

## El objeto de la investigación

El componente vocacional opera sobre nuestra forma de vida y nuestras posibilidades intelectuales. Sólo la ilusión por entregarnos a aquello que queremos ser implica la puesta en marcha de los medios que nos ayudarán a conseguirlo.

La vida universitaria proporciona un entorno adecuado para establecer esta comprensión, aunque la educación, como acción formativa, es sólo posible como auto-formación, una toma de conciencia individual, significativa, que hace que uno mismo se autodetermine.

Analizar, estudiar, investigar para tomar conciencia, comprender para transformar. El sujeto se implica directamente en el objetivo de la investigación, aspecto que la fenomenología reconoce como pre-científico. Si imaginamos al joven estudiante ante este abismo de conocimiento y pasión, de voluntad de saber, de idealismo y arrogancia juvenil, no será extraño encontrarlo en el ambiente académico buscándose a sí mismo. Algo así me ocurriría a mí cuando mostré mi interés por la antropología juvenil desde el inicio de la vida universitaria.

Este proceso de estudio y autoconocimiento iría avanzando con los acontecimientos, y con la evolución de la mentalidad y experiencia académica y personal. Prepara nuestra mente para comprender el mundo complejo en el que vivimos y las circunstancias objetivas en que viven nuestros jóvenes.

Con la llegada de la experiencia profesional, la sistematización de la investigación y la docencia, el proceso va asumiendo objetividad y naturaleza empírica. En esta búsqueda del objeto de investigación no veremos, pues, más que el resultado de un punto de inflexión: el del autoconocimiento capaz de proyectarse en el estudio y la investigación, cuando la investigación puede interpretarse como una búsqueda de metáforas de lo cotidiano. Y lo cotidiano, hasta ahora, está siendo la pedagogía y el contexto juvenil.

## 1.1. Antecedentes. El interés por la antropología juvenil desde los inicios de la vida universitaria

Desde el principio de la licenciatura me planteé encontrar un hilo conductor que dinamizase la continuidad por mi vocación pedagógica y diera sentido a mi currículum académico desde la interdisciplinariedad de las materias y las ciencias. Pronto mis intereses personales me condujeron hacia la forma de vida de mi ambiente juvenil de estudiante. Acabaron convirtiéndose en un trabajo de observación constante que abrió las posibilidades de otros consecutivos más intencionales, en una trayectoria exacta y eficaz que guarda en su memoria el proceso fundamental de aprender a ser joven.

### 1.1.1. La formación inicial

Fue en el Área de Teoría e Historia de la Educación del Departamento de Pedagogía donde empecé a edificar mi esquema intelectual, integrando las fórmulas, modelos y paradigmas que la ciencia pedagógica desarrolla para adaptarse a los cambios sociales de cada época.

En los primeros trabajos del curso 1993/94 realizados en las asignaturas de *Antropología, Teoría y Sociología de la Educación* empecé a abordar ya el tema de la juventud desde una visión historicista y etnográfica.

La lectura de bibliografía contemporánea acerca de las transformaciones culturales, sociales y económico-políticas de nuestra época despertaría mi interés por el estudio de las nuevas actitudes juveniles y las formas de organización de la personalidad por las que, sin duda, sentía próxima mi identificación generacional. Y también las primeras comprobaciones de que los cambios culturales se producen no sólo por las teorías filosóficas sino también por el desarrollo de las nuevas tecnologías, lo que nos coloca en una visión del mundo entre poética, por lo que de emotiva tiene la juventud, y tecnológica, por el sometimiento obsesivo que el sistema tiene sobre los jóvenes.

Fueron los años en los que se impondría el discurso sobre la postmodernidad. La *Era del Vacío* de Lipovetsky<sup>1</sup> se refería insistentemente a la actitud narcisista postmoderna y a la obsesión de la juventud como valor en lo cultural y lo social. Alain Finkielkraut<sup>2</sup> por su parte, realizaba apasionados alegatos a contracorriente de la moda intelectual y del conformismo postmoderno por el rejuvenecimiento de la cultura y se indignaba por el estado moral de una sociedad infantilizada capaz de relativizar cualquier producto cultural.

Estas nuevas circunstancias sociales serían analizadas también desde distintas perspectivas por el profesorado del Área y me animaron siempre a estudiar los valores que la educación de las nuevas generaciones requiere.

---

1 LIPOVETSKY, Gilles 1986 (1990): *La era del vacío*. Edita Anagrama. Barcelona.

2 FINKIELKRAUT, Alain (1987): *La derrota del pensamiento*. Edita Anagrama. Barcelona.

La asignatura de la *Desadaptación Social* en el segundo año de carrera me permitió alternar este acercamiento de base teórica a las culturas juveniles con la Investigación-Acción sobre fenómenos generacionales propios que, en nuestro entorno geográfico más próximo, empezaban a tomar cierta relevancia. El mundo *okupa*, las ONGs, el terrorismo callejero, la violencia racista, etc. se alternarían con el estudio de casos y las necesarias estrategias de intervención y reeducación o readaptación.

De aquí surgiría una investigación en el Departamento de Pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili. Bajo la coordinación del profesor de *Sociología y Desadaptación Social*, ahora director de esta tesis, Dr. Enrique Fuentes, un grupo de compañeras y compañeros de promoción decidimos estudiar las causas de la violencia urbana, la formación de bandas juveniles peligrosas y, sobre todo, cómo afectaba al conjunto de la juventud de Educación Secundaria las acciones delictivas de otros, induciendo la mejor forma de prevenir estos actos desde la acción educativa institucional. Contamos con el apoyo de la *Inspecció d'Ensenyança Secundària de la Delegació d'Ensenyament de Tarragona* y el de los directores de los centros educativos<sup>3</sup>.

La originalidad del trabajo convenía en que se trató de un proceso creativo de jóvenes dirigido a jóvenes y que creó un modelo de actuación repetido posteriormente en otros ámbitos. El joven como mediador entre jóvenes. Visitamos diferentes centros comarcales de Secundaria y expusimos el fenómeno de la violencia juvenil en un contexto de múltiples causas y actuaciones. Como ponentes nos presentábamos como un grupo juvenil con intereses análogos a nuestras audiencias, pero que buscábamos en la información sobre las “bandas” una salida positiva al hecho de la violencia urbana, una forma de educación informal preventiva. Esta experiencia fue recogida por la prensa<sup>4</sup> y tuvo réplicas en otras ciudades.

No tratamos de ser una alternativa a los discursos particulares de los profesores de cada centro, o a las líneas pedagógicas institucionales. Presentamos esta experiencia pedagógica como una campaña de sensibilización de los jóvenes entre los jóvenes<sup>5</sup>.

---

3 La experiencia se desarrolló en los siguientes institutos:

- Institut de Formació Professional, Escola d'Hosteleria i Turisme de Cambrils.
- Institut Politècnic de Formació Professional Baix Camp de Reus.
- Institut de Formació Professional Cal.lípolis del Complex Educatiu de la Laboral de Tarragona.
- Institut d'Ensenyament Secundari Julio Antonio de Móra d'Ebre.
- Institut de Batxillerat de Cambrils.

4 - “Projecte de la URV per evitar la violència urbana”, 2 de marzo de 1996 al NOU DIARI  
- “Un grup d'alumnes de la URV estudien la violència entre els joves”, 8 de marzo de 1996 al DIARI de TARRAGONA  
- “Universitaris de Tarragona actúen para evitar conductas antisociales”, 11 de mayo de 1996 al PERIÓDICO DE CATALUNYA  
- “Estudiants de la URV fan un treball de camp sobre la violència”, 13 de mayo de 1996 a la GACETA UNIVERSITARIA  
- “La Generalitat dice que tomará medidas para frenar la intensificación de la violencia escolar”, artículo que publica LA VANGUARDIA el 5 de diciembre de 1996 donde se muestran los datos y conclusiones de nuestro estudio.

5 Las conclusiones de aquel estudio están publicadas en el artículo de FUENTES, E. y BELTRAN, J.M. (1995): “Violencia y rebelión juveniles. Sobre la educación y la prevención”, en *Universitas Tarraconensis*, (pp. 79-97).

