras, la mayoría de las propuestas que se hacen a los jóvenes son reactivas: se proponen y se activan cuando el joven está en paro y su objetivo principal es facilitar el ingreso en el mercado laboral. Sin embargo, en las sociedades del conocimiento, es esencial que los individuos comprendan lo antes posible que realizan el aprendizaje para sí mismos y que tendrán que seguir aprendiendo de por vida. Los jóvenes deben construir un hábito de aprendizaie que apove tal actitud. El potencial integrador de una educación continua requiere tanto una ampliación de las competencias reconocidas como relevantes en las transiciones al trabajo, como un acceso de todos los jóvenes para adquirir y desarrollar estas competencias en el contexto de sus biografías individuales de educación. De ello se desprenden varias conclusiones normativas:

- a) Los sistemas de educación y formación no deben excluir a los jóvenes por su clase social, su género o su grupo étnico; esto también incluye la posibilidad de pasar de un nivel a otro del sistema educativo. Los estudiantes tampoco deben ser castigados por salir del sistema: en algunos momentos ganar dinero puede ser más importante para ellos y, consecuentemente, deben poder posponer sus estudios. Además, dar máxima importancia a calificaciones formales puede conducir a un callejón sin salida, a trampas y bucles que desaniman a los jóvenes a seguir en su proceso educativo. Hay que poder optar por otras formas o rutas educativas.
- b) Hay que fomentar que los jóvenes sean capaces de manejar sus trayectorias educacionales. Muchas veces los estudiantes empiezan con una determinada trayectoria educacional, pero necesitan apoyo para terminarla exitosamente. Las escuelas, así como las empresas, no siempre se lo brindan. Los jóvenes tienen dificultades para manejar y ordenar su trayectoria educacional si, por una parte, las estructuras organizativas son poco claras, no tienen experiencias sobre el mercado laboral o nadie les aconseja, en caso de necesidad, acerca de

caminos alternativos y, por otra, los maestros o profesores no saben nada concreto del mundo en el que viven los jóvenes.

c) Una educación exitosa depende de la motivación. En la sociedad del conocimiento no basta con motivaciones externas y resulta contraproducente abandonar la educación demasiado pronto. Muchos estudiantes están cansados de aprender porque la experiencia de aprender les resulta coercitiva, no les parece una experiencia relacionada con su propio potencial y sus dudas personales. La realidad cotidiana en las escuelas y los centros de formación de Europa nos muestra esta "pérdida" de capacidades de aprendizaje que conduce a que se reduzcan las oportunidades y a un mayor riesgo de exclusión social para aquellos jóvenes que no consiguen permanecer en el sistema. De cualquier modo, los arreglos educativos (learning arrangements) se pueden diseñar de tal forma que permitan un mayor grado de "aprendizaje motivado intrínsecamente".

## Integración de la educación profesional y general

En el ámbito de la educación, una de las cuestiones más discutidas en Europa es la relativa a los déficits en la educación escolar, tal y como han mostrado, sobre todo, los informes PISA de la OCDE. A los jóvenes les faltan conocimientos generales y, a menudo, se encuentran mal preparados para acceder a una formación y una cualificación profesional más elevadas. Parece que la tradicional separación entre la educación general y la formación profesional es contra-productiva en sociedades del conocimiento. La demanda de habilidades transversales –aprender para aprender (learning to learn), transferir experiencias de un contexto a otrotambién se puede interpretar como un reto para la educación general, aunque ni las escuelas tradicionales ni un contexto que empuja primordialmente a "superar asignaturas" constituyan el marco más adecuado para el aprendizaje de estas habilidades.

Las nuevas "políticas de transición integradas" sólo tendrán éxito si la educación general y la profesional se combinan de forma innovadora. Entre las opciones que se están practicando ya cabe citar los módulos (como en España) y los sistemas de créditos (como en el Reino Unido y Francia, y como se están desarrollando actualmente también en Italia) que reconocen habilidades y conocimientos que no forman parte de la educación formal y de los sistemas de formación (Comisión Europea, 2000).



#### Prerrequisitos para tomar decisiones

Los jóvenes adultos se ven, en mayor o menor medida, confrontados con la necesidad de "arreglárselas" individualmente ante los riesgos estructurales. Existen unos riesgos de exclusión social inherentes a las transiciones al trabajo, identificables en la falta de cualificaciones y de empleo, pero también unos riesgos subjetivos, como es la falta de motivación y de experiencias personales, de habilidades transversales. El acceso diversificado al trabajo flexible refuerza las líneas existentes de segmentación: cuantos más recursos financieros, culturales, educacionales y sociales posea un joven adulto, más fácil le será utilizar la flexibilización de forma productiva para su elección individual; para aquellos con menos recursos, el riesgo es mucho más acentuado.

Las políticas de transición tienen que proponer medidas sistémicas y, al mismo tiempo, no ignorar la repercusión de éstas en las decisiones individuales. Por tanto, las políticas integradas de juventud tienen como propósito principal evitar que los riesgos durante las transiciones puedan provocar exclusión social, y ayudar a los jóvenes a enfrentarse a tales riesgos y gestionarlos exitosamente. La referencia a las políticas sociales en el marco de las nuevas "políticas de transición" incluye tanto la protección social en cuanto a recursos materiales, como el apoyo social en cuanto a asesoramiento y acompañamiento; ambos aspectos son cruciales para una "negociación personal activa" de las transiciones.

#### Asegurar ingresos en las transiciones: ¿ingreso básico?

Con el fin de promover la autonomía de los jóvenes y que dispongan de derechos sociales independientes de su familia, es preciso debatir la posibilidad de ampliar las políticas de bienestar a los jóvenes adultos. En los regímenes sub-protectivos (de acuerdo con el término acuñado por Esping-Andersen, 1993), de los que España constituye un ejemplo, los jóvenes no tienen acceso a las ayudas del sistema de bienestar. Se presupone que la familia tiene que cuidar de sus miembros, disponga o no de medios económicos para hacerlo.

En las políticas de bienestar de los países de la UE todavía se aprecian grandes diferencias en cuanto al acceso de los jóvenes a las prestaciones sociales. Por ejemplo, en Alemania el acceso a la ayuda social está, por lo general, condicionado a la entrada en un proyecto biográfico normativizado (período de estudios o de formación con un final previsto), mientras que en el Reino Unido, aunque se intenta equilibrar el apremio a los jóvenes a entrar en el mercado de trabajo con el derecho de elegir entre opciones, los afectados perciben las medidas que se incluyen en este New Deal como restrictivas, en la medida en que el precio del acceso universal a los beneficios va unido a la presión de aceptar "cualquier" proyecto o trabajo. Muchos jóvenes, los llamados status zero, renuncian a estas ayudas porque prefieren no registrarse como desempleados.

Las instituciones suelen interpretar el debate sobre los derechos y las responsabilidades de los jóvenes en un proceso "de arriba hacia abajo". Para los jóvenes implicados, muchas veces esto quiere decir: "O aceptas lo que te ofrecemos, o tú serás el culpable de estar sin trabajo y te cortaremos todos los beneficios sociales". Este discurso se basa en un modelo (fordista) de confianza baja (low trust) en las relaciones sociales, ignorando el hecho de que los jóvenes están dispuestos a actuar de forma responsable si las perspectivas tienen sentido y son relevantes en relación a su vida diaria y a sus planes biográficos.

Otra posibilidad de asegurar que los jóvenes tengan unos ingresos económicos seguros consistiría en la introducción de un "ingreso básico". En principio, ésta parece la solución más adecuada para asegurar la autonomía individual en el contexto de unas transiciones flexibles y arriesgadas (Gorz, 2000; van Parijs, 2000). Posibilitaría e incentivaría que los individuos tomaran decisiones arriesgadas y experimentaran con nuevas trayectorias, en lugar de restringir sus decisiones biográficas basándose en criterios instrumentales a corto plazo.

También cabría combinar el ingreso básico con otras políticas juveniles, como por ejemplo, las de promoción a la vivienda. En España, Italia o Portugal, muchos jóvenes no pueden permitirse vivir de manera autónoma; quedarse en el hogar familiar no es una elección (López Blasco, 2005). Esto crea situaciones de dependencia y presión. Un ingreso básico, junto a políticas adecuadas de vivienda para jóvenes, podría mejorar las condiciones para adoptar elecciones individuales.

#### Asesoramiento y seguimiento

La creciente complejidad en la orientación de las transiciones biográficas -por la flexibilidad de los

mercados laborales y la fragmentación de las transiciones interconectadas— requiere un apoyo social que satisfaga la necesidad de orientación de los jóvenes. En lugar de ser diagnosticados en un proceso de asesoramiento formalizado (generalmente paternalista y clientelista) como "desfavorecidos", en el sentido de tener deficiencias personales, para posteriormente "derivarlos" o "dirigirlos" hacia medidas compensatorias, habría que ofrecer a los jóvenes posibilidades de acompañamiento más libre y no estandarizado, de forma que pudieran elegir y que el resultado final no se midiera sólo por unos resultados formales y pautados.

El asesoramiento tradicional para los jóvenes fracasa a menudo porque parte de supuestos y conceptos que los jóvenes no comparten. Éstos no quieren ser tratados como un grupo problemático; muchas veces experimentan el apoyo institucional como estigma y, por lo menos, quieren definir ellos mismos sus propios problemas. Al mismo tiempo necesitan apoyo –no sólo por no ser capaces de tomar las decisiones adecuadas, sino también porque estas decisiones son cada vez más y más complicadas. En este punto, las nuevas "políticas de transición integradas" tienen que incluir estructuras y recursos (financieros y personales) para un tipo diferente de apoyo social en el que los jóvenes se sientan completamente aceptados como "negociadores de sus propios asuntos".

Una perspectiva desde la cual se puede desarrollar una aproximación a esta nueva forma de asesoramiento se centra en el concepto de "empoderamiento" (empowerment). Implica reforzar tanto las posibilidades como las capacidades individuales para perseguir objetivos subjetivamente relevantes. Comienza por respetar los planes de vida de los jóvenes (sobre todo, en contextos democráticos e individualizados), sin obligarles a adaptarse a medidas existentes (Gil Rodríguez, 2006). Bien es cierto que el término empowerment ha sido "secuestrado" por los actores institucionales, legitimando "cualquier" forma de alistamiento en programas de formación o esquemas de empleo.

Los jóvenes necesitan un apoyo que no sólo incluya reflexión, sino también la posibilidad de experiencias reales para decidir si cierta opción es viable en el contexto biográfico individual. También precisan adultos que les acepten como actores autónomos en sus propias transiciones, que no esperen de ellos ciertas decisiones, que no reaccionen con decepción o rechacen la demanda de apoyo si la decisión tomada no cumple sus expectativas, que sean conscientes de las diferencias (intergeneracio-

nales), ya que la educación social implica diferencias inter-subjetivas. El apoyo a los jóvenes sólo puede tener éxito si parte de la base de que éstos –como cualquier persona– son, al mismo tiempo, actores autónomos y dependientes.

Por tanto, el asesoramiento debería comenzar por entenderse a sí mismo más como un proceso, que como un producto o unos resultados, apoyando el proceso biográfico de la transición, y no restringiéndose a decisiones y posicionamientos concretos. El "asesoramiento durante las transiciones" debería estar abierto a todos los jóvenes por dos motivos: primero, para prevenir la estigmatización de sus destinatarios; segundo, para conseguir un mayor efecto preventivo (por ejemplo, prevenir el fracaso después de la toma de decisiones adoptadas bajo presión y sin reflexión) (Hernández y López Blasco, 1998).

## 4. Constelaciones de desventaja de los jóvenes españoles

Hay que llamar la atención sobre la situación de desventaja de un número importante de personas que pasan inadvertidas porque su situación se considera como algo normal. Se trata de aquellos jóvenes que abandonan tempranamente la escuela y cuya titulación no va más allá de la enseñanza secundaria obligatoria, y de aquellos que están en paro y/o obtienen únicamente contratos temporales.

El análisis de estos dos conceptos –abandono escolar temprano y desempleo juvenil– pone de manifiesto "nuevas" formas o constelaciones de desventaja y permite que un mayor número de jóvenes desfavorecidos se hagan visibles. Los Acuerdos del Consejo Europeo han puesto de relieve la relación entre educación y empleo, y han aprobado, entre los indicadores de los Objetivos de Lisboa, la reducción del abandono escolar, el aumento de la población con estudios secundarios post-obligatorios y la participación en la formación continua<sup>3</sup>.

En la llamada "Estrategia Lisboa" se proponen como objetivos para el año 2010 aumentar la participación de la población en la formación continua hasta llegar "al menos" al 12,5% de la población (en España alcanza el 5,8%); reducir el "abandono escolar prematuro" actual del 30,4 al 10,0%



 $<sup>\,^{3}\,</sup>$  Véase el Pacto Europeo por la Juventud (Comisión Europea, 2005).

#### CUADRO 1

#### Indicadores de los Objetivos de Lisboa, 2000

Indicadores mercado de trabajo/formación	España	UE-15	Objetivo Lisboa 2010
Participación de la población en formación continua (25 a 64 años)	5,8	9,7	Al menos 12.5
Población con abandono escolar prematuro (18 a 24 años)	30,4	18,0	No superior al 10.0
Población con al menos educación secundaria postobligatoria completa (20 a 24 años)	63,4	74,0	85.0

Fuente: Elaboración propia a partir de www.europarl.eu.int/summits/lis1\_es.htm.

e incrementar el porcentaje de personas que han terminado la educación secundaria post-obligatoria del 63,4 actual hasta el 85,0% (cuadro 1).

#### El abandono escolar prematuro

La situación de desventaja de los jóvenes en España en comparación con el conjunto de los jóvenes europeos viene determinada por dos indicadores clave que, además, reflejan la distancia entre la situación actual y los objetivos establecidos para el año 2010: el abandono escolar prematuro<sup>4</sup> y la población con enseñanza secundaria post-obligatoria. Como muestra el cuadro 2, España posee una tasa de abandono prematuro del 30,4%, siendo solamente superada por las tasas de Malta (45%) y Portugal (39%). Este dato, de por sí alarmante, se agrava si tenemos en cuenta que dicha tasa, observando su evolución temporal en el período 2001-2004, va en aumento progresivo.

Así pues, a excepción de Malta y Portugal, todos los países de la UE-25 registran índices de abandono escolar prematuro más bajos que los de España. Las tasas de países de reciente incorporación, como Polonia, Lituania, Eslovenia, la República Checa y la República Eslovaca, ya se encuentran por debajo del 10% de media, objetivo previsto para el año 2010. España es el único país que, partiendo de niveles de abandono prematuro muy alejados del objetivo común de Lisboa, no los ha reducido, sino que los ha aumentado.

Otro indicador educativo negativo que registra nuestro país es el que se refiere al porcentaje de jóvenes que han obtenido un título de educación secundaria post-obligatoria. España se situaba en el penúltimo lugar a nivel europeo en el año 2004. El 65,4% de los jóvenes que estudiaban educación secundaria post-obligatoria en España consiguieron graduarse, mientras que la media europea ronda el 73%. Una vez más, Portugal presenta un peor comportamiento en este indicador, con un 49% de graduados en 2004, mientras que Suecia, Irlanda y Austria registran los mejores resultados con tasas superiores al 85%.

Poniendo en relación las cifras de abandono educativo que registra España con la inversión presupuestaria efectuada en materia educativa, se observa cierta correlación entre los factores. España realizó en 1993 su mayor inversión en materia educativa. Destinó el 4,9% del PIB en una coyuntura en la que se iniciaba la reforma educativa y la tasa de desempleo juvenil, entre los jóvenes menores de 25 años, se elevaba al 44,23%. El porcentaje del PIB destinado a la educación ha ido cayendo desde el año 1997, a pesar de la recuperación del ciclo económico (gráfico 2).

En comparación con la inversión que otros países dedican a la educación, España se halla en el vagón de cola, quedando solo por delante de Irlanda, Luxemburgo y Grecia. La inversión en porcentaje del PIB de países como Dinamarca, Suecia, Finlandia y Bélgica supera el 6%.

Como se desprende del gráfico 3, en el año 2002 España se situaba por debajo de la media de la UE-25 en cuanto al gasto público destinado a la educación en relación al PIB.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> El "abandono escolar prematuro" recoge el porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años que no participan en ningún curso de formación y cuyo nivel de estudios alcanzado no supera la enseñanza secundaria obligatoria.

#### Cuadro 2

## EVOLUCIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR PREMATURO EU-25

	2001	2002	2003	2004
Alemania	12,5	12,6	12,8	12,8
Austria	10,2	9,5	9,2	9,2
Bélgica	13,6	12,4	12,8	11,9
Bulgaria	20,3	21,0	22,4	21,4
Chipre	14,8	14,0	15,1	18,4
Dinamarca	8,8	8,4	10	8,1
Eslovenia	7,5	4,8	4,3	4,2
España	28,6	29,0	29,8	30,4
Estonia	14,1	12,6	11,8	13,7
Finlandia	10,3	9,9	8,3	8,7
Francia	13,5	13,4	13,7	14,2
Grecia	16,5	16,1	15,3	15,3
Holanda	15,3	15,0	15	
Hungría	12,9	12,2	11,8	12,6
Irlanda	_	14,7	12,1	12,9
Italia	26,4	24,3	23,5	23,5
Letonia	_	19,5	18,1	15,6
Lituania	13,7	14,3	11,8	9,5
Luxemburgo	18,1	17,0	17	
Malta	54,4	53,2	48,2	45,0
Noruega	9,2	14,0	6,6	4,5
Polonia	7,9	7,6	6,3	5,7
Portugal	44,3	45,5	40,4	39,4
Reino Unido	17,6	17,7	16,7	16,7
Rep. Checa	_	5,5	6,0	6,1
Rep. Eslovaca	_	5,6	4,9	7,1
Rumania	21,3	23,2	23,2	23,6
Suecia	10,5	10,4	9	8,6
UE-15	18,9	18,5	18,1	18
UE-25	16,9	16,5	15,9	15,9

Fuente: Eurostat (2005).

# La transición al mercado laboral: el desempleo de los jóvenes

La transición al mercado laboral de los jóvenes ha registrado un comportamiento positivo durante los últimos años en España. Tanto las tasas del desempleo global como las tasas por edades han disminuido durante la última década. De una tasa de desempleo del 20% en el año 1992 se ha pasado a a algo menos del 9% en el año 2005. En todos los tramos de edad ha descendido el desempleo. No obstante, las tasas de desempleo que afectan a los jóvenes entre 16 y

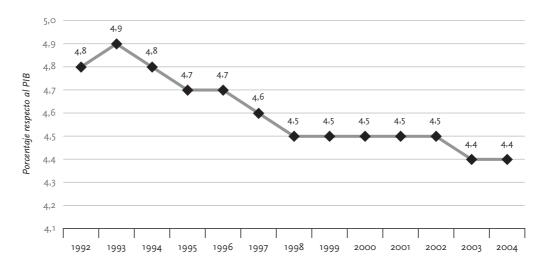
24 años de edad siguen destacando por su elevado nivel en comparación con las de otros tramos de edad (cuadro 3).

Aunque la mejora económica que se ha producido en el país durante los últimos años ha conseguido reducir el porcentaje de desempleados, si se contrastan con las de otros países de la UE, todavía se observan tasas significativamente elevadas en algunas cohortes de edad. Entre los jóvenes menores de 25 años, España registraba en 2004 una tasa de desempleo del 21,4%, cinco puntos por encima de la media de la UE de 15 países (16,5%) y casi tres puntos por encima de



#### GRÁFICO 2

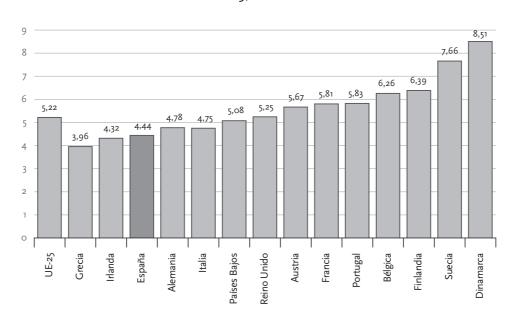
## Evolución del gasto público en educación respecto al PIB



Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia, Indicadores educativos (2004).

#### GRÁFICO 3

## Gasto público total en educación en relación al PIB en los países de la Unión Europea-15, 2002



Fuente: Eurostat, Education statistics (Statistics in Focus 10/2005).

#### Cuadro 3

## EVOLUCIÓN DE LAS TASAS DE DESEMPLEO POR EDADES (1992-2005)

	1992	1996	2000	2003	2004	2005
16 a 19 años 20 a 24 años	42,6 36,2	52,2 38,2	33,6 23,4	30,9 30,9	29,1 19,5	27,7 16,2
25 a 54 años 55 y más años	17,2 9,4	19,0 11,0	11,9 8,5	10,1 6,4	9,5 6,68	7,7 5,5
Total	20,0	21,7	13,4	11,2	10,6	8,7

Fuente: INE, Encuesta de Población Activa, 4º trimestre (www.ine.es).

la media de la UE de 25 países (16,5%). Superaban a España países como Polonia (39,5%), Eslovaquia (32,3%), Italia (23,6%), Grecia (26,9%) y Francia (22%) (cuadro 4).

La contratación temporal: un factor de vulnerabilidad

Otro de los fenómenos laborales que afecta a los jóvenes, y que conlleva un aumento de vul-

nerabilidad, es la contratación temporal que les ofrece el mercado de trabajo. La tasa de temporalidad mide la vulnerabilidad de los jóvenes frente a otros colectivos. Entre los años 1998-2004 la tasa de temporalidad ha sido superior al 30%.

Durante el período 1998-2004 la tasa de temporalidad presentó una disminución muy débil, revertida en 2005. Como se observa en el cuadro 5, la tasa de temporalidad se sitúa por encima del 33%. Ciertamente, la contratación temporal afec-

#### Cuadro 4

## Tasa de desempleo de los menores de 25 años: valor absoluto en miles y tasa por países

	2004			2004		
Países	Valor absoluto	Tasa	- Países	Valor absoluto	Tasa	
EU (25 países)	4.946,6	18,6	Grecia	125,5	26,9	
EU (15 países)	3.760,1	16,5	Hungría	53,3	14,8	
Euro-zona	3.084,1	17,9	Irlanda	26,1	8,3	
Euro-zona (12 países)	3.084,1	17,9	Italia	513,6	23,6	
Alemania	892,6	15,1	Letonia	24,9	19,0	
Austria	50,6	9,7	Lituania	26,8	19,9	
Bélgica	86,9	19,8	Luxemburgo	2,0	12,9	
Bulgaria	76,0	24,4	Malta	6,2	16,7	
Chipre	3,9	10,6	Noruega	37,9	11,4	
Dinamarca	31,8	8,2	Países Bajos	110,2	8,0	
Eslovaquia	111,5	32,3	Polonia	827,4	39,5	
Eslovenia	15,6	14,3	Portugal	90,0	15,4	
España	507,0	21,4	Reino Unido	555,3	12,1	
Estonia	15,1	21,0	República Checa	101,8	21,1	
Finlandia	64,7	20,7	Rumania	253,2	21,4	
Francia	641,0	22,0	Suecia	91,4	16,3	

Fuente: INE, Encuesta de Población Activa (UE LFS), datos europeos (www.ine.es).



#### CUADRO 5

#### Evolución de la tasa de temporalidad de los contratos (1998-2005)

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Total	33,0	32,9	32,2	32,2	31,8	31,8	32,5	33,7
Varones Mujeres	32,1 34,6	31,6 35,0	30,9 34,2	30,6 34,7	29,9 34,8	29,9 34,6	30,6 35,2	32,0 36,3

Fuente: INE, Encuesta de Población Activa, 4º trimestre (www.ine.es).

ta a todas las edades, pero se concentra entre los jóvenes de 16 a 19 años de edad. El cuadro 6 así lo pone de manifiesto: durante el período 1998-2004 los jóvenes de estas edades han visto aumentar su tasa de temporalidad en casi 55 puntos porcentuales, mientras que en los dos tramos de edad siguientes se ha producido un ligero descenso.

Si se comparan las tasas de contratación temporal en los diferentes países europeos (gráfico 4), España aparece, junto con Polonia y Eslovaquia, en el grupo con mayor tasa de contratos temporales. Así pues, la desventaja social no sólo va unida a no tener un empleo, sino que también hay que relacionarla con las diferentes formas de empleo precario, como es el contrato temporal.

## ¿Paro de larga duración o precariedad contractual?

Otro indicador laboral que pone de manifiesto la situación de desventaja de los jóvenes es el que hace referencia al desempleo de larga duración. Esta modalidad se asocia a la exclusión social. El gráfico 5 permite apreciar las diferencias considerables entre países. La situación relativamente favorable de España se explica por la amplia contratación temporal, que facilita la "desaparición estadística" del paro juvenil. Efectivamente, el desempleo juvenil obtiene en España mejores resultados debido a la existencia de un alto grado de encadenación y/ o rotación de los contratos. La alternancia, en un contrato cuya finalización ha sido fijada previamente sin que la causa del cese sea la finalización de la actividad productiva, precariza a quienes trabajan y también a la propia organización laboral. Estar unas semanas en paro y volver a firmar un contrato temporal (en ocasiones para el mismo puesto de trabajo) ha pasado a ser una práctica habitual entre los jóvenes.

Todo lo anterior apunta a que, junto a las categorías estructurales ya conocidas y muy estudiadas de desigualdad social en relación con clase social, educación, etnicidad y género, los indicadores socioeconómicos están presentes en las que podríamos llamar "nuevas constelaciones" de desi-

#### CUADRO 6

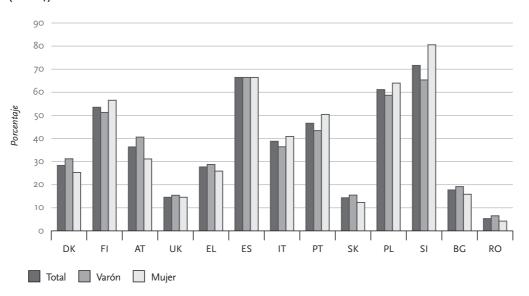
#### EVOLUCIÓN DE LA TASA DE TEMPORALIDAD SEGÚN GRUPOS DE EDAD (1998-2005)

		Edad					
	16-19 años	20-24 años	25-29 años	< 30 años	> 30 años		
1998	26,34	69,78	47,93	59,20	21,91		
2004	81,29	63,99	45,96	54,90	25,74		
Dif/	54,95	-5,79	-1,97	-4,30	3,83		

Fuente: INE, Encuesta de Población Activa, 4º trimestre (www.ine.es).

## GRÁFICO 4

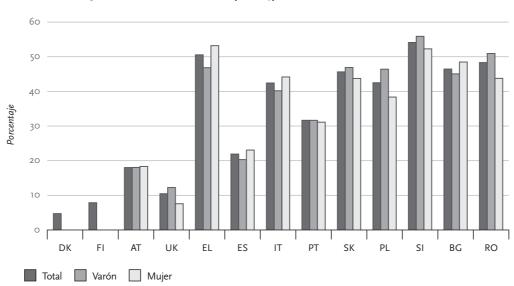
# JÓVENES CON CONTRATOS TEMPORALES EN LA UNIÓN EUROPEA (2004)



Fuente: Eurostat LFS.

## GRÁFICO 5

# Duración del desempleo (> 1 año) en la Unión Europea, menores de 25 años según género (2004)



Fuente: Eurostat LFS.

gualdad o desventaja: la salida temprana de la sociedad del conocimiento, el paro y la precariedad contractual y las nuevas formas de pobreza. El análisis y la discusión de las nuevas circunstancias que originan las condiciones de vida de los jóvenes son necesarios para la planificación de nuevas políticas integrales de juventud.

#### 5. Ampliar el debate científico y la difusión de las "buenas prácticas"

Debido a las diferencias entre sistemas educativos, mercados laborales y regímenes de bienestar, las transiciones de los jóvenes son diferentes en cada país europeo y también en las distintas regiones. Sin embargo, se supone que los jóvenes comparten algunos problemas básicos durante su transición a la madurez y, por ello, se les ofrecen varias soluciones "estándar": más educación, más planes de formación, más medidas pre-profesionales, desregulación del mercado laboral y tratamiento especial para los pertenecientes a grupos minoritarios. En el plano local, las medidas se vuelven más concretas y se dirigen a servir a grupos de jóvenes específicos en mercados de trabajo locales específicos. Pero faltan procedimientos para transformar las "buenas prácticas" de las políticas locales de transición a otros contextos, fundamentalmente al contexto europeo.

En este sentido, los discursos desarrollados alrededor del Libro Blanco de la Comisión sobre la Juventud (Comisión Europea, 2001) y del Consejo Europeo de Lisboa (2000) y su seguimiento pueden verse como un punto de partida útil para desarrollar la reflexión institucional necesaria con el fin de elaborar nuevas "políticas de transición integradas". En lugar de los procesos de benchmarking, que reducen la complejidad de las transiciones biográficas a indicadores cuantitativos, se echan de menos procesos de comunicación intercultural mediante los cuales los representantes políticos nacionales y europeos se comprometan en el desarrollo del aprendizaje mutuo y comprendan qué medidas constituyen buenas prácticas, para quién y por qué razones tienen éxito en un contexto determinado.

Los resultados de las investigaciones realizadas por el grupo EGRIS muestran la conveniencia de tener en cuenta la interrelación de las dimensiones sistémica y subjetiva de la integración social, es decir, de dirigir la atención no sólo hacia las necesidades del mercado laboral, sino también a las motivaciones y experiencias individuales de los jóvenes; en definitiva, coordinar las políticas dirigidas a la transición de los jóvenes de una forma transversal, que arranca desde la propia perspectiva biográfica del individuo, especialmente las políticas relativas al aprendizaje, al empleo y a la ayuda social.

#### BIBLIOGRAFÍA

BAUMAN, Z. (2004a), *Modernidad líquida*, Buenos Aires/México, Fondo de Cultura Económica.

BAUMAN, Z. (2004b), "Flüchtige Moderne, Supervision", Sonderheft ANSE-Konferenz, 7 de mayo, 2004: 3.

BECK, U. (1986), Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Francfort, Suhrkamp (traducción en español: La sociedad del riesgo. En camino hacia otra sociedad moderna, Barcelona, Paidós).

Bois-Reymond, M. du; Cuconata, M.; Lenzi, G.; López Blasco, A.; Stauber, B. y A. Walther (2002), "Recommendations: Integrated transitions Policies", en Walther, A.; Satuber, B.; Biggart, A. du; Bois-Reymond, M.; Furlong, A.; López Blasco, A.; Morch, S. y J. Machado Pais (eds.), Misleading trajectories. Integration policies for young adults in Europe?, Opladen, Leske + Budrich:153-178.

Bois-Reymond, M. du y A. López Blasco (2003), "Yo-yo transitions and misleading trajectories: towards Integrated Transition Policies for young adults in Europe", en López Blasco, A.; McNeish, W. y A. Walther (eds.), Young people and contradictions of inclusion. Towards Integrated Transition Policies in Europe, Bristol, Policy Press: 19-42.

BÖHNISCH, L.; LÓPEZ BLASCO, A.; MØRCH, M.; MØRCH, S.; RODRÍGUEZ, J. E. y H. SEIFERT (2002), "Educational plans in segmented societies: misleading trajectories in Denmark, East Germany and Spain", en Walther, A.; Stauber, B.; Biggart, A. du; Bois-Reymond, M.; Furlong, A.; López Blasco, A.; Mørch, S. y J. Machado Pais (eds.), Misleading trajectories. Integration policies for young adults in Europe?, Opladen, Leske + Budrich: 66-93.

Comisión Europea (2000), *A Memorandum* on *Lifelong Learning*, Commission staff working paper (www.europa.eu.int/comm/education/life).

Comisión Europea (2001), Un nuevo impulso para la juventud europea. Libro Blanco, Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidades Europeas, Luxemburgo (www.europa.eu.int/comm/dgs/education/youth).

COMISIÓN EUROPEA (2005), Addressing the concerns of young people in Europe – implementing the European Youth Pact and promoting active citizenship, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

ESPING-ANDERSEN, G. (1993), Los tres mundos del Estaso de bienestar, Valencia, Ediciones Alfonso El Magnànim.

GIL RODRÍGUEZ, G. (2006), Los jóvenes ante la nueva economía. Contradicciones entre la evolución del trabajo y la oferta educativa, Valencia, ISO.

Gorz, A. (2000), *Arbeit zwischen Misere und Utopie*, Francfort, Suhrkamp.

HERNÁNDEZ, J. y A. LÓPEZ BLASCO (1998), Formación profesional: una intervención reflexiva, Valencia, Nau Llibres.

LÓPEZ-BLASCO, A. et al. (1999), Jóvenes en una sociedad segmentada. Evaluación de la formación ocupacional, Valencia, Nau Llibres.

LÓPEZ BLASCO, A.; McNeish, W. y A. Walther (2003), Young people and contradictions of inclusion. Towards Integrated Transition Policies in Europe, Bristol, The Policy Press.

LÓPEZ BLASCO, A. (2005), "Familia y transiciones: individualización y pluralización de formas de vida", en INJUVE, *Informe Juventud en España 2004*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Machado Pais, J. (2002), "Laberintos de vida: paro juvenil y rutas de salida (jóvenes portugueses)", *Revista de Estudios de Juventud*, 56/marzo 2002: 87-101.

Paris, P. van (2006), *La renta básica. Una medida viable de lucha contra la pobreza,* Barcelona, Paidós.

Sennett, R. (2000), La corrosión del carácter (Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo), Barcelona, Anagrama.



# La decisión de ser madre: fecundidad y educación en España

TERESA MARTÍN GARCÍA\*

#### RESUMEN

En la actualidad, las mujeres más jóvenes viven su transición al estado adulto de manera muy diferente a las mujeres de generaciones precedentes. Estudian durante más años, retrasan la maternidad y reducen su fecundidad. Pero, ¿cómo se relacionan estos factores? Utilizando datos de la Encuesta Española de Fecundidad y Familia, este artículo analiza en qué medida la decisión de ser madre se ve influida por la educación, tanto por el nivel educativo alcanzado como por el tipo de estudios realizados. Los resultados indican que las mujeres de niveles educativos más bajos tienen un número mayor de hijos. Pero no existe una relación lineal negativa entre fecundidad y educación en España. En efecto, las mujeres más educadas no muestran siempre una probabilidad menor de ser madres o de tener más hijos. El impulso a las políticas de género podría contribuir a que todas las mujeres, independientemente de su nivel educativo o clase social, lograran que el número de hijos que tienen se acercara al número de hijos que, según declaran en las encuestas, desean.

# 1. Introducción: explicando la baja fecundidad¹

En la actualidad, numerosos trabajos señalan dos tipos de causas diferentes para explicar los índices de fecundidad de las sociedades occidentales. Algunos demógrafos consideran que la baja fecundidad y los recientes índices por debajo de los niveles de reemplazo (2,1 hijos por mujer) forman parte de la llamada segunda transición demográfica: el progresivo desarrollo económico ha provocado una transición a valores posmaterialistas que se caracteriza por cambios importantes en las actitudes u opiniones sobre el matrimonio, la familia y la sexualidad de los individuos. Un mayor individualismo y la emancipación de las mujeres se consideran el motor de tales cambios, con una tendencia constante a un retraso en la pauta de fecundidad, un aumento de la infecundidad y un descenso en la fecundidad para todos los órdenes.

Esta conocida teoría basada en los valores y las actitudes resulta satisfactoria a la hora de entender el descenso de los índices de fecundidad ocurrido durante las últimas décadas en los países desarrollados. Sin embargo, no resulta útil para explicar la fecundidad durante los años del baby-boom, y sobre todo, las diferencias actuales entre países. Respecto al primer fenómeno, se sabe que la fecundidad comenzó a disminuir antes de la Segunda Guerra Mundial, aumentó durante las décadas de posguerra, y luego descendió de nuevo hasta los niveles actuales por debajo del reemplazo en casi todos los países europeos occidentales. Resulta difícil explicar el motivo por el que estos valores posmaterialistas no tuvieron el efecto señalado más arriba durante las décadas del baby-boom.

Además, existen diferencias importantes en los cambios que se han producido recientemente en el proceso de formación de las familias en cada uno de estos países. Van de Kaa (1987) nos recuerda que estas diferencias responden a la especificidad de características culturales que facilitan o

<sup>\*</sup> Doctora miembro del Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales (Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones) e investigadora del Instituto Universitario Europeo (Florencia).

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Agradezco a Gøsta Esping-Andersen todos sus comentarios y sugerencias durante la elaboración de la tesis doctoral de la que este trabajo forma parte.

#### CUADRO 1

#### Índice coyuntural de fecundidad en Europa Occidental durante las últimas décadas

	1970	1980	1990	2000	2005 (est.)
Alemania	2,03	1,56	1,45	1,36	1,39
Austria	2,29	1,62	1,45	1,34	1,36
Bélgica	2,25	1,68	1,62	1,66	1,64
Dinamarca	1,95	1,55	1,67	1,77	1,74
España	2,90	2,20	1,36	1,24	1,28
Finlandia	1,83	1,63	1,78	1,73	1,73
Francia	2,47	1,95	1,78	1,89	1,85
Grecia	2,39	2,21	1,39	1,29	1,33
Holanda	2,57	1,60	1,62	1,72	1,66
Irlanda	3,93	3,25	2,11	1,89	1,87
Italia	2,42	1,64	1,33	1,23	1,28
Luxemburgo	1,98	1,49	1,61	1,79	1,79
Portugal	2,83	2,18	1,57	1,52	1,47
Reino Unido	2,43	1,90	1,83	1,65	1,66
Suecia	1,92	1,68	2,13	1,54	1,66
Media UE-15	2,26	1,87	1,64	1,57	1,47*
EE.UU.	_	1,84	2,08	2,13	2,08

<sup>\*</sup> UE 15+10 nuevos países.