Serían fundamentales también en mi proceso formativo las materias de *Teoría e Instituciones Contemporáneas de la Educación y Política de la Educación*. Consolidarían el carácter proyectivo del conocimiento que iba adquiriendo de la realidad socioeducativa del grupo generacional en el que me encontraba. Entonces comprendí que en un momento de cambio mundial, las ideologías, los conocimientos y los métodos de trabajo profesional se tienen que adaptar a las nuevas necesidades. El individuo y su forma de adaptarse a las nuevas circunstancias sufren también una transformación psicológica, social e incluso política, como ha planteado Lipovetsky (1991)<sup>6</sup> y poco después también Urie (1991)<sup>7</sup>, lo cual nos hace parecer escépticos frente a la trascendencia de las teorías y métodos planteados como innovadores en el período anterior, y mostrar su carácter meramente eventual.

Lo hemos podido comprobar en los últimos años. Cambio y reforma implicaron una transformación en las concepciones educativas y en los métodos de enseñanza. Formaron parte de la experiencia pública, hubo una regulación por medio de ordenamientos legales. Recientemente, la Ley de Calidad<sup>8</sup> ha supuesto una nueva reflexión teórica sobre el período presente. Y ya se requieren muchas más. En las nuevas reformas la motivación hacia el estudio y el trabajo es un elemento didáctico indispensable al igual que la enseñanza activa y los métodos prácticos lo fueron en los periodos anteriores.

### **1.1.2. La enseñanza universitaria**

El objetivo principal de la actividad docente a lo largo de la licenciatura ha sido siempre el de dotar a los futuros profesores, a los técnicos de la educación, a los investigadores de la pedagogía, de una capacidad crítica, unos hábitos de estudio, unos métodos de contrastación intersubjetiva, que permita adaptarse e intervenir en una sociedad en evolución y que cada vez más, está conectada con sistemas poderosos que determinan cambios insospechados.

En mis años como alumno, primero de la licenciatura y después del curso de doctorado, he podido comprobar la aleatoriedad de la teoría personal del docente que se presenta conjuntamente con la de otros pensadores, como un modelo alternativo. La ciencia aporta unas posibilidades y las condiciones sociales otras. Es así como el profesorado desarrolla su discurso pedagógico asumiendo tanto los principios psicológicos y didácticos, como las dimensiones sociológicas fundamentales de la época y el contexto en el que se encuentran.

---

6 LIPOVETSKY, Gilles (1991): *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Anagrama. Barcelona.

7 URIE, P. (1991): *Penser pour l'Action*. Ed. O. Jacob. París.

8 Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Estas percepciones sobre el compromiso de los profesores con su tarea ya las apuntaba Andy Hargreaves (1996:40)<sup>9</sup> al referirse a las claves del cambio y el carácter del instinto de supervivencia docente: <<A primera vista, parece que juzgar los cambios por su practicidad es como calibrar las teorías abstractas frente a la dura realidad. Pero hay algo más. En la ética de la practicidad de los profesores existe un poderoso sentido de lo que sirve y de lo que no sirve; de los cambios viables y de los que no lo son -no es abstracto, ni siquiera como regla general, sino para este profesor en este contexto. Este sencillo aunque profundamente influyente sentido de lo práctico destila de las complejas y poderosas combinaciones entre el fin pretendido, la persona, la política y las limitaciones del lugar de trabajo. Con estos ingredientes y el sentido de lo práctico que sustentan se construyen o limitan los propios deseos de cambio de los profesores. En consecuencia, la pregunta sobre si un método es práctico encierra mucho más que cuestionarse si funciona o no. Supone preguntar también si se adapta al contexto, si conviene a la persona, si sintoniza con sus funciones y si favorece o lesiona sus intereses. En medio de estas cuestiones se sitúan los deseos de cambio de los profesores, y las estrategias de cambio tienen que contar con esos deseos>>.

Los alumnos, en cualquier caso, formulamos nuestras propias teorías, ya sean generales o particulares, sobre el mundo y el sistema educativo, desde esos deseos y desde la aleatoriedad de los modelos docentes. Aleatoriedad desde la que se descubre su amplio sentido democrático.

El progreso de instrucción individualizado queda sujeto después a una construcción de los conocimientos mediante esta alternancia de fuentes de información de la docencia con la de las bibliografías convencionales y las obras que cada época produce y son representativas del progreso del pensamiento y de la ciencia. Además, los alumnos descubrimos nuevas posibilidades conceptuales o prácticas en el transcurso del proceso reflexivo de las clases, para acabar con una modelación de comportamientos y actitudes vitales inducidos por medios didácticos dramatizadores como la teatralización o el uso de secuencias cinematográficas adecuadas a cada tema. Un conjunto de métodos y estrategias capaces de satisfacer los diferentes intereses de los alumnos entre los que hay que distinguir los que pretenden una formación científico-técnica, los que se interesan por el factor humanista y los que se conforman con un aprendizaje general.

Todo esto tendría un valor relativo si el escenario de los conocimientos se hubiera reducido al *campus* universitario, pero la necesidad de comprender mejor el mundo me llevará a sumergirme en otros ambientes y culturas como pueden ser Berlín, Ámsterdam, París, Londres o Marrakech. La pedagogía comparada siempre se ha basado en viajes vitales que, en definitiva, han sido viajes de estudio adornados por materiales y descripciones de campo. En esta época ya aparecen en la prensa local algunos artículos colectivos y personales que describen estos procesos<sup>10</sup>.

---

9 HARGREAVES, A (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ed. Morata, S.L. Madrid.

10 FUENTES, Enrique; BELTRÁN, José Miguel y SOLÉ, Jordi (1997): "Els captaires de Notre-Dame" en *Suplement Cultural* « 25 a.c. » (Secció "En el jardí sota l'olivera") del *NOU DIARI de Tarragona*, nº VI (17 de gener). Tarragona.

SOLÉ, Jordi (1998): "Viatge d'anada" en *Diari El Punt (juny)*. Tarragona, (p. 17).

### 1.1.3. Primeras experiencias profesionales

Con la realización del *Practicum*, mis primeras experiencias profesionalizadoras me acercaron al campo de la Pedagogía Social.

Nos decía Violeta Núñez (1990:66-70)<sup>11</sup> hace poco más de una década, cuando a la Educación Social y a la Pedagogía Social se le empezaba a dar entidad universitaria, que la Pedagogía Social tiene un lugar específico. Para ello, se le debería entender como aquella acción social orientada a la incorporación de los sujetos a la cultura de su tiempo.

*<<La acción educativa se incardina en la dinámica de lo social, desplegándose en las múltiples redes institucionales que la traman. Estos espacios sociales de acción educativa –que cada época legisla, abriendo, anulando, redefiniendo– configuran ámbitos susceptibles de intervención del educador social.*

*Sin embargo, los discursos que utilizan estas definiciones (jurídico, político, académico...), no son homogéneos ni sincrónicos. En este sentido participan de la discontinuidad de las producciones sociales. De allí que se registren fracturas en la definición de las necesidades sociales y de los recursos considerados pertinentes para resolverlas.*

*(...) Estas cuestiones son recogidas por las leyes y los reglamentos que norman su ejercicio. Estas especificaciones legales constituyen una cristalización de demandas sociales y establecen –en cada momento histórico– los alcances y límites de la intervención social. Dicha intervención tiene un carácter paradójico: indudablemente, se trata de una medida de control social, pero –y he aquí su envés, su contrapunto– es al mismo tiempo, facilitadora del acceso a la normalidad de época. Actualidad siempre heterogénea, plural, contradictoria...).*

*Lo social lo definimos como lugar de conflicto: éste le es inherente, no hay posibilidad de no conflicto. Toda práctica social participa de la antinomia que funda lo social: la sociedad genera tanto los conflictos como los recursos que permiten operar sobre aquellos.*

*(...) Diversas disciplinas (Sociología, Trabajo Social, Pedagogía Social...) harán sus definiciones en el intento de cernir lo real de la sociedad. En estos intentos se irán definiendo y cristalizando profesiones, metodologías, técnicas..., cuya sanción (reconocimiento social) expresa el ordenamiento legal>>.*

Entre esos campos profesionales, mis intereses, de acuerdo a la oferta de centros colaboradores, me dieron la oportunidad de conocer el ámbito especializado de las toxicomanías a través del CECAS (Centre CATALA de Solidaritat); atención primaria, con uno de los sectores más depauperados de la sociedad como son los transeúntes des de la Casa del Transeünt de Càrites de Tarragona, y el campo de la Animación Sociocultural y la formación en el ocio, a través del Institut municipal de Formació i Empresa (IMFE) Mas Carandell de Reus, ámbito que ahora se ha conver-

---

<sup>11</sup> NÚÑEZ, Violeta (1990): *Modelos de la educación social en la época contemporánea*. Ed. PPU. Barcelona.

tido en materia docente desde mi condición de profesor asociado del Área de Teoría e Historia de la Educación del Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona.

#### **1.1.4. Inserción sociolaboral, formación continua e investigación**

A finales de 1997, con el grado de licenciado en Pedagogía por la URV, empiezo mi ruta profesional en el campo de la atención al menor y la desadaptación juvenil. La inserción desde una salida profesional “clásica” de los diplomados en Educación Social permitió que el Col·legi d'Educadors i Educadors Socials de Catalunya (CEESC) me concediera en el 2002 la habilitación profesional como educador.

Aunque siempre he trabajado bajo esta categoría profesional en el campo de la pedagogía social, las funciones y tareas desarrolladas se correspondían al nivel de la licenciatura. El campo de los servicios sociales, lo que se conoce como el tercer sector, adolece de esta falta de reconocimiento profesional. La gestión delegada a través de entidades de iniciativa social permite que se instale cierta desregularización laboral. Sin embargo, el hecho de estar trabajando como educador social, primero en centros de menores y ahora en los servicios sociales de atención primaria, me ha permitido una visión institucional y empírica recurrente con mis actividades profesionales e investigadoras.

##### *1.1.4.1. Los centros de menores*

Mi experiencia laboral se ha desarrollado en el ámbito de los centros de menores. Empecé como educador auxiliar y realizando substitutiones en la Residencia Infantil Mare de Déu de la Mercè del Departament de Justicia en la ciudad de Tarragona. Este complejo residencial alberga en su interior diferentes “mini-hogares” definidos según su tipología, fueran de acogida o residencial. La división se realiza en base a una distribución por edades, aunque las diferentes casetas comparten un patio común.

Poco después –en 1998– entré a formar parte del equipo educativo del CRAE Folch i Camarasa, en la población de Santa Oliva (Baix Penedès), para quedarme cuatro años y medio. Allí estuve ejerciendo funciones asistenciales y educativas sobre un colectivo de veinte menores entre cuatro y dieciocho años. También estuve desarrollando funciones de tutor educativo como referente de algunos casos de adolescentes y jóvenes del centro, de acuerdo a los criterios de definición de los CRAE que establece la legislación actual y su desarrollo normativo.

Las experiencias adquiridas las fui recogiendo en mi **diario de campo**. Pronto las primeras anotaciones formarían parte del material utilizado para una primera investigación en un Postgraduado que realicé durante el curso académico 1999/00 en la Universitat Autònoma de Barcelona que llevaba por título *La intervenció amb infants i famílies en situació de dificultat social*.

Era necesario recibir una formación más específica, que complementara la de la licenciatura. El estudio que realicé para el trabajo de investigación del curso y que titulé *“La protecció coactiva en menors: models institucionals en crisi”* sirvió

para empezar a evaluar los efectos de las medidas de protección sobre los menores. Fue un trabajo basado en el estudio de casos. Seguiría remitiéndome a él para desarrollar el proyecto de investigación del curso de doctorado.

#### *1.1.4.2. Capacitación investigadora*

En el año 1999 me matriculé en el curso de doctorado *Innovació i Investigació educatives* que ofrecía el Departamento de Pedagogía de la URV para el bienio 1999/2001. No hay duda que los antecedentes relatados motivaron mi voluntad para seguir investigando.

El contacto con la realidad me permitió descubrir problemas sociales y educativos que formaron parte de mis primeras vivencias profesionales. El mundo dejó de ser lo que yo pensaba para ser lo que yo vivía, así que la implicación personal me acabó comprometiendo con la acción y con la necesidad de contribuir a mejorar la realidad.

*“L’acolliment residencial en el sistema d’atenció al menor: models institucionals en crisi”* fue el título del trabajo defendido en marzo de 2002. De naturaleza esencialmente descriptiva, se realizó un estudio exhaustivo de los recursos institucionales que la Generalitat destina a la atención y educación de los menores tutelados.

#### *1.1.4.3. Educador Social en los Servicios Sociales de Atención Primaria*

En marzo de 2003, después de mi paso por los centros de menores, fui contratado por el Consell Comarcal del Baix Penedès para ocupar la plaza de Educador Social en los Servicios Sociales de Atención Primaria de los diez municipios del interior de la comarca.

Las funciones que debo prestar desde los diferentes servicios básicos de atención primaria de estos municipios tienen por objeto promover los mecanismos para conocer, prevenir e intervenir en personas, familias y grupos sociales, especialmente jóvenes si se encuentran en situación de riesgo o exclusión social.

El trabajo en equipo y multidisciplinar está en la base de los servicios sociales de atención primaria. Nuestra especificidad como educadores nos permite desarrollar la intervención sobre procesos educativos de los sujetos vinculados a la necesidad de corregir las conductas de riesgo y/o antisociales, con lo cual aplicamos conocimientos y formas de trabajo aprendidos en nuestros años de formación académica.

### **1.1.5. La preocupación social por el mundo juvenil y las primeras publicaciones periódicas**

Mi preocupación por conectar con los intereses vitales de la juventud actual responde, sobre todo, a una necesidad que surge de mi condición profesional –como ya hemos dicho anteriormente-. El camino recorrido hasta ahora, marcado por un interés en las cuestiones juveniles, me ha llevado al campo de la pedagogía social



y de la juventud. Hace tiempo que Carles Feixa (1993)<sup>12</sup> plantea los estudios sobre la juventud desde la proyección alegórica al considerarla una metáfora del cambio social. Planteada así la cuestión juvenil no es extraño que se haya consolidado un campo específico de investigación en el que convergen diferentes ciencias sociales. En este sentido, yo he querido incluir mis observaciones y análisis a este amplio campo de estudio y no he rehuído la oportunidad de publicar mis reflexiones de forma periódica. Como se trata de escritos que se producen, vinculan y consumen desde la vida cotidiana, las publicaciones se han podido realizar en los medios de comunicación locales. Numerosos temas han sido tratados en estos artículos. Citaré, tan sólo, algunos de ellos:

• **En el jardí sota l'olivera.** En una participación semanal durante diez números del suplemento cultural del Nou Diari de Tarragona, dos miembros del grupo de investigación y estudio dirigido por el Dr. Enrique Fuentes hicimos varias crónicas literarias para tratar temas de actualidad, la mayoría relativos a los jóvenes y la cultura juvenil. En realidad se trataba de un ejercicio entre literario y académico, pues recreábamos el ambiente de la escuela de Epicuro y bajo los pseudónimos de este gran filósofo griego y dos de sus discípulos (Pitocles y Meneceo), introducíamos los aspectos más relevantes de nuestros estudios.

En el artículo titulado **"El suc de la Taronja. L'hamburguesa Tarantino"**<sup>13</sup> planteábamos la cuestión de la "violencia juvenil" –tal y como era tratada por los medios de comunicación y la cultura del cine dirigido a los jóvenes. En **"Elles no han fet ESO"**<sup>14</sup> describimos los elementos diferenciales de una educación de género, aspecto que trataremos a lo largo de la tesis, y lo hicimos a partir de algunas entrevistas realizadas a jóvenes universitarias que, con sus opiniones, ofrecían puntos de vista alternativos a los tópicos discriminatorios. En **"Intervice"**<sup>15</sup> ya hicimos nuestra primera incursión etnográfica por la selva de Internet, tratando de descubrir los rasgos más característicos de los jóvenes adictos a la red, en un momento que las nuevas tecnologías y la comunicación mediada por ordenador empezaba a transformar las estructuras sociales y culturales de nuestro país. Para acabar, dedicamos dos números a la juventud "conservadora" a fin de huir de los estudios más manidos sobre culturas juveniles espectaculares que se caracterizan por sus posturas

---

12 FEIXA, Carles; (1993): *La joventut com a metàfora. Sobre les cultures juvenils*. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

13 SOLÉ, Jordi; FUENTES, Enrique; BELTRÁN, José M. (1997): "El suc de la taronja. L'hamburguesa Tarantino" en *Suplement Cultural « 25 a.c. »* (Secció "En el jardí sota l'olivera") del *NOU DIARI de Tarragona*, nº VIII (31 de gener). Tarragona.