Fuente: EUROSTAT, Demographic Data, New Cronos Database, 2000; OECD, Education at a Glance, 2000, y OECD, Society at a Glance, 2002. Datos estimados para 2005 en The World Factbook (www.cia.gov/cia/publications/factbook/index.html).

impiden los cambios demográficos. El protestantismo, por ejemplo, concediendo más importancia a la autonomía individual y por tanto a la independencia económica de las mujeres, ha favorecido estos cambios, mientras que el catolicismo los ha retrasado. Reher (1998) también señala las distintas formas culturales de la familia a lo largo de la historia para explicar las diferencias entre el norte y el sur de Europa.

Estas diferencias entre países pueden apreciarse en los niveles de fecundidad. El cuadro 1 muestra que la fecundidad está creciendo un poco en América del Norte y el norte de Europa desde los años noventa, acercándose a los niveles de reemplazo<sup>2</sup>. Sin embargo, en el resto de países europeos occidentales (a excepción de Francia e Irlanda), la fecundidad fluctúa a niveles muy bajos

entre 1,3 y 1,7, y se presenta muy por debajo de la tasa de reemplazo en los países del sur de Europa. España e Italia son dos de los países con el índice coyuntural de fecundidad más bajo del mundo (1,2) desde 1995 (Kohler *et al.*, 2002). En todo caso, no parece que la expansión general de valores posmaterialistas pueda explicar las diferencias de fecundidad existentes entre países.

Una segunda explicación de la disminución de nacimientos la proporciona la teoría económica (Becker, 1981). Ésta prevé que "la creciente independencia económica de las mujeres, como resultado de una mejor educación y de mayores oportunidades en el mercado de trabajo, es una de las causas fundamentales del descenso de la fecundidad, dado que un aumento en las posibilidades económicas de las mujeres aumenta el coste relativo de los hijos y, por lo tanto, reduce su demanda" (Blossfeld y Huinink, 1991: 144, 146). La frecuente división sexista del trabajo dentro de la familia hace que el tiempo de la madre constituya la mayor parte del coste total de oportunidad de tener hijos. A nivel micro (individual), esto significaría que cuanto mayor sea el nivel educativo y las oportunidades laborales de la madre, menor será el número de



<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> En el año 2000, los índices coyunturales de fecundidad fueron de 2.13 en Estados Unidos, y 1.77, 1.73, 2.08 y 1.85 en Dinamarca, Finlandia, Islandia, y Noruega, respectivamente. Suecia, sin embargo, presentaba una tasa equivalente a 1.54. El índice coyuntural (sintético) de fecundidad es la suma de las tasas de fecundidad por edad de la mujer, observadas en un año específico.

hijos esperado. Desde un punto de vista agregado, se esperaría una relación inversa entre, por un lado, los niveles de participación y los salarios relativos de las mujeres en el mercado de trabajo, y, por otro, los índices de fecundidad de cada país.

Constituye una evidencia empírica sólida que las mujeres han retrasado sus primeros alumbramientos en la mayoría de los países europeos occidentales desde la década de los setenta. Durante el mismo período, los niveles de fecundidad han disminuido en muchos de estos países, llegando en la actualidad a niveles por debajo del reemplazo. Las mujeres más jóvenes transitan de la juventud al estado adulto de manera marcadamente diferente a las mujeres de generaciones previas. Estudiar durante un período más largo de sus vidas y aumentar el abanico de estilos de vida posibles conduce al retraso de la pauta de fecundidad (Blossfeld, 1995). En el pasado, mujeres y hombres formaban una familia y tenían hijos a una edad relativamente temprana. La principal aspiración de muchas mujeres consistía en casarse y convertirse en ama de casa. La maternidad era un hecho común y esperado en la vida de cualquier mujer.

El creciente número de mujeres en el mercado de trabajo es, sin duda, un importante indicador de estos cambios. En algunos países, "hay más mujeres dentro que fuera del mercado de trabajo, y se espera que las mujeres sigan incorporándose en los próximos años, especialmente los grupos más jóvenes. Además, las mujeres más jóvenes no sólo se han incorporado al mercado de trabajo en números récord, sino que también demuestran un compromiso fijo, a largo plazo y a tiempo completo, como muchos trabajadores varones" (Gerson, 1985: 1, 7). "Más de la mitad de las mujeres en edad de trabajar y de las mujeres casadas que viven con sus parejas trabajan en la actualidad, compartiendo la responsabilidad de garantizar una economía adecuada para el hogar" (Blau, Ferber y Winkler, 1992: 39). Es decir, se están produciendo cambios importantes en el trabajo y la fecundidad de las mujeres como resultado de los cambios producidos en sus preferencias (Liefbroer, 1999). Las mujeres más jóvenes desean incorporarse al mercado de trabajo y mantener una posición en él, y dado que las condiciones pueden ser adversas en determinados contextos institucionales, se ven obligadas a decidir entre el trabajo o la familia.

Así pues, buena parte del reciente descenso en la fecundidad se ha explicado como resultado del aumento en los niveles educativos y el trabajo remunerado de las mujeres en la mayoría de las sociedades avanzadas. Sin embargo, esta hipótesis es demasiado simple y los hechos empíricos no respaldan esta explicación teórica (Hoem, 1993: 101). En primer lugar, numerosas investigaciones han demostrado que la relación tradicionalmente inversa entre la participación de las mujeres en el mercado de trabajo y la fecundidad se ha convertido en los últimos tiempos en una relación positiva. De hecho, los países del sur de Europa se caracterizan por unos niveles bajos de participación femenina en el mercado de trabajo y una fecundidad también muy baja. Por ejemplo, en lo que se refiere al grupo de mujeres entre 25 y 40 años, la participación femenina ha aumentado hasta niveles históricos durante las dos últimas décadas en España. Sin embargo, las cifras agregadas están todavía muy por debajo del 60%; por lo tanto, lejos de los niveles del 80% y más que se registran en América del Norte o el norte de Europa. De hecho, los países nórdicos tienen una de las tasas de fecundidad más altas en Europa al mismo tiempo que mantienen una fuerte presencia de las mujeres en el mercado de trabajo (Hoem, 1993: 103).

En segundo lugar, la fecundidad no ha disminuido en Estados Unidos en las últimas décadas, a pesar del incremento de los salarios relativos de las mujeres respecto a los de los hombres. Las oportunidades laborales de las mujeres han aumentado, y los hogares con dos miembros en el mercado de trabajo se van convirtiendo paulatinamente en la norma social. La cuestión principal es en qué medida las políticas públicas liberan a las mujeres de ciertas obligaciones familiares (efecto de sustitución), y hasta qué punto la maternidad es compatible con el trabajo (coste de oportunidad de los hijos). Por último, la evidencia empírica demuestra también que la fecundidad en los países nórdicos aparece actualmente positivamente relacionada con los niveles de educación, visto que los niveles más altos de fecundidad corresponden a las mujeres más educadas (Kravdal, 1992).

Por lo tanto, más educación y más participación femenina en el mercado de trabajo no tienen por qué disminuir el interés por el matrimonio y la maternidad, tal y como sugiere la ya citada teoría económica de la familia. Ciertamente, períodos más largos en el sistema educativo, un uso cada vez más generalizado de contraceptivos y técnicas de planificación familiar, y la legalización del aborto en la mayoría de los países europeos<sup>3</sup> han permitido separar las relaciones sexuales del matrimonio; como consecuencia, se ha producido un

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Irlanda es la única excepción.

aumento en la edad en la que las personas contraen matrimonio por primera vez. Este fenómeno es importante para las tasas de fecundidad general, dado que existe una contundente base empírica de acuerdo con la cual el retraso en la formación de la familia conduce a una disminución en el número de años fértiles para una mujer (Blossfeld, 1995). Las mujeres, prolongando su presencia en el sistema educativo, posponen su transición de la adolescencia al estado adulto y, por lo tanto, retrasan la maternidad. Así pues, la edad más tardía en la que un número cada vez mayor de mujeres tiene su primer hijo en la actualidad afecta a la descendencia final de las generaciones. Además, el conflicto que se plantea entre los roles de trabajadora y madre es mayor para las mujeres más educadas durante los primeros años del estado adulto. Por consiguiente, este grupo de mujeres retrasa el momento de la maternidad el máximo posible para aumentar sus oportunidades laborales y disminuir sus pérdidas económicas.

En definitiva, las mujeres han retrasado la maternidad durante las últimas décadas, y la edad media en la que tienen el primer hijo es muy similar en todos los países europeos occidentales. Por ejemplo, la edad media de la mujer en el momento del primer hijo en Dinamarca es muy parecida a la edad media en España o Italia<sup>4</sup>. Sin embargo, Dinamarca tiene índices de fecundidad más altos. Por tanto, que no se puede predecir directamente la medida en la que el retraso de la maternidad puede tener un efecto real en la disminución de la fecundidad general de las mujeres; así pues, no basta tampoco para explicar las diferencias entre países en lo que respecta a los niveles de fecundidad.

En este sentido, algunos trabajos señalan que en países con una baja fecundidad el efecto del retraso en la edad del primer hijo puede llegar a ser más importante que en países con índices de fecundidad más altos. Así, los países del sur de Europa cuentan con una fortísima relación entre el momento inicial de la maternidad y los niveles de fecundidad, y el efecto del retraso en la edad a la que se tiene el primer hijo no se ha reducido en las generaciones más jóvenes. En estos países, la baja fecundidad persiste y no se aprecia una recuperación clara. De hecho, en Italia y en España "el efecto del retraso es altísimo, e implica una reducción relativa de la fecundidad final que oscila entre el 2,9 y el 5,1% por cada retraso de un año en el momento de tener el primer hijo" (Kohler et al., 2002: 647).

En otros contextos, el retraso se compensa por el denominado "efecto recuperación". En Dinamarca, por ejemplo, "el retraso está relacionado con un aumento de la fecundidad a una edad más alta. Por lo tanto, el retraso no se refleja totalmente en una fecundidad final disminuida" (Jensen, 2002: 2). Las mujeres danesas nacidas en el período 1930-1952 que tuvieron uno o ningún hijo a la edad de 30 años, alumbraron más hijos pasada esa edad. "El efecto de una mayor permanencia de la mujer en el sistema educativo es mayor en la fecundidad hasta la edad de 30 años que en los niveles agregados de fecundidad, y esto demuestra que Dinamarca es un caso de retraso de la maternidad (como la mayor parte de los países occidentales europeos) en el que, sin embargo, existe una recuperación parcial. Si miramos la fecundidad de estas mujeres después de los 30 años, el nivel educativo tiene un importante efecto positivo, sobre todo para las generaciones más jóvenes, lo cual confirma el efecto de recuperación en este país" (Jensen, 2002: 10).

En resumen, la cuestión importante es la recuperación y no sólo el retraso a la hora de tener hijos. Este hecho nos indica que "las causas del descenso en la fecundidad no pueden deberse sólo al aumento de capital humano de las mujeres" (Hoem, 1993: 101). La importancia concedida a los hijos y el interés de ser madre no tienen por qué disminuir en la misma medida en que aumenta la inversión en educación para las mujeres. Existen diferencias entre mujeres en función del país en el que se viva, e incluso existen diferencias entre las mujeres de un mismo país, por lo que no puede admitirse que el retraso actual a la hora de tener el primer hijo lleve incondicionalmente a un descenso de la descendencia final de las generaciones.

Tal y como se ha señalado, anteriores trabajos han puesto de relieve un efecto positivo de la educación en la fecundidad general de las mujeres en los países nórdicos. Además, las mujeres constituyen un grupo muy heterogéneo (Hakim, 1997), y algunas pueden seguir pautas más tradicionales que otras. Todo ello sugiere que cada mujer responde de forma diversa a los dilemas estructurales que afrontan todas las mujeres en la sociedad actual (Gerson, 1985: 11); es decir, que existen diferencias individuales como consecuencia de las diversas preferencias y constricciones de cada mujer. La siguiente sección tratará de dar respuesta a la cuestión de si todas las mujeres, con independencia de su nivel educativo, retrasan y/o abandonan la maternidad en España, o si, por el contrario, existen diferencias



<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> En el año 2000, la edad media en Dinamarca era de 28.9. En España e Italia, 29.3 y 29.2 respectivamente.

entre mujeres en lo que respecta a su fecundidad en función del nivel y tipo de educación.

Merece la pena subrayar, en cualquier caso, que España representa un caso especialmente interesante. A pesar de ser tradicionalmente considerado un país católico y de tradición familiar, ha sido uno de los primeros en alcanzar la fecundidad más baja dentro de los países con los índices de fecundidad más bajos<sup>5</sup> (Kohler et al., 2002). Durante las décadas más recientes, el índice coyuntural de fecundidad cayó drásticamente de 2,90 a 1,18, uno de los más bajos en Europa desde 1995. La edad media en el momento de tener el primer hijo subió de 24,5 a una media por encima de los 28 durante los noventa. En la actualidad, se acerca casi a los 31 años. En 1960, el 45,8% de todos los nacimientos en España correspondían a mujeres de 30 años o de edad superior. Esta cifra disminuyó al 38, 34,6 y 36,3% en 1975, 1980 v 1985 respectivamente, pero aumentó de nuevo a 43,9, 45,5 y 49 en los años noventa (1990, 1992 v 1995) (Bosveld, en Gustafsson, 2001).

La similitud de los datos en la década de los sesenta y en la de los noventa respecto a las mujeres de 30 años, o incluso mayores, implica un "descenso en la cantidad y un descenso en el tiempo, es decir, las parejas actualmente tienen menos hijos y las madres son más mayores cuando los tienen" (Gustafsson, 2001: 227, 228). Parece, pues, que el efecto de recuperación no compensa el retraso a la hora de tener hijos en España, y el resultado de esto puede ser la ausencia de recuperación, en términos de fecundidad general, en el medio o largo plazo.

La causa más plausible de las diferencias existentes entre países y dentro de ellos en lo que respecta a la formación de la familia en general, y a la decisión de tener hijos en particular, es que estas decisiones dependen de cómo perciban los individuos los riesgos que entrañan. Es decir, el hecho de que no exista una red amplia y efectiva de medidas sociales (servicios públicos de guarderías de calidad y para todos los menores, permisos suficientes de paternidad y maternidad, estancia pagada en casa en caso de enfermedad del menor, derecho a reducir la jornada laboral cuando el trabajador tiene un hijo, etc.), la incapacidad económica para comprarse una casa en ausencia de otras opciones ofrecidas y/o promovidas por el Estado, y la amplia precariedad e inseguridad del mercado de trabajo español, hacen que los jóvenes perciban sus vidas como algo mucho más "vulnerable e inseguro" que las generaciones pasadas y, por lo tanto, "no asuman ciertos riesgos" (Esping-Andersen et al., 2002: 8).

Así, la mayor parte de los jóvenes españoles posponen su primera unión y la paternidad (autores como Livi Bacci hablan de un serio "síndrome del retraso" en España e Italia), limitan sus preferencias por los hijos, o incluso abandonan la idea de tenerlos<sup>6</sup>. Sin embargo, cuando se les pregunta cuál es, en su opinión, el número ideal de hijos en una familia, sus preferencias convergen totalmente con las de los demás europeos. El cuadro 2 demuestra que las mujeres españolas desearían tener dos hijos, con independencia de su nivel educativo. De esta manera, la razón por la cual acaban teniendo menos hijos o incluso ninguno no es debida al hecho de que las mujeres más jóvenes prefieran tener menos hijos que, por ejemplo, las jóvenes danesas.

Parece razonable afirmar que la decisión de tener hijos depende no sólo del deseo que las mujeres tienen de ser madres, sino también de las oportunidades y constricciones con las que se enfrentan (Liefbroer, 1999). O lo que es lo mismo, no podemos considerar que los recursos de las mujeres son un indicador homogéneo de la libertad que tienen de elegir su maternidad o su posición en el mercado de trabajo en cualquier sociedad. Citando a Amartya Sen (1992: 29), "es necesario tener en cuenta las dificultades que éstas encuentran a la hora de transformar sus recursos en bienestar y libertad de elección". Con independencia de las preferencias propias, esta decisión depende de las características de la familia, del mercado de trabajo y de las prestaciones y los servicios a los que pueden acceder como ciudadanos de un Estado del bienestar.

#### 2. EL CASO ESPAÑOL EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Como se ha señalado anteriormente, el incremento del capital humano y la creciente independencia económica han transformado paulatinamente la situación económica de las mujeres y han llevado a un nuevo orden socio-económico. En

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Kohler et al. (2002) designan de esta manera a los países que tienen un índice coyuntural de fecundidad inferior a 1.5 hijos por mujer. Durante los años noventa, 14 países (fundamentalmente concentrados en el sur, centro y este de Europa) alcanzaron tales niveles.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Esta última opción sigue siendo marginal en España. Desde un punto de vista comparado, nuestro país mantiene niveles bajos de infecundidad (13%).

#### CUADRO 2

#### Preferencias respecto al número de hijos deseado según el nivel educativo de la mujer (%)

	Mujeres con estudios primarios	Mujeres con estudios secundarios inferiores	Mujeres con estudios secundarios superiores	Mujeres coon estudios superiores
0-1 hijos	3,56	6,37	6,26	7,08
1-2 hijos	3,12	3,80	5,13	4,72
2 hijos	44,64	55,29	50,14	51,97
2-3 hijos	16,62	12,83	14,81	11,02
Más de 3 hijos	32	21,99	24,45	24,79

Nota: Se han incluido todas las generaciones. La pregunta es: En su opinión, ¿cuál es el número ideal de hijos para una familia en este país? [Pregunta 617].

Fuente: Encuesta Española de Fecundidad y Familia (1995).

algunos países, como Estados Unidos o los países nórdicos, las tasas de participación femenina en el mercado de trabajo comienzan a parecerse a las de los hombres. Sin embargo, la reciente "revolución femenina" en el mercado de trabajo español no es el resultado de cambios producidos en el comportamiento de todas las mujeres, sino en el de las generaciones más jóvenes. De hecho, el mayor incremento en las tasas de participación femenina en el mercado de trabajo se produjo en España entre 1981 y 1991, mucho después que en los demás países europeos occidentales.

Además, tal y como ha señalado Hakim (1996: 60), la entrada de las mujeres en el mercado de trabajo no ha supuesto que hayan ocupado puestos de trabajo hasta entonces "masculinos", ya que son las mujeres (junto con los jóvenes) las que más sufren la precariedad del mercado laboral español. Por otra parte, la estructura ocupacional y las condiciones de trabajo tampoco se han visto modificadas sustantivamente. Por ejemplo, el sector público ofrece generalmente más facilidades de combinar el cuidado de hijos con el trabajo remunerado, pero la proporción de trabajos en el sector público sigue siendo baja en España desde un punto de vista comparado.

En esta sección, se examinará si la presencia femenina en el mercado de trabajo (modesta si la comparamos con otros países, pero muy significativa para las generaciones más jóvenes) ha cambiado el rol tradicional de las mujeres. Con fines meramente prácticos, por limitación de espacio, se considerará la educación como un indicador aproximado del potencial económico y laboral.

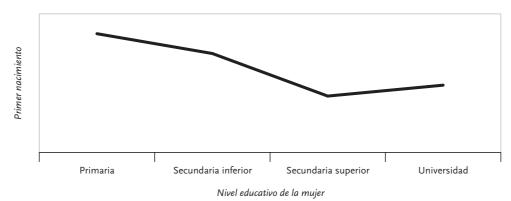
El incremento importante del nivel educativo de las mujeres a lo largo de las últimas décadas no ha sido una condición suficiente para reducir las diferencias de género y clase en España. Shavit y Blossfeld (1993: 101-129) han señalado que la igualdad en Suecia, por ejemplo, ha sido posible sólo gracias a la eficacia del sistema sueco en la reducción de tales diferencias en lo que respecta a las oportunidades y decisiones a las que los individuos se enfrentan día a día, a través de servicios y prestaciones sociales universales, es decir, no basadas en la posición de cada individuo en el mercado de trabajo. En España, esta cuestión continúa planteándose, dado que las políticas sociales y del mercado de trabajo difícilmente disminuyen la incompatibilidad entre familia y trabajo, y siguen siendo en gran medida responsables de las divisiones que existen entre las mujeres trabajadoras que tienen el número de hijos deseado, y aquellas que tienen sólo el número de hijos que "se pueden permitir".

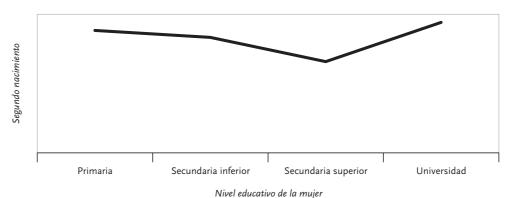
Y así, en términos generales, la clase social sigue prediciendo fuertemente el comportamiento demográfico de las mujeres en España: las mujeres/los hogares con menos recursos tienen un número mayor de hijos. Sin embargo, en contra de lo establecido por la teoría económica de la familia, no existe una relación lineal negativa entre fecundidad y clase social. Las mujeres más educadas no siempre presentan una probabilidad menor de ser madres o de tener un número mayor de hijos. Los gráficos 1, 2 y 3 evidencian una relación con forma de U entre el nivel educativo de las mujeres y su fecundidad a lo largo de las últimas décadas.

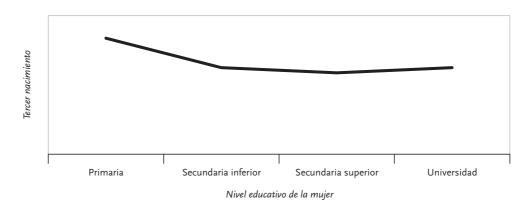


GRÁFICOS 1, 2 Y 3

Probabilidad de tener el primer, segundo y tercer hijo según el nivel educativo de la madre (categoría de referencia: mujeres con educación secundaria inferior)







Fuente: Datos de la Encuesta Española de Fecundidad y Familia (1995)7.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Resultados obtenidos con métodos de análisis de biografías. En el primer nacimiento se ha controlado por generaciones, número de hermanos, actividad de la mujer y participación en el sistema educativo. En el segundo, por la edad de la mujer en el momento del primer nacimiento, generaciones, número de hermanos, actividad de la mujer y nivel educativo de la pareja. En el tercer nacimiento, por generaciones, edad de la mujer al tener el primer hijo, intervalo entre los dos primeros nacimientos, número de hermanos, sexo de los dos primeros hijos, actividad de la mujer y nivel educativo de la pareja (Véase Martín García, 2005).

El incremento del nivel educativo de las mujeres tiene un efecto indeterminado en la fecundidad general de las mujeres. La teoría económica de la familia prevé un efecto negativo o positivo, en función del elemento que predomine (el coste de oportunidad o el efecto de los ingresos). La falta e/o insuficiencia de servicios públicos de atención a la infancia de cero a tres años en España, por ejemplo, hace que el precio del cuidado de los menores dependa fuertemente de los recursos económicos de las familias<sup>8</sup>. Esto ocurre para la mayoría de las mujeres o de los hogares que no pueden "beneficiarse" de los abuelos. De hecho, para los segundos nacimientos, encontramos evidencia empírica de las teorías económicas neoclásicas que no prevén un abandono de la fecundidad como resultado de una acumulación mayor de capital humano, sino una fecundidad mayor (a pesar del retraso inicial) debido a la constante mejora económica de la mujer en el mercado de trabajo (Cigno y Ermisch, 1989) (gráfico 2). "Las mujeres más educadas generalmente ganan salarios más altos, contribuyen activamente a la economía del hogar y, por lo tanto, son capaces de asumir mejor los costes económicos de una familia más numerosa" (Kravdal, 1992: 468). Además, estas mujeres están normalmente emparejadas con hombres con un nivel educativo alto (González-Lopez, 2001), lo que les permite beneficiarse de los recursos materiales comunes para pagar el cuidado de los hijos, y de los recursos humanos para compartir de manera más equilibrada las tareas domésticas y de cuidado de los hijos.

Así pues, parece que, a pesar de todo, en la sociedad española existen todavía "normas sociales en lo que se refiere a la maternidad y al tamaño de los hogares" (Hoem, 1993: 102), y la norma de los dos hijos prevalece incluso para las mujeres con un nivel de educación más alto. Sin embargo, investigaciones pasadas demuestran que el efecto (positivo) de los ingresos tiene como base la idea de que "la familia y el trabajo son fácilmente compatibles, y las mujeres son capaces de volver al mercado de trabajo después de un período de ausencia por maternidad" (Kreyenfeld, 2002: 17). Ahora bien, como ya se ha subrayado, este presupuesto no es válido para el caso español. De hecho, del gráfico 3 cabe inferir que, a pesar de no existir una relación lineal negativa entre el nivel de educación de la madre y el nacimiento del tercer hijo, el efecto del coste de oportunidad domina en gran medida.

Los graves problemas de incompatibilidad no solventados por las políticas laborales y familiares impiden la recuperación, es decir, que las mujeres más jóvenes tengan el mismo número de hijos que las mujeres de las generaciones más antiguas, aun cuando empiecen a una edad más tardía. Una de las consecuencias sociales más inmediatas es la baja fecundidad actual. El reducido número de casos de la muestra y el hecho de que la Encuesta Española de Fecundidad y Familia no permita una investigación detallada de todo el período posfranquista a causa del retraso general en la transición al estado adulto por parte de las generaciones más jóvenes, obliga a tomar con precaución el resultado de una relación positiva entre educación y tercer nacimiento. Está por ver si esta situación perdurará en el tiempo o si los problemas de incompatibilidad no resueltos harán que la relación deje de tener forma de U y se convierta poco a poco en negativa.

Sin embargo, este escenario presentado en los gráficos 1, 2 y 3 depende, en gran medida, de las características individuales de cada mujer y de su propio estilo de vida. Para ciertas mujeres, algunos de los factores asociados a un mayor nivel de educación todavía contribuyen a disminuir su fecundidad. De ahí que sea importante considerar no sólo el nivel educativo de la mujer, sino también su tipo de educación. La teoría económica de la familia simplifica demasiado la realidad. Es necesario tener en cuenta el factor institucional y, además, los factores culturales que afectan el proceso de formación de la familia y la maternidad. Este componente cultural ayuda a explicar los cambios producidos en las estructuras sociales a nivel agregado, y las decisiones tomadas por los individuos a nivel micro. Las generaciones más jóvenes llegan al estado adulto con distintos objetivos o aspiraciones en lo que se refiere a la familia o la vida laboral, pero cada mujer responde de una manera particular a estos cambios económicos y socio-demográficos. Es decir, cada mujer decide una trayectoria vital específica dentro de una gama amplia de posibilidades, y lo hace en función de valores, actitudes o preferencias personales. La educación, pues, no sólo supone una acumulación de capital humano negociable en el mercado de trabajo; el tipo de educación elegido puede expresar, en cierta medida, la orientación de la mujer en lo que respecta a sus roles futuros como trabajadora y madre. Por tanto, la decisión de tener o no hijos puede depender no sólo del nivel de educación de la madre, sino también del tipo de educación que haya seguido.



<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> El cuidado privado es caro y este hecho agudiza las diferencias de clase entre las mujeres/los hogares, ya que crea desigualdades en las clases más altas, y no funciona en el caso de las mujeres/los hogares más necesitados, que no pueden permitírselo.

Los gráficos 4, 5 y 6 indican las consecuencias de la segregación educativa en el comportamiento demográfico de las españolas en las últimas décadas. En contra de la teoría económica de la familia que prevé un efecto negativo del nivel educativo en la decisión de tener el primer, segundo y tercer hijo, los datos de la Encuesta Española de Fecundidad y Familia demuestran que un mayor nivel educativo no conduce necesariamente al abandono del proceso de formación de la familia. Por el contrario, este efecto varía en función del tipo de educación alcanzado en cada nivel educativo. En concreto, estudios tradicionalmente "femeninos" favorecen la fecundidad en España: los estudios relacionados con el cuidado de los individuos y/o los estudios que implican relaciones sociales e interpersonales tienen un impacto positivo, con independencia del nivel de educación de la mujer9.

En el análisis del primer nacimiento, las diferencias entre los diversos tipos de educación son particularmente destacables en el nivel más bajo de educación. Son menos visibles en la educación secundaria superior, y casi desaparecen en el grupo de mujeres con estudios universitarios. Por una parte, las mujeres que han ido a la universidad en las últimas décadas constituyen un grupo más orientado al mercado de trabajo y a una carrera profesional, por lo que muestran homogéneamente una probabilidad menor de tener el primer hijo. En segundo lugar, un alto porcentaje de las mujeres universitarias pertenecientes al grupo de estudios "más favorables" a la maternidad trabajarán posteriormente en la enseñanza o en el sector público. En España, el acceso a este tipo de trabajos se produce a través de oposiciones, y este hecho significa que estas mujeres tardan más en "situarse" en el mercado de trabajo una vez que han finalizado su educación. Ahora bien, en una fase posterior, este grupo de mujeres puede ser uno de los más privilegiados, dado que cuentan con algunos de los aspectos señalados con anterioridad (mayores recursos económicos y humanos, con una pareja de nivel educativo similar) y, además, pueden beneficiarse

en el sector público de una mayor flexibilidad de horario y mejores oportunidades laborales para compatibilizar trabajo y familia. De hecho, los datos del segundo y tercer nacimiento parecen corroborar esta idea.

Todos los grupos posponen el nacimiento del primer hijo, pero las mujeres con un nivel educativo superior y con estudios enmarcables en la categoría de "cuidado de personas y relaciones interpersonales" pasan al segundo hijo más rápidamente. Estas mujeres que ya han tenido su primer hijo constituyen un grupo específico con una clara proclividad a la maternidad, y las circunstancias favorables ya comentadas ayudan a la hora de decidirse a tener más hijos. De hecho, existen diferencias importantes en el segundo y tercer hijo, según el tipo de educación de las mujeres universitarias. Estas mujeres sí parecen "recuperar" su fecundidad en cierta medida. Tienen el primer hijo más tarde como consecuencia de un mayor tiempo en el sistema educativo, pero luego acaban alcanzando el número de hijos deseado. Así pues, el discurso del tipo de educación parece aplicarse más a la intensidad (número de hijos) que al timing de la fecundidad (cuándo se tienen los hijos).

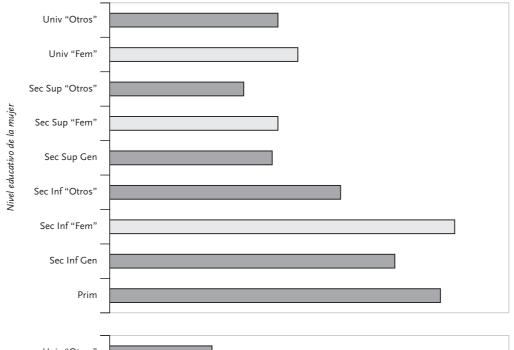
El tipo de educación influye, por tanto, en el segundo nacimiento para las mujeres con estudios secundarios superiores y universitarios de la manera prevista. Para las mujeres con niveles de educación secundaria inferior, el efecto de la educación no depende en absoluto del tipo de educación. Parece que la maternidad forma parte del proceso de socialización de estas mujeres (con independencia de su tipo de educación), y de esta manera deciden pronto ser madres (aunque sólo sea de un hijo) para recibir la aprobación de su entorno social. Consideran que, más que terminar la educación, trabajar, o incluso casarse, la maternidad es el evento vital que las establece como miembros adultos, estables y aceptables de la sociedad (Hoffman y Hoffman, 1973: 47). Por último, el tipo de educación influye en el nacimiento del tercer hijo para todos los grupos de mujeres.

Con estos resultados, se evidencia el nexo existente entre el tipo de educación que una mujer elige en sus años iniciales de adolescencia, y su decisión de ser madre y de tener uno o más hijos, una vez que entra en una unión en un momento posterior de su vida (Martín García, 2005; Martín García y Baizán, 2006). La limitación de los datos impone la cautela en su interpretación, pero parece oportuno indicar que el tipo de educación capta

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Estudios incluidos en esta categoría son pedagogía y ciencias de la educación; medicina y ciencias de la salud; bellas artes y artes aplicadas; humanidades; religión y teología; ciencias sociales y del comportamiento; derecho y jurisprudencia; y economía del hogar. En "Otros estudios" se han incluido administración de empresas; ciencias naturales; matemáticas e informática; artes y oficios industriales; ingeniería; arquitectura y urbanismo; agricultura, montes, pesca; transportes y comunicaciones; profesionales/oficios del sector servicios; comunicación de masas y documentación [Pregunta 806 de la Encuesta Española de Fecundidad y Familia (1995)]

GRÁFICOS 4, 5 Y 6

Probabilidad de tener el primer, segundo y tercer hijo según el nivel y tipo de educación de la madre (categoría de referencia: mujeres con educación secundaria inferior general)





Fuente: Datos de la Encuesta Española de Fecundidad y Familia (1995). Véase la nota 7



importantes diferencias dentro del grupo de mujeres de un mismo nivel educativo, previamente omitidas por los estudios tradicionales de fecundidad, que sólo se fijaban en el nivel de educación. Dado que un número siempre mayor de mujeres pasa más tiempo en el sistema educativo y aumenta su nivel de educación, cabe pensar que el impacto de esta variable cualitativa será cada vez más relevante en los estudios sobre fecundidad.

#### 3. LA BAJA FECUNDIDAD EN ESPAÑA: UN RETO PARA LA POLÍTICA SOCIAL

Estas diferencias en el comportamiento demográfico de las mujeres españolas invitan a la reflexión y plantean algunos interrogantes a la política social en España. Las decisiones y estilos de vida de cada mujer no sólo reflejan las motivaciones, la personalidad individual o el capital humano, como defienden algunos autores (Hakim, 1996: 50, 129). Dependen también de las constricciones a las que se enfrenta o las oportunidades de las que goza cada mujer. Desde este punto de vista, si nada cambia en el futuro, la tardía y baja fecundidad se convertirá cada vez más en España en el resultado de las diferencias de educación y clase que existen entre las mujeres. A nivel individual, el sistema tradicional español no garantiza la igualdad de oportunidades para todas las mujeres. En otras palabras, no todas son igualmente libres a la hora de elegir el número de hijos o su participación en el mercado de trabajo. Paradójicamente, el sistema español, basado tradicionalmente en la familia, dificulta la formación y reproducción de esta institución social en la actualidad.

A nivel agregado, el hecho de que muchas mujeres tengan que abandonar el mercado de trabajo (temporal o definitivamente) en el momento de ser madres implica una pérdida importante de capital humano, especialmente cuando las mujeres con titulación universitaria deben pasar períodos fuera del mercado de trabajo por razones estrictamente familiares. Estas mujeres sufren un alto coste de oportunidad en lo que se refiere a sus salarios y carrera profesional. "A pesar de que pueda parecer la solución más rentable para el bienestar de la familia a corto plazo, encargarse exclusivamente de las labores domésticas y del cuidado de los hijos no resulta ventajoso para las mujeres o para la propia familia a largo plazo" (Blau, Ferber y Winkler, 1992: 41-42). O lo que es lo mismo, la tradicional división

sexista de roles, además de injusta para la mujer, no resulta eficaz<sup>10</sup>. Lo cierto es que los poderes públicos muestran con frecuencia un entusiasmo discursivo que se traduce sólo limitadamente en el avance en las políticas sociales y laborales que permitan continuar en el mercado de trabajo a las mujeres trabajadoras con hijos. Además, una tasa relativamente baja de participación femenina en el mercado de trabajo supone una base impositiva reducida, y una prolongada baja fecundidad en España podría constituir una amenaza para la viabilidad económica del Estado del bienestar en el futuro (Esping-Andersen, 1999: 70).

Por otra parte, la idea de que la división sexista del trabajo (es decir, que el hombre trabaje fuera y que la mujer se dedique preferentemente a las tareas domésticas y al cuidado de los hijos) constituye la solución más eficaz para el bienestar de la familia a corto plazo parece sólidamente arraigada en la sociedad, así como también la de que la participación de las mujeres en el mercado de trabajo no es la mejor opción para el cuidado y bienestar de los hijos. Sin embargo, no existe una base empírica sólida que evidencie el efecto negativo de que las madres trabajen fuera del hogar. Este impacto nocivo puede darse cuando las madres sufren una situación de desempleo, tienen trabajos altamente estresantes o se enfrentan a trabajos precarios e/o inseguros durante largo tiempo (Lynch, 2000). Si no, resulta razonable pensar que el incremento en el nivel educativo y la participación de las mujeres en el mercado de trabajo pueden tener un efecto positivo en el bienestar de los hijos, dado que aumentan los ingresos familiares y, por tanto, los hijos cuentan con más recursos (materiales y personales) dentro del propio núcleo familiar.