14 SOLÉ, Jordi; FUENTES, Enrique; BELTRÁN, José M. (1997): "Elles no han fet ESO" en *Suplement Cultural « 25 a.c. »* (Secció "En el jardí sota l'olivera") del *NOU DIARI de Tarragona*, nº X (14 de febrer). Tarragona.

15 SOLÉ, Jordi; FUENTES, Enrique; BELTRÁN, José M. (1997): "Intervice" en *Suplement Cultural « 25 a.c. »* (Secció "En el jardí sota l'olivera") del *NOU DIARI de Tarragona*, nº XII (28 de febrer). Tarragona.

oposicionales respecto a la sociedad. Bajo los títulos de **“Beatus ille”**<sup>16</sup> i **“Amb conservants i colorants”**<sup>17</sup> describimos las características distintivas de sus estilos de vida, sus creencias y sus formas de expresión. Las notas tomadas en aquellas entrevistas empezarían a formar parte del material que iría recopilando en mi diario de campo a lo largo de estos años de trabajo.

• **El nou esberrany pels plans d'estudi**<sup>18</sup>. A lo largo de la licenciatura participé en diferentes actos culturales realizados en la universidad. En el marco de una publicación estudiantil colaboré con algún artículo sobre temas de educación y juventud. Eran momentos que desde la Administración se planteaba una nueva reforma sobre los planes de estudio universitarios. En “El nou esberrany pels plans d'estudi” expuse algunas de las reflexiones que nos planteábamos en un grupo de debate en el que participábamos diferentes profesores y alumnos y que en aquel período nos dimos a conocer como el “Col·lectiu més enllà de la Imperial Tàrraco”.

• **Els psicopedagogs davant la neo-violència a l'ESO**<sup>19</sup>. Habiendo acabado la licenciatura, desde la revista de magisterio de la Facultad nos pidieron a una compañera y a mí que escribiéramos un artículo sobre la violencia en los institutos. A fin de evitar caer en los tópicos judicializadores sobre las conductas de los adolescentes nos planteamos conocer experiencias desarrolladas en diferentes institutos para tratar con los alumnos que muestran un fuerte rechazo en el ámbito escolar y presentan conflictos en las aulas al enfrentarse con profesores y compañeros. En este artículo expusimos algunas de estas experiencias y recogimos la voz de los profesores implicados en proyectos reeducativos, especialmente los desarrollados por los pedagogos y psicopedagogos desde los departamentos de orientación.

• **Els joves professionals i la llei del menor**<sup>20</sup>. Con este artículo insistiríamos en la necesidad de plantear los medios de tratamiento más eficaces para combatir la violencia urbana y la delincuencia juvenil, defendiendo los efectos terapéuticos y rehabilitadores de la formación prelaboral vinculada a las nuevas tecnologías y a Internet, que a diferencia de los oficios tradicionales envueltos de herramientas y maquinarias agresivas, proyectan al individuo hacia el exterior.

• **La marató de cinema freak a Tarragona**<sup>21</sup>. Un grupo de alumnos con la colaboración del Dr. Enrique Fuentes organizamos una maratón de cine freak en la

---

16 SOLÉ, Jordi; FUENTES, Enrique; BELTRÁN, José M. (1997): “Beatus ille” en *Suplement Cultural « 25 a.c. »* (Secció “En el jardí sota l'olivera”) del NOU DIARI de Tarragona, n° XIV (14 de març). Tarragona.

17 SOLÉ, Jordi; FUENTES, Enrique; BELTRÁN, José M. (1997): “Amb conservants i colorants” en *Suplement Cultural « 25 a.c. »* (Secció “En el jardí sota l'olivera”) del NOU DIARI de Tarragona, n° XV (21 de març). Tarragona.

18 SOLÉ BLANCH, Jordi (1998): “El nou esberrany pels plans d'estudi” en *Argos, Revista d'argonautes universitaris*, n° 2 (març). Tarragona, (pp. 16-17).

19 SOLÉ, Jordi i VALLVERDÚ, Verónica (2001): “El psicopedagog davant la neo-violència a l'ESO” en *Comunicació Educativa*, n° 14. Tarragona, (pp. 31-33).

20 SOLÉ, Jordi i BELTRAN, José M. (2001): “Els joves professionals i la llei del menor” en *Diari El Punt*, 7/II/2001, pág. 13. Tarragona.

21 SOLÉ, Jordi i BELTRAN, José M. (2001): “La marató de cinema freak a Tarragona” en *Diari El Punt*, 22/II/2001, pág. 18. Tarragona.

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la URV. Con la intención de atender a la “diversidad faunística” de la cual los propios organizadores formábamos parte, y la pretensión de organizar un acto de voluntariado contracultural, se proyectarían diez *films* de culto que respondían a una alternativa de ocio emergente en las nuevas actitudes juveniles de nuestra época. El evento congregó a multitud de jóvenes, pero sólo un grupo de fieles que respondían al estereotipo del *freak* soportarían toda la maratón. La experiencia confirmaría un dato sociológico sobre el que el Dr. Enrique Fuentes y algunos de sus alumnos estábamos trabajando: la existencia de muchos jóvenes que hacen del ocio no mediatizado un estilo de vida. Las notas tomadas en mi diario de campo darían pie a este artículo pero también serían el comienzo de un futuro estudio que acabaremos recogiendo en el capítulo final de esta tesis doctoral.

- **Marxa Peter Pan, arriba Wendy**<sup>22</sup> abordaría los efectos de diferentes fenómenos que afectan directamente en los procesos de emancipación juvenil, instalando a la juventud en un complejo de Peter Pan que los condena en sus núcleos familiares hasta bien entrada la edad adulta. Para romper esta tendencia, en el artículo se plantean diferentes alternativas que no responden a los modelos ideales del pasado, sino a las necesidades del presente, adoptando nuevas formas de administración política que respondan a las moralidades, culturas y estilos de vida de nuestra época.

- **L'oci juvenil de les comarques tarragonines sota sospita**<sup>23</sup>. Coincidiendo con la alarma social provocada por algunos incidentes cometidos en una zona de ocio de la ciudad de Tarragona y que despertarían cierta inquietud en torno al mal llamado fenómeno de la violencia juvenil, se plantearía en este artículo la necesidad de juzgar los actos violentos más allá del discurso falsamente objetivo realizado en torno a la violencia, y que el propio relato periodístico ha contribuido a propagar a partir de nociones interesadas con las que delatar alguna cosa perversa en las conductas juveniles que permiten reclamar la necesidad de ser controladas, atenuadas o neutralizadas. La violencia resulta siempre de valoraciones sociales, políticas y culturales, que no es que la determinen –como afirma Manuel Delgado (1999)<sup>24</sup>–, sino que la generan en tanto que objeto de su propio discurso.

- **La xarxa atrapa els joves**<sup>25</sup>. Siguiendo el trabajo apuntado en el artículo sobre los *freaks*, la navegación por el ciberespacio se convertiría en mi nuevo viaje antropológico. Cada vez son más los jóvenes que crecen ante la pantalla de su ordenador personal, y que pasan buena parte de su tiempo en estos lugares de conversación en la red y entornos simulados; así que se está desarrollando lo que

---

22 SOLÉ, Jordi i BELTRAN, José M. (2001): “Marxa Peter Pan, arriba Wendy” en *Diari El Punt*. 24/V/2001, pág. 29. Tarragona.

23 SOLÉ, Jordi i BELTRAN, José M. (2001): “L'oci juvenil de les comarques tarragonines sota sospita” en *Diari El Punt*. 8/VII/2001, pág. 18. Tarragona.

24 DELGADO, Manuel (1999): *La violència com a recurs i com a discurs*. Col·lecció Aportacions, nº 7. Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència. Secretaria General de la Joventut. Barcelona.