Ahora bien, difícilmente puede conseguirse este objetivo sin la implementación de diversas políticas efectivas para la infancia, entre las que cabe destacar la de los servicios de guardería (de calidad y cobertura universal) como sustituto válido del cuidado ofrecido por los padres. La estrategia actual de usar a los abuelos como cuidadores es problemática por diversas razones. En primer lugar, la posibilidad de contar con las propias madres no durará siempre, toda vez que las generaciones más jóvenes se han ido incorporando al mercado de trabajo y muchas mujeres serán trabajadoras en el momento de necesitarlas para el cuidado de los nietos en el futuro. En segundo lugar, esta práctica

Obviamente me refiero a mujeres dedicadas exclusivamente al trabajo doméstico que no hayan elegido voluntariamente ser amas de casa.

continuaría perpetuando las desventajas y diferencias que existen entre mujeres en lo que se refiere al trabajo dentro y fuera de casa.

Por lo tanto, las políticas efectivas y universales para el cuidado de los menores constituyen una condición necesaria para compatibilizar la familia y el trabajo en España. De acuerdo con autores como Esping-Andersen, no podemos olvidar que este tipo de políticas promueven la igualdad de oportunidades de las mujeres, al tiempo que garantizan la igualdad de un cierto nivel de vida para todos los niños y niñas, siendo una de las medidas más efectivas contra la pobreza. Los servicios de atención a la infancia pueden actuar positivamente en la disminución de las diferencias de clase entre mujeres y entre menores. Si no lo hacen, los niños y las niñas de cero a tres años se enfrentan a oportunidades y constricciones diversas en función de la posición de los padres en el mercado de trabaio, la división del trabaio dentro del hogar, así como los distintos modos en los que pueden ser cuidados (madre ama de casa, abuelos, guarderías públicas, guarderías privadas, "nannies", etc.). En este sentido, como escribió Gerson (1985: 229), "no es la mayor independencia de las mujeres a través del trabajo lo que amenaza el bienestar de los hijos, sino la relativa devaluación social y económica de los menores y de las personas que cuidan de ellos (...). Hasta que no valoremos suficientemente a nuestros menores para concederles los servicios necesarios y no compensemos a las personas encargadas de su cuidado, no podemos esperar que sean las mujeres las únicas que lleven la carga que rechazan nuestros poderes políticos y sociales."

Conviene, además, tener en cuenta que, a pesar de la creciente presencia de mujeres en el mercado de trabajo, la división del trabajo doméstico ha cambiado poco en España. Es decir, el trabajo remunerado de las mujeres fuera del hogar no se ha visto necesariamente acompañado de un aumento en la participación de sus parejas en las tareas domésticas. Y este hecho puede igualmente reforzar las diferencias entre mujeres. Los hombres más educados suelen participar más porque mantienen actitudes más paritarias, lo cual puede mejorar las oportunidades para el trabajo remunerado y la fecundidad de las mujeres con un nivel educativo superior. Por esta razón, es obvio que la creciente masculinización de las funciones de las mujeres (las más jóvenes desean y planifican una participación en el mercado laboral a largo plazo) debería acompañarse de una paralela feminización de las funciones masculinas (Esping-Andersen et al., 2002: 70, 71, 88).

Ciertamente, los hombres se aproximan cada vez más al perfil laboral de las mujeres como consecuencia de ciertas interrupciones involuntarias causadas por la inestabilidad, la precariedad y el desempleo, rasgos que continúan caracterizando al mercado de trabajo español (especialmente entre los grupos menos educados), pero en estos casos se trata simplemente de constricciones. La cuestión importante es, sin embargo, en qué medida el comportamiento de los hombres es más femenino de manera voluntaria y elegida (Esping-Andersen et al., 2002: 88). Las mujeres asumen un coste demasiado alto si tienen hijos y la pareja no contribuye, ya que tienen que hacer frente a la doble carga de trabajo fuera y dentro de casa. Por lo tanto, sería deseable que esta cuestión no permaneciese meramente en el ámbito familiar. Ciertas políticas pueden adquirir un papel importante, por ejemplo, a la hora de garantizar una mayor igualdad en las ausencias del centro de trabajo debidas exclusivamente al cuidado de los hijos. En la campaña electoral de las últimas elecciones en España (2004), los distintos partidos políticos presentaron promesas convergentes en cuanto a la necesidad de ayudar a las madres trabajadoras. Sin embargo, sigue siendo una asignatura pendiente la adopción de medidas estructurales y de políticas específicas en el ámbito de la familia y del mercado de trabajo. Saber que las autoridades comienzan a interesarse por estas cuestiones y que prometen hacer algo al respecto no parece suficiente para convencer a las jóvenes mujeres/parejas de que se puede seguir teniendo dos o más hijos en la España actual.

Los jóvenes y las mujeres son los dos grupos sociales que en mayor medida sufren la inestabilidad y precariedad del mercado de trabajo, así como la ausencia de las políticas citadas (Baizan, 2004). La situación de desempleo, temporalidad o bajo salario en la que viven muchas mujeres trabajadoras no constituye un fenómeno transitorio en sus trayectorias laborales (por ejemplo, durante su primer empleo). Una proporción alta de mujeres vive en esa situación durante un período largo, quizá durante toda su permanencia en el mercado de trabajo. Y este hecho afecta a sus travectorias vitales en general, y particularmente a su decisión de tener hijos. Representa, por tanto, un problema serio que perdurará en el tiempo si no se toman las medidas oportunas (Esping-Andersen et al., 2002: 6).

La adopción de las denominadas *políticas* de género puede, por una parte, dar respuesta a estas y otras necesidades de las mujeres. Estas políticas constituyen una condición necesaria para



garantizar la igualdad de género y la conciliación de trabajo y familia. Por otra parte, contribuyen a disminuir la pobreza infantil (en la medida que las mujeres aportan recursos a la economía familiar), garantizar la posición laboral de las mujeres (la ausencia de participación o la participación interrumpida de las mujeres en el mercado de trabajo supone una pérdida importante de capital humano) y, sobre todo, a evitar los niveles extremadamente bajos de fecundidad en el largo plazo. En resumen, como mantienen Esping-Andersen, Gallie, Hemerijck y Myles (2002: 20), "aumentar el bienestar de las mujeres significa aumentar el bienestar de la sociedad en su conjunto".

#### BIBLIOGRAFÍA

BAIZÁN, P. (2004), "El efecto del empleo, el paro y los contratos temporales en la baja fecundidad española de los años 1990", artículo presentado en el VIII Congreso Español de Sociología, Alicante, 23-25 septiembre (extraído de: http://www.fes-web.org).

BECKER, G. (1981), *Treatise on the family,* Cambridge, Cambridge University Press.

BLAU, F. D.; FERBER, M. A. y A. E. WINKLER (1992), *The economics of women, men, and work,* Upper Saddle River, Prentice Hall.

BLOSSFELD, H. P. (ed.) (1995), The new role of women. Family formation in modern societies, Boulder, Westview Press.

BLOSSFELD, H. P. y J. HUININK (1991), "Human capital investments or norms of role transition? How women's schooling and career affect the process of family formation", *American Journal of Sociology*, 97 (1): 143-168.

CIGNO, A. y J. ERMISCH (1989), "A micro-economic analysis of the timing of births", *European Economic Review*, 33: 737-760.

ESPING-ANDERSEN, G. (1999), Social foundations of postindustrial economies, Oxford, Oxford University Press.

ESPING-ANDERSEN, G.; GALLIE, D.; HEMERIJCK, A. y J. MYLES (2002), *Why we need a new welfare state*, Oxford, Oxford University Press.

GERSON, K. (1985), Hard choices: How women decide about work, career, and motherhood, Berkeley, University of California Press.

González López, M. J. (2001), The interplay between occupational career and family formation in Spain, tesis doctoral, Instituto Universitario Europeo, Florencia.

GUSTAFSSON, S. (2001), "Optimal age at motherhood. Theoretical and empirical considerations on postponement of maternity in Europe", *Journal of Population Economics*, 14: 225-247.

HAKIM, C. (1996), Key issues in women's work. Female heterogeneity and the polarization of women's employment, Londres, Athlone.

HOEM, B. (1993), "The compatibility of employment and childbearing in contemporary Sweden", *Acta Sociologica*, 36: 101-120.

HOFFMAN, L. W. y M. L. HOFFMAN (1973), "The value of children to parents", en FAWCETT J. T. (ed.), *Psychological perspectives on population,* Nueva York, New York Press: 19-76.

JENSEN, P. (2002), "The postponement of child birth: Does it lead to a decline in completed fertility or is there a catch-up effect?", trabajo presentado en la conferencia organizada por el Departamento de Economía de la Aarhus School of Business, Aarhus C., Denmark.

Kohler, H. P.; Billari, F. y J. A. Ortega (2002), "The emergence of lowest-low fertility in Europe during the 1990s", *Population and Development Review*, 28, 4: 641-680.

Kravdal, Ø. (1992), "The emergence of a positive relation between education and third birth rates in Norway with supportive evidence from the United States", *Population Studies*, 46, 3: 459-475.

Kreyenfeld, M. (2002), "Time-squeeze, partner effect or self-selection? An investigation into the positive effect of women's education on second birth risks in West Germany", *Demographic Research*, 7, 2.

LIEFBROER, A. C. (1999), "From youth to adulthood: understanding changing patterns of family formation from a life course perspective", en Van WISSEN, L. J. G. y P. A. DYKSTRA (eds.), Population issues. An interdisciplinary focus, Nueva York, Kluwer Academic/Plenum Publishers.

LYNCH, L. (2000) "Trends in and consequences of investments in children", en Danzinguer, S. y J. Waldvogel (eds.), Securing the future. Investing in children from birth to college, Russell Sage, Nueva York: 19-46.

Martín García, T. (2005), Women's education and fertility in Spain. The impact of educational attainment and of educational choice on first, second and third Births, tesis doctoral, Instituto Universitario Europeo, Florencia.

Martín García, T. y P. Baizán (2006), "The impact of the type of education and of educational enrollment on first births", de próxima publicación en *European Sociological Review*, 22, 3.

REHER, D. S. (1998), "Family ties in Western Europe: Persistent contrasts", *Population and Development Review*, 24: 203-234.

RINDFUSS, R. R.; MORGAN, S. P. y G. SWICEGOOD (1988), First births in America: Changes in the timing of parenthood, Berkeley, University California Press.

Shavit, Y. y H. P. Blossfeld, H. P. (eds.) (1993), Persistent inequality. Changing educational attainment in thirteen countries, Oxford, Westview Press.

SEN, A. (1992), *Inequality re-examined,* Nueva York, Russell Sage Foundation.

VAN DE KAA, D. J. (1987), "Europe's second demographic transition", *Population Bulletin*, 42: 3-57.



## ¿Jóvenes despolitizados?

# Visiones y condiciones de la ciudadanía en tiempos difíciles

JORGE BENEDICTO\* Y EMILIO LUQUE\*\*

#### RESUMEN

La vida política de los jóvenes es continuamente objeto de análisis y crítica. A pesar de que se suele insistir en la despolitización, en el debate cabe distinguir al menos cuatro posiciones sobre el tipo de relación que los jóvenes mantienen con la política: la que les responsabiliza por su escaso interés por los asuntos públicos; la que percibe esta actitud de desinterés como algo normal en nuestras sociedades; la que defiende que los jóvenes participan en la política, aunque quizá no en sus manifestaciones más convencionales; y la que insiste en la necesidad de comprender la concepción específica de la política que manejan los jóvenes. Tras exponer los principales argumentos de estas perspectivas, proponemos situar el foco de atención en cómo conversan los jóvenes sobre la "vida común" y señalamos algunos factores que pueden estar entorpeciendo la articulación de la conversación ciudadana entre los jóvenes, especialmente las dificultades que el contexto crecientemente globalizado plantea a la hora de identificar y comprender las causas de los problemas que afectan a los ciudadanos.

### 1. Introducción: marcas de cerveza, política y jóvenes

Una joven universitaria comentaba con sus padres que en su facultad hacía un frío espantoso, que la mayor parte de los alumnos tenía que estar con abrigos y guantes en las clases, y que, según se contaba, todo ello se debía a la necesidad de ahorrar combustible para así poder pagar la construcción de una escalera de incendios. Por supuesto, nadie hablaba de hacer una huelga o emprender una acción similar. La sorpresa de los padres ante lo que interpretaron como una nueva demostración de la pasividad de los jóvenes actuales se incrementó al enterarse de que, en los últimos años, la única ocasión en que los estudiantes de esa facultad se habían movilizado colectivamente para reivindicar algo fue cuando la cafetería cambió la marca de la cerveza que se servía en el bar. Los padres, que pertenecen a la generación de españoles socializados políticamente en la transición a la democracia, no entendían cómo los estudiantes no habían realizado alguna acción de protesta: "por mucho menos, nosotros ya habríamos montado una huelga y ahora, en cambio, sólo les interesa la marca de la cerveza", repetían asombrados.

Parece una tentación inevitable para las generaciones precedentes comparar las formas en que los jóvenes se implican políticamente (o no), con las que recuerdan de su propia juventud. No es nada sorprendente que las nuevas generaciones a menudo salgan perdiendo en la comparación. Desentendidos de lo público, con alarmantes déficits en su cultura cívica, sin capacidad para la acción colectiva, los jóvenes marcharían de botellón en botellón, de un empleo basura a otro, preocupados sólo de su ocio, de su apariencia y de otros consumos. En otras ocasiones, el juicio adquiere un tono menos severo hacia los jóvenes, al subrayar que entre ellos el discurso dominante, que definiría la actividad política como asunto de otros, apenas se diferencia del discurso de sus mayores. Frente a estos diagnósticos pesimistas, los jóvenes encuentran –normalmente sin pedirlo- esforzados paladines que argumentan que las investigaciones más serias muestran una población joven democráticamente más activa

<sup>\*</sup> Profesor Titular de Sociología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

<sup>\*\*</sup> Profesor Ayudante Doctor de Sociología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

e integrada de lo que piensan los decepcionados comentaristas anteriores. El problema, en buena medida, estribaría en que no entendemos el significado real que lo político adquiere para las nuevas generaciones, precisamente porque estamos empleando las redes que cazaron las viejas mariposas de otras formas de implicación.

Quizá todas estas perspectivas, incompatibles a primera vista, relaten una parte de la historia, como en el Rashomon de Kurosawa. Quienes esperan que los jóvenes sean siempre los actores principales del cambio histórico tienen probablemente razón en sentirse decepcionados, al menos desde hace casi 40 años, al ir tornándose sepias las fotos de Daniel Cohn-Bendit buscando bajo los adoquines de París la playa de la revolución permanente. Es también probable que el discurso hegemónico de extrañamiento de la política, que efectivamente parece ser el más potente en la actualidad, esté ocultando la persistencia de formas individuales de participación, incluso aquellas más convencionales, y otras más innovadoras. Y es verdad, casi por definición, que los analistas de la política son, cuando tratan de jóvenes, como el borracho que busca su llave bajo una farola porque allí se ve mejor que en el lugar donde la ha perdido realmente. Puede ser ésta una buena oportunidad para cambiar incluso la definición operativa de lo que estamos buscando al hablar de política, y comenzar de nuevo la tarea de encontrar las prácticas ciudadanas allí donde se den, aunque sobre ellas no haya demasiadas farolas teóricas. Ulrich Beck lo expresa de manera muy gráfica cuando afirma que "buscamos lo político en un lugar equivocado, con los conceptos equivocados, en los niveles equivocados, en las páginas equivocadas de los periódicos" (1999: 136).

El propósito central de este trabajo es, por tanto, problematizar las diferentes argumentaciones que, desde los medios de comunicación, el ámbito académico, los partidos o las instituciones estatales, suelen ofrecerse acerca de cómo se plantean nuestros jóvenes la relación con el mundo de lo político, con sus significados y expresiones formales. Creemos necesario poner en cuestión las formulaciones simplistas a las que estamos acostumbrados, y plantearnos si las evidencias que se repiten una y otra vez sobre la pretendida despolitización de los jóvenes responden a hechos reales, o si, en buena medida, son el resultado de la forma en que miramos el problema. Si seguimos insistiendo en las mismas cuestiones y haciendo las mismas preguntas de la misma manera, no saldremos del callejón sin salida al que nos abocan las visiones contrapuestas sobre la politización de los jóvenes. Para

evitar esta ruta demasiado conocida, en la segunda parte del texto daremos un paso atrás, situándonos en la esfera cotidiana donde comienza a articularse la experiencia de ciudadanía, y discutiremos cuáles son las condiciones de posibilidad y las dificultades de la construcción de esa experiencia por parte de los jóvenes. Somos conscientes de la complejidad que posee cualquier análisis de la ciudadanía, de sus diferentes dimensiones y niveles institucionales; no obstante, en esta ocasión vamos a centrarnos en un aspecto concreto, como es la participación en esa "anónima conversación pública" (expresión con la que Seylah Benhabib caracterizó el espacio de debate ciudadano) en la que se tejen constantemente miríadas de discusiones, de argumentos, que nutren y forman el sustrato de toda vida política posible.

Antes de comenzar, conviene hacer algunas precisiones. En primer lugar, es preciso resaltar la importancia de no perder nunca de vista la heterogeneidad que recorre la categoría juventud, en tanto en cuanto bajo esa denominación agrupamos una multiplicidad de situaciones sociales y recorridos vitales. Esta heterogeneidad está asumida en la mayor parte de la investigación en temas de juventud (Wyn y White, 1997); sin embargo, no ocurre lo mismo cuando se aborda el tema de la relación con la política. Pues bien, solamente asumiendo las consecuencias que se derivan del contexto de pluralización e individualización en el que se mueven hoy los jóvenes, y la diversificación de rutas a través de las cuales llegan a la madurez (López Blasco, 2005: 75-84), se podrá entender desde qué posición hablan los diferentes grupos de jóvenes cuando hablan de lo colectivo y de cuáles son sus preocupaciones e intereses.

También se presta a confusión la influencia que la edad y la progresiva asunción de responsabilidades adultas tienen sobre la relación con el mundo de lo político. En gran parte de la investigación clásica en participación política, se sostiene que los jóvenes, mientras lo son, tienen cosas más importantes que hacer que preocuparse por la política, pero conforme adquieren las obligaciones y responsabilidades características de la vida adulta, su interés por las cuestiones de índole colectiva aumenta (Parry et al., 1992). En varias ocasiones se han puesto de relieve las dificultades derivadas de esta forma de ver la juventud, sobre todo en un momento como el actual en el que el estatus adulto se ha hecho mucho más ambiguo, dejando de ser una estación de llegada claramente definida, con un significado social, económico y cultural evidente (Benedicto y Morán, 2003). Pero ello tampoco puede



ocultar que, en las distintas etapas de la vida y entre los diferentes grupos de edad, existen diferencias apreciables a la hora de enfrentarse con las cuestiones que dan forma a la vida en común.

Para evitar las posibles confusiones derivadas de la introducción del factor "edad" hay que distinguir tres tipos de efectos: los efectos del ciclo vital, los efectos de período y los efectos generacionales. Los primeros se refieren a los cambios que se producen al pasar de una etapa a otra de la vida. La imagen del joven aún no asentado y, por ello, despreocupado de lo colectivo se basa en este efecto. Los efectos de período afectan a todos los grupos de edad, aunque no necesariamente por igual, y normalmente tienen que ver con el impacto que sobre la población tienen contextos sociales y políticos temporalmente definidos. La fugaz pero intensa activación política de los españoles que se opusieron a la invasión de Irak constituiría un ejemplo de este tipo de efectos. Por último, los efectos generacionales apuntan a aquellos cambios que afectan de manera específica a un grupo de edad concreto, y que suelen tener consecuencias perdurables a lo largo de sus recorridos vitales. Muchos de los cambios en la relación que las nuevas generaciones mantienen con la vida política y que, al igual que nuestros protagonistas de la anécdota inicial, solemos interpretar como síntoma evidente de desinterés o despreocupación por lo colectivo, podrían responder a experiencias generacionales (Phelps, 2004). El problema, en último término, será distinguir unos efectos de otros, cosa no siempre fácil de conseguir.

La tercera cuestión que merece la pena destacar es la importancia de una perspectiva intergeneracional para situar las reflexiones sobre los jóvenes. Y es que no debe perderse de vista que la juventud es una categoría relacional, cuyo estatus social se define en función de los vínculos que mantiene con el estatus adulto y el resto de edades. De esta manera se evita uno de los problemas más habituales en los discursos mediáticos sobre la juventud, consistente en hablar de ésta como si no estuviera inserta en procesos sociales más amplios que afectan también a los adultos, a las personas mayores y a toda la sociedad en su conjunto. Pensamos además que esta perspectiva intergeneracional ayuda a comprender las visiones contrapuestas sobre la vida política de la juventud como síntomas, como diagnósticos –a veces denegados o desplazados– de la salud democrática de la sociedad en su conjunto.

En lo que sigue exploraremos estos temas en tres apartados. En primer lugar, nos preguntamos si las presuntamente innegables evidencias sobre la desafección política de los jóvenes son tan innegables como aparentan y si carecen de interpretaciones alternativas. En segundo lugar, tratamos de resumir las diferentes perspectivas que se manejan sobre la vida política de los jóvenes en cuatro grandes categorías, cuya exposición nos lleva a esa sensación de bloqueo analítico que hemos avanzado ya. En una tercera sección, planteamos un punto de partida algo distinto desde el que recorrer las capacidades (e incapacidades) existentes en la experiencia de lo político entre los ióvenes.

### 2. Los contornos de una REALIDAD CONFUSA

Que a los jóvenes les interesan cada vez menos las cuestiones políticas, que se implican muy poco en estos temas y, en suma, que este ámbito de la vida social ocupa un lugar cada vez más secundario en sus prioridades vitales, se ha convertido en los últimos años en una de esas afirmaciones que todo el mundo repite, una especie de principio incuestionable que, además, constituiría una de las señas de identidad de esta etapa de cambio social acelerado en el que vivimos instalados. Sin embargo, cuando se mira con detenimiento el fenómeno, vemos que estamos ante un hecho mucho más complejo, en el que las evidencias apuntan en diferentes direcciones y cuyos contornos son difíciles de precisar.

El tono pesimista que caracteriza el discurso sobre juventud v política se ha ido incrementando de manera progresiva en las últimas décadas, en paralelo a los cambios producidos en los contextos sociales y políticos en los que se han socializado las nuevas generaciones (Bynner, Chisholm y Furlong, 1997). El bloqueo del acceso al mercado de trabajo, característico de los años ochenta, o la precarización laboral de los años posteriores, con el consiguiente alargamiento de la etapa de dependencia familiar, han creado un entorno de descontento juvenil en el que cobra sentido la creciente desafección de los jóvenes hacia la actuación de las instituciones y de sus responsables, que no ofrecen respuestas eficaces a los problemas de la juventud, ni atienden sus demandas y expectativas. La consecuencia última es la pérdida de interés hacia las cuestiones políticas y la relegación a una posición absolutamente secundaria dentro de sus preocupaciones vitales.

Los resultados de las encuestas de opinión pública corroboran una y otra vez la misma impresión: una mayoría de jóvenes expresa una relación desconfiada y distante con la política, tal y como ésta se formula desde las instituciones. Pero los jóvenes no son el único grupo inmerso en este contexto de creciente desafección respecto a la política institucional. En todos los estudios de cultura política se subrayan una serie de pautas que se repiten insistentemente en todos los grupos sociales; por ejemplo, el aumento de la desconfianza de los representados respecto a sus representantes y a las instituciones que tienen que resolver los problemas colectivos. Hay también evidencia de que la participación política de los ciudadanos, más allá del voto, es bastante reducida en términos cuantitativos, y que sólo pequeñas minorías se implican en la vida política institucional.

Para rebatir este diagnóstico pesimista, hay quien niega la mayor, es decir, que la disminución de la implicación de los jóvenes en las instituciones políticas no puede interpretarse como una prueba definitiva de su despolitización. Al tiempo que este descenso en la implicación política formal, se estaría produciendo una expansión significativa de su presencia en otro tipo de actividades políticas, menos reguladas institucionalmente, pero más acordes con su forma de experimentar la vida colectiva, como las protestas, los movimientos sociales, las organizaciones voluntarias (Norris, 2002), o las formas de activación política vía Internet.

Las nuevas generaciones estarían dando forma, a través de sus prácticas, a un nuevo modelo de implicación caracterizado por ser mucho más puntual y específico, centrado en cuestiones que conectan con su experiencia personal y que requieren resultados más o menos inmediatos. El abanico de temas en los que esta nueva forma de implicación cobra sentido se diversifica y amplía hacia las cuestiones relacionadas con la solidaridad cívica, el medio ambiente o el reconocimiento de identidades diferenciadas, mientras que aquellos temas que normalmente más han preocupado a las instituciones políticas pasan a un segundo plano. Estaríamos, por tanto, asistiendo a la configuración de una experiencia política diferente de la que había caracterizado a las generaciones anteriores.

El problema ahora consistiría en reconocer esta nueva situación en medio de un enjambre de evidencias contradictorias, porque lo que para unos puede ser considerado prueba de despolitización de los jóvenes, para otros puede ser otra forma de politización. Anne Muxel lo expresa claramente al

referirse a las nuevas generaciones francesas: "[los jóvenes] no están ni despolitizados ni desmovilizados (...). Aun cuando no quieren «oír» al mundo político tal y como es, no abandonan la escena política. Son actores plenos. De otra manera, a su manera seguramente, están políticamente en el juego. Lo que hay que tratar de entender es la forma en la que hoy se vinculan, si no a la política, sí a lo colectivo (...)" (Muxel, 2001: 47).

### 3. VISIONES Y MIRADAS SOBRE LA VIDA POLÍTICA DE LOS JÓVENES

Si alguna conclusión rápida puede sacarse de las evidencias y argumentos que acabamos de presentar es que no puede admitirse, sin más, la idea de que los jóvenes actuales están despolitizados. por mucho que las apariencias nos empujen en esa dirección. Por el contrario, el tema no permite un diagnostico fácil ni exento de controversia. Esta complejidad ha alimentado un debate prácticamente interminable en el que no queremos terciar; pretendemos identificar en él las principales posiciones, por cuanto creemos que aportan en sí mismas información muy interesante sobre la imagen social de la juventud, sobre su papel en la sociedad actual y, en fin, sobre el funcionamiento de nuestros sistemas democráticos.

Para clasificar estas posiciones hemos partido de dos criterios fundamentales: en primer lugar, si se admite o no la tesis de la despolitización de la juventud; en segundo lugar, si los jóvenes emergen con rasgos diferenciados con respecto al resto de la población, o bien comparten básicamente su situación. La combinación de estos criterios da como resultado cuatro categorías, con visiones distintas sobre la vida política de los jóvenes. Lógicamente los múltiples discursos que enuncian los diferentes actores participantes en este debate no se identifican, en la mayor parte de las ocasiones, con una y sólo una de las categorías establecidas, sino que casi seguro incluyen elementos de varias de ellas; lo importante, a efectos analíticos, es lograr identificar las principales posiciones discursivas en liza y sus lógicas.

### La posición "culpabilizadora"

Una de las posiciones habituales y más conocidas en este debate es la que sostiene de manera



explícita la creciente despolitización de los jóvenes y la achaca, básicamente, a la apatía y el desinterés que muestran por todas aquellas cuestiones que rebasen el ámbito de sus intereses y preocupaciones más cercanas. Este tipo de discurso de orden moral(ista), más o menos manifiesto, es el que predomina en los medios de comunicación y entre muchos políticos. La base empírica sobre la que suele apoyarse son los sondeos de opinión a la población joven.

El núcleo argumentativo de este discurso es la preocupante falta de interés de los jóvenes por la actividad política en su conjunto y, en particular, por la acción de las instituciones políticas y sus responsables. Aunque la mayor parte de los jóvenes no cuestiona el sistema democrático en el que viven, los estilos de vida juveniles, sus actitudes hedonistas, centradas en el disfrute inmediato de las cosas, se mostrarían incompatibles con el compromiso y la preocupación por lo colectivo, uno y otra necesarios para implicarse en la vida política. La culpa o responsabilidad de la situación de creciente despolitización recaería, por consiguiente, en los propios jóvenes (Kimberlee, 2002).

Si se analiza con detenimiento este tipo de discurso, manejado una y otra vez desde los medios de comunicación y de forma más matizada por los responsables institucionales, se puede rastrear la percepción de la juventud como problema. Al igual que constituyen un problema social importante cuando consumen drogas o beben en la calle, los jóvenes representan un problema para la sociedad democrática porque cada vez manifiestan un mayor desapego por la política, y cada vez hacen menos uso de aquellos instrumentos que las instituciones ponen a su disposición. La ausencia de los jóvenes de la esfera política institucional podría terminar socavando las bases de legitimidad de la democracia, poniendo de manifiesto las debilidades y limitaciones de una vida democrática que la mayor parte de las veces se limita a una mera repetición de rituales desprovistos de significado.

Dentro de esta categoría de discursos "culpabilizadores", lógicamente existen diferencias importantes. En su versión más débil, se sostiene que este comportamiento de los jóvenes es un efecto de ciclo vital; es decir, conforme los jóvenes vayan asumiendo las responsabilidades típicas de la vida adulta, como tener hijos, contratar hipotecas o tener un puesto de trabajo, las cuestiones políticas les irán importando más porque empezarán a afectarles más directamente a sus intereses personales (Schlozman et al., 1999). Por lo demás,

esta forma de ver la política y la participación se sustenta sobre una concepción instrumental e individualista de la política, que también subyace al análisis del funcionamiento de nuestros sistemas democráticos y, en general, a la mayoría de la reflexión politológica (Benedicto, 2004). La versión más pesimista sostiene que estamos ante un problema generacional, cuya repercusión podría tener consecuencias duraderas en nuestras sociedades democráticas. Los estilos de vida de los jóvenes actuales y sus actitudes ante el mundo que les rodea estarían alejándoles, de manera casi irremediable, de la esfera pública y fomentando su apatía y desinterés hacia todos aquellos ámbitos que suponen compromiso o responsabilidad.

Una de las debilidades más evidentes de este discurso culpabilizador es que responsabiliza a los jóvenes de problemas que necesariamente influyen y se detectan en todas las generaciones. Sorprende que quienes mantienen este discurso solamente hablen del riesgo que corren nuestras sociedades democráticas y se planteen posibles estrategias para remediarlo cuando se alude a la creciente despolitización de los jóvenes, mientras que apenas discuten sobre cómo hacer frente al escepticismo y recelo con que muchos adultos observan todo aquello que rebasa el estrecho mundo de sus intereses individuales. Lo importante no parece ser qué tipo de ciudadanos se están formando en nuestras sociedades, sino más bien que los jóvenes, como los adultos, cumplan ritualmente con sus obligaciones cívicas de corto alcance, como votar, ver las noticias políticas en la televisión o decantarse por uno u otro partido cuando se les pregunta en las encuestas.

### La posición "normalizadora"

Una segunda categoría presente en el debate sobre la vida política de los jóvenes engloba a aquellas posiciones que admiten la crisis de implicación política de las nuevas generaciones, pero lo hacen sin grandes sobresaltos porque creen que los jóvenes, al fin y al cabo, reproducen los valores, actitudes y comportamientos que ven en sus padres o en los adultos en general. No es que su diagnóstico sea menos pesimista que el de aquellos que echan la culpa a los jóvenes; antes al contrario, su percepción de la salud democrática de nuestras sociedades es bastante poco halagüeña. Las tendencias individualistas y el retiro a la vida privada constituirían los rasgos predominantes de una sociedad donde prima el mantenimiento del statu quo y los valores instrumentales de raíz economicista, mientras que la implicación activa en el ámbito de las cosas comunes apenas encontraría incentivos

La visión que se maneja de la juventud desde este tipo de discurso es pretendidamente realista. Se asume, sin ambages, la nueva dinámica de la juventud en la que el ocio ha sustituido al trabajo como eje central de sus preocupaciones vitales, y el compromiso social se percibe como una responsabilidad de otros, en este caso de los adultos. La conclusión es que, por encima de la heterogeneidad de los comportamientos, en el discurso juvenil el interés por lo colectivo y el compromiso con la participación no son especialmente apreciados, ni se les considera metas a conseguir... de la misma forma que entre los adultos, aunque cuando se les pregunta a éstos, digan otra cosa. En una reciente investigación sobre jóvenes y política en España llevada a cabo por el INJUVE y un grupo de investigadores de la Fundación para la Ayuda contra la Drogadicción (Megías, 2005: 189) hallamos un claro ejemplo de esta forma de mirar a la juventud: "nos encontramos ante el discurso de unos jóvenes poco implicados y escasamente interesados en lo relativo a la política, el voluntariado o la agrupación en torno a colectivos de una u otra naturaleza (...). Por supuesto que existirán jóvenes con actitudes distintas y otro tipo de inquietudes, pero en nuestros grupos fueron clarísimamente minoritarios y, por lo general, fueron silenciados por las tendencias dominantes".

El discurso "normalizador" insiste en la integración funcional de los jóvenes en la sociedad en la que viven. Al igual que el principal objetivo de las estrategias y comportamientos juveniles en el período de transición es lograr una integración social no conflictiva en el mundo adulto, en el terreno de la política los jóvenes también asumen sin grandes problemas las tendencias sociales predominantes. Los intereses particulares se convierten en el principal criterio para valorar si merece la pena una determinada actitud o un comportamiento concreto. Desde esta perspectiva parece lógica la descarnada conclusión de que "nada alrededor del joven concita la acción comprometida, en la lectura que ese joven y su grupo hacen: no hay grandes problemas (al menos que les afecten directamente), cada cual está rodeado por gente que se mueve en los mismos parámetros y por las mismas motivaciones, no hay ninguna reclamación movilizadora desde el mundo de los adultos, no hay garantías de que cualquier intento de cambio en profundidad vaya a ser eficaz" (Megías, 2005: 300).

### La posición "defensiva"

Una posición que se suele mostrar claramente beligerante con las dos que acabamos de describir es la que hemos denominado "defensiva". En este caso, el argumento principal es, contrariamente a los anteriores, que los jóvenes no están desvinculados del mundo de la política, dado que su interés por este tipo de cuestiones es mayor del que podría parecer a primera vista, y llevan a cabo más comportamientos participativos de los que suelen atribuírseles.

Las evidencias empíricas que respaldan este discurso se sitúan en dos planos complementarios. Por una parte, se sostiene que, por debajo de las generalizaciones de las encuestas, hay muchos jóvenes que participan activamente en iniciativas concretas, preferentemente en el ámbito local, dando así muestra de su preocupación v compromiso con lo colectivo. Por otra parte, cuando surgen acontecimientos o problemas en la vida política que requieren la participación activa de los ciudadanos, allí suelen estar presentes de manera mayoritaria los jóvenes, como demostraron las movilizaciones contra la guerra de Irak, el movimiento de ayuda voluntaria ante el desastre del Prestige, o la elevada participación juvenil en las elecciones de 2004. La vinculación de los jóvenes con la política se haría más intensa, pues, en estos dos extremos de la dinámica social, mientras que en el terreno intermedio de las instituciones y los rígidos procedimientos formales encontraría más dificultades.

El alejamiento de muchos jóvenes de las instituciones políticas y su opinión negativa sobre los políticos, registrada una y otra vez en los sondeos de opinión, no serían, según los que mantienen esta posición, sino un reflejo de la escasa atención que políticos, partidos e instituciones prestan a las necesidades y los problemas específicos de los jóvenes. La responsabilidad, en vez de achacársela a los jóvenes por su apatía y desinterés, tal y como hacían los culpabilizadores, recae ahora en las instituciones o en los partidos que excluyen a los jóvenes de la política formal. En vez de escucharles y tener en cuenta sus opiniones, se les ponen trabas y se trata de neutralizar cualquier intento de defender posiciones específicas que pueda poner en cuestión los consensos economicistas de la sociedad adulta (Kimberlee, 2002).

Este tipo de discurso defensivo suele estar muy presente en los grupos juveniles o en las instituciones que se dedican a temas juveniles, y cons-



tituye un buen reflejo de la contradicción en la que muchas veces se mueven unos y otras. Por una parte, al trabajar en el mundo de los jóvenes no pueden admitir resignadamente la tesis de la despolitización, porque de alguna forma sería reconocer su propia inutilidad; al mismo tiempo, tampoco pueden abstraerse de las reticencias que muestran los propios jóvenes para involucrarse en las iniciativas que se despliegan para ellos. A veces da la sensación de que se maneja una visión de la juventud más cercana a cómo se querría que fueran esos jóvenes que a cómo realmente son.

### La posición "comprensiva"

La última categoría que hemos identificado destaca la necesidad de comprender la dinámica actual de la juventud y las nuevas circunstancias en las que se desarrollan las transiciones juveniles, para así conocer bajo qué coordenadas se configura su experiencia política, que a priori se entiende como escurridiza. Frente a la hegemonía mediática y social de la tesis de la despolitización juvenil, surge así una nueva forma de plantear la cuestión. En vez de mirar a los jóvenes desde la perspectiva de los adultos, preguntándose una y otra vez el porqué del fracaso para implicarles en la política institucional, que a fin de cuentas podríamos calificar de política adulta, se propone desarrollar una mirada específica para averiguar cómo conciben los jóvenes lo político y cómo lo experimentan (O'Toole, Marsh y Jones, 2003).