25 SOLÉ, Jordi (2002): “La xarxa atrapa els joves” en *Diari El Punt*. 6/II/2002, pág. 20. Tarragona.

los psicólogos denominan *síndrome de personalidad múltiple* (Wallace, 2001)<sup>26</sup>, estructuras de conciencia fragmentada en cortos períodos de tiempo, que se utilizan para jugar a comunicarse en el mundo de la red. Hay personas que responden al estereotipo de ser tímidas, solitarias o acomplejadas, y que encuentran en la realidad virtual y evasiva una manera de proyectar la propia identidad fuera del ámbito colectivo. En muchos casos, y después de haber despertado el interés en otro ser anónimo –tal y como demuestra Mayans (2002)<sup>27</sup>–, se llegan a expresar en un privado los sentimientos más íntimos que nunca antes se habían tenido la costumbre de comunicar. En el ámbito sexual, se puede salir del armario y dar paso a todo tipo de experiencias virtuales interactivas, sin tener mala conciencia por extremar las fantasías o acercarse a las desviaciones. Por otro lado, quien se dedica a jugar en red (diversos ordenadores conectados al mismo juego) puede llegar a vivir vidas paralelas: con un juego de rol suficientemente complejo se puede ser un héroe en la pantalla y un inútil en la vida real. Pero la generación juvenil crea nuevos lenguajes y nuevas formas de comunicarse, que más allá de las banalidades y trivialidades juzgadas por los adultos, constituyen un alimento de primer orden en su existencia psicológica, y para el hipercapitalismo, un nuevo centro para la industria del entretenimiento.

• **Les normes de la casa de la Sidra a Tarragona**<sup>29</sup>. Coincidiendo con mi investigación para obtener el Diploma de Estudios Avanzados (DEA) recogería en este artículo con el que evocaría la película *Las normas de la Casa de la Sidra*<sup>29</sup> basada en la maravillosa novela de John Irving *Príncipes de Maine. Reyes de Nueva Inglaterra*<sup>30</sup>, algunas de las conclusiones del estudio. El problema de la atención y protección de los menores y jóvenes en situación de riesgo y desamparo ha sido motivo de constantes reflexiones desde mi ámbito profesional. Planteadas como supervisión y mejora de mis competencias profesionales no ahorro el esfuerzo para tratar de influir en las nuevas políticas de juventud, posibilidad que se ha visto aumentada actualmente desde mi ámbito de trabajo en los servicios sociales aprovechando la mayor disposición en la comunicación con nuestros responsables políticos en el nivel municipal y comarcal.

• **Lectors infantils, escriptors juvenils**<sup>31</sup>. Las encuestas sobre los hábitos de lectura juveniles no han estado siempre reconfortantes, y menos ahora, cuando la literatura ha de rivalizar con otras formas de ocio menos exigentes. Una circunstancia que el éxito de Harry Potter parece haber desmentido en el último período. Con

---

26 WALLACE, Patricia (2001): *La psicología de Internet*. Paidós. Barcelona.

27 MAYANS, Joan (2002): *Género chat o cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio*. Editorial Gedisa. Barcelona.

28 SOLÉ, Jordi (2002): “Les normes de la Casa de la Sidra a Tarragona” en *Diari El Punt*. 6/III/2002, pàg. 21. Tarragona.

29 HALLSTRÖM, L. (1999): *Las normas de la Casa de la Sidra*. Gran Bretanya.

30 IRVING, John 1985 (1996): *Príncipes de Maine. Reyes de Nueva Inglaterra*. Editorial Tusquets. Barcelona.

31 SOLÉ, Jordi (2002): “Lectors infantils, escriptors juvenils” en *Diari El Punt*. 4/IV/2002, pàg. 21. Tarragona.

este artículo, y en el marco del concurso de narración de cuentos entre jóvenes de segundo de bachillerato promovido por la URV con motivo de su décimo aniversario, me propuse analizar el fenómeno de la *pottermanía* y la literatura infantil con la que se impulsa cierta moral políticamente correcta, acorde con las nuevas corrientes decentes de los productos culturales de masas. Recuperar personajes rebeldes y transgresores como Guillermo Grown o Pippi Calzaslargas, indómitos y divertidos como Tom Sawyer y Huckelberry Finn, asilvestrados como Mowgli o problemáticos como Pinocho, sin desestimar las aventuras más modernas de Sagliari, Manolito Gafotas, Matilda o Peggy Sue podría ayudar a romper no sólo esta tendencia, si no, sobre todo, el lenguaje tecnócrata que el pseudoprogresismo pedagógico ha impuesto a los escolares en sus libros de texto, o a la falta de lenguaje de las fantasías virtuales con las que se invaden sus mundos comunicativos.

• **Rebel·lia juvenil i art contemporani**<sup>32</sup>. En todos los terrenos de la vida social y cultural –tal y como apunta Albert Boadella (2000)<sup>33</sup>– se ha implantado el dominio de lo decorativo. Los jóvenes que juegan a ser artistas no escapan de esta tendencia. En este artículo se analiza como estos jóvenes artistas, influenciados por esta obsesión, ya no se caracterizan por ideologías, sino porque las decoraciones personales marcan su dialéctica diferencial. Una vez el joven artista caracteriza su personaje y encuentra los contenidos que podrían suponer la decoración escogida, el resto ya se pueden limitar a copiar monótonamente el disfraz.

• **Història dels joves de Tarragona**<sup>34</sup>. A pesar del anuncio “local” con el que titulé este artículo, en él ya se avanzan algunas de las constantes que acabarían siendo motivo de estudio para esta tesis doctoral. Desde la representación social de la edad en la época romana y en la actualidad, a las herencias culturales transmitidas históricamente y materializadas en formas simbólicas, mediante las cuales el ser humano se comunica y perpetúa.

• **Etiquetes de joventut**<sup>35</sup>. Parece que las microculturas juveniles se corresponden con una pequeña sociedad, un tipo de colectividad que, lejos de legitimarse desde ingredientes ideológicos, lo hace desde la exhibición pública de elementos puramente estilísticos: vestimenta, dialecto, alteraciones corporales, peinado, gestualidad, formas de entretenimiento, gustos, etc. He aquí un caso en que sería del todo pertinente hablar de auténticas asociaciones de consumidores. Más allá de las etiquetas que cuelgan sobre estas asociaciones, en este artículo se analizan las formas a partir de las cuales se fundan los vínculos entre los individuos, donde ya no se priorizan las condiciones reales de existencia, ni sus intereses prácticos, sino las inclinaciones personales que sólo pueden verse satisfechas *en y a través de* el mercado.

---

32 SOLÉ, Jordi (2002): “Rebel·lia juvenil i art contemporani” en *Diari El Punt*. 2/V/2002, pág. 19. Tarragona.

33 BOADELLA, A. (2000): *El rapto de Talía*. Ed. Circulo Cuadrado. Barcelona.

34 SOLÉ, Jordi (2002): “Història dels joves de Tarragona” en *Diari El Punt*. 30/V/2002, pág. 19. Tarragona.

35 SOLÉ, Jordi (2002): “Etiquetes de joventut” en *Diari El Punt*. 28/VI/2002, pág. 27. Tarragona.

• **Amor entre adolescents**<sup>36</sup>. Escapar de las instituciones fundadas en la modernidad parece ser lo propio de los jóvenes. En los amores y desamores tan intensos como efímeros de la juventud actual puede observarse una especie de vagabundeo. Hay en el ambiente algo erótico, así que el sexo entre los adolescentes ya no se asimila simplemente a la reproducción y ya no se establece en la institución económica de la familia nuclear. Se vuelve errante –como apunta Maffesoli (1990)<sup>37</sup>– para devolvernos la imagen definitiva de estar asistiendo a la relativización de la moral sexual. Seguir planteando, por lo tanto, la educación sexual desde la preocupación por los embarazos no deseados de las adolescentes acaba reduciendo el discurso en el ámbito de la pedagogía de la juventud a un aburrido manual de uso de métodos anticonceptivos. Es la hora de reivindicar, y lo proponía con este artículo, una educación sexual que ayudara a mejorar las prácticas, que aumentara el repertorio de los adolescentes para proporcionar y obtener mejor placer. <<Hi ha moltes modalitats que els sectors més puritans han procurat sempre tancar dins l'armari. L'important és que els/les adolescents aprenguin noves formes de mantenir relacions sexuals que els ajudin a superar certes monotonies>>, (p. 17).