Desde esta perspectiva, se subraya que el entorno de incertidumbre y provisionalidad en el que hoy maduran los jóvenes es muy distinto del que vivieron las generaciones anteriores, lo que obliga a plantear su vinculación con el ámbito de lo colectivo desde premisas bien diferentes y en terrenos también diferentes. En palabras de Henk Vinken, "[e]l mundo ha cambiado y también lo han hecho las formas en que los ciudadanos expresan sus preocupaciones [...]. (L)as generaciones jóvenes de hoy pueden expresar sus intereses, mostrar su implicación política, y crear capital social de nuevas maneras, especialmente aquellas que permiten mayor reflexividad, y a través de nuevos canales, particularmente en el terreno del ocio o del consumo" (2004: 255). A través de Internet, del ocio o del consumo, los jóvenes actuales construyen sus identidades, crean caminos alternativos para establecer lazos de solidaridad, vida comunitaria e implicación en el bien común. En buena medida, estos campos se estarían convirtiendo en el principal terreno de expresión de la politización juvenil.

Las tensiones de la vida política de la juventud -y de la propia sociedad democrática-, de acuerdo con este discurso, serían fruto del predominio en la esfera pública de una concepción de la política ciertamente restrictiva, que confina la discusión sobre las cosas comunes a los estrechos márgenes de las instituciones representativas y otorga la responsabilidad del desarrollo de esa discusión a los políticos profesionales. Esta connotación restringida de la política, que permea toda la sociedad pero que se manifiesta de manera más evidente entre los jóvenes, resulta fundamental para no confundir el escepticismo y la lejanía frente a la vida política institucional con apatía o desinterés hacia las cuestiones de índole colectiva (Benedicto, 2004: 255).

El problema de esta manera de plantear el tema en cuestión reside en que apenas deja hueco para explicar las actitudes individualistas y privatistas que caracterizan nuestra sociedad actual y que, lógicamente, también afectan a las nuevas generaciones. Al ampliar la concepción de lo político hasta abarcar prácticamente cualquier ámbito de la vida de los individuos, se puede llegar a tener una visión deformada de la realidad, ignorando las tendencias que efectivamente menoscaban el interés y la implicación de los ciudadanos en el espacio público. Una cosa es pensar que los jóvenes actuales no están despolitizados, sino que su experiencia política posee unos contornos específicos diferentes (Muxel, 2001), y otra bien distinta olvidar los problemas, cada vez más acusados, que tienen los jóvenes para acceder a una ciudadanía activa y responsable (Benedicto y Morán, 2003).

Tras exponer estas cuatro posiciones discursivas, sus problemas y virtudes, resulta evidente, tal y como decíamos al principio, la escasa eficacia analítica de seguir reincidiendo una y otra vez en el mismo debate, sea cual sea la posición que se adopte. De ahí que nos parezca necesario buscar una ruta de análisis más fructífera. A partir de ella deberíamos poder hacernos preguntas distintas, y mantener en suspenso otras dadas por supuestas desde las cuatro posiciones arriba revisadas, incluyendo al mismo tiempo lo que nos parece más fundado de estas perspectivas.

Así, la naturaleza misma de lo político debería ser el resultado, y no un punto de partida de nuestro estudio, como apuntan los "comprensivos". También deberíamos poder detectar efectos generacionales, es decir, identificar pautas sociohistóricas que hayan afectado especialmente a las nuevas generaciones, de forma que les lleven a expresar un desencanto político más agudo que el que experimenta el resto de la población, como denuncian los "culpabilizadores". Todo ello sin que los jóvenes aparezcan con rasgos excesivamente distintos respecto de una sociedad con la que probablemente comparten, como quieren los "normalizadores", las claves básicas en términos de valores, sin cuestionar de forma activa el reparto de papeles vigente. Y también deberíamos identificar, en esta reorientación de la mirada sociológica, la razón por la que perviven muchas formas de implicación -como afirman nuestros "defensivos"-. incluso un cierto nivel de las más clásicas, cuando la radicalidad del discurso hegemónico de la despolitización juvenil parece hacer de toda participación política la obra de alucinados. En el siguiente apartado, sugerimos algunas pistas sobre cómo avanzar en esta nueva forma de mirar la vida política de los jóvenes.

### 4. La (DIFÍCIL) CONVERSACIÓN COMÚN SOBRE LA VIDA COMÚN

"No sé hablar de política, y eso es un fallo, porque es lo que nos mueve todo", dice uno de los jóvenes participantes en los grupos de discusión del va citado informe de la FAD sobre el compromiso político juvenil (Mejías, 2005: 120). En otra cita de la misma investigación, una joven expresa hasta diez veces en una corta intervención que no sabe realmente qué quiere decir "participar". ¿Qué sucede? ¿Qué está dificultando la capacidad de articular el sentido de lo político, de la participación, de la vida en sociedad? Para responder a esta cuestión, ya hemos visto que los discursos habituales no son eficaces: por eso sugerimos situar el análisis en los propios cimientos del edificio de la vida democrática, aguel ámbito al que se refiere Nina Eliasoph cuando afirma que "[l]a sustancia de la vida política es la discusión pública" (1990: 465).

La operación que proponemos es triple: acudir a los espacios de la conversación cotidiana como aquellos en los que *sucede* también lo político; desligar esta categoría de la acción de los "sospechosos habituales" de la política al uso, es decir, de los partidos políticos y las instituciones representativas; y reconsiderar, desde este nivel, los problemas y las condiciones de articulación del discurso político cotidiano.

Pero al rehuir identificar lo político con la política profesional, debemos también poner coto a la expansión de su significado, que de otro modo se hace tan vago como para ser irrelevante. A nuestro juicio, cabe utilizar dos criterios específicos para poder reconocer la siempre escurridiza "palabra política": por una parte, cuando buscamos a través de ella hacer emerger un sujeto colectivo, un "nosotros" o un "ellos" (Latour, 2003); por otra parte, en palabras de Wright Mills, cuando los *problemas individuales* se interpretan como síntomas de *asuntos públicos*.

En todo caso, debe quedar claro desde el principio que el que propugnemos conceder la importancia que merece a este espacio de "composición común del mundo común", en expresión de Latour (2003), no nos hace menos conscientes de la naturaleza multidimensional de la ciudadanía. Sin el reconocimiento institucional de la misma, es decir, sin las condiciones formales y estructurales que hagan viable su ejercicio efectivo, la ciudadanía tampoco tiene demasiado sentido. Esto es compatible con pensar, tal y como lo expresan Jones y Gaventa (2002: 13), que "la forma en que las personas se entiendan a sí mismas como ciudadanos tendrá probablemente un impacto significativo en sus derechos y obligaciones, y en si participan o no, de qué manera y por qué".

El caldo de cultivo de la ciudadanía es aprender a "estar entre otros". Se trata de la condición de posibilidad misma de la vida en común en las sociedades complejas: saber de la suerte del otro; saber que, en condiciones de interdependencia, toda acción individual tiene consecuencias colectivas; y ser consciente también que todo proceso colectivo probablemente tendrá consecuencias en el ámbito más cercano. Es éste el sustrato mismo en el que una esfera pública puede echar raíces; o, en palabras de Jean Leca (1991: 173), la "capacidad de ponerse en el lugar de otros ciudadanos para comprender (...) sus intereses y justificaciones": la *empatía* cívica, otra de las dimensiones de la ciudadanía.

Nuestra apuesta es la siguiente: existen crecientes dificultades para articular un discurso coherente sobre quiénes somos, qué sabemos unos de otros, y lo que nos pasa. Esto hace también muy complicado enunciar cómo controlar nuestra vida común mediante procesos democráticos, sitúandonos ante una infinidad de fracturas en el entramado de la esfera pública, sobre el que se construye la ciudadanía tal y como es experimentada por todos nosotros. Estas dificultades de articulación son comunes a toda la sociedad actual, pero muchas de ellas son vividas con mayor intensidad por los más jóvenes, como veremos a continua-



ción, al señalar dos de estas constricciones que adquieren una especial importancia entre las nuevas generaciones. Esto se debe, por un lado, a la experiencia particular del mundo de los últimos años en el que se han socializado, y por otro, a las características estructurales en que se desarrollan hoy en día las transiciones juveniles; es decir, la complejidad de un mundo globalizado apenas comprensible y fracturado políticamente, y la dificultad de trazar un "nosotros" coherente en condiciones de fragmentación e individualización. Acabaremos planteándonos cuáles son las formas de mirar más adecuadas y prometedoras para captar esa inagotable y desatendida conversación común sobre lo común.

### Las percas africanas y la inteligibilidad del mundo político

Parece claro que ninguno de nosotros puede, en este estadio de globalización caótica, hacer otra cosa que no sea balbucear el idioma casi desconocido en el que intentamos describir y poner así orden en la vida común. Si la *inteligibilidad* del mundo y su organización política es otra de las dimensiones básicas de la ciudadanía que menciona Leca (1991), la inmanejable complejidad de la sociedad que compartimos pone en cuestión que dispongamos de "un mapa cognitivo que permita percibir el «sistema» como mecanismo (causal o efectivo) cognoscible y susceptible de ser aprehendido, al menos en parte, o en algunos de sus niveles" (1991: 153).

La magnitud de esta dificultad para la inteligencia ciudadana quizá puede captarse mejor con un ejemplo. En una reciente película del director austriaco Hubert Sauper, La pesadilla de Darwin, se describe la introducción en el lago Victoria de África de la voraz perca del Nilo, una especie invasiva que, en pocos años, había acabado con casi todo el resto de los peces del lago. Tan rápido se multiplicaba, que pronto sus blancos filetes eran exportados a todo el mundo, apilados en las bodegas de viejos aviones soviéticos, que en su viaje de ida transportaban armas para las cruentas guerras del interior del continente olvidado. Se conformaba así un intrincado nudo formado por los agentes del Banco Mundial, fabricantes de armas, niños sin hogar en las calles de Kisangani, pescadores, prostitutas tanzanas y comisarios europeos, entre otros. Un nudo social y político, un nudo global del que cualquiera de nosotros pasa a formar parte cuando compra un simple filete de perca en el supermercado de su barrio.

La globalización, liderada por los actores empresariales y financieros, supone la extensión constante de las redes de responsabilidad, de culpabilidad, de contacto a medias ciego y a medias vertiginoso entre espacios y gentes cada vez más heterogéneos. Sin embargo, sabemos también que la reestructuración globalizada del mundo no está en absoluto acompañada de una reordenación política de la misma magnitud. De esta complejidad desconectada de la capacidad de acción institucional son muy conscientes los jóvenes, quizá mejor que los demás colectivos sociales, porque les ha tocado socializarse en la curva ascendente de este estadio de globalización. Las causas del desempleo de uno aparecen confusamente relacionadas con la construcción de una nueva ciudad en la costa del Mar de China, o el prestigio de las escuelas de informática en las repúblicas bálticas; la generación del agujero de ozono y el cambio climático ha interiorizado, confusamente, sin referencias ni orientaciones, la fractura entre lo experimentado, sus consecuencias, sus causas, y los mecanismos de control colectivo.

Estas son, pues, las difíciles condiciones en las que la conversación común de los jóvenes debe desarrollarse. ¿Cómo emplear, entonces, las narrativas que permitían identificar, casi sin esfuerzo, culpables y responsables? ¿Cómo reconocer a aquellos ante o contra los que reclamar? ¿De qué manera nombrar las acciones y los espacios a través de los que regular colectivamente el capitalismo actual? Como señalan los jóvenes en cuanto tienen oportunidad, "nos mueven todo", pero uno no sabe bien a quién exigirle que no le muevan. La traducción del problema concreto a la responsabilidad estructural se hace muy complicada, y a menudo deriva en narrativas morales, de acusación y culpabilización en las que echan raíces los distintos populismos y xenofobias de última hornada.

### ¿De quién hablamos al decir "nosotros"?

Cuando pensamos en las condiciones en las que se desarrolla la conversación pública, y la participación de los jóvenes en ella, importa recordar que el hablante necesita una identidad legítima, un espacio en el que reconocerse y ser reconocido como hablante válido. Desde hace bastantes años, existe un desajuste claro entre la identidad ciudadana por excelencia de los estados del bienestar europeos, la del asalariado estable, con las condiciones de desestructuración y precariedad de los recorridos de esa juventud en permanente prórroga. Por otra parte, en un contexto de individualización, de fragmentación de las trayectorias edu-

cativas y laborales, se hace cada vez más difícil nombrar de manera coherente a los colectivos que aparecen en nuestras conversaciones políticas. Y de esto parecen conscientes los jóvenes, que hacen de la aparentemente simple tarea de conocimiento del otro una tarea cívica en sí: "[t]ener acceso a la realidad de otra persona... participar una persona de la realidad que está viviendo otra en la sociedad que comparte", en palabras de otro de los jóvenes participantes en el estudio ya mencionado varias veces (Megías, 2005: 112-113).

Quizá, desde esta perspectiva, la desesperanza que transmiten los jóvenes al repetir que "tú solo no puedes hacer nada" pueda ser apreciada con más justeza. Si lo que compartimos es cada vez menos, se hace extraordinariamente difícil trazar las líneas de un colectivo que pueda enfocar sus problemas individuales en común, interpretándolos como asuntos públicos. Por el contrario, aquellas movilizaciones en las que los ióvenes como suieto colectivo adquirían perfiles más nítidos parecen haber encontrado una activa respuesta juvenil, como lo ejemplifican las revueltas juveniles de los suburbios franceses o las recientes protestas estudiantiles, también francesas, contra la ley del contrato de primer empleo. Podría pensarse que existe un "nosotros" potencial muy amplio: todos los jóvenes parecen compartir, de hecho, un modelo precario y deteriorado de inserción estable en el mercado laboral. Pero hay que andarse con cuidado y no construir un nuevo mito, en esta ocasión el de la juventud precarizada, en el que se olvide la radical diversidad de situaciones por las que hoy atraviesan los jóvenes en sus transiciones a la vida adulta. Como han mostrado bastantes autores, la experiencia de la precariedad de los universitarios, por ejemplo, y de los jóvenes que no han conseguido concluir la educación secundaria superior es radicalmente distinta, tanto estructural como vivencialmente.

### Cómo escuchar la conversación pública

Si es cierto que la conversación pública es el sustrato en el que la vida política hunde sus raíces, ¿de qué modo registrarla, valorarla y describirla? Los dispositivos que empleemos no son desde luego neutros, y arrojarán imágenes muy distintas de la naturaleza de este tejido democrático. No queremos replantear aquí el largo debate sobre la capacidad de distintas técnicas de investigación social para detectar distintas dimensiones de la actividad social y política. Pero sí es importante recordar que todos los métodos existentes filtran y orga-

nizan inevitablemente la representación del mundo al que tratan de acceder. Regresemos a la descripción de las cuatro posiciones sobre la vida política juvenil expuestas más arriba. Es muy posible, por ejemplo, que las encuestas de opinión estén estrechamente ligadas a las posiciones culpabilizadoras, y los resultados de los grupos de discusión nos hagan girar casi indefectiblemente hacia las perspectivas normalizadoras. En el primer caso, si es cierto que lo político se aleja cada vez más de una experiencia cotidiana que redefine su sentido y su espacio, el joven al que el encuestador pide que valore la importancia de "la política" interpretará casi siempre que se trata de la "política de telediario", de partidos políticos e instituciones. Sin opciones para expresar qué otra cosa puede querer decir lo político, la suma total de desencantados suma otra unidad. Los grupos de discusión refractan, por su parte, la mirada del investigador en otra dirección: tienden a registrar lo que los sociólogos cualitativos llaman "el discurso del se". y nos hablan de lo que se piensa, de lo que se opina. Es decir, lo que los componentes del grupo consideran el discurso generalizado, sin que les sea fácil trazar diferencias entre ellos. En uno de los grupos de discusión realizados por los autores (junto con María Luz Morán), tras exponer con rotundidad la visión normalizadora de la vida política juvenil, uno de los jóvenes participantes señalaba de pasada: "A mí sí que me interesa, pero –aclaraba enseguida- en general, yo creo que no interesa". El hegemónico discurso de rechazo y desconexión aparece así como un rodillo que anula los discursos nacientes, un velo de plomo que oculta quizá las reinvenciones de lo político.

Las alternativas metodológicas no son necesariamente sencillas ni dejan de tener sus propios problemas, pero existen: desde el conocido Talking Politics de William Gamson, a los trabajos etnográficos de Paul Lichterman y Nina Eliasoph sobre la conformación de la comunidad cívica y la "trastienda" de la vida asociativa, o la propuesta de "etnografía global" de Michael Burawoy que propugna situarse precisamente en ese entramado de relaciones entre lo local y lo global que hace tan complicada la inteligibilidad política del mundo actual. El trabajo de Eliasoph sobre la apatía política (1998), además de aportar argumentos de relevancia directa para lo tratado en este artículo, resulta especialmente interesante por cuanto su metodología de observación participante pone de manifiesto la importancia del tipo de acceso que tengamos hacia los distintos espacios de la conversación pública. Y es que no decimos lo mismo ante muchos que ante pocos, ante los miembros



de una comisión que nos da audiencia que ante los amigos que, como nosotros, no consiguen comprar una casa. ¿Cuál de estos espacios merece ser analizado? La pretensión de totalidad sería tan ilusoria como inútil: los investigadores y analistas de la juventud logramos quedarnos en los dedos con apenas unos granos cuando por nuestras manos pasa la arena de la realidad social. Lo que planteamos aquí es que vale la pena incrementar la proporción de dispositivos que apuestan por registrar algo de lo que hablan y callan los jóvenes en sus espacios cotidianos.

Sigamos el camino que sigamos, estamos convencidos de que es crucial prestar atención a este estadio de articulación discursiva del mundo común, a cómo expresan los jóvenes sus preocupaciones, para evitar los callejones sin salida de la investigación política sobre "la juventud". Prestar atención a la experiencia de las nuevas generaciones, en lo que hasta ahora son, en gran medida, zonas opacas de su relación con lo político, supone situarnos también en el espacio cívico de la conversación pública sobre lo público, desde el que se construyen las identidades ciudadanas y las posibilidades de su transformación. "Aquí estamos, arreglando el mundo", a menudo decimos irónicamente al describir a un tercero una larga conversación en la que hemos invocado razones, convocado colectivos imaginados e interpretado lo que nos pasa (sentimos) a la luz de lo que nos pasa (discurre ante nosotros). Quizá no mentimos del todo.

### Bibliografía

BECK, U. (1999), *La invención de lo político,* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

BENEDICTO, J. (2004), "¿Hacia una política participativa?", Zona Abierta, 106/107: 225-260.

BENEDICTO, J. y M. L. MORAN (2003), "Los jóvenes, ¿ciudadanos en proyecto?" en BENEDICTO, J. y M. L. Morán (eds.), Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes, Madrid, INJUVE: 39-64.

BYNNER, J.; CHISHOLM, L. y A. FURLONG (1997), Youth, Citizenship and Social Change in a European Context, Aldershot, Ashgate.

ELIASOPH, N. (1990), "Political culture and the presentation of a political self", *Theory and Society*, 19: 465-494.

— (1998), Avoiding Politics. How Americans Produce Apathy in Everyday Life, Cambridge, Cambridge University Press.

JONES, E. y J. GAVENTA (2002), Concepts of Citizenship: A Review, Brighton, Institute for Development Studies.

KIMBERLEE, R. (2002), "Why don't British young people vote at general elections?", *Journal of Youth Studies*, 5 (1): 85-98.

LATOUR, B. (2003), "What if we talked politics a little?", Contemporary Political Theory, 2 (2): 143-164.

LECA, J. (1991), "Individualisme et citoyenneté", en Birbaum, P. y J. Leca (eds.), *Sur l'individualisme*, Paris, Presses de la FNSP: 159-209.

LÓPEZ BLASCO, A. (2005), "Familia y transiciones: individualización y pluralización de formas de vida" en VV.AA., *Informe 2004. Juventud en España*, Madrid, INJUVE: 21-150.

MEGÍAS, E. (coord.) (2005), Jóvenes y política: el compromiso con lo colectivo, Madrid, INJUVE-FAD.

Muxel, A. (2001), L'experience politique des jeunes, Paris: Presses de Science Po.

Norris, P. (2002), *Democratic Phoenix. Reinventing Political Activism,* Cambridge, Cambridge University Press.

O'TOOLE, T.; MARSH, D. y S. JONES (2003), "Political literacy cuts both ways: The politics of non-participation among young people", *The Political Quarterly*, 2003: 349-360.

PARRY, G.; MOYSER, G. y N. DAY (1992), *Political Participation and Democracy in Britain,* Cambridge, Cambridge University Press.

PHELPS, E. (2004), "Young people and changing electoral turnout, 1964-2001", *The Political Quarterly*, 2004: 238-248.

SCHLOZMAN, K.; VERBA, S.; BRADY, H. y J. ERKUL-WATER (1999), Why Can't They Be Like We Were?: Understanding the Generation Gap in Participation, Nueva York, Do Something Inc.

VINKEN, H. (2003), "Civic socialization in late modernity. Perspectives on young people's alleged withdrawal from civil society", en HOFFMANN, D. y H. MERKENS (eds.), *Jugendsoziologische Sozialisationstheorie*, Munich, Juventa Verlag: 253-267.

WYN, J. y R. WHITE (1997), *Rethinking Youth,* Londres, Sage Pub.



# Jóvenes y adultos ¿hasta qué punto diferentes?

La influencia de la edad sobre actitudes y valores

JUAN CARLOS REVILLA CASTRO\* Y FRANCISCO JOSÉ TOVAR MARTÍNEZ\*\*

#### RESUMEN

Una cuestión clave en los estudios de juventud es el grado en que los jóvenes son diferentes de sus contemporáneos adultos o de cohortes anteriores de jóvenes. Esta cuestión puede analizarse desde perspectivas diferentes: enfocando la atención en las subculturas juveniles o en los valores y actitudes de los jóvenes en general. Los estudios de juventud han tendido a abordar esta cuestión desde la segunda perspectiva, pero, por lo general, no han ofrecido comparaciones de las actitudes y los valores de la población juvenil y la adulta basadas en datos longitudinales. En este artículo presentamos un análisis tentativo para mostrar el interés de establecer tales comparaciones. Distinguimos tres posibles relaciones entre las actitudes y los comportamientos de jóvenes y adultos: a) sucesión de cohortes generacionales que difieren entre sí ("efecto de generación"); b) transformación de las actuaciones juveniles cuando se accede al estatus adulto ("efecto de ciclo vital"); c) transformación simultánea de actuaciones juveniles y de adultos como resultado de cambios sociales generales ("efecto de período"). El análisis pone de relieve cómo pueden combinarse tales efectos en la explicación de las diferencias de algunas opiniones y actitudes sociopolíticas entre la población joven y adulta en España.

#### 1. Introducción

La juventud –sus prácticas, actitudes, formas de expresión, etc.– se ha convertido en un espacio de estudio que ocupa a un buen número de científicos sociales, investigadores y teóricos. Preocupa lo que hacen los jóvenes y lo que piensan, tanto lo que no se entiende de su actividad en el mundo, como lo que parece mal de su comportamiento. Según Andrés Orizo (1996), este interés por la juventud ha sido especialmente fuerte en nuestro país al menos durante buena parte del siglo XX, en la medida en que a la preocupación del régimen franquista por el control de los jóvenes se unieron las esperanzas que la sociedad democrática puso en las nuevas generaciones como impulsoras de los ansiados cambios sociales.

De este modo, se ha engendrado una suerte de proceso ansiógeno en la población adulta que tiende a convertir cada actuación reprobable de un grupo de jóvenes en síntoma de lo que es la juventud y en augurio sobre lo que ha de venir, lo que nos espera cuando estos jóvenes accedan a la vida adulta, proceso magnificado por la dinámica informativa de los medios de comunicación social. Son muchas las investigaciones que se han ocupado de los grupos de jóvenes cuyos comportamientos y actitudes son considerados preocupantes (subculturas juveniles, delincuencia juvenil, hinchas de fútbol) o se han interesado por dar un diagnóstico lo más acertado y completo posible acerca de la juventud del momento a través de estudios generales o sectoriales sobre las juventudes nacionales, regionales o locales.

Una forma de situar esa ansiedad intergeneracional en sus justos términos sería conocer hasta qué punto y en qué cuestiones los jóvenes y los adultos son realmente diferentes, así como cuáles son las diferencias entre las distintas generaciones de jóvenes. La principal virtualidad de establecer estas comparaciones radica en poder discernir entre las diversas interpretaciones posibles. Usualmente

<sup>\*</sup> Profesor del Departamento de Psicología Social de la Universidad Complutense de Madrid.

<sup>\*\*</sup> Becario del Departamento de Psicología Social de la Universidad Complutense de Madrid.

las diferencias entre jóvenes y adultos se atribuyen a un cambio generacional debido a la distinta socialización de las nuevas cohortes de edad. En muchos casos, esto ha de ser así, pues, en definitiva, la juventud se adhiere a lo nuevo, recoge con especial fruición el momento presente, por lo que está siempre cerca del cambio social. Pero ¿no sería comprensible que los jóvenes fueran similares a los adultos y, por tanto, tan buenos o tan malos como ellos en la medida en que son afectados por las mismas circunstancias sociales? ¿Tenemos derecho a pedir a los jóvenes que sean más comprometidos, solidarios, responsables, cívicos que sus adultos contemporáneos? Por otro lado, la configuración actual de la edad juvenil como separada de la edad adulta puede producir que el paso a la vida adulta implique un cambio radical en los jóvenes, de forma que "lo que son" no refleje "lo que van a ser". De este modo, no habría que preocuparse tanto de las manifestaciones del comportamiento juvenil, siempre dentro de unos límites, como de asegurarnos de una adecuada transición a la vida adulta.

Por tanto, cabe la posibilidad de que las nuevas generaciones, una vez instaladas en el estatus adulto, presenten unas actitudes diferentes de las que tenían en su juventud, y más similares a las de sus mayores cuando tenían la misma edad. Igualmente, también es posible pensar que algunos cambios sociales afecten a toda la población en algunas actitudes concretas y no sólo a los jóvenes. Con estos argumentos quedan configurados tres parámetros de comparación que habitualmente no son tenidos en cuenta en su conjunto en los estudios de juventud y que serían determinantes para formarnos una imagen cabal de la juventud de cada momento: la comparación estática entre jóvenes y adultos, la comparación entre diversas cohortes de jóvenes y a evolución de los diferentes grupos de edad.

En este trabajo centramos la atención en aquellos estudios que mejor nos pueden ilustrar sobre estas cuestiones: los estudios subculturales, los estudios de juventud y los estudios longitudinales de actitudes y valores que han intentado dar respuesta a la evolución de las diferencias entre jóvenes y adultos.

### 2. EL ESTUDIO DE LAS SUBCULTURAS JUVENILES

Como ocurrió con otros fenómenos relacionados con los jóvenes, el interés por las subculturas de éstos comenzó a partir de la vinculación de ciertas agrupaciones juveniles con problemas sociales, sobre todo la delincuencia. Al captar estos significados, los diferentes autores trataban de dotar de sentido a la actividad delincuencial de las bandas juveniles, posicionándose de paso respecto a la opinión general dominante sobre los adolescentes de clase trabajadora que les criminalizaba y responsabilizaba de casi todos los males de la sociedad. Así, las explicaciones norteamericanas de los años cincuenta y sesenta (Merton, Cohen, Miller, Cloward y Ohlin, etc.) continuaron afirmando el carácter de clase de la delincuencia (asociándola a las clases bajas), de las bandas de delincuentes, que crean una subcultura delincuente basada en normas y valores diferentes de los de la sociedad general. La anomia y frustración eran los factores conducentes al comportamiento delictivo en las bandas de jóvenes (Blanco, 1990).

La escuela de Birmingham (Cohen, Clarke, Willis y Hargreaves, entre otros) sacó en los años sesenta y setenta definitivamente el estudio de las subculturas juveniles del ámbito de la delincuencia, las desproblematizó socialmente minimizando la importancia de los comportamientos ilícitos y les dio un carácter más simbólico que práctico. Estos autores recogieron la diferencia entre subculturas juveniles propias de la clase trabajadora y aquellas otras de clase media. Se llegó así a la diferenciación entre diversos tipos de subculturas juveniles. En concreto, Brake (1985) distingue cuatro: la juventud "respetable", conformista o normal; la juventud delincuente (de clase baja); los rebeldes culturales (bohemios) y la juventud militante (política).

Por otra parte, la década de los sesenta trajo consigo la aparición de la "contracultura", esto es, las subculturas juveniles que rechazaban el orden social establecido y proponían una sociedad diferente basada en valores renovados. Fueron entendidas como manifestaciones de la cultura de una nueva generación que expresaba unos valores distintos y que representarían el futuro de la sociedad. Sin embargo, los análisis sociológicos pusieron de manifiesto el origen de clase media mayoritario de esta contracultura, impulsada sobre todo por estudiantes sin demasiada preocupación por su futuro laboral.

En sus diferentes variantes, las explicaciones subculturales han utilizado dos repertorios discursivos distintos acerca de la relación entre actitudes y valores juveniles y adultos. En primer lugar, el origen de clase de las subculturas juveniles nos indica una importante continuidad entre actitudes y valores juveniles y adultos, eso sí, segmentados por cla-



se social. Esto no invalida las diferencias generacionales, pero las limita en su importancia y las circunscribe a los grupos de clase. Aplicando este argumento al caso español, llama la atención que no es tan sencillo diferenciar las subculturas juveniles por su procedencia de clase. Hay que tener en cuenta en este sentido que los jóvenes españoles se adhieren a modelos simbólicos importados en general del Reino Unido, laboratorio donde se ha configurado la mayor parte de la creación subcultural juvenil desde el fin de la Segunda Guerra Mundial. En esta importación se pierden parte de los significados originales de la subcultura y se reconstruyen para dotarles de sentido desde nuestra realidad. De hecho, en investigaciones realizadas en nuestro país sobre tribus urbanas o subculturas juveniles no queda clara la homogeneidad de clase social de unos u otros estilos juveniles (Fernández Villanueva et al., 1998; Adán, 1996; Zamora, 1993).

En segundo lugar, el análisis de las subculturas juveniles pone de manifiesto la existencia de formaciones culturales que no sobreviven a la edad adulta. Se trataría, pues, de construcciones simbólicas específicas de la edad juvenil que los individuos abandonan, en buena medida, al incorporarse a su estatus adulto. En este sentido, las diferencias individuales y grupales en la adscripción subcultural juvenil sirven de diferenciación entre jóvenes y después pierden su función y desaparecen (Revilla, 1998). Podríamos decir, incluso, que mientras que en los adultos la diferenciación intragrupo ocurre fundamentalmente en términos sociolaborales, en los jóvenes esta diferenciación tiene lugar en buena medida a través de estos contenidos estilísticos específicos; tal es la importancia que los jóvenes suelen conceder en su discurso a estas etiquetas estilísticas, subculturales. Si entendemos, siguiendo a Taylor (1989), que cada identidad lleva asociada marcos referenciales (criterios valorativos) específicos, entonces el abandono de las identidades específicamente juveniles podría tener como consecuencia la renuncia a las actitudes y los valores juveniles en beneficio de marcos normativos adultos.

Sin embargo, las subculturas juveniles no son más que la "juventud visible" (Adán, 1996). Una mayoría de los jóvenes no se consideran adscritos a ninguna subcultura juvenil, sino que comparten un estilo juvenil común, una subcultura general de todos los jóvenes. De hecho, la teoría subcultural ha distinguido tradicionalmente entre "la subcultura juvenil", común a todos los jóvenes, y "las subculturas juveniles" como los modos de expresión peculiar de ciertos grupos de jóvenes. Pero del mis-

mo modo que los rasgos subculturales específicos pueden desaparecer con el paso al estatus adulto, también los rasgos propios de la subcultura juvenil (general) podrían estar llamados a desaparecer.

En todo caso, quizá lo más probable no sea que todo lo juvenil perdure en el cambio de estatus, lo cual reforzaría las explicaciones generacionales (según las cuales, las generaciones se diferencian en cuanto a sus valores y actitudes), ni que todo desaparezca, lo cual reforzaría las explicaciones del ciclo vital (según las cuales, los valores y las actitudes de los jóvenes se mantienen sólo mientras perdura la juventud). Más verosímil parece que buena parte de lo juvenil desaparezca, pero que una parte importante permanezca, lo que daría lugar a características peculiares de cada generación. A su vez, estos elementos generacionales, junto con elementos específicos del ciclo vital, interactuarían con los cambios sociales que se van produciendo y que afectan a toda la sociedad.

### 3. Los estudios de juventud

Los estudios de juventud no han acometido la labor de discriminar estas explicaciones (que bien subrayan la importancia de las generaciones como factor explicativo de cambios de actitudes, bien la diluyen como efecto del ciclo vital, bien la matizan en función de cambios sociales generales que afectan tanto a las generaciones de jóvenes como de adultos). Antes bien, los estudios de juventud han respondido a demandas sociales que instaban a estudiar la juventud para comprenderla. La forma característica de los primeros estudios juveniles son los informes nacionales, que pretenden ser representativos de la situación y el pensamiento de la juventud en distintos países europeos. Así se han estudiado los valores democráticos, las actitudes hacia el trabajo, hacia la familia, hacia comportamientos considerados peligrosos, etc. Esta necesidad de información sobre la juventud se intensifica también con la aparición de ciertas conductas juveniles, algunas violentas, que inquietan a los representantes de los poderes públicos y les conducen a solicitar investigaciones que arrojen luz sobre esos fenómenos.

Pero las investigaciones que se generan a partir de estas demandas son muy amplias; a menudo, los informes generales de juventud carecen de objetivos específicos y no establecen comparaciones entre jóvenes y adultos. Aun cuando se ha acumulado un conjunto importante de datos sobre diferentes aspectos de la vida de los jóvenes y sus actitudes, de ellos no ha surgido una imagen clara y sintética, sino plurifacética y desordenada (Kloskowska, 1988). Se tiende a generalizar en exceso los resultados, al no compararlos ni con otros grupos de edad ni con grupos generacionales anteriores. Las interpretaciones acerca de la situación y condición juveniles no suelen ofrecerse en el marco adecuado, que no es otro que el de la sociedad en su conjunto. ¿Qué sentido tiene, por ejemplo, afirmar que los jóvenes muestran una actitud apática hacia la política, mantienen actitudes sociales más liberales, etc., si los datos se refieren exclusivamente a muestras de jóvenes, sin contemplar las opiniones de los adultos de ese momento ni las de otras generaciones de jóvenes? (Dekker y Ester, 1988; Revilla, 2001).

Habría que matizar que, si bien no se efectúan comparaciones con garantías metodológicas, sí se introducen referencias comparativas intuitivas, ensayísticas, apoyadas en la visión más o menos idealizada de generaciones anteriores. Así, la juventud de las encuestas de los años cincuenta aparece como pasiva y apolítica, funcional y orientada al progreso frente a una visión proyectada de la juventud de los años veinte y treinta como comprometida y movilizada políticamente (Allerbeck y Rosenmayr, 1979). Sin embargo, con la llegada de las movilizaciones políticas de los años sesenta se responsabilizó a la técnica de la encuesta de no haber sido capaz de anticipar la posibilidad de desviación de unos jóvenes aparentemente tan integrados y conformistas (Kloskowska, 1988).

En España, la investigación sociológica sobre la juventud tuvo un desarrollo similar, aunque más tardío y condicionado en sus objetivos por el régimen autoritario franquista<sup>1</sup>. Los objetivos cambiaron con la transición democrática: la extensión de los valores político-democráticos, la mejora de la situación socioeconómica de los jóvenes, el fomento de algunos comportamientos (asociacionismo) y la eliminación de otros (consumo de drogas, delincuencia). Pero, al igual que algunas décadas antes había ocurrido en otros países, los primeros esfuerzos de la sociología de la juventud española encajan bien en la categoría de "monocultivo de estudios-encuesta" de opiniones y actitudes sin objetivos claros y con una casi total ausencia de estudios estructurales (Díaz, 1989). Estos estudios

eran de carácter tan general que no conseguían generar información pormenorizada sobre diferentes aspectos relevantes, y de carácter tan transversal que no permitían profundizar en los elementos procesuales y dinámicos del cambio intergeneracional. El último *Informe Juventud en España* (Aguinaga et al., 2005) constituye un ejemplo más de la ausencia de una perspectiva comparativa, pues en su análisis apenas se utilizan los datos ya disponibles de informes de juventud anteriores. Este informe proporciona un retrato más, quizá más detallado y elaborado estadísticamente que otros anteriores, de la juventud del momento, con lo que se potencia la caducidad de los datos.

Por otra parte, el tipo de enfoque predominante en los estudios de juventud es congruente con la tendencia de la sociología general a explicar las diferencias de edad en términos de diferencias generacionales. Tal vez ello se deba a la influencia de la corriente generacionista, que utilizó el concepto de "generación" para pensar la sociedad y cuyos máximos exponentes fueron Ortega y Gasset y Mannheim. El primero formuló una teoría histórica del cambio social en la que el sujeto histórico no era el proletariado, como clase social, sino la juventud, como generación, de forma que el conflicto generacional relevaba a la lucha de clases como motor de la historia. La aproximación generacionista se revitalizó en los años sesenta, cuando se percibió a la nueva generación joven como "clase revolucionaria" (Aranguren, 1982), portadora de los nuevos valores sociales que habrían de transformar la sociedad occidental. Así, aparece como innegable esa función de transformación social que necesariamente la juventud ha de cumplir y a la que, por tanto, cabe responsabilizar si aquella no se produce. Pero estos planteamientos suponen un olvido de las cautelas de los generacionistas, pues no cabe razonablemente pensar que la juventud, como grupo de edad homogéneo y unido, estuviera implicada en tales transformaciones, sino que fueron determinadas unidades generacionales quienes se movilizaron y alcanzaron notoriedad social.

### 4. Los estudios longitudinales de actitudes y valores

La posibilidad de disponer de un corpus importante de datos de encuesta ha ido permitiendo trazar las trayectorias de las diferentes cohortes de jóvenes españoles, si bien con una dificultad



<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Por ejemplo, la preocupación por las causas de las revueltas universitarias y las protestas públicas. Véase Sáez Marín (1995).

importante: la falta de continuidad en los temas tratados, así como en la formulación de las preguntas y de los ítems de respuesta propuestos. En cualquier caso, cada vez es más frecuente que los nuevos estudios de juventud se refieran a la evolución de los comportamientos, las actitudes y los valores de los jóvenes respecto de estudios anteriores, especialmente aquellos realizados por la misma institución (Instituto de la Juventud, CIS, Fundación Santa María, etcétera).

Uno de los primeros estudios longitudinales sobre la juventud es el que dirigió Martín Serrano (1994). En él se pretende analizar la evolución de las mentalidades de los jóvenes entre los años sesenta y los noventa. En el capítulo introductorio, este autor distingue tres etapas axiológicas en el período de 1960 a 1990, relacionadas con cuatro generaciones de jóvenes. El interés del análisis de Martín Serrano es enorme dada la minuciosidad en la descripción, si bien se centra más en las etapas axiológicas que en las cohortes juveniles, lo que dificulta la comprensión de las características específicas de cada generación. Así, en la primera etapa axiológica existe un fuerte denominador común en torno a la elaboración de proyectos ideales, pues se trata de la época de apertura social y estallido de la subcultura juvenil como elemento de liberación en la última etapa del régimen franquista. La segunda etapa axiológica se caracteriza por la ejecución de programas políticos, en la medida en que se trata del período de transición a la democracia. La tercera etapa axiológica queda englobada entre los años 1982 y 1990, en el contexto de una situación de consolidación política y crecimiento económico, la realización personal se concibe en términos de "tener" o "poseer".

Sin embargo, esta descripción no contempla las transformaciones que se producen al tiempo en las cohortes adultas. Sin esa comparación, no es posible valorar adecuadamente las características de las sucesivas juventudes. La juventud podría estar nada más que reflejando de una forma más acentuada algo que estaría ocurriendo de forma generalizada. Por otra parte, tampoco se contempla la posibilidad de que las actitudes de los jóvenes se transformen cuando lleguen a la edad adulta, con lo que sus actitudes como jóvenes no nos dirían mucho de cómo son como adultos. Es bien cierto que en los análisis concretos que están incluidos en el mismo volumen (por ejemplo, los de Alaminos y Requena) se utilizan datos de encuestas de población general, pero no se acomete con suficiente detalle un análisis de cohortes que permita establecer diferencias entre las tres

explicaciones arriba esbozadas: la que afirma la importancia de la generación para explicar las diferencias de opiniones y actitudes entre jóvenes y adultos, la que insiste en que tales diferencias se diluyen con el tránsito a la edad adulta y la que destaca el impacto de la transformación social a la que todas las generaciones están sometidas como factor explicativo.

Son varios los autores que han contemplado la posibilidad de estas otras explicaciones que venimos señalando. Así, Requena y Benedicto (1988) se refirieron a la hipótesis de la madurez en oposición al efecto de las generaciones, aunque finalmente se inclinaron por esta última en sus interpretaciones. Kerhofs (1994) desechó igualmente la significatividad de lo que denomina "el ciclo de vida". Sin embargo, pensamos que no es tan sencillo desestimar la posibilidad de la existencia de un efecto de ciclo vital, especialmente cuando la vivencia de los mundos iuveniles implica una cada vez mayor separación de los mundos adultos, al menos en algunos aspectos.

Andrés Orizo (1995, 1996), en línea con los estudios internacionales de análisis de cohortes (por ejemplo, Glenn 1979), llega incluso a exponer exactamente los tres efectos de la edad característicos del análisis de cohortes: a) efecto del ciclo vital; b) efectos generacionales o de cohorte; c) efecto de período. En su análisis del sistema de valores de la sociedad española de los noventa, examina las actitudes y los valores de los diferentes grupos de edad. Si bien la descripción que realiza de nuestra sociedad tiene gran valor, no explota la potencialidad de esta diferenciación por edades por una cuestión metodológica: considera que se necesitarían de 30 a 40 años para poder establecer interpretaciones suficientemente fundadas, mientras que las series que analiza no alcanzan más que 13 años. A pesar de ello, logra poner de manifiesto, por ejemplo, la peculiar situación de los adolescentes, cuyas actitudes y valores suelen situarse en una posición intermedia a las de jóvenes y adultos, lo cual es un claro reflejo de una posición particular en el ciclo vital.

Más recientemente, Moral y Mateos (2002) han llevado a cabo el primer intento (que conozcamos) desde la sociología de la juventud de tratar de distinguir entre el papel de la generación y el del ciclo vital en la evolución de las actitudes y los valores de los jóvenes. Así, el papel del ciclo vital se aprecia en la evolución de las actitudes a lo largo del período juvenil. Por ejemplo, se observa cómo el porcentaje de españoles que consideran al matrimonio como una institución vigente aumenta de forma continua con la edad, al menos hasta los 37 años (edad máxima que consideran los autores). Sin embargo, su análisis presenta una carencia fundamental al no considerar al resto de los grupos de edad. Esto hace imposible saber si los cambios de los jóvenes se deben a procesos de mayor calado que influirían en toda la sociedad o, por el contrario, son cambios propios de ese grupo juvenil. Estos autores también se encuentran con otro obstáculo inevitable: la escasa profundidad longitudinal de muchos de los ítems que analizan.

5. Un análisis preliminar de las diferencias de opiniones y actitudes entre jóvenes y adultos

De todo lo anterior se desprende la posibilidad de diferenciar entre tres posibles explicaciones (o efectos) de las diferencias por edad en las actitudes de la población española:

- Efectos de generación, producto de la parcialmente distinta socialización recibida por las nuevas generaciones y que ha de traducirse en unos porcentajes particulares de adhesión a unos u otros ítems de encuesta, diferentes de las demás cohortes de edad consideradas a igualdad de posición vital (misma edad).
- Efectos del ciclo vital, producto de la particular condición de la juventud (de dependencia de los adultos y de demanda de una autonomía no siempre atendida), así como de la existencia de una realidad simbólica particular escindida de lo adulto. Todo ello habría de llevar a similares actitudes a las anteriores y posteriores generaciones consideradas a la misma edad y/o a similares diferencias respecto de los demás grupos de edad.
- Efectos de período, producto de los cambios sociales que afectan a todos los grupos de edad, produciendo un aumento o disminución similar en todas las cohortes en los porcentajes de adhesión a los diferentes ítems actitudinales.

Aun coincidiendo con la limitación, señalada por Andrés Orizo, que impone la falta de series longitudinales más amplias, consideramos que la sociología española comienza a tener una profundidad suficiente para acometer, siguiera en grado

tentativo, la labor de discernir entre estas tres posibles interpretaciones del efecto de la edad en las actitudes de la población española. Si es verdad que esta labor no resulta nada sencilla, en la medida en que es difícilmente reducible a elaboraciones estadísticas que nos permitan conocer con exactitud la contribución de cada uno de estos efectos, merece la pena avanzar en esta dirección con análisis como el que presentamos a continuación. De acuerdo con Glenn (2003), a partir del análisis detallado de los datos, del sentido común y de algunos planteamientos teóricos, cabe llegar a conclusiones que discriminen entre estos efectos, aunque para ello no exista una fórmula establecida.

Así pues, los resultados del análisis que exponemos a continuación tienen la pretensión de un primer acercamiento, de comenzar a distinguir entre lo que puede ser consecuencia del paso de una generación a otra, lo que puede ser consecuencia de la condición particular de la juventud en la época actual y lo que afecta por igual a todos los grupos de edad en un momento dado. En concreto, en la casi totalidad de los datos de encuesta que vamos a valorar se cubren dos décadas, desde inicios de los años ochenta hasta el año 2000. Aunque se dispone de datos de encuestas anteriores, la diferente formulación de los ítems hace que, en general, resulte prácticamente imposible la comparación fiable. Teniendo en cuenta estas limitaciones, aquí nos circunscribiremos a analizar algunos ítems de encuesta relacionados con actitudes sociopolíticas, a modo de ejemplo, para apreciar la potencialidad de este tipo de análisis. También existen dificultades con las encuestas más tempranas (como la de 1981), toda vez que no se dispone de datos brutos, lo que dificulta el análisis por cohortes de edad.

Más concretamente, nos vamos a fijar en algunas actitudes y valores políticos, normas sociales y creencias religiosas, en la medida en que pueden ejemplificar muy bien el tipo de análisis que proponemos. Las actitudes y los valores políticos representan quizá uno de los ámbitos en los que se podría suponer que las nuevas generaciones de la sociedad española presentan una serie de opiniones distintas de las anteriores, y así lo mostrarían en las encuestas de opinión, debido en buena medida a la tan diferente socialización política recibida por los españoles a lo largo de las últimas décadas. Se ha pasado de estar sometido a unos principios autoritarios a ser socializados en los derechos y deberes propios de un sistema democrático. Por tanto, cabría esperar que predominase el "efecto de generación": los más jóvenes



darían respuestas diferentes de las generaciones anteriores, y tenderían a mantenerse en esa posición diferente a lo largo de su decurso por la edad adulta. Esto resulta ser así para buena parte de las cuestiones relacionadas con la política y el sistema democrático. Sin embargo, en otros casos vemos que es posible postular un "efecto de ciclo vital", esto es, que las generaciones se van posicionando en distintos lugares, relativos a los demás grupos de edad, según van pasando por las diversas etapas vitales.

La actitud de la población española hacia la política es, en principio, bastante negativa; cabe afirmar incluso homogéneamente negativa. El interés que despierta la política es siempre más bien bajo, y la población se posiciona a este respecto de una manera similar y consistente en todas las generaciones, lo que parece indicar un predominio del "efecto de ciclo vital". Así, el interés por la política, siendo siempre bajo, aumenta desde los 15 años hasta algún momento entre los 25 y 39 años, tramo de edad en el que encontramos el máximo interés. A continuación, el interés disminuye continuamente hasta alcanzar entre los mayores de 60 años unas cotas similares a las encontradas entre los adolescentes².

El gráfico 1 permite apreciar también un cierto "efecto de período", de tipo no lineal, que iría en la dirección de un interés progresivo por la política desde los años sesenta hasta principios de los ochenta (máximo en 1981), un posterior decrecimiento de ese interés (1989, 1994) y una cierta recuperación en el entorno del año 2000. Esto sería congruente con lo que se ha visto en otros trabajos (por ejemplo, Alaminos, 1994), en los que se apunta como explicación el distanciamiento de la política que produjo la dictadura de Franco, al que

sucedió un interés mayor en los momentos de transición política. Una vez consolidada la democracia (años ochenta), se habría producido un cierto desencanto en la población con la política real. ¿Estará relacionada la cierta recuperación del interés por la política en el año 2000 con la polarización que preside desde hace ya algunos años la realidad política española?

Un segundo elemento interesante al que apuntan los datos es el retraso de la edad a la que se registra el máximo interés por la política, que, tal como se aprecia en los datos de la encuesta del año 2000, ahora encontramos en las personas que han cumplido los 40 años. De hecho, la recuperación del interés por la política que apuntábamos se produce en mucha menor medida entre los jóvenes, siendo especialmente importante en los grupos de edad adulta. Esto sería congruente con el retraso del acceso de la juventud a la vida adulta que se ha apreciado en otros indicadores. Eso sí, resulta curioso que la misma cohorte que mostraba mayor interés por la política en el año 1981 sea la que presenta este máximo de interés en el año 2000. Esta evidencia sugiere la existencia de un cambio social que haya influido especialmente en esa cohorte de edad por su propia trayectoria.

La elección entre dos valores políticos clave como la libertad y la igualdad ofrece asimismo la posibilidad de realizar un análisis similar (gráfico 2). Lo primero que destaca al analizar los datos correspondientes es el "efecto de período", pues se ha acentuado en todos los grupos de edad la preferencia por la libertad sobre la igualdad. Esto podría leerse como una deserción mayor de los espacios públicos de la igualdad hacia los espacios privados de la libertad, en línea con otros planteamientos que están poniendo de relieve el progresivo énfasis en lo individual frente a lo colectivo<sup>3</sup>. Se observa también un cierto "efecto de ciclo vital", en cuanto que son los jóvenes quienes más enfatizan la libertad, mientras los adolescentes (menores de 18 años), más preocupados por la comparación con sus iguales por la posibilidad de salir desfavorecidos de ella, prefieren la igualdad. En este sentido, se aprecia cómo el máximo de preferencia por la libertad se ha retrasado: de situarse en el entorno de los 18-24 años (1981, 1987) ha pasado a identificarse en el grupo de los 25-40 años (1994, 2000).

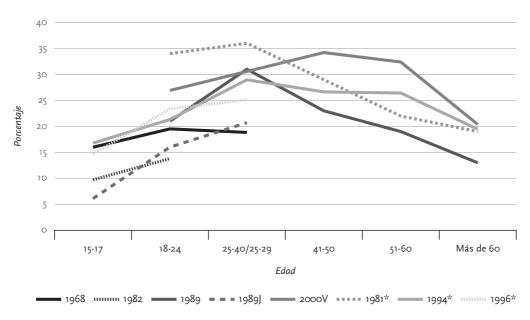
Sin embargo, las formas de acción política están claramente mediatizadas por la variable

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Es importante señalar que existen dos tipos de formulaciones de esta pregunta. En una de ellas se pregunta por el grado de interés por la política, siendo las respuestas posibles "mucho", "bastante", "poco" y "nada" (mostrados con línea continua en el gráfico). En la segunda, se pregunta por la frase que mejor define su interés por la política, ofreciendo varias respuestas graduadas: "tengo un interés activo en la política", "tengo interés, pero no participo", "mi interés no es mayor que por otras cosas" y "no estoy interesado en absoluto por la política" (las encuestas en las que se formuló esta última pregunta aparecen marcadas con asterisco y en línea discontinua). En el gráfico aparecen los porcentajes sumados de las dos respuestas que implican un interés importante por la política. La ausencia de discrepancias relevantes en los resultados obtenidos a partir de esas distintas formulaciones nos anima a utilizarlos conjuntamente, si bien con cautela.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Para el caso español, véase, por ejemplo, Béjar (1988).

#### GRÁFICO 1

### ÎNTERÉS POR LA POLÍTICA: PORCENTAJE DE INTERÉS ALTO



Fuente: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), Estudios 1.031 (1968), 1.263 (1981), 1.314 (1982), 1.788 (1989), 1813 (1989, encuesta a jóvenes), 2.107 (1994) y 2.221 (1996). Los datos del año 2000 proceden de la Encuesta Mundial de Valores4.

"edad" en lo que se refiere a aquellas acciones consideradas legítimas en una democracia, como "firmar una petición", "participar en una manifestación" o "participar en una huelga" (gráfico 3)<sup>5</sup>. El análisis de estas formas de participación parece indicar un "efecto del ciclo vital", dada la estabilidad de esta estructura de datos. Pero ¿qué pasará cuando las generaciones del tardofranquismo alcancen

la edad de jubilación? ¿Seguirán mostrando porcentajes tan bajos como los de las generaciones anteriores o mantendrán los porcentajes que registraban en su juventud? Por el momento, los datos apuntan en esta segunda dirección: las cohortes se estabilizan en la actitud que mantuvieron en su juventud, por lo que estaríamos hablando de un "efecto de generación". Esto es, son las generaciones socializadas en la democracia las que han asumido como totalmente normales estas actuaciones políticas, y no tanto las generaciones anteriores, lo que se refleja en los porcentajes superiores de aprobación de estas últimas. El hecho de alcanzar la vejez no habría de reducir el efecto de esa socialización y vivencia en una sociedad democrática en la que estas formas de acción política son absolutamente legítimas y habituales.

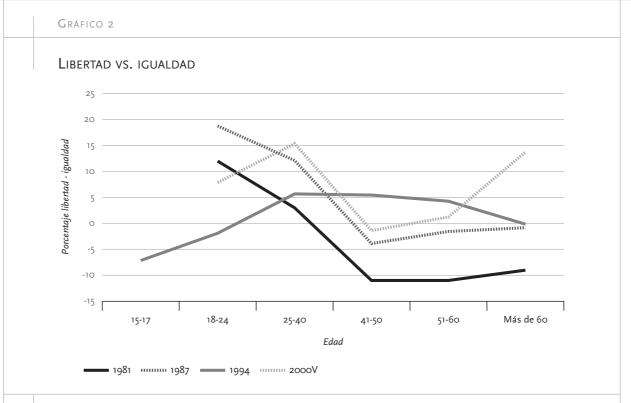
La variable "edad" es determinante también en lo que respecta a las normas sociales, al menos en cuanto a la justificación de una serie de comportamientos que se vienen considerando en las encuestas sociológicas, como la homosexualidad, el divorcio y el aborto. Los mayores integran el grupo de edad que siempre justifica en menor medida



<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> En las primeras dos encuestas (1968 y 1981) sólo se disponen de los marginales, por lo que la recodificación de la variable "edad" ha tratado de ajustarse a los grupos de edad que aparecían entonces, con el ánimo de conseguir que los resultados fueran comparables.

Agradecemos la insustituible labor de las instituciones responsables de los datos que empleamos, especialmente al CIS.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> En este caso también tenemos formulaciones diferentes que dan lugar a resultados similares. Para hacer comparables los datos, sumamos los porcentajes de todos los ítems de respuesta que implican aprobación de la acción política. Los ítems de respuesta varían entre "aprueba-desaprueba" (línea continua), "ha hecho-podría hacerlo-nunca lo haría" (línea de puntos) y "lo ha hecho y volvería a hacerlo-lo ha hecho, pero no volvería a hacerlo-no lo ha hecho, pero lo haría-no lo ha hecho ni lo haría" (línea discontinua).



Fuente: CIS Estudios 1.263 (1981), 1.703 (1987), 2.105 y 2.107 (1994). Los datos del año 2000 proceden de la Encuesta Mundial de Valores (El eje de ordenadas recoge la diferencia entre los entrevistados que, puestos ante la alternativa, expresan su preferencia por la libertad y quienes se inclinan por la igualdad).

este tipo de comportamientos, aumentando su aceptación inversamente con la edad. La diferencia se situaría en el momento en que se observan los índices más altos de justificación, que, según el comportamiento por el que se pregunte, varía entre los 15 y los 40 años. Cuando a lo largo de un período la distribución por edad se mantiene de la misma forma, con un determinado grupo en la máxima justificación, descendiendo progresivamente hasta llegar a la mínima justificación, hemos de pensar en la influencia de un "efecto de ciclo vital", lo cual implica que los jóvenes cambian de opinión sobre tales cuestiones cuando se incorporan a la edad adulta. Cabe relacionar este efecto de ciclo vital con la situación particular de los jóvenes, que reivindican la libertad del comportamiento personal en algunas cuestiones, pero cuando pasan a la vida adulta les parecen moralmente más cuestionables y así menos justificables.

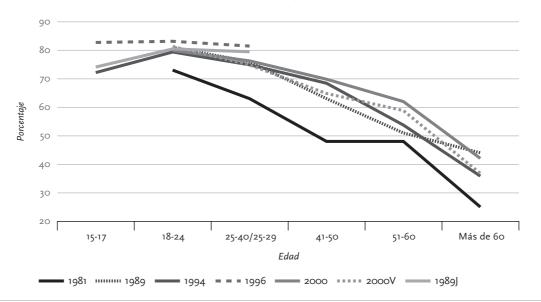
En algunos ítems se aprecian variaciones importantes similares en todos los grupos de edad, lo que provee respaldo al argumento basado en el "efecto de período". Esto ocurre respecto de comportamientos como la homosexualidad, el aborto,

la prostitución, la eutanasia y el divorcio, los cuales forman parte de un mismo factor en un análisis factorial realizado de todos ellos. Se aprecia así un progresivo aumento de la justificación de estos comportamientos, llegando en algún caso a convertirse en comportamientos cada vez más aceptados, como la homosexualidad (gráfico 4). Se trata de cuestiones que vienen revestidas de un componente moral importante y que han sido y son objeto de debates sociales a veces enconados y, con frecuencia, objeto de atención legislativa. Este "efecto de período" estaría mostrando cómo la sociedad española en su conjunto, aunque siempre más los jóvenes, ha quebrado de forma significativa la solidez de la moral tradicional heredada y caminado en la dirección de una mayor tolerancia hacia actuaciones que conciernen a la libertad personal.

Bien es verdad que la importancia de este "efecto de período" hace pensar en la posibilidad de que las siguientes generaciones mayores mantengan en buena medida la mayor justificación que mostraron cuando jóvenes. Solamente cubriendo un mayor período de tiempo será posible apreciar si el "efecto de ciclo vital" se mantiene en la forma actual.

#### GRÁFICO 3

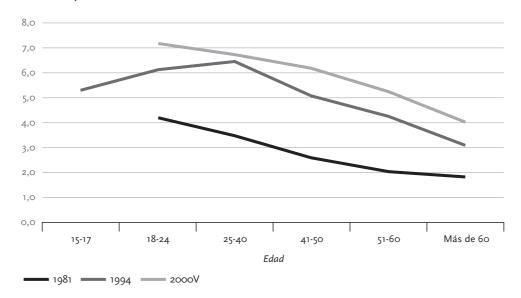
### Participación en manifestaciones: porcentaje de aprobación



Fuente: CIS Estudios 1.263 (1981), 1.788 (1989), 1813 (1989, encuesta a jóvenes), 2.105 y 2.107 (1994), 2.221 (1996) y 2.387 (2000). Los datos referidos como 2000V proceden de la Encuesta Mundial de Valores.

### GRÁFICO 4

### Grado de justificación de la homosexualidad

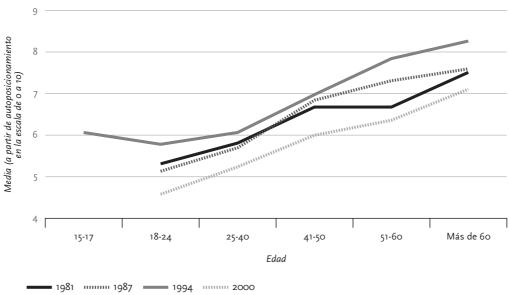


Fuente: CIS Estudios 1.263 (1981), 2.105 y 2.107 (1994). Los datos referidos como 2000V proceden de la Encuesta Mundial de Valores.





GRÁFICO 5



Fuente: CIS Estudios 1.263 (1981), 1.703 (1987), 2.105 y 2.107 (1994) y 2.387 (2000).

En cuanto a las creencias religiosas, hemos analizado dos ítems, la importancia de Dios en la vida personal (medida en una escala de 0 a 10) y el grado de religiosidad de los individuos (porcentaje de personas que se declaran religiosas), siendo los resultados extraordinariamente similares. Como en cuestiones anteriores, las respuestas se organizan de forma similar a lo largo del eje de la edad, si bien en este caso las puntuaciones mayores se observan en los grupos de edad superior.

En efecto, son las cohortes de mayor edad en cada momento las que muestran un mayor grado de religiosidad, mientras que el menor grado de religiosidad se encuentra en el entorno de 18 a 24 años. Si analizamos estos datos en términos de un "efecto de ciclo vital", podríamos afirmar que los menores de edad estarían recibiendo todavía directamente la influencia de sus progenitores, una mayor religiosidad, de la cual se emancipan al avanzar en la etapa juvenil. La vitalidad de los jóvenes podría traducirse en un menor interés por lo sobrenatural y un mayor énfasis en la vivencia del mundo sensible, producto del hedonismo juvenil. Las cohortes mayores parecen recuperar la socialización religiosa recibida con la consecuente

revitalización de la vivencia religiosa. Qué subyace a esta aparente revitalización (preocupación por la trascendencia, miedo a la muerte, o deseo de transmitir a las nuevas generaciones la tradición religiosa) es algo sobre lo que estos datos no permiten más que especular.

En cualquier caso, lo que también se vislumbra es un sorprendente efecto período, en la medida en que entre 1981 y 1994 se produce un aumento de la religiosidad que se pierde nuevamente en el año 2000. Es una situación que afecta por igual a todos los grupos de edad, independientemente de su nivel anterior de religiosidad. Si analizamos cada cohorte de forma independiente, se observa que el grado de religiosidad aumenta con la edad, lo que confirmaría la importancia de la posición en el ciclo vital.

### 6. Conclusiones

Los resultados de este trabajo se inscriben en la línea de muchos de los análisis realizados por la

sociología española acerca de la evolución social de la población general, tanto jóvenes como adultos. La sociedad española ha experimentado un proceso de modernización importante que se refleja en la evolución de sus actitudes y valores, tal como ponen de manifiesto las encuestas sociológicas. Este proceso ha sido encabezado de algún modo por las nuevas generaciones que se han ido incorporando al concierto social a lo largo de las últimas décadas.

Diferentes autores, como Torregrosa (1972), López Pintor y Buceta (1975) y Martín Serrano (1994), han trazado los perfiles de este proceso de modernización de valores y actitudes a partir de la generación joven de los años sesenta, basándose bien en comparaciones de las actitudes de diversas cohortes de jóvenes, bien en la comparación entre coetáneos jóvenes y adultos. Semejante evolución ha sido descrita como un paso de valores tradicionales (deber y orden) a valores postradicionales (libertad y responsabilidad individuales)<sup>6</sup>, o hacia valores postmaterialistas (Inglehart, 1990). Por tanto, es un proceso que supera las fronteras nacionales, aunque quizá en muestro país haya ocurrido de forma más dramática ante la evolución socioeconómica y política experimentada. Tanto Kerhofs (1994), como López Pintor y Buceta (1975) coinciden en que entre los nacidos alrededor de 1939 se produce un corte importante (jóvenes de los años sesenta), situando Kerhofs otro corte alrededor de 1960 (jóvenes de los años ochenta)<sup>7</sup>.

Nuestro análisis parcial es congruente con esta evolución desde los años ochenta hasta el 2000, en lo que hemos denominado "efecto generación". Las nuevas generaciones se muestran más próximas de aquellos valores que tienen que ver con la libertad y la responsabilidad individuales, lo que implica necesariamente todas aquellas cuestiones que marcan tolerancia hacia los diferentes. Esta modernización de los valores cívico-políticos camina paralela a una cierta secularización o desimplicación respecto de las cuestiones religiosas.

Pero esta modernización que observamos en las nuevas generaciones ha "arrastrado" a la población general en algunas de estas cuestiones, lo cual no ha sido señalado en otros estudios, pues solamente es posible observar tal fenómeno de arrastre desde un planteamiento como el empleado en este trabajo. El "efecto período", que marca la importancia del cambio social para todas las generaciones, se observa en la mayor permisividad entre los diferentes grupos de edad hacia actuaciones como el divorcio, la homosexualidad y la prostitución.

Sin embargo, conviene separar una serie de actitudes de este panorama de modernización, aquellas en las que predomina el "efecto del ciclo vital", respecto a las cuales todas las generaciones presentan resultados similares si las comparamos en el momento en el que se encontraban en parecida condición vital (misma edad). Es esta una hipótesis que se sustenta en virtud de la segregación del mundo juvenil respecto del mundo adulto; segregación que se manifiesta en una serie de construcciones simbólicas específicas, en buena medida abandonadas —al igual que los marcos normativos que las acompañan— al ingresar en el estatus adulto.

Por un lado, cabe identificar una serie de actitudes asociadas al énfasis juvenil en la libertad personal, como correlato, sin duda, del proceso de emancipación en el que se encuentran los jóvenes. Este proceso necesita de una continua reivindicación de los propios derechos, por lo que no es de extrañar que se traduzca también en las respuestas a unos determinados ítems de encuesta. Así, los jóvenes son los que prefieren con mayor frecuencia aquellos valores políticos que tienen que ver con la libertad y responsabilidad individuales, del mismo modo que prefieren en mayor medida que otros grupos de edad la libertad frente a la igualdad. Justifican asimismo más frecuentemente una serie de actuaciones, como las relacionadas con la salud (consumo de alcohol y cannabis, lo que también está relacionado con su disfrute del ocio) o la aventura extramatrimonial. Asimismo, en general, son más permisivos en todo lo que concierne a las relaciones sexuales, lo cual no ha de extrañar en un momento de descubrimiento y ensayo como el que se encuentran. Igualmente, parecen siempre los menos interesados en cuestiones religiosas, interés que parece recuperarse algo con la edad.

Para otra serie de actitudes, la estabilidad de la distribución por edad sugiere también un "efecto de ciclo vital", aunque en estos casos el máximo (o mínimo) lo encontramos en el tramo de edad de 30 a 39 años, es decir, en el momento de máxima vitalidad tanto en la vida privada como pública. Esta plenitud se alcanza, por ejemplo, en la vida pública (máximo interés por la política, aun siendo bajo como es la tónica general). Los jóve-



<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Véase Harding *et al.* (1986), así como también el concepto de individualización de Díaz (1997) y Andrés Orizo (1996).

 $<sup>^{7}\,</sup>$  Véase también la división por generaciones de Martín Serrano (1994).

nes no pueden alcanzar esa plenitud mientras no concluyan su proceso de emancipación. Quizá no puedan interesarse tanto por una política en la que sientan carecer prácticamente de influencia. Por otra parte, los más mayores se van progresivamente desimplicando de todos estos ámbitos de la vida, sea por pérdida de la ilusión en su capacidad de intervención en ellos, sea porque resultan poco a poco desplazados del centro de toma de decisiones relevantes en tales ámbitos.

Todas estas conclusiones, como hemos advertido, han de ser tomadas con precaución, pues sólo la evolución temporal podrá confirmar la fuerza de la posición en el ciclo vital frente a la del cambio generacional. Además, la situación puede variar igualmente con el paso del tiempo: la condición juvenil puede sufrir alteraciones en algunos aspectos, lo cual modificaría posiblemente su posicionamiento actitudinal, del mismo modo que la evolución social puede cambiar de contenido o de protagonistas.

En concreto, el proceso de modernización podría finalizar en algún momento, produciéndose bien una estabilización, bien un cambio en otra dirección. Algo de esto hemos encontrado en el análisis de las actitudes de la última cohorte de jóvenes de los años noventa respecto de los datos del 2000. Así, hemos advertido (como ya apuntaron Villalaín et al., 1992) que en determinadas cuestiones se produce una ruptura de la evolución lineal que conducía a cada nueva generación a situarse en una posición cada vez más lejana de la tradición y más moderna en el sentido aquí apuntado. En algunos casos se aprecia en los jóvenes de los noventa simplemente una estabilización a un nivel similar al de cohortes anteriores. Pero en otros se observa, en cambio, un aumento, si bien ligero, de las actitudes que hemos considerado más tradicionales. Esto se apunta en las respuestas relativas al apoyo de movimientos sociales (aumenta la aprobación de los movimientos pro-vida y patrióticos), las cualidades para la educación de los hijos y muchas de las actitudes religiosas. Sin embargo, los jóvenes del 2000, también los adultos, han recuperado en otros asuntos actitudes similares a los jóvenes de los ochenta. Quizá nos falte algo de perspectiva para conocer a qué responde esta discontinuidad en la evolución de las actitudes.

De lo que estamos más seguros es que, desde el punto de vista del presente trabajo, la sociología de la juventud, tradicionalmente separada de la sociología general, ha de tender necesariamente puentes con esta última como paso ineludible para superar las limitaciones que presenta en el momento presente. Solamente comparando a los jóvenes de hoy con los jóvenes del pasado, así como con adultos anteriores y coetáneos, es posible poner en relación la gran cantidad de datos valiosos que ha generado a lo largo de las últimas décadas la sociología de la juventud.

### BIBLIOGRAFÍA

ADÁN REVILLA, T. (1996), *Ultras y skinheads. La juventud visible*, Oviedo, Nobel.

ALAMINOS, A. (1994), "La cultura política de los jóvenes", en Martín Serrano, M. (ed.), *Historia de los cambios de mentalidades de los jóvenes entre 1960-1990,* Madrid, Instituto de la Juventud.

Allerbeck, K. y L. Rosenmayr (1979), *Introducción a la sociología de la juventud,* Buenos Aires, Kapelusz.

Andrés Orizo, F. (1995), *Dinámicas interge*neracionales. Los sistemas de valores de los españoles (Serie "Opiniones y actitudes"), Madrid, CIS.

– (1996), Sistemas de valores en la España de los 90, Madrid, CIS-Siglo XXI.

Aranguren, J. L. (1982), *Bajo el signo de la juventud*, Madrid, Salvat.

BÉJAR, H. (1988), El ámbito íntimo: privacidad, individualismo y modernidad, Madrid, Alianza.

BLANCO, A. I. (1990), Bases para el establecimiento de un modelo de intervención diferencial en el campo de la delincuencia juvenil: una aproximación biográfica (Tesis doctoral), Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

Brake, M. (1985), Comparative youth culture: The sociology of youth culture and youth subcultures in América, Britain and Canada, Londres, Routledge.

Dekker, P. y P. Ester (1988), "Social and political attitudes of Dutch youth: Young rebels, trend setters or law-abiding citizens", *Netherlands Journal of Sociology*, 24, 1: 32-49.

DíAz, A. (1989), "La caza del replicante", *Alfoz*, 62-63: 9-12.

– (1997), "Tendencias de cambio en los valores de los españoles: un análisis prospectivo", en Tezanos, J.F.; Montero, J. M. y J. A. Díaz, (eds.), *Tendencias de futuro en la sociedad española*, Madrid, Sistema: 289-325.

Fernández VILLANUEVA, C.; Domínguez, R.; Revilla, J. C. y L. Gimeno (1998), *Jóvenes violentos: causas psicosociológicas de la violencia en grupo,* Barcelona, Icaria.

GLENN, N. D. (1979), *Cohort analysis*, Londres, Sage.

– (2003), "Distinguishing age, period, and cohort effects", en Mortimer, J. T. y M. J. Shanahan (eds.), *Handbook of the Life Course*, Nueva York, Kluwer Academic/Plenum: 465-476.

HARDING, S.; PHILLIPS, D. y M. FOGARTY (1986), Contrasting values in Western Europe. Unity, diversity and change, Londres, Macmillan.

INGLEHART, R. (1990), *Cultural shift in advanced industrial society,* Princeton, Princeton University Press.

KERHOFS, J. (1994), "Evolución de los valores en Europa entre 1980 y 1990", en KAIERO URÍA, A. (ed.), Valores y estilos de vida de nuestras sociedades en transformación, Bilbao, Universidad de Deusto: 43-55.

Kloskowska, A. (1988), "Analysis of sociological literature on youth", en Kuczynski, J.; EISENSTADT, S. N.; Ly, B. y L. Sarkar (eds.), *Perspectives on contemporary youth,* Tokio, UN University.

LÓPEZ PINTOR, R. y R. BUCETA (1975), Los españoles de los años 70. Una versión sociológica, Madrid, Tecnos.

Martín Serrano, M. (ed.) (1994), Historia de los cambios de mentalidades de los jóvenes entre 1960-1990, Madrid, Instituto de la Juventud.

MORAL, F. y A. MATEOS (2002), *El cambio en las actitudes y los valores de los jóvenes,* Madrid, INJUVE.

REQUENA, M. (1994), "Juventud y religión en España", en MARTÍN SERRANO, M. (ed.), *Historia de los cambios de mentalidades de los jóvenes entre 1960-1990*, Madrid, Instituto de la Juventud.

REQUENA, M. y J. BENEDICTO (1988), Relaciones interpersonales: actitudes y valores en la España de los 80 (Serie "Estudios y encuestas"), Madrid, CIS.

Revilla, J. C. (1998), La identidad personal de los jóvenes: pluralidad y autenticidad, Madrid, Entinema.

– (2001), "La construcción discursiva de la juventud: lo general y lo particular", *Papers*, 63/64: 103-122.

SÁEZ MARÍN, J. (1995), "Los estudios sobre juventud en España: contextos de un proceso de investigación-acción (1960-1990)", Revista Internacional de Sociología, 10: 159-197.

TAYLOR, C. (1989), Fuentes del Yo. La construcción de la identidad moderna, Barcelona, Paidós Básica.

TORREGROSA, J. R. (1972), La juventud española, Madrid, Ariel.

VILLALAÍN, J. L., BASTERRA, A. y J. M. DEL VALLE (1992), La sociedad española de los 90 y sus nuevos valores, Madrid, Fundación Santa María.

ZAMORA ACOSTA, E. (1993), *Jóvenes andaluces de los 90*, Sevilla, Junta de Andalucía (Escuela Pública de Animación Sociocultural).