Con esta serie de artículos, tal y como ya he ido adelantando, empezaría a esbozar algunos de los temas que acabaría recogiendo en esta tesis doctoral. Las notas que iría tomando para preparar su redacción llenarían de contenido mi cuaderno de campo a la espera de ser desarrollados en temas de estudio más amplios. Con la llegada de la docencia, por fin la investigación acabaría por objetivarse.

### 1.1.6. Profesor asociado en la Universidad

Los dos primeros años de profesor asociado en la URV los compagino con mi actividad laboral en el CRAE Folch i Camarasa. A partir del tercer año lo haré con mi trabajo de Educador Social en la Unitat Bàsica d'Atenció Social Primària (UBASP) del Consell Comarcal del Baix Penedès. Y muy recientemente, coincidiendo con la entrega de esta tesis en el Departamento, con mi trabajo de Pedagogo en el Equip d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (EAIA) de las comarcas del Baix Penedès i l'Alt Camp en la provincia de Tarragona.

Los rigores de la vida académica se asimilan con un tiempo de adaptación. Ha sido importante también conseguir la aceptación del alumnado, adecuando los contenidos oficiales y curriculares con sus intereses vitales.

#### 1.1.6.1. El modelo docente

Dice Quintanilla (1998:84)<sup>38</sup> al hablar del reto de la calidad en las universidades que <<hay razones para sospechar que si cada profesor actúa desde su propia perspec-

---

36 SOLÉ, Jordi (2002): "Amor entre adolescents" en *Diari El Punt*. 31/VII/2002, pág. 17. Tarragona.

37 MAFFESOLI, Michel 1988 (1990): *El tiempo de las tribus*. ICARIA, Editorial S.A. Barcelona.

38 QUINTANILLA, M.A. (1998): "El reto de la calidad en las universidades" en PORTA, Jaume; LLADANOSA, Manuel (Coord.): *La universidad en el cambio de siglo*. Alianza Editorial. Madrid.

*tiva de especialista el resultado final de la docencia universitaria sería un fracaso>>>. El profesor asociado, por su condición de profesional externo, se expone a este riesgo. Es importante realizar la evaluación docente para poder demostrar el grado de puntualidad y la perseverancia en las tareas académicas. A su vez, los alumnos deben poder identificar los diferentes discursos docentes con el estilo que da identidad al Área.*

La contribución que en este sentido han mantenido mis colegas, y muy especialmente el Dr. Enrique Fuentes, ha tomado como referente la necesidad de mejorar la docencia en un puro estilo postmoderno, ecléctico, incluso lúdico, capaz de integrar los aspectos básicos de la cultura clásica y tecnológica. He sintetizado las observaciones para desarrollar mi propio código. Como veremos, la motivación se convierte en el núcleo que impulsa la nueva tecnología educativa.

1. Cumplir la legalidad y la Normativa académica. Respetar las características básicas del Plan de Estudios discriminando los créditos teóricos, fundamentos epistemológicos y la metodología, y los prácticos, base del aprendizaje individual y social de los alumnos.

2. Evaluar con equidad y justicia potenciando la calidad y nunca reprimiendo ni descalificando arbitrariamente.

3. Tomar parte del pensamiento y formas de vida de los jóvenes universitarios para que se produzca una empatía, e incluso una simpatía recíproca, base para la motivación, y que rindan con el mínimo esfuerzo. Aprender disfrutando.

El movimiento cultural juvenil nos revitaliza y el uso de temas vanguardistas sirve para establecer un diálogo entrópico, donde poder entenderse y construir un país con el esfuerzo común.

4. Actualización de los clásicos, tan necesarios, utilizar los mitos para que aquello moderno parezca antiguo y lo que es antiguo se convierta en cotidiano. Impulsar el estudio de las nuevas tendencias ideológicas para adaptarlas a nuestra forma de ser, aquella mezcla mediterránea entre el norte y el sur, oriente y occidente.

5. El dominio efectivo de los medios de comunicación social. La incorporación al trabajo de información e investigación de la técnica informática, después de un proceso de ensayo y valoración de los resultados entre jóvenes criados en la televisión y aferrados en los juegos electrónicos, bases de la interactividad y la *autodidaxia*. Resaltando los valores culturales sobre los meramente manipulativos, creando una forma de pensamiento democrático y colaborativo.

6. La verificación que la vida académica está padeciendo una revolución formal y de contenido. El discurso académico debe recrearse incorporando elementos muy heterogéneos. El estilo docente debe combinar las formas textuales clásicas basadas en la lectura y la correcta expresión lingüística, pero a la vez ensayar y potenciar el hipertexto, como conjunto de elementos formativos multimedia, y base de la comunicación informática contemporánea. Todos estos elementos en un esquema I+D reforzaban tanto la actividad docente de las materias encomendadas

como la información e investigación directamente sobre el objeto de la tesis que son los jóvenes, indispensables para este trabajo.

7. Las tutorías individualizadas. En el marco de los planes estratégicos de la URV y de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología se prioriza la acción tutorial con el objetivo general de facilitar a los alumnos y las alumnas la ayuda y las directrices necesarias con el fin de mejorar su desarrollo académico y su integración en la Universidad. Aunque los planes estratégicos sólo afectan a los profesores titulares, y aunque, en cierto modo, este método se está imponiendo actualmente en las universidades catalanas desde una normativa puramente administrativa, la atención al alumnado no es arbitraria. Los alumnos deben consultarme la forma de elaboración de sus trabajos, e integrar en ellos los recursos multimedia que faciliten la mejor comprensión de la realidad social. A la vez que me dan información sobre sus formas de vida y comunicación.

#### *1.1.6.2. Desarrollo de las asignaturas*

Contratado como profesor asociado en el Área de Teoría e Historia de la Educación se me encarga la docencia de diferentes asignaturas. Aunque se han dado algunas variaciones desde el curso académico 2001/02, las materias asignadas se han desarrollado en torno a las asignaturas de **Animación Sociocultural, Animación Sociocultural de la Vejez, Educación Permanente y Desarrollo Comunitario, Pedagogía Social y Teoría e Historia de la Educación Juvenil.**

##### **• Teoría e Historia de la Educación Juvenil**

He tratado que mi actividad docente no se limitara al exclusivo campo de conocimiento correspondiente a los créditos asignados desde el Área. La realización de cursos de créditos libres para los alumnos de la Universidad a través del ICE me ha ofrecido la doble oportunidad de tomar contacto con jóvenes de otras titulaciones, y ampliar mi nivel académico.

Es desde las actividades de extensión universitaria donde he podido empezar a introducir los temas juveniles que llevo estudiando desde hace tantos años y que ahora constituyen la base de esta tesis doctoral.

No es fácil de hacer propuestas de libre elección a los alumnos de nuestras universidades. En ellas se intenta potenciar todas las formas culturales con lo que las audiencias se diversifican de acuerdo a sus intereses. Es así como se propuso el curso *Típics i tòpics juvenils* en el primer cuatrimestre de 2002. Al año siguiente, este curso derivaría en un taller con el mismo título para las Primeras Jornadas sobre Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología que llevaban por título *“Educar en la diversitat: una moda o una necessitat?”*.

El acercamiento antropológico a los tópicos de la juventud nos permite también situarnos a escala de los individuos. En este sentido, los organizadores de la XII Semana Psicológica de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la URV me pidieron realizar un taller que abordara los conflictos de la personalidad juve-



nil más allá de los símbolos con los que los jóvenes se identifican en una cultura generacional propia. Fruto de este encargo se realizó el taller bajo el siguiente título: *“Ni bandes, ni tribus: joves desorientats”*. Para la XIII Semana Psicológica volví a participar en un nuevo taller titulado: *“La joventut entre la desorientació i l'estigma”*.

Con los antecedentes del curso *“Típics i tòpics juvenils”* mostré un empeño particular por activar la asignatura de *Teoría e Historia de la Educación Juvenil* desde el área. Finalmente se aprobó como asignatura optativa para el plan de estudios de Educación Social con una carga de 4'5 créditos en el curso académico 2003-04. Al año siguiente se ofrecería también como asignatura optativa en el plan de estudios de la licenciatura de Pedagogía.