# Infancia callejera e infancia trabajadora

Las dos cuestiones más controvertidas de la infancia en América Latina\*

Si bien América Latina no es una de las regiones más pobres del mundo, presenta los mayores indicadores de desigualdad. Los 110 millones de niños y niñas que viven en la región (algo más de una quinta parte de toda la población de América Latina) no son ajenos a esta realidad de acusada desigualdad. Según datos de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), en los albores del siglo XXI más del 50% de los niños y adolescentes de América Latina son pobres; si tomamos como referencia a los menores de 20 años que viven sumidos en la pobreza, la cifra se eleva a 114 millones. Aun cuando carecemos de cifras fidedignas por la propia naturaleza de este colectivo, se estima que, en todo el mundo, 100 millones de niños y niñas habitan predominantemente en las calles. De ellos, cerca de 40 millones corresponden a América Latina. Por otra parte, de acuerdo con cifras de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en torno a 17 millones y medio de niños y niñas entre 5 y 14 años (esto es, el 16% de todos los de esa edad) trabajan en la región realizando actividades en diferentes sectores.

Estos breves apuntes dan cuenta de la situación de vulnerabilidad en la que se encuentra la infancia en América Latina. Numerosas organizaciones se han preocupado de atender a los niños callejeros y a los niños trabajadores, la mayor parte de ellas guiadas por el fin último de erradicar ambos fenómenos. Aquí presentamos la posición de dos entidades que los abordan desde una perspectiva distinta, partiendo del reconocimiento de los niños y niñas como ciu-

dadanos de pleno derecho y tratando de impulsar acciones que mejoren sus condiciones de vida.

### 1. JUAN MARTÍN PÉREZ GARCÍA Y EL CARACOL AC-MÉXICO

La vida de millones de niños y niñas en las calles representa uno de los principales retos del trabajo con la infancia en América Latina. A finales de los años setenta aumentó la presencia de chicos en la calle, en directa relación con la sobrepoblación de las ciudades y el incremento de la pobreza. En la actualidad, el fenómeno sigue creciendo. A pesar de la confusión de cifras en torno a la población infantil que vive en las calles, se calcula que sólo en la ciudad de México asciende al menos a 15.000 niños, niñas y jóvenes. El escaso éxito de las organizaciones y programas para atender a esta población plantea un desafío de gran alcance a cuantos preocupa el bienestar de la infancia.

Juan Martín Pérez García, educador y psicólogo, fundó en 1994 la organización mexicana El Caracol AC, una entidad que ha puesto en práctica un enfoque diferente de intervención con chicos y chicas callejeros. Defensor de los derechos de la infancia y promotor de la profesionalización de los "educadores de calle", en esta entrevista aporta información sobre ese enfoque y expone algunas de las intervenciones en las que se plasma.

**1.** ¿Qué factores explican las elevadas cifras de niños que viven en la calle en Latinoamérica?

Lo que origina que un niño o una niña salga a la calle es una combinación de factores: la exclu-

<sup>\*</sup> La selección de los entrevistados, la introducción al tema y la elaboración de las entrevistas han sido realizadas por Marta Martínez Muñoz, socióloga y consultora en evaluación de proyectos y derechos de la infancia.

sión social, la desesperanza, la violencia, el maltrato, la necesidad de trabajar y su propio deseo de salir de su casa. En los últimos años, las grandes ciudades de América Latina han sido escenario de una masiva migración rural que se asienta en zonas periféricas con nulo o escaso desarrollo urbano. Las familias que habitan estas zonas empobrecidas, en su lucha cotidiana por sobrevivir, han incorporado a las mujeres, primero, y, después, a los niños y niñas en el desempeño de alguna actividad económica, encontrando en el trabajo infantil una fuente más de ingresos. En ausencia de sólidos vínculos familiares, comunitarios o asociativos como elementos protectores, las relaciones se van deteriorando y el apego emocional disminuye entre los integrantes de las familias. Es en este punto donde otro grupo social responde a la necesidad de pertenencia social: el grupo de amigos, la pandilla, la banda. Con ellos se comparte una identidad y un espacio en común, la calle, donde se aprende el maneio de herramientas de lucha por la supervivencia, no exenta de múltiples riesgos.

**2.** ¿Cómo se ha intentado abordar este problema tradicionalmente?

Durante la década de los ochenta se consideró a los niños callejeros exclusivamente como "un problema" y su situación se colocó en la agenda de prácticamente todos los países del mundo. Los medios de comunicación se inundaron de imágenes, historias y dolor de los que llamaron "ángeles caídos". Las primeras reacciones oficiales frente al fenómeno se movieron entre dos extremos: las acciones represivas o las intervenciones de carácter tutelar-asistencial. Los programas ejecutados durante esa década por los Estados de la región respondieron fundamentalmente a la presión de organismos internacionales y de grupos civiles locales, o a las operaciones de fundaciones de los países del Norte (Estados Unidos, Canadá, algunos países europeos...). La visión de víctimas de estos niños y niñas callejeras impidió un acercamiento más integral, basado en el reconocimiento de los derechos de la infancia y en la voluntad de escuchar sus opiniones y necesidades. En general, los gobiernos latinoamericanos optaron por desarrollar puntualmente programas asistenciales para atender el fenómeno callejero. Desafortunadamente, 20 años después, los programas oficiales, enmarcados fundamentalmente en una política social tutelar, continúan desarrollándose con escaso éxito y adolecen de los siguientes defectos: carecen de continuidad porque dependen de los tiempos económico-electorales: no retoman sistemáticamente las experiencias que han demostrado eficacia; mantienen

a menudo a los niños en una situación de dependencia institucional o de la caridad pública; el personal encargado de llevarlos a cabo carece con frecuencia de preparación específica y, por tanto, no cuenta con el perfil profesional necesario para la intervención y la evaluación de las acciones.

**3.** Frente a estas debilidades de los programas tradicionales para ayudar a estos niños y niñas en las calles, ¿qué propuesta alternativa ofrece El Caracol?

Desde que surgió hace doce años, El Caracol AC se planteó ofrecer una alternativa que proporcionara a los niños y niñas opciones reales de inclusión social. Nacimos como una organización dedicada a la atención integral de los niños, niñas y jóvenes callejeros y en situación de riesgo. Nuestro propósito esencial ha consistido en contribuir a la visibilidad y dignificación de esta población, fomentando la adquisición de habilidades para la vida independiente. A diferencia de las organizaciones tradicionales, que se proponen como única meta la erradicación de la infancia callejera, nosotros partimos de que, en la medida en que este fenómeno se sustenta en la exclusión social y la inequitativa distribución de la riqueza, nos va a acompañar en nuestras sociedades por muchas décadas más. Es decir, nos parece un objetivo irreal la erradicación de la infancia callejera sin cambiar las condiciones estructurales que la alimentan y perpetúan. Además, la experiencia de varios años nos ha llevado a reconocer que hay niños a los que sí se les puede ayudar a salir de la calle; otros, sin embargo, se resisten a abandonar este medio; y con métodos tradicionales cualquier esfuerzo en este sentido está abocado al fracaso. En estos casos, la intervención debe orientarse a minimizar los riesgos a los que están expuestos, sin renunciar al propósito de que adquieran conciencia de la existencia y viabilidad de otras formas de vida satisfactoria fuera de las calles.

El nombre de nuestra organización refleja esta "filosofía" de intervención. El Caracol alude a la leyenda de un dios azteca, Quetzalcoatl, que utilizaba un caracol marino a través del que ofrecía un soplo divino para ayudar a los hombres a reconocerse como capaces. Es probable, además, que "El Caracol" fuera, en aquella época, el nombre de una escuela para guerreros; por esa razón, adoptamos esta denominación como un espacio de formación para que los muchachos puedan desarrollar su independencia con más herramientas y habilidades sociales para la vida, y siempre desde el respeto a otros que no viven como ellos.



**4.** ¿Con qué poblaciones trabaja El Caracol y cuáles son los principales riesgos a los que están

Para responder adecuadamente debo explicar que hace varios años El Caracol planteó la necesidad de reconocer al conjunto de las "poblaciones callejeras"; es decir, los que habitualmente identificamos como "niños de la calle" no viven solos en el espacio público. Hombres y mujeres jóvenes de 18 a 25 años, indigentes adultos, ancianos y familias formadas en las calles: todos ellos comparten una "cultura callejera", entendida como un conjunto de normas, códigos, actitudes y estrategias de adaptación que marcan su identidad y pertenencia emocional a una comunidad. Partiendo de lo anterior, enfocamos nuestra intervención en niños, niñas y jóvenes, entre 8 y 27 años (en la mayoría de los programas la atención sólo alcanza hasta los 18 años) que viven, en grupos, en alcantarillas, descampados o espacios públicos y sin servicios básicos (agua, baños y energía eléctrica). Son chicos y chicas con una notable incapacidad de concentrarse, un pobre lenguaje, muchas dificultades para expresar sus deseos más allá de los inmediatos y concebir algún proyecto de vida alternativo al que llevan. La mayoría de sus actividades son nocturnas, constantemente se cambian de grupo, trabajan ocasionalmente y recurren, a menudo, a la mendicidad. Suelen tener problemas físicos y/o psiquiátricos, debidos en gran medida al consumo de sustancias como disolventes inhalables, cocaína y marihuana. Además, inician su sexualidad a una edad muy temprana, ejerciéndola en lugares no seguros y estando expuestos a que les ofrezcan dinero a cambio de relaciones sexuales. Se ha estimado que la esperanza de vida de los niños de la calle en México ronda los 29 años, mientras la media nacional supera los 70 años.

**5.** ¿Cuáles son los principales programas que desarrolla en estos momentos El Caracol?

Nuestro empeño se centra en desarrollar métodos innovadores para mejorar la intervención directa con chicos callejeros. Conocer en detalle los problemas y características de estos grupos es la condición necesaria previa para trazar estrategias adecuadas que fomenten el desarraigo a la calle. Entre los diferentes programas que hemos diseñado y puesto en práctica, me gustaría destacar dos:

- El Programa SOS en las calles ofrece una educación integral y humanista, contemplando las diferencias y necesidades particulares de cada chico o chica. Quienes forman parte de las poblaciones callejeras pueden tomar la decisión de salir de las calles o permanecer en ellas, aun con los riesgos de violencia, delincuencia y adicciones. Hacerles conscientes de esos riesgos y mostrarles vías para alejarse de ellos constituye una tarea educativa de crucial importancia. Parte de nuestras actividades rompen con los tradicionales esquemas asistenciales a los que responde el grueso de los programas de intervención con estas poblaciones. No obsequiamos nada a los chavales, ya sea comida, ropa, juegos o dinero, sino que compartimos con ellos los gastos de cualquier actividad. De forma indirecta, reducimos sus riesgos, ya que la cantidad de dinero que aporta un chico lo resta a su consumo de drogas.

– Desde 1997 contamos con *Prevensida* Callejero, un modelo de educación en salud reproductiva orientado a evitar el contagio de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y VIH/SIDA. Es importante señalar que este programa no promueve la realización de pruebas de detección, sino la enseñanza de prácticas que eviten toda posibilidad de contagio. El programa se lleva a cabo en las calles, los descampados, las salidas del metro, los edificios derruidos y los parques donde se reúnen y conviven los jóvenes callejeros, lo que les permite abordar la sexualidad en un ambiente de confianza. Prevensida Callejero recibió en 1997 el primer Lugar Nacional por mejor material educativo en el VI Congreso Nacional sobre SIDA, otorgado por la Secretaría de Salud del Gobierno Federal.

**6.** Si estos chicos y chicas manifiestan su voluntad de salir de la calle, ¿qué les ofrece El Caracol?

Para estos casos contamos con la Casa Transitoria. Es un alberque temporal que les proporciona un acompañamiento educativo que facilite su desarrollo personal, capacitación y desempeño de un trabajo remunerado que les permita independizarse a corto o medio plazo. Tiene capacidad para atender, como máximo, a 20 adolescentes y jóvenes de entre 15 y 23 años de edad, con una estancia máxima en el programa de 18 meses. Los ingresos a la Casa Transitoria se deciden a partir de las propuestas que hacen los educadores de calle de El Caracol o de alguna otra institución. Este proceso consta de diferentes fases, entre las que cabe destacar el tratamiento de adicciones, psicológico, psiquiátrico o médico, o la creación de nuevos vínculos de pertenencia social. El programa de capacitación Aprendiendo juntos, descubriendo el cambio a través del trabajo tiene como objetivo que los jóvenes adquieran conocimientos, valores y hábitos de trabajo (como el manejo del tiempo, el cuidado del aseo personal, el reconocimiento de jerarquías en una empresa, el estímulo a la mejora constante de la calidad de los productos, el trato con los consumidores, etc.) que les permitan emplearse. Para ello contamos con dos talleres, una panadería (que produce y vende los productos) y la Cafetería La Letra, que, aparte de expender diferentes clases de café y bocadillos, organiza espectáculos, conciertos y otros eventos. Los jóvenes participan en la elaboración y venta de los productos, así como en la organización y mantenimiento de ambos espacios.

**7.** ¿Cuáles son los recursos económico-financieros y personales de los que dispone El Caracol?, ¿de dónde obtiene la financiación?

Contamos con tres inmuebles para las actividades y un equipo de 17 profesionales. Los recursos se obtienen a través de algunos fondos públicos y, sobre todo, de proyectos anuales con fundaciones privadas, empresas y embajadas. Hasta la fecha, hemos trabajado con las embajadas de Japón, Canadá, Francia y Holanda. También la Fundación Internacional Carrefour ha participado durante años en la consolidación de nuestra propuesta educativa. En los últimos años estamos organizando diversos eventos públicos para la movilización de recursos económicos y en especie, por ejemplo, un gran concierto que reunió a 12.000 personas para apoyar la causa de estos niños y niñas. Un problema que hemos detectado a la hora de recibir financiación de algunos países, entre ellos España, reside en la existencia de una percepción equivocada de la realidad económica de México. Se nos considera con frecuencia un país del "primer mundo", a pesar de que más del 53% de la población vive en la pobreza y, en términos absolutos, la población pobre supera a toda la registrada en el resto de países de Centro América.

**8.** ¿Qué impacto ha tenido la experiencia de El Caracol más allá de la ciudad de México?

El Caracol participa como institución asesora de proyectos en diferentes estados de México y otros países de la región, como Guatemala y Honduras, donde se está aplicando el programa de *Prevensida Callejero* a través de la organización Médicos Sin Fronteras. Asimismo, en la República Dominicana, Colombia, Nicaragua y España hemos efectuado consultorías para distintas organizaciones, incidiendo en cuestiones metodológicas y de evaluación de proyectos. Por lo demás, en el proceso de fortalecer institucionalmente el modelo

de El Caracol, quizá una de las acciones más importantes haya sido la puesta en marcha y coordinación de un Diplomado Universitario en "Intervención Educativa con Poblaciones Callejeras", en colaboración con la Universidad Nacional Autónoma de México, dirigido a formar profesionales de instituciones públicas y privadas específicamente cualificados en el trabajo con estos grupos.

**9.** Para finalizar, ¿cómo sensibiliza El Caracol a la población mexicana?, ¿qué acciones lleva a cabo para difundir sus mensajes a la sociedad civil?

Muchos de los conceptos sobre la infancia y la juventud callejeras predominantes en la sociedad se basan en estereotipos y entrañan un estigma social, encajando bien con el modelo punitivo de acuerdo con el cual el Estado debe mantener bajo control a las familias "difíciles" y aplicar selectivamente medidas de represión y/o tutelaje. Parece que la misma sociedad que expulsó a estos niños y jóvenes los convierte en responsables de las carencias que los llevaron a la calle, haciéndolos sentir culpables por desenvolverse en un lugar público sin la protección de los adultos. Éstas son las ideas contra las que tratamos de luchar a través de diversas campañas divulgativas sobre la situación de estos chicos y sobre los derechos de la infancia. En esta empresa contamos también con un programa regular de radio, Señales, que comenzó a emitirse semanalmente en 2003. Señales apela a padres, madres, educadores y educadoras y jóvenes, utilizando el radiorreportaje para acercarles a los temas de adicciones, sexualidad, derechos de la infancia, violencia y cultura callejera. La amplia audiencia de este programa indica que cubrimos un interés de algunos sectores de la sociedad, cuyo apoyo resulta de extraordinaria importancia para que la infancia callejera deje de ser poco a poco un "problema" en nuestro país, y pase a ser "mirada" como una "cuestión" de manejo complicado, pero no imposible.

### 2. ÁNGEL GONZÁLEZ Y EL MOLACNATS

En los últimos 30 años, en el controvertido debate sobre las causas del fenómeno del trabajo infantil y los modos de abordarlo, han aparecido como nuevos actores sociales los movimientos de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (NATs). Su existencia y labor son aún poco conocidas entre el gran público, y sus argumentos generan una sor-



presa inicial. Frente a las posiciones dominantes, que abogan por la erradicación del trabajo infantil, estos niños y niñas trabajadores reclaman su derecho a trabajar, a ser escuchados para lograr que su situación mejore efectivamente y, sobre todo, reivindican la dignificación como colectivo tradicionalmente excluido desde su triple condición de pobres, niños y trabajadores.

Ángel González ha sido miembro del Consejo Nacional de Derechos del Niño en Venezuela (organismo rector de la política nacional de infancia) y Coordinador del Programa de Protección a los Niños Trabajadores (PRONAT - Ministerio del Trabajo de Venezuela). Defensor comprometido de los derechos de la infancia, en general, y de la infancia trabajadora, en particular, ha sido elegido por la Secretaría General del Movimiento Latinoamericano y Caribeño de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (MOLACNATs) como educador de referencia para toda la región, ayudando a la Secretaría a coordinar las acciones conjuntas de los diferentes movimientos nacionales.

**1.** ¿Qué es el Movimiento Latinoamericano y Caribeño de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores?, ¿cuándo surge y a quién representa?

El MOLACNATs es un movimiento social, integrado y dirigido por niños, niñas y adolescentes trabajadores, que está presente en Bolivia, Chile, Colombia, Paraguay, Perú y Venezuela. Sus inicios como movimiento latinoamericano datan de 1989. Surgió en Perú, país que cuenta con una trayectoria de más de 30 años de experiencia organizativa con niños, niñas y adolescentes trabajadores (NATs). Entre sus principales objetivos destaca la defensa y el cumplimiento de los derechos de la infancia, el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos sociales, el protagonismo organizado de la infancia, la lucha contra todo tipo de explotación infantil y el reconocimiento del trabajo como un derecho humano de todas las personas.

MOLACNATs nació como una necesidad de los propios chicos de crear un espacio de intercambio de experiencias, de acción y de movilización social y política. En la actualidad, la comunidad latinoamericana de NATs asciende a unos 20.000 niños, niñas y adolescentes, que se comunican, debaten y realizan diferentes acciones y encuentros nacionales, regionales y mundiales. Ya se han celebrado seis encuentros latinoamericanos con carácter de asambleas e innumerables acciones comunes que progresivamente han configurado lo que hoy es el MOLACNATs.

**2.** De acuerdo con el consenso internacional dominante, el objetivo debe ser erradicar el trabajo infantil. Este mensaje os parece cuestionable. ¿Por qué?

Hay un problema de fondo con el trabajo infantil y la interpretación que se hace de este fenómeno. Considero que, a partir de 1999, con la adopción del Convenio 182 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre las peores formas de trabajo infantil, la confusión en torno a este tema se ha extendido. En este convenio se incluyen como trabajo infantil actividades que, para nosotros y para los códigos legislativos de infancia de nuestros países, deberían constituir delitos: por ejemplo, la utilización de niños con fines de explotación sexual, la pornografía, la venta y el tráfico de niños, la servidumbre por deudas, los conflictos armados, etc. Por supuesto, las organizaciones de NATs denuncian semejantes crímenes, pero rechazan que se los relacione con las diferentes actividades laborales que millones de niños y niñas realizan cada día en el mundo, ya sea por supervivencia o como parte de procesos de socialización.

**3.** Entre los argumentos del MOLACNATs destaca el que hace referencia al reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos. ¿Cómo se concreta este reconocimiento?

Las propuestas de reconocimiento de los NATs como sujetos de derechos no se inician con la entrada en vigor de la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas 1989). Ya en los años setenta, la participación de los chicos y chicas era un elemento central en las propuestas impulsadas por los movimientos locales de países como Perú, Paraguay y Colombia. Por tanto, los NATs organizados en América Latina ya contaban con una práctica desarrollada de lo que, más adelante, la Convención reconoció como un derecho para todos los niños y niñas del mundo. Si bien es cierto el notable avance en términos culturales que ésta ha significado, adolece de cierto sesgo, toda vez que predomina en ella una visión de la infancia muy occidentalizada, que no toma en cuenta la diversidad de condiciones a las que se enfrentan los niños y las niñas de hoy en el mundo.

**4.** ¿Cuáles son las principales acciones que lleva a cabo el MOLACNATs como movimiento regional para mejorar las vidas de los niños y niñas trabajadores?

La historia de los movimientos sociales nos ha demostrado que toda movilización social efectiva pasa necesariamente por el desarrollo y aprendizaje de los procesos organizativos. Las asociaciones de NATs son el producto de largos años de desarrollo organizativo que se inician a partir de los propios lugares de trabajo, de sus escuelas, de los barrios donde viven, de las iglesias... Estos grupos comienzan a entrar en contacto con otros de su misma localidad, de otras ciudades, del país, y es de esta forma como se constituyen, con el paso del tiempo, en movimientos o coordinaciones nacionales. Este proceso va unido a las diferentes acciones que llevan a cabo: escuelas, actividades recreativas, programas de salud, comedores o talleres sociolaborales... Tales programas se articulan y desarrollan con gobiernos locales, municipales, o a través del apoyo de ONGs nacionales o internacionales y organismos religiosos. Estas entidades coadyuvan en la difusión de mensajes tales como que los chicos no siempre son víctimas o sujetos explotados y que los adultos deben reconocerlos como interlocutores válidos porque, al fin y al cabo. son ellos guienes mejor conocen la situación de sus condiciones de vida y trabajo.

Un segundo eje de acción tiene que ver con los encuentros internacionales. Estas reuniones nos permiten conocer la situación de otros niños y niñas en diferentes países y buscar respuestas comunes a la violación de los derechos de la infancia. En 1996 tuvo lugar en Kundapur (India) el primer encuentro internacional, sin precedentes en la historia de la infancia. Posteriormente se han llevado a cabo otros encuentros en Berlín (2004) y, de nuevo, en Kundapur (2005). A finales de 2006 está convocado otro encuentro en Italia que reunirá a niños y niñas de movimientos de África, Asia y América Latina. Estas acciones del movimiento han contribuido a dotar de mayor visibilidad a estos chicos y chicas trabajadores y organizados. Por ejemplo, este paulatino reconocimiento y el impacto generado ha favorecido que dos de los movimientos de base pioneros del MOLACNATs, concretamente los de Perú y Paraguay, hayan presentado denuncias ante organismos internacionales (tanto en el Comité de Seguimiento de Derechos del Niño de Naciones Unidas, como en la Corte Interamericana de Derechos Humanos) por el incumplimiento de los principios básicos establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño, algo que nunca había ocurrido hasta entonces.

**5.** ¿Qué objetivos políticos concretos persique el MOLACNATs?

Dos son los más destacables: en primer lugar, la articulación de instrumentos de participación para que los niños y niñas, a partir de cierta edad, puedan contribuir a la discusión de los temas que les afecten y, de esta manera, al proceso de elaboración de las políticas públicas, ya sean éstas locales o nacionales, que pretenden regular sus comportamientos; en segundo lugar, la reivindicación del trabajo en condiciones dignas. Suscribimos el reconocimiento legal y jurídico al libre ejercicio de una actividad laboral, exigiendo, al mismo tiempo, que éste se dé en condiciones acordes para los chicos. Ello implica, por ejemplo, salubridad, trato respetuoso y responsable, así como jornadas compatibles con la asistencia a la escuela y las actividades de ocio.

**6.** ¿Cuáles son los principales obstáculos que encontráis a la hora de conseguir que vuestros planteamientos penetren en el discurso público e influyan en el diseño de las políticas públicas?

Un primer obstáculo, en términos generales, reside en la primacía de criterios puramente técnicos en el diseño de las políticas públicas en la mayoría de nuestros países. No cuestionamos la importancia del análisis técnico, pero creemos que, sin el desarrollo de canales de participación de la sociedad civil, las políticas tenderán al fracaso, como tan a menudo se ha puesto de manifiesto en nuestra región. Es aquí donde las organizaciones de NATs mantienen una tremenda lucha, sobre todo, frente al tema del "trabajo infantil" con respecto al cual a menudo se las ignora, cuando no se las estigmatiza como "peligrosas" por los argumentos que defienden.

**7.** ¿Con qué medios contáis para difundir vuestro mensaje y ejecutar vuestras acciones?

Diferentes ONG que trabajan por los derechos de la infancia han venido apoyando al Movimiento con proyectos de cooperación. Entre ellas destacan Save the Children, Terres des Hommes y la cooperativa italiana de comercio justo Equo-Mercato, que comercializa productos realizados por los chicos y chicas en talleres (artesanía popular, velas, camisetas, materiales hechos de papel reciclado, etcétera). Otra experiencia interesante de respaldo institucional radica en la puesta en marcha de las Maestrías de Infancia, estudios universitarios de los que ha sido pionera la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Perú. De esta forma, la academia comienza a interesarse por este enfoque novedoso de trabajo con la infancia, y la experiencia de los NATs está siendo tomada en cuenta para el desarrollo de nuevas teorías y prácticas sociales. Por otra parte, los NATs tratan de adquirir mayor presencia social a través de diferentes actividades,



como marchas, pasacalles, comunicados de prensa, programas de TV y radio, artículos de prensa y los ya citados encuentros nacionales, regionales e internacionales. Algunos de los movimientos de base tienen espacios web, y ya desde los propios NATs en América Latina estamos iniciando un proyecto de elaboración de una página web del MOLACNATS.

**8.** ¿Cómo establecéis el vínculo con los chicos y chicas a los que representáis?, ¿existe un proceso de elecciones, asambleas de miembros?

En todos los movimientos hay espacios que se inician desde los propios grupos más cercanos a la vida de los chicos, y poco a poco ellos mismos van eligiendo a sus representantes a través de delegados. A su vez, esto va dando lugar a coordinaciones de delegados a nivel local, nacional y latinoamericano con la participación directa de los chicos y chicas de diferentes países. Tanto a nivel nacional como en la región, la Asamblea es la que define las prioridades del movimiento y elige los cargos de representación. En la actualidad hay una Coordinación Latinoamericana compuesta por doce chicos y chicas: dos delegados NATs por cada uno de los seis movimientos más consolidados en la región (Colombia, Perú, Chile, Bolivia, Venezuela y Paraguay).

**9.** ¿Cómo crees que va a evolucionar en las próximas décadas el tema de la infancia trabajadora en el mundo? ¿Hay buenas condiciones para que avancen vuestras propuestas?

Recientemente la OIT ha presentado el informe Eliminación del trabajo infantil: un objetivo a nuestro alcance (2006) que, a nuestro juicio, luce muy optimista. En América Latina observamos situaciones que, cuando menos, cuestionan cualquier triunfalismo en esta materia. Ciertamente, a través del programa IPEC (Programa Internacional de Erradicación de Trabajo Infantil) de la OIT se han desarrollado operativos a nivel nacional con participación de instituciones públicas y privadas que han tenido un impacto mediático importante. Sin embargo, hasta ahora todas las acciones de la OIT apuntan como objetivo la erradicación de toda forma de trabajo infantil. Desde los movimientos NATs se apuesta, en cambio, por un trabajo digno para todas las personas y una educación que gire en torno a las escuelas y las familias, pero que también pueda incorporar el trabajo como un eje del proceso de aprendizaje y maduración social.

## Ayuda en Acción: 25 años trabajando desde la infancia, 25 años disminuyendo diferencias

PILAR LARA RUIZ-GRANADOS\*

#### RESUMEN

Ayuda en Acción es una Organización No Gubernamental de Desarrollo (ONGD), independiente y aconfesional, que nace en España como organización de cooperación en 1981. En la actualidad está presente en 19 países de América Latina, África y Asia, impulsando 109 proyectos de desarrollo que benefician a 2.600.000 personas pobres. Ayuda en Acción concibe como su misión mejorar, en países y regiones pobres, las condiciones de vida de los niños y niñas, sus familias y las comunidades que integran a través de proyectos autosostenibles de desarrollo integral y actividades de sensibilización. Estos proyectos persiguen la finalidad última de propiciar cambios estructurales que contribuyan a erradicar la pobreza.

### 1. Del apadrinamiento al vínculo solidario

Ayuda en Acción conmemora en 2006 veinticinco años de trabajo. En este cuarto de siglo la organización ha experimentado una importante evolución, sobre todo, en los últimos quince años, en sintonía con los cambios que se han producido en el contexto global de la cooperación y, en concreto, con el paso desde concepciones basadas en el asistencialismo caritativo hacia las demandas fundamentadas en el derecho al desarrollo.

Dentro de esta evolución, una de las principales constantes en la organización ha sido su fuerte vinculación con la infancia y la adolescencia. Un factor distintivo de Ayuda en Acción frente a otras ONG de cooperación es su financiación a través del apadrinamiento, del que fue pionera en España. La característica principal del apadrinamiento radica en que "pone cara" al desarrollo: la imagen de un niño o una niña entra en la casa del socio o la socia de Ayuda en Acción, creando vínculos emocionales detrás de los cuales, no obstante, ha existido siempre un proyecto de lucha contra la pobreza.

Al igual que el concepto de desarrollo, el de apadrinamiento ha evolucionado en los últimos años. Aunque siempre ha supuesto una ayuda integral a toda una comunidad y nunca una dotación directa y única a un niño o una niña (lo que sólo contribuiría a aumentar las diferencias en zonas ya de por sí pobres y desiguales), el objetivo último de desarrollo comunitario se ha reforzado y ampliado en los últimos años. La fórmula del apadrinamiento se utiliza hoy como un elemento más del desarrollo integral en las comunidades del Sur y como vía de educación para el desarrollo en los países del Norte.

Los niños y niñas apadrinados se comunican con los donantes españoles al menos dos veces al año. La gestión de esta comunicación obliga a la organización a prestar una atención continuada a la situación de este grupo de población. De esta manera, el apadrinamiento constituye una estrategia fundamental para realizar un trabajo de seguimiento en los proyectos destinados a la población infantil, permitiendo así abordar cuestiones como la permanencia escolar, la nutrición o las problemáticas del entorno familiar.

Al mismo tiempo, el socio o la socia de Ayuda en Acción recibe, junto a las cartas del niño o la niña apadrinada, una comunicación del equipo de

<sup>\*</sup> Coordinadora de Estudios, Departamento de sensibilización y políticas de cooperación de Ayuda en Acción.

trabajo que, además de crear esos vínculos emocionales ("poner cara" al desarrollo), informa de la marcha global del proyecto. Son muchas las familias españolas que, a través de esta relación epistolar, involucran a sus hijos e hijas, y les inician en el ejercicio de la solidaridad.

La relación entre apadrinados y socios ha evolucionado de tal manera que, en algunos casos, ha dado el salto al concepto de "vínculo solidario". Este nuevo concepto define la forma de entender actualmente el apadrinamiento por parte de Ayuda en Acción y supone un avance desde la simple donación hacia un proceso de reconocimiento mutuo entre las partes implicadas. Un ejemplo se encuentra en las relaciones que se establecen entre centros escolares (relaciones ya existentes entre escuelas de Madrid y México, o Jubrique [Málaga] y Nicaragua) que, mediante la creación de un "vínculo solidario educativo", están ampliando las posibilidades de educación de los niños y niñas de los dos lados del océano. Los alumnos y alumnas, el personal docente y los padres y madres de los centros vinculados intercambian información sobre sus proyectos pedagógicos, las costumbres locales y las actividades que realizan, todo lo cual les permite conocer ambas realidades de primera mano.

Así, la niña o el niño apadrinado es un punto de partida, el lugar desde donde Ayuda en Acción inicia su trabajo en múltiples direcciones: desarrollo integral, sensibilización e incidencia política, con el objetivo final de erradicar las causas estructurales de la pobreza.

### 2. EL TRABAJO EN PROYECTOS DE DESARROLLO INTEGRAL

El trabajo de Ayuda en Acción se denomina "de desarrollo integral", pues, en una misma área geográfica y gracias a su posibilidad de trabajo a largo plazo (con una media de permanencia de más de 10 años en la misma zona), la organización realiza actividades en sectores tan variados como educación, salud, producción o fortalecimiento del tejido asociativo. Todas las líneas de actuación, desde facilitar el disfrute efectivo de derechos básicos como la salud o la educación, la promoción de iniciativas económicas o el "empoderamiento" y la creación de ciudadanía, tienen en la infancia y la adolescencia una parte importante de la población beneficiaria. Por otra parte, existen programas específicos dedicados a los niños y las niñas de los que

a continuación se destacarán dos ejemplos muy diferentes: un caso de atención a poblaciones en riesgo, como son los niños y niñas trabajadores de la calle, y un segundo caso, relativo a una experiencia de creación de fomento de la cultura cívica (de concienciación democrática y participativa) a través del trabajo en la escuela.

### Atención a situaciones de riesgo: niños y niñas que trabajan en la calle

Las estrategias de atención a niñas y niños trabajadores tratan de establecer un equilibrio entre la realidad del trabajo infantil, su aportación al desarrollo comunitario y al de los propios menores y el respeto y la satisfacción de los derechos básicos de la infancia. Los niños y niñas que trabajan en la calle proceden generalmente de familias en situación de pobreza severa, desestructuradas, con antecedentes de violencia, maltrato físico y psicológico. Al mismo tiempo, las zonas en las que se focaliza el trabajo infantil se encuentran muy deprimidas desde el punto de vista económico, con deficiente atención sanitaria y escasas infraestructuras.

Sólo en Ecuador, más de 428.000 niños y adolescentes se ven obligados a trabajar para poder vivir; de ellos, un 20% lo hace en las principales ciudades del país. En Quito, donde se desarrolla el proyecto de Chillogallo –que describimos a continuación-, más de 37.000 menores entre 5 y 14 años trabajan en situación de riesgo en la calle.

Los trabajos más comunes desempeñados por los niños y niñas de la zona son de limpiabotas, guarda-coches, venta ambulante o de peones de la construcción. Este tipo de trabajo, en apariencia independiente, no está exento de control por parte de grupos o mafias que dominan ciertas zonas. De ahí que, con frecuencia, los niños sufran la coacción y extorsión que ejercen estas personas que controlan los espacios públicos en los que ellos se mueven.

En el contexto de la lucha por la supervivencia que emprenden cada día estos niños, los derechos de la infancia guedan olvidados, y la necesidad de sobrevivir a lo inmediato impide romper el círculo vicioso de la pobreza. Para mejorar la calidad de vida de estos niños y niñas, se trabaja desde la perspectiva de facilitar el ejercicio de los derechos básicos. Ayuda en Acción no se limita a la cobertura directa, sino que también promueve el uso de servicios ya existentes e infrautilizados por los más pobres de los pobres, que no suelen acceder a los escasos, pero existentes, programas sociales.

En el ámbito de la salud se intenta paliar la desnutrición y mejorar el estado físico de los niños y las niñas mediante diversas actuaciones. Para lograr este fin, el proyecto fomenta la utilización de las diferentes instituciones que ofrecen servicios de salud y nutrición complementaria y que habitualmente no son utilizadas por esta población. Por otra parte, para hacer frente a los altos índices de analfabetismo y abandono escolar, el proyecto ha desarrollado una metodología de seguimiento escolar que facilita a los niños y adolescentes estudiar y trabajar al mismo tiempo.

El impulso de la formación y puesta en marcha de organizaciones formadas por los propios niños y adolescentes debe servir para concienciarles sobre sus derechos y conseguir una mayor presencia en la sociedad. Al mismo tiempo, se realizan distintas acciones encaminadas a sensibilizar a la sociedad en este aspecto, al objeto de concienciar sobre la problemática del trabajo infantil a los diferentes actores sociales e institucionales implicados en el proyecto. En concreto, y respecto al sistema educativo, se busca proveer una oferta de calidad a la que tengan acceso los niños y niñas que trabajan.

### Los municipios escolares de Perú: creando ciudadanía infantil

El fomento de la participación de niños y niñas en sus propios proyectos de vida es una prioridad para Ayuda en Acción. Hacia este fin se orienta la experiencia de los municipios escolares que Ayuda en Acción apoya en Perú. Se trata de una experiencia de ejercicio de la ciudadanía de los escolares que posibilita a los más pequeños participar de forma activa en el gobierno de sus comunidades. El gobierno peruano impulsó en 1996 estos municipios escolares a nivel nacional, regulándolos, pero sin prestar atención a su funcionamiento efectivo. Ayuda en Acción ha retomado esta idea, poniendola en práctica.

El objetivo de los municipios escolares es formar a los niños, niñas y jóvenes que el día de mañana dirigirán las comunidades, para que conozcan la realidad en la que viven, los problemas que ésta plantea, propongan soluciones y se impliquen en ellas. Son verdaderas "escuelas de ciudadanía" en las que los propios alumnos y alumnas preparan programas electorales, se presentan como candidatos y eligen a sus alcaldes y consejo municipal mediante unas elecciones. El alcalde o la alcaldesa, junto con su equipo, interviene en la gestión de la escuela y se involucra en diversas acciones en beneficio de la comu-

nidad. Previa detección de las necesidades del alumnado, actúan en diversos ámbitos que engloban desde la defensoría de derechos, el medio ambiente, la educación, la cultura y el deporte hasta la producción de servicios. En su tarea se coordinan con el director o la directora de la escuela y cuentan con un docente asesor de municipios escolares.

Los municipios escolares educan a los niños, niñas y jóvenes en valores democráticos y tienen, además, un fuerte componente pedagógico. La municipalidad ve en ellos un instrumento para formar a líderes que se preocupen por el desarrollo del distrito. De hecho, muchos alumnos y alumnas que han sido alcaldes o alcaldesas continúan vinculados con la adopción de decisiones y la gestión de asuntos públicos. Practicar la democracia y la ciudadanía, otorgar a la infancia un papel clave para la resolución de problemas en la escuela (antes, los niños y las niñas sólo eran parte del problema) y facilitar el trabajo conjunto de todos en beneficio común: éstos son los principales "impactos" obtenidos con la iniciativa de los municipios escolares.

En Villa el Salvador (distrito periférico marginal de Lima), los municipios escolares comenzaron a funcionar en 2002. Cada institución educativa tiene un municipio escolar elegido democráticamente. Desde 2003 existe además una red de municipios escolares, integrada por unos 43 centros que comparten experiencias y elevan sus demandas más allá de los propios centros educativos. Aparte de intervenir en la gestión de la escuela, el alcalde y los concejales escolares, junto con la dirección y el claustro del centro y las familias, participan en encuentros con autoridades locales e instituciones públicas para presentarles las necesidades que tienen los alumnos y alumnas del centro y formularles peticiones. Además, el alcalde del distrito toma parte en las reuniones de la red y ha incorporado a los municipios escolares en la gestión del presupuesto participativo.

Así, desde 2005, a los municipios escolares se les asigna el dos por ciento del presupuesto participativo (61.000 soles), que se gestiona desde la alcaldía del distrito. Este presupuesto se distribuye equitativamente entre las distintas instituciones educativas para llevar a cabo microproyectos. Actualmente se dividen en tres grupos: actividades de la red, microproyectos de las 43 instituciones educativas (por ejemplo, agua saludable, puesta en marcha de bibliotecas, proyectos de comunicación escolar y crianza de animales) y proyectos a nivel distrital, como un programa de radio y prensa o una campaña de prevención contra la violencia familiar.



#### 3. EL SALTO A LA CIUDADANÍA GLOBAL Y LA INCIDENCIA POLÍTICA

Ayuda en Acción aboga por la sensibilización de la sociedad civil y la incidencia política, ya que considera que la solidaridad es el principal elemento para fortalecer y movilizar a la sociedad en la lucha contra la pobreza. De manera trasversal al resto de las acciones que lleva a cabo, Ayuda en Acción trabaja para promover cambios en las actitudes, normas y creencias que impiden disfrutar a todas las personas de los mismos derechos y oportunidades.

Un ejemplo de este trabajo, fuertemente vinculado a la infancia, tanto por la temática como por la metodología de trabajo, es la participación de Ayuda en Acción en la Campaña Mundial para la Educación, promovida por una coalición internacional formada por ONG, sindicatos del entorno educativo y organizaciones de la sociedad civil de muy diverso signo. La Campaña reclama el cumplimiento íntegro de los compromisos de la Cumbre de Dakar del año 2000, donde la comunidad internacional se comprometió, entre otros objetivos, a resolver de una manera definitiva el problema del acceso a la educación antes del año 2015.

El objetivo de esta Campaña consiste en que el compromiso internacional no pase desapercibido. Con este propósito desarrolla acciones de sensibilización e iniciativas ante los gobernantes para que cumplan sus promesas y se responsabilicen del destino de millones de personas a los que se excluve del derecho a la educación.

Como principal acción de sensibilización, la Campaña Mundial para la Educación emprende todos los años, en abril, la Semana Mundial de Acción por la Educación, en la que Ayuda en Acción viene participando desde hace cuatro años. En todos los continentes se organizan actos de sensibilización política para promover que todos los niños y niñas sean escolarizados y reciban una educación de calidad. En la Semana de Acción de 2005 (aún no hay datos globales de la Semana de Acción 2006 que ha tenido lugar recientemente) se obtuvieron más de 5.000 adhesiones a la Campaña Mundial.

Un total de 105 países participaron en actos de sensibilización política para pedir el acceso a una educación básica de calidad para todos los niños y niñas del mundo. En España, 14 ciudades y pueblos se sumaron a esta iniciativa. En África, los presidentes de Niger, Senegal, Tanzania y Zambia recibieron a niños y niñas que les presentaron una petición formal para que mejore la cobertura educativa. En Kenia, Nigeria, Sudán, Etiopía y Camerún también se desarrollaron parlamentos infantiles; en Zambia, un festival de música y poesía; en Uganda, un partido de fútbol.

En América, unos 70.000 niños y niñas brasileños de 13 estados participaron en actividades sobre los temas de la Campaña Mundial por la Educación, y en Nicaragua y la República Dominicana, donde se organizaron parlamentos infantiles, unos 50.000 escolares tomaron parte en ellos. La cantante y embajadora de UNICEF, Susana Baca, apoyó la Campaña desde Perú, país en el que se invitó a los políticos a "volver a las aulas" para escuchar el clamor por una educación de calidad para todos. Por su parte, en Estados Unidos, Hillary Clinton dio la bienvenida en el Capitolio a dos niños representantes de la Campaña Mundial.

En el continente asiático se organizaron cadenas humanas en Bangladesh, mientras que en la India, en período electoral, los niños y niñas emitieron un voto simbólico a favor de la educación. La Campaña llegó también a Filipinas, Nepal, Sri Lanka o Pakistán, donde el primer ministro se adhirió a las peticiones en ella formuladas.

En Europa, Reino Unido, Irlanda e Italia también se adhirieron a la Semana de Acción. Por su parte, Grecia se unió a la Campaña con fotografías de más de un millar de niños y niñas sonriendo, enviadas al primer ministro para solicitar que se imparta educación de calidad para todos. En España, alrededor de 60.000 niños y niñas trabajaron en sus colegios sobre el tema del derecho a la educación realizando figuras de "amigos y amigas", dibujos y murales que simbolizaban niños y niñas que no están escolarizados. Se desarrollaron diversas actividades, como la entrega de manifiestos o la formación de parlamentos infantiles, que pusieron en contacto a 258 políticos con la Campaña, invitándoles a "regresar a las aulas". Los políticos se comprometieron a trabajar en favor del incremento de la ayuda a los países más pobres, con el fin de que sus gobiernos puedan ofrecer una educación universal y gratuita. La Ministra de Educación en ese momentos, María Jesús San Segundo, y la Directora General de Universidades, Claudia Eugenia Núñez, se encontraban entre las autoridades que "regresaron a las aulas" para respaldar la escolarización de las niñas y los niños de todo el mundo. En su reunión con los estudiantes, la Ministra de Educación reconoció su responsabilidad en la mejora de la educación, y animó a todos los participantes en la Campaña a seguir presionando en favor de un mayor apoyo a los países en vías de desarrollo.

En definitiva, la Campaña no sólo ha promovido en los niños, niñas y jóvenes actitudes solidarias, el conocimiento y la defensa de los derechos universales y la posibilidad de exigirlos ante gobiernos y organismos internacionales, sino también les ha ejercitado en la práctica del trabajo en red, fomentando sentimientos de autoestima y de responsabilidad sobre sus propias vidas. Ha puesto así una semilla para el ejercicio consciente de la democracia por parte de los que serán ciudadanos y ciudadanas del mañana.

### 4. VEINTICINCO AÑOS COMPARTIENDO APRENDIZAJES

En los venticinco años que Ayuda en Acción lleva destinando una parte importante de sus esfuerzos a mejorar el bienestar de los niños, ha ido descubriendo, a partir de su propia experiencia y su relación cotidiana con las comunidades con las que trabaja, el papel fundamental que tienen la infancia y la adolescencia en los procesos de desarrollo, así como también la capacidad de trabajo de este grupo de población. Por eso, este año Ayuda en Acción pone especial interés en presentar a la infancia como sujeto activo del desarrollo, facilitando un espacio para la reflexión y el intercambio de buenas prácticas de participación infantil que propicie el acercamiento de las realidades del Norte y el Sur.

En el marco de este vigesimoquinto aniversario de Ayuda en Acción, en junio de 2006 se va a llevar a cabo un taller en Quito (Ecuador) en el que participarán trabajadores y trabajadoras de la organización de los distintos países en los que está presente, se plantearán los distintos enfoques de trabajo que se utilizan actualmente y se fijarán las líneas principales para un documento base de política institucional sobre la infancia y la adolescencia. En noviembre, una jornada a puertas abiertas en Madrid pretende dar a conocer el enfoque del trabajo con la infancia que han desarrollado Ayuda en Acción y otras organizaciones y, con esta iniciativa, fomentar el diseño de propuestas de acción para fortalecer la participación de la infancia en el contexto español. Estas y otras acciones ponen de manifiesto el valor de compartir aprendizajes para conseguir una sociedad más justa y democrática.



## Los programas para jóvenes desde la Obra Social

La visión y la experiencia de Caixa Catalunya

JOSEP MARIA LOZA XURIACH\*

Los jóvenes representan uno de los colectivos protagonistas en la intervención de la Obra Social de las cajas de ahorros. Sin embargo, lograr acercarse a la juventud con eficacia entraña dificultades adicionales a las de cualquier otra iniciativa, dificultades marcadas por la propia idiosincrasia del colectivo. Tras unas breves consideraciones sobre el concepto de la juventud, las características del colectivo que integra y su importancia para la Obra Social de las cajas, este artículo pretende apuntar algunos elementos de reflexión y orientación a partir de la experiencia de la Obra Social de Caixa Catalunya con los jóvenes.

 LOS JÓVENES: PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO Y FACTORES DE RIESGO

Son muchos los expertos y mucha la bibliografía existente que ofrecen aproximaciones conceptuales al tema de la juventud y, aunque no es objeto de este artículo entrar a reflexionar en profundidad sobre el concepto de "juventud" o sobre lo que, sociológicamente, se entiende que es y conforma el "ser joven", resulta pertinente una pequeña aclaración terminológica para acotar de qué estamos hablando. Conviene, en todo caso, tener en cuenta que el concepto de "juventud" es una construcción histórica y, como tal, responde a diferentes concepciones en diversos momentos. En el siglo XIX la juventud prácticamente no existía, en la medida en que el paso de la infancia a la edad adulta era casi inmediato. Sólo con

la consolidación de las sociedades industriales comienza a ganar peso y cuerpo el concepto de juventud.

Actualmente, la juventud se percibe como un camino hacia la vida adulta; un tiempo de espera en el que el/la joven ocupa una posición que le conducirá a integrarse, antes o después, en el universo simbólico de las responsabilidades y la madurez. Por otra parte, la condición juvenil se entiende como una etapa de la vida que tiene sentido en sí misma, y que debe ser vivida en plenitud de derechos, situando a los jóvenes como sujetos y no como objetos, desde el reconocimiento de su papel y su aportación a la vida política, social, cultural y económica de la sociedad. Por ello, la juventud requiere nuevas perspectivas y aproximaciones.

Cuando se trata de concretar el colectivo de personas incluidas hoy día dentro de este concepto, el tema se complica un poco más; sobre todo, porque la juventud es en nuestra sociedad y otras muchas de su entorno un período vital que tiende a alargarse en el tiempo como consecuencia de la crisis del modelo social vigente durante décadas: períodos de formación que se extienden, problemas laborales que afectan en exceso a este colectivo, dificultades de acceso a la vivienda e incluso, por qué no decirlo, la sobreprotección de las anteriores generaciones y el acomodo de las nuevas.

A efectos de este artículo, y en coherencia con la mayoría de aproximaciones a este colectivo y con nuestra propia evolución histórica, consideramos jóvenes a las personas con edades comprendidas entre los 12 y los 30 años. En España, hay más de 10 millones de personas entre los 12 y los 30 años, lo que supone el 26% del total de la

<sup>\*</sup> Director General de Caixa Catalunya.

población. La distribución por sexos de este colectivo es muy estable y equilibrada, un 50-51% de varones y un 49-50% de mujeres. No lo es tanto la distribución por grupos de edad, 4 millones por debajo de los 20 años y 7 millones por encima.

La práctica totalidad de los menores de 15 años se encuentra escolarizada; entre los 16 y los 20 años todavía hay cerca de un 60% de jóvenes que cursan algún tipo de estudios y de los 21 a los 24 años, la tasa de personas estudiando decrece hasta el 30%.

A partir de los 16 años son muchos los jóvenes que se van incorporando al mercado laboral, actualmente alrededor de 5 millones. Según los últimos datos de la Encuesta de Población Activa, hay más de 370.000 menores de 19 años ocupados, casi 1,7 millones de personas entre 20 y 24 años y aproximadamente 3 millones entre los 25 y los 29 años. A estos datos hay que añadir cerca de medio millón de jóvenes que se encuentran en paro.

En cuanto al perfil sociodemográfico, estructural e ideológico de los jóvenes, importa destacar que cada generación concreta su propia identidad atendiendo a los problemas que le son comunes, su situación socioeconómica, el nivel de satisfacción, la comparación con la generación anterior, etc. Sobre estos y otros aspectos se conforma la visión que la sociedad tiene de la juventud, y ésta tiene de sí misma. En nuestros días, a tenor de los resultados de las encuestas, los jóvenes se definen como tolerantes y solidarios, aunque inmaduros y dependientes. Por otra parte, mantienen un alto nivel de satisfacción general con su vida, especialmente en lo que se refiere a las relaciones familiares, que, junto a la salud y la relación con los amigos, se encuentran entre sus máximas prioridades.

Pero, pese a su satisfacción general, no son un colectivo exento de preocupaciones que, con frecuencia, coinciden con las preocupaciones generales del resto de la población. De hecho, según los sondeos de opinión que viene desarrollando regularmente el Instituto de la Juventud (INJUVE, adscrito al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales)¹, el paro es el problema personal más importante del 41% de los jóvenes españoles, la vivienda es el segundo, seguido por los estudios y los problemas económicos. Por otra parte, existen una serie de riesgos comunes a los jóvenes, en general, entre los

que despuntan, por la alarma social que generan y por su gravedad, el consumo de alcohol y de drogas, las prácticas sexuales de riesgo, la violencia y los trastornos alimenticios.

El consumo de alcohol está presente entre nuestros jóvenes, independientemente de su perfil socioeconómico. Las diferencias observables vienen marcadas por la cantidad y por el patrón de consumo. El mayor consumo se produce los sábados y, con frecuencia, en el marco del fenómeno conocido como el "botellón", experiencia que, en la España urbana, llegan a practicar entre el 1,5 y el 2% de los jóvenes de 15 a 24 años durante los fines de semana.

El consumo de drogas ilegales tampoco es desconocido para nuestros jóvenes: sólo un 54% del colectivo no ha probado nunca estas sustancias. El cannabis es la sustancia más popular: un 44,5% de los jóvenes la ha probado alguna vez y un 17% lo hace de forma habitual. Las anfetaminas son conocidas para más de un 13% y la cocaína para más de un 12%. Afortunadamente, el consumo habitual de estas sustancias es mucho más reducido y no llega al 1,5% de los jóvenes.

Otras conductas de riesgo destacadas arrojan cifras preocupantes entre nuestra juventud: cerca del 10% admite la práctica de sexo sin métodos anticonceptivos, algo menos del 15% está implicada en los accidentes de tráfico, y un 23% de los jóvenes ha participado en peleas callejeras o actos de violencia. Tampoco hay que olvidar los trastornos de conductas alimenticias (TCA): en España, los casos diagnosticados de obesidad alcanzan el 15% de la población infantil, mientras que la anorexia y la bulimia llegan a afectar al 4%.

# 2. EL COMPROMISO SOCIAL DE LAS CAJAS DE AHORROS CON LOS JÓVENES

En tanto entidades de crédito, las cajas de ahorros tienen la misión de movilizar el ahorro para la inversión en proyectos rentables para toda la sociedad, con los objetivos fundamentales de impulsar el desarrollo económico y financiero en sus ámbitos de intervención, evitando la exclusión social y financiera y retornando los beneficios obtenidos a la sociedad de la que forman parte. Es decir, la finalidad principal de las cajas de ahorro consiste en extender a toda la sociedad los beneficios de su



<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Los resultados de los sondeos de opinión que lleva a cabo el INJUVE pueden ser consultados en su página web (www.injuve.mtas.es/injuve).

actividad como empresa, ya sea en su versión estrictamente mercantil o en cuanto a la distribución social de los resultados obtenidos.

En coherencia con todo ello, la misión de la Obra Social de Caixa Catalunya es devolver a la sociedad los beneficios conseguidos por el negocio que ésta le genera después de la dotación a reservas e impuestos, respondiendo de forma eficiente e innovadora a las necesidades sociales del momento.

Plantearse una intervención específica con el colectivo de jóvenes desde la Obra Social, es, por tanto, una consecuencia lógica de la propia definición de las cajas de ahorro. De ahí que todas las obras sociales de las entidades de ahorro contemplen a los jóvenes como un colectivo crítico de actuación. De hecho, en los distintos informes anuales de todas ellas, las iniciativas desarrolladas por y para los jóvenes se encuentran con frecuencia entre las más destacadas por su importancia y carácter innovador.

Para contribuir al bienestar y al progreso de nuestros jóvenes, desde la Obra Social de Caixa Catalunya trabajamos en diferentes líneas, ayudando a su formación e inserción laboral y facilitando su acceso a la cultura, el deporte o el ocio. Pero, sobre todo, hemos abordado una línea de acción dirigida a los más jóvenes, aquellos que se encuentran en una etapa vital especialmente vulnerable y que agudiza su susceptibilidad al entorno, dirigiendo una importante parte de nuestros esfuerzos a prevenir situaciones de riesgo y fomentar valores positivos entre los chicos y las chicas de entre 12 y 16 años.

#### 3. La intervención de la Obra SOCIAL DE CAIXA CATALUNYA DIRIGIDA A LOS JÓVENES

Nuestro primer programa dirigido directamente a los más jóvenes nació en el año 2001. Fue el programa de prevención del consumo de riesgo de alcohol Quina canya! (¡Qué caña!) y lo desarrollamos en colaboración con el Instituto Municipal de Salud Pública de Barcelona. El programa se hallaba, en un principio, dirigido a jóvenes estudiantes de Barcelona y su área metropolitana, aunque después se fue extendiendo debido a las demandas formuladas desde otras zonas. A lo largo de su existencia se recibieron solicitudes de diversas comunidades autónomas; la última campaña oficial de esta iniciativa, en el curso 2004-2005, abarcó toda Catalunya.

El programa Quina canya! consta (cabe utilizar el tiempo presente porque, aunque actualmente no está entre los programas continuos de Caixa Catalunya, se sique procurando atender a esta demanda) de una quía didáctica audiovisual y de material educativo de apoyo. Durante el curso 2001-2002 se distribuyeron más de 200 copias de la guía audiovisual y se evaluó el grado de satisfacción de los educadores y los alumnos que participaron en la experiencia. También se realizó una evaluación cualitativa de la aplicación en clase y del impacto en los alumnos. En total participaron en esta evaluación 2.345 alumnos y 66 profesores de 59 centros, con una valoración global por parte de los profesores considerada "buena" o "muy buena".

En este momento nos encontramos en plena fase de desarrollo del programa de prevención del consumo de cannabis xklolias.com, un proyecto de la Fundació Viure i Conviure de la Obra Social de Caixa Catalunya, en colaboración con la Agencia de Salud Pública de Barcelona. Se dirige a escolares de 14 a 16 años, con el objetivo de aumentar sus conocimientos sobre los efectos y las consecuencias del consumo de cannabis, identificar la presión social para consumir que hay en su entorno y promover habilidades personales que permitan rehusar el consumo. El programa consta de diversos materiales para trabajar en el ámbito escolar y en los espacios de ocio, así como también para orientar a los padres: una sesión didáctica audiovisual, una guía del educador, un manual para los padres y una página web dirigida a los jóvenes.

El desarrollo de este programa tiene previstas tres fases:

- 1. Fase de elaboración y diseño de los materiales, ya finalizada, que se desplegó durante los años 2004 y 2005.
- 2. Fase piloto de intervención y evaluación, que se está llevando a cabo en un grupo de escuelas de la ciudad de Barcelona, de manera absolutamente controlada y restringida, con el objetivo final de poder evaluar la efectividad de las estrategias que el programa propone. La evaluación se está desarrollando durante el actual curso escolar 2005-2006.
- 3. Fase de difusión y diseminación, que se iniciará cuando finalice la evaluación del programa y supondrá la oferta de los materiales al resto de la

ciudad de Barcelona, Catalunya y España. Esta fase arrancará con el curso escolar 2006-2007.

Entre los proyectos que desde la Obra Social de Caixa Catalunya se iniciarán a corto plazo, cabe resaltar el programa ¡Cómo como!, que nace con el objetivo de educar a los niños y las niñas en los hábitos, las actitudes y los comportamientos que los ayudarán a llevar una alimentación equilibrada. ¡Cómo como! es un programa de prevención y, por tanto, de fomento de hábitos de alimentación saludable, que consta de dos partes, una puramente pedagógica y otra, más lúdica, en forma de concurso.

Junto a los programas descritos, cuyo ámbito de actuación predominante es la prevención de conductas de riesgo, la Obra Social de Caixa Catalunya impulsa otras iniciativas con el propósito de promover determinados valores entre nuestros jóvenes. En este sentido cabe destacar el programa Vive y Convive y el concurso Tienes una historia que contar, ambos enfocados al encuentro intergeneracional y al fomento de valores tales como la solidaridad o el compromiso.

El programa Vive y Convive da una respuesta solidaria a las necesidades de compañía de las personas mayores que viven solas y a las necesidades de alojamiento de los jóvenes universitarios que residen fuera de la ciudad. Esta iniciativa, que ha servido de referencia a otras muchas desarrolladas por diversas entidades a lo largo del territorio español, supone una contribución muy positiva al encuentro intergeneracional. En el mismo contexto se enmarca el concurso Tienes una historia que contar, un proyecto de comunicación intergeneracional cuyo objetivo estriba en fomentar el diálogo entre dos generaciones, los mayores y los jóvenes, a través de un concurso periodístico. El proyecto se basa en las entrevistas que mantendrán estudiantes de periodismo con personas mayores previamente seleccionadas para rescatar sus experiencias de particular interés narradas de primera mano.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN:
LA VISIÓN DE CAIXA CATALUNYA
EN LA INTERVENCIÓN
CON LOS JÓVENES

El desarrollo de todos estos proyectos y de otras muchas iniciativas que Caixa Catalunya ha diseñado y ejecutado en los últimos años (y que, por razones de espacio, no es posible detallar aquí) nos ha permitido extraer aprendizajes importantes. Hemos evolucionado así en nuestra forma de entender a los jóvenes y sus necesidades, y hoy sabemos un poco mejor cómo llegar a este colectivo, al que, aun cuando todos los adultos hayamos pertenecido a él, nos cuesta con frecuencia reconocer y comprender.

Las evaluaciones realizadas hasta hoy incluyen la recogida de opiniones de los participantes en los programas realizados: los propios jóvenes, los profesores, etc. Sin embargo, todavía carecemos de una evaluación de impacto comprehensiva y objetiva. Es decir, conocemos la opinión que merecen los diferentes programas lanzados por Caixa Catalunya, pero no el efecto y la incidencia real en el cambio de comportamientos de riesgo como consecuencia de la participación en estos programas.

Conscientes de esta carencia, los nuevos programas incorporan una sistemática de evaluación de su impacto. Así, está previsto que, antes de lanzar la campaña global del programa de prevención del consumo de cannabis, se disponga de una evaluación de la efectividad en la reducción de consumo de este estupefaciente entre los jóvenes que ya están participando en el programa.

Sin embargo, a falta de este tipo de resultados, la experiencia del desarrollo de estos programas hasta hoy sí permite formular algunas conclusiones sobre cómo plantear estas intervenciones con el fin de lograr el interés de los participantes y el efecto positivo deseado:

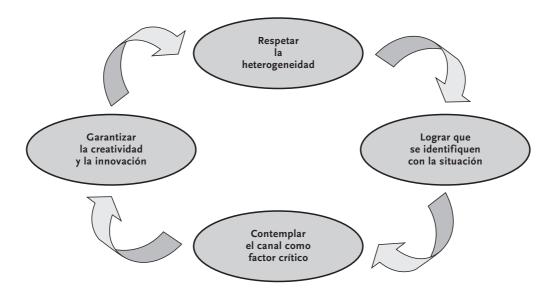
– Los jóvenes reconocen el valor de la información y agradecen que les sea transmitida por una fuente fiable y con autoridad respecto al contenido. Por ello reviste importancia la elección de los agentes que transmiten los mensajes escogidos, toda vez que ellos se pueden convertir en un modelo a seguir. Así, en el programa *Quina canya!*, la colaboración de alumnos de mayor edad realizando el acompañamiento de los más jóvenes fue valorada muy positivamente por la mayoría de los implicados.

– Se precisan mensajes claros, contundentes, innovadores y unívocos, pero un exceso de ellos acaba provocando la perdida de efectividad. Dicho más concretamente, si todos les trasmitimos lo mismo, utilizando para ello canales similares, no captamos su atención. Debemos ser conscientes de que son muchas las voces –padres, profesores, poderes públicos, asociaciones, etc.– que les avisan constantemente sobre los mismos peligros que les acechan.



#### GRÁFICO 1

#### LOS EJES DE LA INVERSIÓN SOCIAL DE CAIXA CATALUNYA CON LOS JÓVENES



– La experiencia nos ha mostrado también que es conveniente aprovechar todos los canales posibles para llegar a los jóvenes. Si en un principio las iniciativas de Caixa Catalunya incluían a los padres y las escuelas, actualmente se ha ampliado este marco de acción. Por ejemplo, en el programa xklolias.com se ha previsto incluir la acción directa en los espacios de tiempo libre. Sin embargo, esta misma necesidad entraña la dificultad de coordinar de forma eficiente a agentes procedentes de diversas instituciones con intereses y visiones no siempre alineadas con un mismo criterio, y con los que el trabajo previo para conseguir la coherencia necesaria se hace imprescindible.

Organizar todas estas experiencias, y plasmarlas en un modelo como el que refleja el gráfico 1, permite construir un marco teórico para la realización de los programas sociales dirigidos a los jóvenes, basado en cuatro ejes críticos:

1. Respetar la heterogeneidad. La juventud abarca a un colectivo muy amplio que agrupa perfiles muy diferentes y dentro del cual cada uno aspira a distinguirse de los demás. Los jóvenes no quieren sentirse confundidos dentro de la globalidad de un concepto impersonal y no aceptan el mensaje si éste no respeta su diferencia.

- 2. Lograr que los jóvenes se identifiquen con la situación. Respetando la diferencia, el reto estriba en lograr que los jóvenes se identifiquen con los mensajes que se transmiten. El punto crítico radica en acertar con el modelo escogido; los grupos de los más mayores, los personajes públicos, etc. pueden servir, pero es preciso analizar con cuidado y sensibilidad si constituyen un auténtico referente.
- 3. Contemplar el canal de transmisión como factor crítico. Llegar a los jóvenes es una tarea siempre compleja para la cual es necesario servirse de todos los canales posibles, desde los padres hasta los agentes de ocio, y es necesario utilizar los medios adecuados. Hoy en día hablar de jóvenes es hablar de Internet, videojuegos, SMS, etcétera.
- 4. Garantizar la creatividad y la innovación. El impacto y la sorpresa ayudan a captar la atención. La creatividad se convierte en un factor imprescindible que debe formar parte del mismo mensaje.

Estos cuatro ejes proporcionan una metodología para la realización de programas sociales destinados al colectivo de la juventud. Ahora bien, la continua revisión de sus resultados y la colaboración con los agentes expertos constituyen elementos imprescindibles para asegurar la aceptación de estos programas por parte del público al que pretenden alcanzar. Por otra parte, el desarrollo de estos programas de tipo preventivo dirigidos a amplios grupos de jóvenes se ha de completar con programas dirigidos a grupos específicos con alto riesgo de exclusión y que, por tanto, requieren actuaciones muy enfocadas a problemáticas concretas y de un trato más próximo. Como caja de ahorros también estamos implicados en estos programas.

En definitiva, en Caixa Catalunya consideramos que nuestra Obra Social tiene que hacer un esfuerzo especial por acercarse a los más jóvenes. En ese camino estamos.



# La apuesta de Unicaja por la infancia y la juventud

BRAULIO MEDEL CÁMARA\*

LA INFANCIA Y

 LA JUVENTUD COMO
 COLECTIVOS PRIORITARIOS
 PARA UNICAJA

Concebida como un compromiso adoptado por Unicaja, consustancial a su naturaleza como caja de ahorros, la Obra Social de la entidad pretende contribuir al progreso de la sociedad civil, atendiendo adecuadamente las necesidades mostradas por los diversos colectivos que la conforman. En respuesta a este compromiso solidario, la Obra Social de Unicaja se ha hecho partícipe de los problemas de los residentes en su ámbito de actuación, con la vocación y convicción de contribuir a resolverlos. La universalidad constituye, junto con la anticipación, el principio fundamental que inspira el diseño y la aplicación de las actuaciones ejecutadas en favor de las personas.

La experiencia acumulada durante más de cien años por las entidades que dieron lugar a nuestro nacimiento en el año 1991, junto con la adquirida durante nuestros quince años de andadura, nos han llevado a conceder a la infancia y la juventud el papel de colectivos prioritarios en el desarrollo de nuestra actividad. Las acciones acometidas a favor de ambos segmentos poblacionales representan una de las señas de identidad de nuestra Obra Social. Unicaja ha sido y es consciente de que las actuaciones orientadas a los niños y jóvenes suponen una mejora inmediata en los niveles de bienestar y una inversión en la riqueza futura de nuestra sociedad.

Resulta esencial para nuestro progreso que los niños y jóvenes tengan la posibilidad de expresar sus puntos de vista, y su participación social es un elemento imprescindible en aras de aportar soluciones a determinados problemas actuales. Ambos sectores de la población son los artífices del futuro, pues con sus prácticas y comportamientos condicionarán durante los próximos años la evolución de nuestro país. La infancia y la juventud constituyen períodos de formación y de preparación para asumir los roles de la vida adulta. Con conocimiento y habilidad, los jóvenes pueden conducir activamente sus proyectos, lograr una adecuada inserción laboral, y tomar decisiones responsables que contribuyan a delinear trayectorias de éxito personales y profesionales. Por estos motivos, y por muchos otros, los niños y los jóvenes deben ser colectivos a proteger y cuidar.

Dentro de este marco general, Unicaja trata de dar respuesta a las necesidades de dichos colectivos, desarrollando un amplio abanico de programas, tanto tradicionales como innovadores, bien de forma propia, o en colaboración con la Administración y entidades sociales, a fin de que las actuaciones lleguen al mayor número de personas. La labor desarrollada en este campo ha ido variando a lo largo del tiempo, a medida que el sector público ha ido mejorando el grado de cobertura social. Unicaja ha sido sensible a este nuevo panorama y se ha adaptado a él. Las actuaciones acometidas por nuestra Obra Social en los diferentes ámbitos de actuación, entre ellos el de la infancia y la juventud, persiguen complementar las medidas impulsadas por las Administraciones Públicas, llegando a aquellos aspectos que, por cuestiones presupuestarias, éstas sólo pueden cubrir de forma básica. Asimismo, impulsamos activida-

<sup>\*</sup> Presidente de Unicaja.

des y proyectos que son necesarios para los niños y los jóvenes en aquellas áreas en las que existe una cobertura insuficiente.

# 2. EL MODELO DE GESTIÓN DE UNICAJA APLICADO A LOS PROYECTOS DESARROLLADOS PARA LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

Para materializar su compromiso con la infancia y la juventud, Unicaja aplica un modelo de gestión comprometido con nuestra misión y visión social (véase el gráfico 1). Este modelo de gestión otorga a ambos colectivos un papel central, constituyendo uno de los ejes en torno al cual gira nuestra estrategia en el ámbito de la Obra Social.

Partiendo de la búsqueda del establecimiento de relaciones estables y beneficiosas para los niños y los jóvenes, y la sociedad, en general, Unicaja define las actuaciones a favor de estos grupos, tanto a través de su negocio como de la Obra Social, con el fin de cumplir los siguientes objetivos:

- 1) Económico-financieros:
- Fomento de los hábitos de ahorro.
- Promoción de la cultura financiera.
- Integración de los aspectos éticos en los negocios.
  - 2) Educativo-culturales:
- Consolidación y progresión educativaformativa en todos los niveles.
- Desarrollo cultural en sus diversas manifestaciones.
- Fomento de la toma de contacto con actividades científicas y desarrollo de éstas.
- Avance en la integración social, cultural y étnica.
- Promoción de la lectura y de la utilización de medios de comunicación escritos.
  - 3) Medioambientales:
  - Respeto y protección del medio ambiente.
  - Acercamiento a la naturaleza.

- 4) Referentes a prácticas saludables:
- Desarrollo de estilos de vida sanos.
- Promoción de prácticas deportivas.
- 5) De fomento de los buenos valores:
- Iqualdad.
- Justicia.
- Paz.
- Esfuerzo.
- Responsabilidad.
- · Respeto.
- Solidaridad.
- Altruismo.

Definidos los objetivos y diseñados los programas, se procede a la planificación de su gestión, estableciendo los plazos y procedimientos de instrumentalización que garanticen su cumplimiento de manera económica, eficaz y eficiente.

La prioridad concedida a la calidad favorece que nuestro modelo esté sujeto a un enfoque de revisión y mejora continua, posibilitando una articulación adecuada del compromiso adquirido.

#### 3. Principales proyectos de Unicaja a favor de la infancia y la juventud

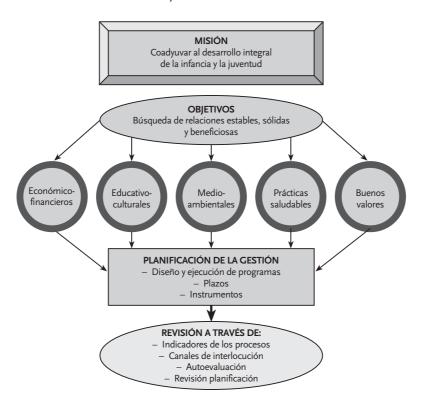
El cumplimiento de los objetivos mencionados queda plasmado tanto en la orientación de la actividad financiera de Unicaja como de los proyectos que se ejecutan a través de su Obra Social. Consciente de las necesidades y demandas particulares que muestran los colectivos de jóvenes y niños, Unicaja comercializa una amplia gama de productos y servicios específicos en función de su edad y preferencias, exentos de ciertos gastos y comisiones, que permiten la obtención de descuentos y promociones, así como reducciones en los tipos de interés soportados en los préstamos formalizados.

En este sentido, Unicaja ha desarrollado para los más pequeños la Libreta Tesoro, con objeto de inculcarles la importancia del ahorro a lo largo de



#### GRÁFICO 1

### Modelo de gestión de la Obra Social de Unicaja: su relación con la infancia y la juventud



su ciclo vital. Asimismo, ofrece a los jóvenes cuentas, planes de ahorro, seguros, tarjetas, préstamos hipotecarios, de consumo y orientados a la financiación de los estudios que les permitirán concluir su formación. Junto a ello se apoyan las iniciativas propuestas por los jóvenes emprendedores y asociaciones de jóvenes empresarios.

La sensibilidad de la Obra Social de Unicaja hacia aquellas cuestiones que atañen a la juventud y la infancia se materializa en los ámbitos de actuación más variados, especialmente, en los referentes al nivel educativo, formativo y cultural, al uso del tiempo libre, y al marco asistencial y de cooperación internacional.

Unicaja apuesta por la formación integral de los individuos en todos los niveles educativos prestando especial atención, por su trascendencia futura, a las primeras etapas. Como consecuencia de ello, Unicaja mantiene dieciséis guarderías y jardines de infancia, nueve propias y siete en colabo-

ración, contribuyendo al desarrollo de las capacidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales de los niños y niñas menores de tres años. La preocupación de Unicaja por el desarrollo de los buenos valores en la infancia se extiende hasta los recién nacidos. Meses atrás, Unicaja ha implantado el programa cultural innovador "Leer es crecer", que, promovido por la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía dentro del Plan Integral para el Impulso de la Lectura en Andalucía, regalará a más de 80.000 niños y niñas nacidos en 2006 un *kit* de lectura con su primer cuento.

A lo anterior se unen trece centros de educación infantil, primaria y secundaria. Unicaja hace especial hincapié en que las acciones formativas desarrolladas en estos centros vengan marcadas por la promoción de la libertad, la igualdad, la justicia, la paz, la responsabilidad, el respeto y el cuidado del entorno natural y urbano, empezando por el más próximo al alumno. Entre las distintas actuaciones acometidas recientemente en este

campo destaca, por su peculiaridad, la organización de las Jornadas de Cine en Educación y Valores, celebradas en distintas localidades de la geografía andaluza, en colaboración con la Fundación Lumière. Con motivo del "V Centenario de El Quijote" se ha proyectado a más de 100.000 escolares la película "El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha", útil herramienta pedagógica para la proyección de valores tan importantes para nuestra juventud como el altruismo, la amistad y la igualdad, entre otros.