Es fundamental que la formación inicial de los futuros pedagogos y educadores sociales contemple una teoría e historia de la educación desde la perspectiva juvenil, y este sería uno de los objetivos en apoyo de esta amplia investigación histórico-fenomenológica y etnocrítica. La identificación generacional puede despertar el interés por los contenidos, pero a la vez posibilita un ejercicio pedagógico que contempla tanto el concepto de educación a lo largo de la historia como las actuaciones educativas pertinentes a nuestra época. Y se da en nuestra época, como diría Lipovetsky (1990), una cuestión recurrente: la fascinación por la juventud, sus culturas, sus formas de expresarse, sus estilos de vida, su belleza...

## 1.2. Planteamiento del objeto de la investigación

Al comenzar el siglo XXI y desarrollada la ley de educación de 1990 que reformaba la Educación Secundaria<sup>39</sup>, los educadores, los pedagogos y la sociedad en general tuvo que afrontar nuevos retos respecto a la cultura y la personalidad de las nuevas generaciones. No sólo se detectarían los viejos dilemas entre educar a todos (comprensividad) y seleccionar a los mejores (virtuosidad), sino que la reforma no se adaptaría al complejo mundo de los adolescentes.

En el preámbulo de la nueva Ley de Calidad de la Educación<sup>40</sup> se recoge que las expectativas de los ciudadanos respecto del papel de los sistemas de educación y formación han aumentado notablemente a medida que *“los cambios tecnológicos han transformado las sociedades modernas en realidades complejas, afectadas por un fuerte dinamismo que tiene en el conocimiento y en la información el motor del desarrollo económico y social (...)”*. En consonancia con ello, *la búsqueda de políticas educativas acertadas, más ajustadas a las nuevas realidades, se han convertido en una preocupación general de los poderes públicos.*

*(...) Como es obvio, los sistemas educativos están afectados por ese mayor dinamismo y complejidad de la realidad social. Precisamente por ello, las reformas educativas han dejado de ser acontecimientos excepcionales, y se han convertido*

---

39 Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

40 Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

*en procesos relativamente continuados de revisión, ajuste y mejora. Se trata de procesos necesarios para atender a las nuevas exigencias y retos de la educación que comparecen en la escena política, social y económica; y también, para evitar que la rigidez de los marcos normativos se rompa por el empuje de una realidad en continuo cambio que, con frecuencia, sobrepasa a aquella”.*

Los principios fundamentales en los que se basan las políticas que intentan resolver los problemas de hoy, son ideas obsoletas ante los problemas del mañana debido al dinamismo en el que se mueve la sociedad multicultural y transnacional europea.

**Desarrollar así una tesis que trate de estudiar los procesos de enculturación de la juventud actual deberá servir para guiar nuevos paradigmas pedagógicos y modelos de socialización apropiados a las nuevas realidades culturales y sociales de principios del siglo XXI.** Éste se convertirá para mí, como investigador social, antropólogo de la educación y pedagogo de jóvenes universitarios, en el **objetivo fundamental.**

### **1.2.1. La Pedagogía Juvenil en una época de culto narcisista**

Hace ya treinta años que Nassif (1975)<sup>41</sup> afirmaba que todo intento de análisis y sistematización de las bases y problemas de una pedagogía de nuestro tiempo, implicaba una toma previa de posición sobre la posibilidad de hacer de la época como fenómeno global, un tema pedagógico. El planteamiento previo contiene inevitablemente una pregunta sobre la manera cómo el presente y el futuro juegan en el pensamiento y en las realizaciones educativas, y su respuesta parece ser el medio más adecuado para legitimar la inclusión del tiempo presente, en este caso, el período de transición entre la cultura postmoderna y la sociedad postindustrial (Bell, 1977)<sup>42</sup>, en los temas pedagógicos.

La educación es una ayuda para que los individuos maduren de acuerdo a las condiciones del sistema al que pertenecen. Fue Durkheim (1975:44-45)<sup>43</sup> quien, hace más de un siglo, afirmaba que la educación es el resultado de unas concretas y variables condiciones históricas, las mismas que imponen tanto la forma presente de entenderla como consecuencia del pasado en el que se inscribe esa sociedad como los límites para propugnar un tipo diferente de educación que entre en contradicción radical con la herencia histórica recibida. De aquí que hayamos tenido que hacer un recuento de ciertas experiencias históricas que paradójicamente se reiteran de unas épocas a otras. La educación actúa, consecuentemente, sobre realidades -materiales y espirituales- previamente existentes.

---

41 NASSIF, R. (1975): *Pedagogía de nuestro tiempo*. Edita Kapesluz. Buenos Aires.

42 BELL, Daniel (1977): *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Alianza. Madrid.

43 DURKHEIM, E. (1975): *Educación y sociología*. Península. Barcelona.

<<El *standard of life*, el patrón de vida, como dicen los ingleses, el mínimo por debajo del cual no nos parece permisible situarnos, varía de forma infinita según las condiciones de vida, los ámbitos sociales y los tiempos. Lo que ayer encontrábamos suficiente se nos antoja hoy por debajo de la dignidad del hombre, tal como lo sentimos actualmente, y todo deja suponer que nuestras exigencias a este respecto irán in crescendo.

En este punto, topamos con el reproche general que recae sobre todas esas definiciones. Parte de este postulado que asegura la existencia de una educación ideal, perfecta, válida para todos los hombres indistintamente; y es esa educación universal y única que el teórico se afana en definir. No obstante, y ante todo, si se considera la historia, no se encuentra nada en ella que confirme semejante hipótesis. La educación ha variado muchísimo a través de los tiempos y según los países. En las ciudades griegas y latinas, la educación enseñaba al individuo a subordinarse ciegamente a la colectividad, a convertirse en esclavo de la sociedad. Hoy en día, se esfuerza en hacer del individuo una personalidad autónoma. En Atenas, se trataba de formar mentes delicadas, cautas, sutiles, amantes de la medida y de la armonía, capaces de apreciar la belleza y los placeres de la pura especulación; en Roma, se deseaba ante todo que los niños se hiciesen hombres de acción, entusiastas de la gloria militar, indiferentes a todo cuanto concernía a las artes y las letras. En el Medievo, la educación era ante todo cristiana; en el transcurso del renacimiento, adopta un carácter más laico y más literario; hoy en día, la ciencia tiene tendencia a ocupar en la educación el puesto que el arte tenía antaño. ¿Acaso se dirá que esto no es lo ideal?. ¿Qué si la educación ha variado es porque los hombres se han equivocado acerca de lo que debía ser ésta?. Pero si la educación romana hubiese llevado el sello de un individualismo comparable al nuestro, Roma no hubiese podido mantenerse; la civilización latina no hubiese podido gestarse ni, más adelante, tampoco nuestra civilización moderna, que procede en gran parte de ella. Las sociedades cristianas de la Edad Media no hubiesen podido sobrevivir si hubiesen concedido al libre examen el lugar que le otorgamos hoy en día. Así pues, existen a este respecto exigencias ineludibles de las que nos es imposible hacer abstracción. ¿De qué puede servirnos el imaginar una educación que resultaría funesta para la sociedad que la pusiese en práctica>>.

A lo largo de la historia, las distintas sociedades se han preocupado por su actividad educativa, sabedoras de que en ella estaban prefigurando su futuro, lo que no en pocas ocasiones ha desembocado en sistemas de privilegio, cerrados, elitistas y propagadores de ortodoxias excluyentes (Lerena, 1986)<sup>44</sup>. Sin embargo, toda transformación, grande o pequeña, comprometida con el progreso social ha venido acompañada, cuando no precedida, de una realización e impulso de la educación, de una esperanza confiada en sus posibilidades de transformación.

La nueva sociedad tecnológica y postindustrial (Toffler, 1992)<sup>45</sup> ha obligado a los países avanzados a poner en marcha procesos de reforma de sus respectivos

---

44 LERENA, Carlos (1986): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ariel. Barcelona.

45 TOFFLER, Alvin (1992): *La tercera ola*. Edita Plaza & Janés. Esplugues de Llobregat.

sistemas educativos. Los poderes públicos son conscientes que la madurez de las sociedades se deriva, en buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria. Ya se apuntaba en el preámbulo de la LOGSE, cuando nuestro país iba a ser protagonista de una de las reformas más profundas de su sistema educativo: << de la formación e instrucción que los sistemas educativos son capaces de proporcionar, de la transmisión de conocimiento y saberes que aseguran, de las calificaciones de recursos humanos que alcanzan, depende la mayor adecuación de la respuesta a las crecientes y cambiantes necesidades colectivas >>.