Asimismo, Unicaja sostiene dos colegios mayores, uno en Málaga y otro en Madrid, donde se favorece un adecuado ambiente de estudio, una formación complementaria de las personas que en ellos residen, encauzada a través de las actividades culturales y académicas que en ellos se organizan, así como la convivencia en una comunidad plural, modulada por la participación y el diálogo.

La colaboración de Unicaja en materia educativa se ve ampliada por múltiples convenios suscritos con diversas universidades y escuelas de formación profesional, la concesión de becas de postgrado, la programación de proyectos educativos, la colaboración y organización de cursos de verano, conferencias y jornadas de diversa índole.

El compromiso de Unicaja con la educación se articula en otro gran pilar como es la I+D+i (Investigación, Desarrollo e Innovación Tecnológica). La entidad mantiene acuerdos con diversos colegios profesionales, grupos de desarrollo local, observatorios económicos y centros de investigación (entre ellos, la Fundación Corporativa Tecnológica, el Parque de Innovación y Tecnología de Almería, el Centro de Innovación y Tecnología Agroalimentaria "CITAGRO", la Fundación Instituto Mediterráneo para el Avance de la Biotecnología y la Investigación Sanitaria (IMABIS), el Centro de Excelencia del Aceite de Oliva, el Observatorio Económico de Andalucía y la Fundación para la Investigación Agraria de la Provincia de Almería [FIAPA]), además de colaboraciones con asociaciones de pequeñas y medianas empresas, a través de las cuales materializa la programación de proyectos educativos, la asistencia técnica al autoempleo y la orientación profesional de los jóvenes.

El deporte constituye también un instrumento educativo fundamental, puesto que enseña nociones como juego limpio, trabajo en equipo y sentimiento de solidaridad. Junto a ello fomenta la superación de la discriminación por razones de sexo, origen étnico o clase social y la consolidación de

hábitos saludables y una ocupación racional del tiempo libre. El deporte, más que constituir una actividad puramente personal, recurre a la identidad colectiva y puede ser fuente de modelos para jóvenes y niños. Estos son los objetivos de las Escuelas Deportivas de la Obra Social de Unicaja, en las que participan más de 30.000 niños y niñas. Las colonias infantiles de verano, la semana blanca deportiva, el campus de baloncesto y cuantas actividades, campeonatos y competiciones relacionadas con el uso del tiempo libre con las que se colabora, forman parte de la atención que desde Unicaja se presta a la infancia y la juventud. En este contexto, el patrocinio de actividades deportivas profesionales, fundamentalmente centradas en el baloncesto y el voleibol, encuentran su justificación en la medida en que el apoyo a deportes de élite actúa como motor de arrastre del deporte de base, al presentarse permanentemente como un elogiable referente deportivo para niños y jóvenes.

Las actuaciones asistenciales de Unicaja relacionadas con la infancia y la juventud se enmarcan igualmente en múltiples colaboraciones con asociaciones sin ánimo de lucro, tales como UNICEF, comedores sociales y centros de acogida de menores. Asimismo, a través de los convenios mantenidos con la Fundación Teodora y la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, artistas profesionales visitan a los niños hospitalizados, y se desarrollan programas de prevención del consumo de drogas dirigidos a jóvenes, respectivamente.

Finalmente, cabe destacar que desde la Obra Social de Unicaja se colabora con distintas ONG que trabajan en proyectos cuyos principales beneficiarios son los niños. Así, a título ilustrativo, se ha conseguido construir una casa de acogida en Perú, se impulsan programas sanitarios de atención materno-infantil en el norte de Marruecos, en virtud del acuerdo suscrito entre Unicaja y Medicus Mundi, así como otros gracias a los cuales un centenar de niños saharauis son acogidos durante sus vacaciones de verano por familias voluntarias.

#### 4. CONSIDERACIONES FINALES

Anticiparse a los problemas y convertirlos en oportunidades es mucho más fácil que resolverlos. La infancia y la juventud son fuente inagotable de desarrollo, cambio y progreso. La inversión en los niños y los jóvenes del mundo redunda en una mejora de su calidad de vida, lo que origina bene-



ficios sociales y económicos incalculables. Los jóvenes sanos, educados, comprometidos, trabajadores y productivos pueden propiciar el progreso económico y la innovación, además de desempeñar el papel de interlocutores en la promoción de una sociedad abierta.

El compromiso de Unicaja con las próximas generaciones determina una de sus principales líneas de actuación en cuanto a responsabilidad social se refiere. El propósito último no es otro que otorgar una base sólida para la sociedad del mañana, que se sustente en valores de respeto y tolerancia hacia los demás, y cuidado del entorno natural que nos rodea.

# Compromiso con la juventud: la experiencia de Caixa Terrassa

ENRIC MATA TARRAGÓ\*

La actuación de Caixa Terrassa en el campo de la infancia y de la juventud ha sido y sigue siendo uno de los pilares fundamentales de su Obra Social y Cultural. Antes de entrar en detalles sobre la evolución y las principales realizaciones, conviene enmarcar el tema desde una perspectiva histórica.

Esta sensibilidad y preocupación por la juventud tiene sus raíces en los mismos inicios de las obras benéfico-sociales de la institución, cuando en el año 1898 se autorizó a las cajas de ahorros a llevar a cabo obras asistenciales. Como consecuencia de esta regulación, en el año 1901 la Caja de Ahorros de Terrassa acordó por unanimidad destinar a beneficencia una tercera parte de los beneficios.

Repasando la historia de Caixa Terrassa, a partir de los primeros años del siglo XX aparecen partidas en los balances referidas al apoyo a centros docentes, protección a la infancia y concesión de becas para estudios superiores "a favor de aquellas vocaciones y talentos que hubiesen podido malograrse por falta de medios", como se expresa textualmente en la memoria conmemorativa de los 75 años de la caja (1952). Entre las becas concedidas, figuraban estudios de peritaje en la Escuela Industrial de Terrassa.

En el libro Ahorro, ciudad y progreso, 125 años de la Caixa d'Estalvis de Terrassa, Salvador Cardús escribe que los hechos demuestran que la entidad financiera de la ciudad "entendía su responsabilidad hacia la comunidad de manera más amplia que la simple limosna". Así, emprendió proyectos de un alto contenido social como, por ejemplo, la construcción de las llamadas "casas baratas" para

paliar la falta de vivienda asequible, la construcción de un pabellón antituberculoso anexo al hospital (1926), el Hogar de la Ancianidad (1949), el Albergue Infantil (1960), los Talleres Protegidos Amat Roumens (1971), destinados a integrar a discapacitados psíquicos; el Grupo Escolar Presidente Salvans (1972), el Centro Cultural (1980) y la escuela de formación empresarial (1981).

#### Una larga tradición de apoyo y promoción a niños y jóvenes

Si nos centramos en la infancia y la juventud, el Albergue Infantil fue la primera gran obra social propia orientada a este colectivo: un edificio de 4.000 m² que se construyó en plena naturaleza en el ámbito del parque natural de la sierra de San Lorenzo del Munt. Como explica Cardús, fue una obra para tiempos de excepción, que durante más de 15 años acogió niños y niñas entre 8 y 12 años, en estancias de tres meses, en pleno período escolar, con el fin de "rehacerlos físicamente", con una buena alimentación y ejercicios al aire libre. La memoria de la caja de 1960 expresaba que "los resultados sanitarios han sido óptimos, con su traducción en el peso, desarrollo y estado general de todos y cada uno de los albergados". Fue la respuesta a una necesidad social de un país y de una ciudad que padecían carencias de servicios básicos y de carácter urbanístico, sanitario y escolar.

Al paso de los años, con las mejoras en el nivel de vida de los ciudadanos, ya no fue necesario

<sup>\*</sup> Director General de Caixa Terrassa.

seguir con esta obra social, y a partir de 1976 el Albergue cambió de orientación, transformándose en escuela de educación especial que funcionó durante diez años. Posteriormente, sus instalaciones se dedicaron a colonias de verano y a actividades educativas diversas, hasta que en 1995 el edificio fue rehabilitado y destinado a la nueva sede de la Escuela Universitaria de Negocios de Caixa Terrassa.

Después del Albergue Infantil, nuestra Caja llevó a cabo en el año 1972 una nueva actuación social de suplencia en el campo pedagógico. Con la aprobación de la Ley General de Educación en 1970, que guería garantizar el derecho universal a la educación básica, se tenían que llevar a cabo planes acelerados de construcciones escolares, pero las administraciones central y municipal tenían dificultades para emprender tantos proyectos. Ante esta situación, la Caja de Ahorros de Terrassa intervino a nivel local e hizo su particular contribución, llevando a cabo la construcción de un grupo escolar que se denominó Francesc Salvans Armengol, en recuerdo a un anterior presidente de la Caja. La escuela significó en aquel tiempo una aportación muy importante a la estructura educativa de la ciudad, con una capacidad de unas 800 plazas, espacios para quarderías e incluso viviendas para maestros. Por espacio de 13 años perteneció a nuestra Obra Social, hasta que en el año 1985 fue cedida al Ayuntamiento para integrarse, como correspondía, a la red de escuelas públicas de la ciudad.

Inicialmente, las actuaciones dedicadas a la infancia y la juventud, como la obra social en general, se centraron en la cobertura de carencias, necesidades de la sociedad y la prestación de servicios no cubiertos o escasamente atendidos por los poderes públicos. En el transcurso de los años y, sobre todo, a partir de los años ochenta, las nuevas realizaciones y líneas de obra social de nuestra institución hacia este colectivo ya no se orientaron a cubrir necesidades básicas, sino a enriquecer, aportar valor y promover a la persona, a través de la formación, la cultura, las actividades educativas en colaboración con las escuelas, las acciones de patrocinio, las convocatorias de premios y de concursos, etcétera.

#### 2. EL ÉNFASIS EN LA ACTIVIDAD **FORMATIVA**

A principios de los años setenta Caixa Terrassa inició un profundo proceso de cambio y de reestructuración de la entidad para adaptarla a los nuevos tiempos y propiciar su crecimiento y expansión. Una de las prioridades de la junta de gobierno y de la dirección fue la formación de las personas. En el año 1974, Caixa Terrassa fue la primera caja catalana de origen comarcal en crear, dentro de su organigrama funcional, un departamento específico para la formación permanente de sus empleados. Fue una actuación de carácter estratégico que se enmarcó claramente dentro de este proceso de cambio y de impulso de la entidad.

En el año 1981, el nuevo equipo directivo de la Caja acordó dar un paso adelante en la formación, abriendo una nueva línea en apoyo a las pequeñas y medianas empresas, que consistió en la puesta en marcha de programas de reciclaje y de perfeccionamiento directivo, con la finalidad de contribuir a la mejora de la gestión empresarial. En el marco de la difícil situación económica del país, la comarca del Vallés –y la ciudad de Terrassa en particular– estaba viviendo una etapa de depresión. con continuos cierres de empresas y pérdida de puestos de trabajo. Los datos económicos registrados por la Cámara de Comercio e Industria de la ciudad eran reveladores: en el período 1979-1981 se presentaron 335 expedientes de crisis, que mayoritariamente correspondían al sector textil (175), seguido del sector metalúrgico (80). Estos expedientes afectaron a casi 14.000 trabajadores y el número total de parados registrados se incrementó en un 40%.

En este contexto, Caixa Terrassa consideró que una forma muy adecuada de ayudar a las empresas en una etapa tan difícil consistía en acercarles la formación para perfeccionar y capacitar a los recursos humanos, con programas avanzados de corta y media duración sobre los diferentes ámbitos de gestión de la pequeña y mediana empresa. Creímos firmemente que la formación de los equipos directivos representaba un factor que podía contribuir a mejorar la situación y facilitar el desarrollo de muchas empresas de Terrassa y de la comarca. Era una actuación más a favor del segmento empresarial, al cual la entidad se había orientado activamente con motivo de la promulgación en el año 1977 del denominado "Decreto Fuentes Quintana" de liberalización del sistema financiero, que permitió a las cajas de ahorros entrar en la financiación típica de las empresas.

Estos fueron los inicios de la futura Escuela Universitaria Caixa Terrassa. Justamente, este 2006 se cumplen 25 años de la actividad formativa que impartimos a favor de los jóvenes, de los profesionales y de las pequeñas y medianas empresas del ámbito de actuación de la entidad. Caixa Terrassa se avanzó así a la oferta de formación continuada, entonces un tema muy poco extendido y conocido entre las empresas y sus profesionales. Asignamos esta responsabilidad a Jordi Balcells, que ha estado al frente de las actividades formativas hasta su jubilación en el año 2005.

# 3. FORMACIÓN DE JÓVENES A NIVEL UNIVERSITARIO: LA ESCUELA UNIVERSITARIA CAIXA TERRASSA

Después de diez años impartiendo formación para las empresas y sus profesionales, en el año 1990 Caixa Terrassa dio un paso trascendental al extender su actividad a la formación de jóvenes. Así, se decidió ampliar la docencia al ámbito universitario con la finalidad de formar jóvenes en la gestión empresarial y proporcionar a las empresas unos recursos humanos bien preparados. La idea desde un principio estaba muy clara: impartir una formación adaptada a les necesidades de las pequeñas y medianas empresas, muy pragmática, práctica y polivalente. Con estos planteamientos, se inició el Bachelor of Science in Business Administration, a través de la colaboración con la Universidad de Carolina del Sur en Estados Unidos. Posteriormente, en 1994, la Escuela amplió los acuerdos al ámbito de la Unión Europea, mediante la asociación con la Universidad de Gales, que otorgaba título oficial británico a la carrera del Bachelor.

Dos años después, la Escuela Universitaria Caixa Terrassa (Euncet) pasó a ser centro adscrito de la Universidad Politécnica de Catalunya (UPC), y la carrera fue reconocida oficialmente en el Estado español. A partir del curso 1996-1997 el Bachelor se transformó en la Diplomatura en Ciencias Empresariales. De esta manera, los alumnos pudieron obtener doble titulación: el título oficial español de Diplomado en Ciencias Empresariales por la UPC y el título oficial británico de Bachelor por la Universidad de Gales.

En el año 1997, la Escuela trasladó su sede del Centro Cultural a unas nuevas instalaciones en el antiguo Albergue de la entidad. La rehabilitación de los espacios y su adecuación como centro de formación supusieron unas inversiones de unos dos millones de euros. Esto significó un importante aumento del espacio disponible, que permitió ampliar la matrícula y las actividades académicas.

Se dotó a la Escuela con las últimas tecnologías y las metodologías más avanzadas aplicadas a la formación. Además, el entorno natural privilegiado del Parque Natural de Sant Llorenç de Munt y la Sierra del Obac, implicó una mejora cualitativa adicional para favorecer el estudio y la concentración de los alumnos.

La Escuela siguió avanzando en su oferta académica, y en el año 1997 se implantó la Diplomatura en Ciencias Empresariales en horario nocturno (de 7 a 10 de la noche), con el fin de facilitar también a las personas con ocupación laboral que pudiesen cursar estos estudios. Posteriormente, en el año 1999 se pusieron en marcha dos *masters*: un MBA en dirección y administración de empresas y un *master* en dirección de negocio internacional (MIBA), titulados por la UPC. Finalmente, en el curso 2001-2002 se comenzó a impartir una ingeniería técnica en Informática de Gestión, una nueva carrera sobre las nuevas tecnologías aplicadas a la empresa y de gestión en *e-business*.

En resumen, a lo largo de estos años, se han graduado catorce promociones (diurno) y seis promociones (nocturno) de la diplomatura en Ciencias Empresariales, tres promociones en la ingeniería técnica en Informática de Gestión, y se han completado seis ediciones de los *masters* MBA y MIBA.

Paralelamente a la formación universitaria y los *masters*, la Escuela sigue impartiendo formación continua. Desarrolla cursos de postgrado en las especialidades de administración y dirección de empresas, dirección estratégica de recursos humanos, dirección de marketing y ventas, dirección de operaciones, análisis y penetración en mercados internacionales, dirección financiera, etc. También imparte programas de especialización (de corta y media duración), formación *in company* mediante acuerdos con empresas, y formación *on line*.

Dada la importancia que tiene esta actuación para nuestra entidad, merece la pena evocar los hitos más trascendentes de su evolución, crecimiento y consolidación. En este sentido, también es preciso destacar que día a día trabajamos en el cumplimiento de unos valores y unos objetivos permanentes que creemos extrapolables y generalizables para cualquier institución educativa avanzada y comprometida con sus alumnos: el avance tecnológico, la diversificación de la oferta docente para adecuarla a las necesidades de los jóvenes, los profesionales y las empresas; la disposición de un claustro de profesores y un equipo de gestión académica altamente cualificados; una inquietud constante



por la calidad y la innovación en contenidos y metodologías; la profundización y extensión de vinculaciones y relaciones con otras universidades a nivel internacional; los programas de intercambio de estudiantes y el seguimiento y el apoyo al alumno para ayudarle a avanzar en sus estudios.

Por otra parte, la Escuela Universitaria Caixa Terrassa está desarrollando su estrategia de acuerdo con el nuevo espacio europeo de enseñanza superior, al que el centro se está adaptando aceleradamente. De hecho, se encuentra ya en una fase avanzada de adaptación.

Después de estos primeros 25 años de actividad formativa, nuestra Caja valora muy satisfactoriamente la evolución de esta actividad y la contribución social a favor de la formación que está realizando la Escuela, por la que a diario pasan más de 600 alumnos. Y lo que es muy importante, los graduados están altamente valorados por el mercado. Asimismo resulta satisfactoria la calificación otorgada por las autoridades universitarias. En el mes de abril del 2005, la Agencia Catalana de Calidad Universitaria hizo público un informe de evaluación de los estudios de Ciencias Empresariales en las diferentes universidades catalanas. En este informe, la Agencia de Calidad ha valorado muy favorablemente el profesorado de la Escuela Universitaria Caixa Terrassa, y considera que los programas académicos, las infraestructuras e instalaciones y la organización educativa tienen un nivel muy adecuado. Asimismo, destaca positivamente la acción tutorial, de orientación y de seguimiento del estudiante.

Lejos del conformismo, esta buena nota nos anima a seguir avanzando y mejorando para continuar formando buenos profesionales, con conocimientos sólidos y polivalentes, y personas íntegras y socialmente comprometidas.

#### 4. APRENDER A ADMINISTRAR EL DINERO Y LA ECONOMÍA DOMÉSTICA

A través de la Escuela Universitaria, nuestra entidad ofrece formación a los jóvenes que orientan su vida profesional hacia la gestión de la empresa. Y con el objetivo de seguir haciendo aportaciones formativas para otros segmentos de edad, en el año 2000 Caixa Terrassa decidió lanzar un innovador programa dirigido a los escolares de primaria y de secundaria, relacionado con la educación al consumidor, después de constatar el déficit y las carencias en este campo.

Como es sabido, los temas de consumo y medio ambiente, entre otros, se tratan en las escuelas de una forma transversal en diferentes asignaturas. No hay libros de texto específicos, y los maestros tampoco tienen tiempo para desarrollar estos temas y profundizar en ellos dentro del horario escolar. Desde esta perspectiva, consideramos que Caixa Terrassa, a través de la Obra Social, podía colaborar con las escuelas y los profesores en la cobertura de esta faceta de la educación. Así, se puso en marcha un primer programa denominado Aprende a administrar el dinero, destinado a los alumnos de primaria. Y posteriormente, como continuación, se creó Aprende a administrar la economía doméstica. Realizado en colaboración con la empresa Cima, de Terrassa, se trataba de un provecto absolutamente pionero por su singular diseño y la originalidad de sus contenidos, basado en una parte teórica y en una aplicación práctica a través de un juego de rol. Con el fin de desarrollar adecuadamente este programa, el Centre Cultural Caixa Terrassa habilitó toda una planta de sus instalaciones.

La primera parte del programa tiene lugar en las propias escuelas mediante un cuaderno didáctico, con el cual se trabajan conceptos como el dinero, un crédito, una hipoteca, etc. Supone el prólogo a la posterior aplicación práctica y simulada en el juego de rol, que tiene lugar en un espacio de 350 m<sup>2</sup> en los que se reproduce el casco urbano de una pequeña ciudad, con la casa, la tienda, una oficina de la caja de ahorros, etcétera.

En el programa adaptado a la enseñanza primaria se pretende inculcar valores y actitudes como que el dinero es un recurso limitado, que se consigue con esfuerzo y que se tiene que administrar bien; la adecuación de los gastos a los ingresos, el consumo responsable y la importancia de la previsión de cara al futuro. También se tratan las diferencias entre necesidad –que se debe satisfacer– y deseo cuyo cumplimiento puede esperar, en función de los recursos disponibles.

La importancia de estos mensajes se desprende de las advertencias de diferentes teóricos e investigadores sobre la presión hacia el consumismo a la que están sometidos los niños en nuestras sociedades y que verosímilmente puede desembocar en el descontrol en los gastos. Así, Neil Postman (1999) constata que "entre los 3 y los 18 años los niños americanos verán aproximadamente 500.000 anuncios en la televisión, lo que quiere decir que el anuncio de la televisión es la fuente de valores más substancial a la cual están expuestos los jóvenes". Por su parte, José Antonio Marina (2004) ha destacado la necesidad de que los niños aprendan a inhibir sus impulsos, incluso aquellos que están poderosamente influidos por las emociones. Controlar los impulsos para impedir que conduzcan directamente a acciones representa, pues, un objetivo educativo de primer orden.

En el programa adaptado a la enseñanza secundaria se añaden escenarios más complejos de cara a formar personas capaces de administrar su economía doméstica de modo responsable y emancipado. A lo largo del juego, se plantean situaciones económicas y aspectos de la vida en los que los jóvenes se van a encontrar a medida que vayan creciendo, como la entrada en el mundo laboral, la formación de una familia, los compromisos a largo plazo como el pago de la hipoteca por la compra de una vivienda, el autocontrol a la hora de satisfacer deseos, etc. Los alumnos, a través del juego, deben de tomar decisiones de forma autónoma, lo cual constituye un aprendizaje para poderlas aplicar después en la vida cotidiana. También se dan a conocer los principales productos financieros y se enseña a utilizarlos convenientemente.

El propósito del programa estriba en que los jóvenes afronten los temas económicos con una mirada diferente –la mirada del adulto– al avanzarles situaciones y problemáticas personales que, con toda seguridad, se encontrarán en el futuro. Probablemente olvidarán los detalles del juego, pero los mensajes de fondo, de responsabilidad, de autocontrol en los gastos o previsión pueden perdurar en el tiempo. Como explica el sociólogo Salvador Cardús (2001), "educar es transmitir, sobre todo, maneras de hacer con el fin de saber dar una respuesta ordenada y plena de sentido a las dificultades que plantea la vida de cada día. Por tanto, no se trata principalmente de enseñar reglamentos escritos, de hacer estudiar manuales con sistemas de normas morales o de hacer creer en valores abstractos. Al contrario, los modelos, las maneras de hacer se aprenden como estilos de vida y como sistemas prácticos de resolución de problemas".

Hasta ahora, el balance de estos programas es satisfactorio, y se va avanzando hacia el cumplimiento de los objetivos marcados. La evaluación que realizan alumnos, maestros y monitores, en una escala de 0 a 5, se sitúa en 4,5 puntos de media en la valoración de los recursos utilizados, los contenidos, el aprovechamiento, la motivación, etc. Cada año pasan por el programa unos 7.000 alumnos de centros escolares de Terrassa, localidades de la comarca y de diferentes puntos de Catalunya.



### 5. Despertar la imaginación educando en el arte

Caixa Terrassa está llevando a cabo otras actividades educativas en colaboración con las escuelas, en los campos de la música, el dibujo y el arte en general. Desde hace 26 años venimos organizando un concurso de dibujo escolar con el objetivo de estimular la imaginación y la creatividad plástica de los alumnos de edades comprendidas entre los 7 y los 12 años. El certamen cuenta con una participación media anual de unos 40.000 escolares, que inspiran sus trabajos sobre una selección de cuentos, que posteriormente son editados en un libro con las correspondientes ilustraciones de los dibujos ganadores.

Asimismo, en el año 2005, desde nuestra Fundación Cultural hemos potenciado la línea educativa, con la puesta en marcha de dos nuevos programas denominados *Conciertos familiares y Exploradores del arte*. Aparte de las programaciones habituales, como las temporadas internacionales de música y danza, el teatro y las exposiciones, el Centro Cultural de Caixa Terrassa tiene vocación de escuela cultural y quiere ser un referente educativo complementario para los centros educativos: un espacio donde chicos y chicas de hoy, ciudadanos y ciudadanas de mañana, conozcan y se acerquen al arte y a la cultura.

El ya citado Neil Postman (2004) se refiere al arte como el "lenguaje del corazón"; la enseñanza de la música, la pintura, la arquitectura y la literatura debe hacerse para ayudar a los jóvenes a entender el lenguaje artístico "con el fin de que penetre en sus corazones". Este pedagogo y teórico de la comunicación explica cómo la naturaleza de la industria de la comunicación favorece que nuestros estudiantes tengan acceso continuo a las artes populares de su época, y como consecuencia su receptividad a las formas populares sea apropiada y esté bien desarrollada. Sin embargo, entiende que "su capacidad de responder con imaginaciones educadas a las formas de arte clásicas y tradicionales está severamente limitada".

Partiendo de la base de que educar va más allá de la instrucción y de la acumulación memorizada de conocimientos, estos programas pretenden abrir y despertar la sensibilidad de los alumnos. Pero los mensajes que transmite el arte han de poder ser comprendidos y asimilados lo mejor posible para que puedan enriquecernos. Por este motivo, es necesaria una educación específica que, como explica Postman, contribuya a aumentar los niveles de sensibilidad y pasar de modalidades de pensamiento y sentimiento más bajas a más altas; una educación que ofrezca a los jóvenes la oportunidad de generar progresivamente un criterio propio para poder discernir y reconocer calidades diferenciadas entre diferentes obras; una educación que les ayude a valorar y a encontrar algo tan espiritual y personal como la belleza, en una audición musical, en la observación de una obra de arte o en la simple contemplación de la naturaleza. En definitiva, el objetivo de Caixa Terrassa con estos programas no es otro que brindar a los niños v jóvenes una educación que les capacite para no sentirse indiferentes ni insensibles al pasar ante una creación arquitectónica, una pieza artística, un paisaje o un simple elemento natural de nuestro entorno; y todo ello desde el supuesto de que esa sensibilidad es necesaria en la formación integral de la persona y constituye también un componente de la calidad humana.

En los Conciertos familiares, los niños y niñas a partir de los 2 años, acompañados de sus padres, entran en contacto con los sonidos y las formas musicales más diversas, que pueden ser una base para abrir y desarrollar su sensibilidad en el campo de la música. Esta actividad se lleva a cabo en colaboración con el Auditorio de Barcelona, que cuenta con una larga experiencia y un notable éxito en este campo. Las sesiones celebradas en esta primera temporada se han dedicado a los sonidos producidos por los instrumentos de metal; a la voz como forma de expresión y de comunicación a través de la diversidad de músicas como los cantos africanos, gregorianos, ópera, rap y canciones populares de diversas partes del mundo; a las sonoridades tradicionales catalanas, etc. La iniciativa ha tenido una buena acogida por parte del público familiar, que ha llenado nuestro auditorio en todos los conciertos celebrados.

Por otra parte, el programa Exploradores del arte quiere introducir al alumno en los conceptos básicos del arte y en la interpretación de una obra artística a través de los diferentes elementos que la componen. Este proyecto pedagógico se ha diseñado teniendo en cuenta el currículum oficial del

sistema educativo y se ha puesto a disposición de las áreas de educación artística, visual y plástica de les escuelas. Aspira a potenciar las capacidades, como la atención, la observación, la imaginación, la reflexión y la creatividad, y actitudes tales como el respeto hacia las obras de arte; aspectos que, según los expertos, son necesarios para disfrutar de las manifestaciones artísticas, así como desarrollar la creatividad y las habilidades plásticas. También se pretende fomentar la visita a los museos e inculcar el amor y el interés por nuestro patrimonio artístico. El programa se inicia en la escuela, donde se avanzan los conceptos más teóricos que posteriormente se aplican y se experimentan en la exposición a través de la observación directa y la interpretación guiada de las obras por parte de los monitores. Finalmente, los alumnos participan en un taller plástico, donde pueden poner en práctica todo lo que han trabajado y dar rienda suelta a su imaginación creando sus propias obras, que se exponen como muestra paralela a la exposición visitada. De esta manera, los escolares se familiarizan con el consumo, el disfrute y la práctica del arte.

### 6. LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DE LAS OBRAS SOCIALES

Pero no solamente la Escuela Universitaria Caixa Terrassa y el Centro Cultural desarrollan tareas educativas. Las otras obras sociales propias de la institución también adquieren una dimensión pedagógica. Desde 1999, nuestros Talleres Protegidos Presidente Amat Roumens, en los que trabajan cerca de 300 personas con discapacidades psíguicas, reciben a lo largo del año visitas escolares. En ellas, grupos de niños y niñas tienen un contacto directo con el mundo de la discapacidad. En su estancia en los talleres, se les explica lo que quiere decir ser una persona "especial", "diferente", y que, a pesar de sus limitaciones, puede realizar un trabajo de calidad y desarrollar con normalidad numerosas actividades, integrado en la sociedad. La experiencia permite a los niños conocer de cerca las diferentes tareas, y en la sección de jardinería aprenden una parte del temario sobre el medio natural. Para finalizar, cada niño planta una semilla en una maceta que, después, puede llevar a casa para ver crecer la planta y cuidarla. En esta visita a los talleres, se transmiten claramente los valores de la responsabilidad, del esfuerzo en el trabajo, del respeto, de la igualdad y de la importancia del trabajo bien hecho.

Por su parte, el Hogar de la Ancianidad de Caixa Terrassa, que acoge a unas 200 personas entre la residencia y el centro de día, también abre sus puertas a la ciudad y a la juventud. Durante el año, el Hogar desarrolla unos programas intergeneracionales destinados a promover el acercamiento mutuo entre las personas mayores, los niños y los jóvenes. Consisten básicamente en talleres conjuntos y encuentros, en los cuales los abuelos y los niños, reunidos en grupo, se explican cuentos, recuerdan vivencias, cantan y juegan juntos, recitan poesías, pasean por los jardines, estableciéndose una convivencia enriquecedora para las dos partes. Estos encuentros ponen de manifiesto el dinamismo y la apertura del Hogar hacia la comunidad, así como la actitud activa de sus residentes y sus capacidades para enseñar, aconsejar, compartir experiencias y divertirse con la juventud.

#### 7. Aprender a proteger EL MEDIO AMBIENTE

Este año 2006 se hará realidad uno de los proyectos educativos y sociales más importantes de Caixa Terrassa, dirigido a las familias, los escolares y los jóvenes, enfocado bajo dos vertientes, la pedagógica y la de sensibilización social. Se trata de una exposición permanente sobre ecología que nace con el propósito de proporcionar información sobre los recursos naturales y los usos que hace de ellos la humanidad, así como de fomentar las conductas que favorezcan la sostenibilidad y el equilibrio medioambiental en el plano más directamente relacionado con la vida cotidiana. Es bien sabido que, aun cuando disponemos de más información que antes sobre las consecuencias de la acción humana sobre el medio ambiente, los estilos de vida de nuestras sociedades no favorecen los comportamientos responsables en la vida diaria que tendrían que contribuir a la sostenibilidad. Y muy probablemente estos aprendizajes, sobre todo por parte de los niños, están más relacionados con las prácticas que se adquieren en las familias que con los conocimientos teóricos que puedan ofrecer las instituciones académicas. Desde esta perspectiva, el nuevo proyecto puede ser una herramienta de utilidad al servicio de los padres y de sus hijos, y de las escuelas, en un aspecto educativo cada vez más necesario ante las agresiones y los peligros constantes de degradación de nuestro medio ambiente.

Los sociólogos Victoria Camps y Salvador Giner, en su "Manual de civismo" (1998), explican que "el crecimiento económico desenfrenado nos lleva a una explosión de las necesidades. Y esta explosión no tan solo es injusta porque las necesidades están mal distribuidas, sino que se está convirtiendo en una amenaza seria para las condiciones de supervivencia del planeta". Más adelante los autores inciden en la importancia de distinguir entre lo que es trivial y lo que es necesario para que nosotros y nuestros descendientes podamos vivir mejor. Su reflexión termina señalando que, en definitiva, se trata de cuidar y conservar lo que no es patrimonio de nadie en particular porque es esencialmente público: "No hay leves políticas que consigan este objetivo si no cuentan al mismo tiempo con la buena voluntad de los ciudadanos y con su connivencia".

Sobre estos principios inspiradores, el discurso del proyecto parte de que cada gesto cotidiano ocurre en un ambiente concreto y tiene consecuencias ambientales: el ambiente de los otros es nuestro ambiente como el nuestro es el de ellos. Bajo la denominación de *Tu en tu mundo*, el visitante se convierte en actor y protagonista en la medida en que percibe de qué modo sus actuaciones en la vida diaria afectan a su propia realidad. El acercamiento a los fenómenos se produce a través de la práctica y la experimentación personales, destacando simultáneamente las repercusiones en el entorno, tanto el inmediato y propio, como el general y compartido.

Está previsto que la exposición se divida en ocho unidades temáticas: el consumo, los residuos, el ruido, el aire, el agua, la energía, la movilidad y el espacio. La combinación del discurso gráfico con las representaciones corpóreas y multimedia (como efectos luminosos, recursos informáticos, proyecciones audiovisuales e instalaciones mecánicas) está pensada para invitar al visitante a la reflexión. Se ha planeado asimismo que, como complemento, la muestra disponga de materiales diversos, como un cuaderno didáctico dirigido a los maestros para poder preparar las visitas de las escuelas.

### 8. Pensando siempre en los jóvenes

Además de la Obra Social propia, Caixa Terrassa establece cada año convenios de colaboración con entidades de nuestra zona de actuación que dedican sus actividades a la juventud, sea en aspectos sociales, formativos, artísticos o



de cultura popular. De esta manera, apoyamos económicamente a entidades que trabajan en la atención a niños de familias desestructuradas, y a aquellas que se dedican a la pedagogía del espectáculo, a la difusión de la música y la danza popular, etcétera.

Para finalizar este artículo, merece la pena remarcar que, a la hora de emprender proyectos culturales en las últimas décadas, Caixa Terrassa ha tenido muy presentes a los jóvenes como uno de los públicos objetivos. En el año 1989 se creó un premio de pintura contemporánea, bajo el nombre de Ricard Camí, que fue presidente de nuestra entidad y gran protector de la cultura y las artes. En la génesis de este certamen, quedó clara la idea y el objetivo de estimular la creación artística y ser una plataforma de lanzamiento de jóvenes valores de nuestra plástica. Posteriormente, en el año 1992, en colaboración con la entidad Amics de les Arts i Joventuts Musicals de Terrassa. Caixa Terrassa instituyó el Concurso de Música de Cámara Montserrat Alavedra, con la finalidad de estimular a los músicos jóvenes a reunirse y a constituir grupos estables, gracias a los cuales pueden completar su formación para iniciarse en el mundo profesional. A estos certámenes hay que añadir finalmente el Premio de Fotografía Caixa Terrassa, convocado por primera vez en 1996, que, además del primer premio, cuenta con dos accésit destinados a jóvenes fotógrafos.

Las páginas anteriores compendian la experiencia de la Obra Social de Caixa Tarrassa en el ámbito de la infancia y de la juventud, expresada seguramente con entusiasmo y pasión por el pleno convencimiento de su utilidad y de los beneficios sociales que estas actuaciones aportan a las personas y a la sociedad en general. Es, en definitiva, una recopilación de las realizaciones más significativas, gestionadas con alta profesionalidad por el equipo humano de la Obra Social y de las fundaciones. Estas realizaciones responden también a nuestra cultura corporativa que guía a la entidad tanto desde el punto de vista financiero como social; una cultura que descansa sobre valores en cuyo cumplimiento Caixa Terrassa se esfuerza día a día: la calidad de servicio, la innovación y la máxima atención a las personas.

#### BIBLIOGRAFÍA

CAIXA TERRASSA (1952), Memoria conmemorativa 75 años Caixa Terrassa, Terrassa.

CAMPS, V. y S. GINER (1998), Manual de civismo, Barcelona, Ariel.

CARDÚS, S. (2001), Ahorro, ciudad y progreso. 125 años de la Caixa d'Estalvis de Terrassa, Barcelona, Lunwerg Editores-Caixa Terrassa.

(2001), El desconcierto de la educación,
 Barcelona, Ediciones B.

MARINA, J. A. (2004), *Aprender a vivir*, Barcelona, Ariel.

POSTMAN, N. (1999), El fin de la educación, Barcelona, Octaedro.

SAVATER, F. (1997), *El valor de educar,* Barcelona, Ariel.

Pedidos e información:
FUNDACIÓN DE LAS CAJAS DE AHORROS
Caballero de Gracia, 28
28013 Madrid
Teléfono: 91 596 54 81
Fax: 91 596 57 96
Correo electrónico: suscrip@funcas.es

P.V.P.: 15€ (IVA incluido)