Doce años después, la nueva Ley de Calidad de la Educación reconocía como la sociedad española había conseguido resolver positivamente sus propios cambios internos y encarar los procesos de adaptación requeridos por la integración de España en la Unión Europea:

*<<En pocas décadas, las condiciones de desarrollo de España han mejorado considerablemente, y hoy puede comprobarse empíricamente cuán benéfico ha resultado a esos efectos la mayor calificación de los ciudadanos: es una evidencia que la mejora sustancial del nivel educativo medio que ha experimentado España a lo largo de las últimas décadas del siglo XX ha hecho de la educación uno de los factores más importantes de aceleración del crecimiento económico y del bienestar social del país.*

*En ese esfuerzo común han desempeñado un papel importante las reformas previas de nuestro sistema educativo. La extensión y universalización de la educación básica no sólo ha supuesto un avance sustancial hacia la efectiva igualdad de oportunidades; también ha facilitado un incremento en los diferentes niveles de calificación de una buena parte de la juventud española>>.*

A pesar de los avances reconocidos, los diferentes análisis del sistema educativo llevados a cabo en los últimos años, la experiencia de los profesionales de la educación y múltiples evidencias empíricas han llevado a la necesidad de acometer una nueva reforma educativa que permitiera subsanar los fallos y diferencias del modelo anterior.

Mientras las legislaciones educativas pretenden dar soluciones a los desafíos de las sociedades avanzadas del siglo XXI así como a los problemas estructurales específicamente educativos, **una pedagogía juvenil para nuestro tiempo debe proponer también un marco de análisis fenomenológico para la investigación sobre los diferentes modelos de enculturación de los jóvenes de hoy.** Si admitimos –siguiendo a Giovanni Levi y Jean-Claude Schmitt (1996)<sup>46</sup>– que la sociedad se forja con las imágenes de los jóvenes, acabaremos atribuyendo a éstos la angustiada conciencia de todo lo que nuestro tiempo de mutación encierra en cuanto a gérmenes de disgregación, así como los conflictos y resistencias que la integración y la reproducción social entrañan. **Los jóvenes son el eslabón más débil de los procesos de enculturación, el estudio objetivo de sus condiciones de vida y su forma de pensar es un fin en sí mismo para la pedagogía actual.**

---

<sup>46</sup> LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude (Direct.) (1996): *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Edita Santillana, S.A. Taurus. Madrid.

### 1.2.2. Modelos juveniles a lo largo de la historia

El hombre es un invento reciente -sugería Foucault (1974) en *Las palabras y las cosas*<sup>47</sup>-. ¿Cuándo se ha inventado el joven?. La dificultad con la que nos enfrenta su definición la resolvieron los historiadores y los antropólogos al demostrar que la juventud es una “construcción social y cultural” relativa en el tiempo y en el espacio, donde cada sociedad organiza la transición de la infancia a la vida adulta. Pero si por algo se distingue la juventud es por su característica de liminalidad. Porque, efectivamente, se sitúa entre los márgenes movedizos de la dependencia infantil y de la autonomía de los adultos, en el periodo -mero cambio- en el que se cumplen, rodeadas de cierta turbación, las promesas de la adolescencia, en los confines un tanto imprecisos de la inmadurez y la madurez sexuales, de la formación de las facultades intelectuales y de su florecimiento, de la ausencia de autoridad y de la adquisición de poderes. Más que de una evolución fisiológica concreta -nos aclaran Levi y Schmitt (1996)- la juventud depende de unas determinaciones culturales que difieren según las sociedades humanas y las épocas, imponiendo cada una de ellas a su modo un orden y un sentido a lo que parece transitorio, y hasta desordenado y caótico.

Siguiendo a Feixa (1998:28)<sup>48</sup> <<cada sociedad organiza la transición de la infancia a la vida adulta, aunque las formas y contenidos de esta transición son enormemente variables. Aunque este proceso tiene una base biológica, lo importante es la percepción social de estos cambios y sus repercusiones para la comunidad (...). También los contenidos que se atribuyen a la juventud dependen de los valores asociados a este grupo de edad y de los ritos que marcan sus límites. Ello explica que no todas las sociedades reconozcan un estadio nitidamente diferenciado entre la dependencia infantil y la autonomía adulta. Para que exista la juventud, deben existir, por una parte, una serie de condiciones sociales (es decir, normas, comportamientos e instituciones que distingan a los jóvenes de otros grupos de edad) y, por otra parte, una serie de imágenes culturales (es decir, valores, atributos y ritos asociados específicamente a los jóvenes). Tanto unas como otras dependen de la estructura social en su conjunto, es decir, de las formas de subsistencia, las instituciones políticas y las cosmovisiones ideológicas que predominan en cada tipo de sociedad>>.

Lo que retendrá nuestra atención es la característica marginal o liminal de la juventud, y la percepción de que es algo que nunca logra una definición concreta y estable. Porque en ello residen tanto la carga de significaciones simbólicas, de promesas y de amenazas, de potencialidades y de fragilidades que la juventud entraña, como por ende la atención ambigua, construida a la vez de esperanzas y de sospechas, que a cambio le dedican las sociedades. <<En esas miradas cruzadas donde se mezclan la atracción y el espanto, es donde las sociedades “construyen” siempre la juventud, como hecho social inestable, y no sólo como un hecho biológico o jurídico petrificado; y mejor aún, como una realidad cultural -preñada de una multitud de valores y usos simbólicos-, y no sólo como un hecho social inmediatamente observable>> (Levi y Schmitt, 1996:8).

---

47 FOUCAULT, M. (1974): *Las palabras y las cosas. Una arqueología del ser humano*. Edita Siglo XXI. México.

48 FEIXA, Carles; (1998): *De jóvenes, bandas y tribus*. Editorial Ariel. Barcelona.

La pertenencia a una categoría de edad, y en particular a la edad juvenil, es para cada individuo un estado provisional. A decir verdad, los individuos no pertenecen a ella, sino que no hacen más que atravesarla. Ese estado provisional, conjugado con la mayor o menor brevedad de su travesía, determina tanto las actitudes de “los demás” respecto a ella como la visión que los jóvenes tienen de sí mismos.

Otras clasificaciones explícitas que han conducido a buscar unas identificaciones estatutarias más firmes, al definir los límites de edad y, en relación con estos últimos, al concretar unos hechos y unos deberes, no dejan de poseer un valor indicativo.

*<<El rejuvenecimiento de la mayoría de edad es, con toda evidencia, el indicio de importantes transformaciones, como la elección del nivel global de escolarización y la liberalización de las costumbres que permite a los adolescentes unos comportamientos apropiados con el fin de asimilarles con mayor rapidez a los adultos. Pero también aquí mantengámonos prudentes: es poco probable que la vida psicológica de los jóvenes, que asimismo está vinculada a la percepción de su porvenir y a las condiciones materiales de su existencia, evolucione al mismo tiempo que los términos de la ley...>>* (Levi y Schmitt, 1996:16).

Algunos autores creen necesario incluso tener que distinguir los términos de “joven” y “juventud” para hallar su correcto significado. En este sentido, el profesor Enric Ucelay (1987:15)<sup>49</sup>, director y coordinador de una magnífica obra de historiografía de la juventud catalana se pregunta: *<<¿En quin grau parlem d'un fet demogràfic, o del desenrotllament d'una imatge social, o de tendències de comportament no solament subjectes a les oscil·lacions brusques de l'opinió, o més responsiu a canvis més subtils -però més profunds- al llarg del temps? >>*. El mismo autor llega a la conclusión que la “juventud” puede abordarse como campo de estudio a partir de diferentes hipótesis al poderla considerar como un período de la vida humana o un sector social que ha recibido a lo largo de la historia diferentes respuestas políticas, institucionales y ya en el siglo XX, sobretodo comerciales, al presentarse como un mercado específico. *<<Totes les formes d'enquadrament de la joventut com a sector social -sigui en política, com objecte de serveis socials, com a mercat de consum, o com a forma més aviat dubtosa de conscienciació- tenen en comú la massificació dels joves. Una de les lliçons del segle de liberalisme que fou el dinové és, senzillament, que actituds minoritàries són minimitzades en una societat capitalista, així com que qualsevol actitud social canvia pel simple fet de multiplicar-se.*

*(...) Les dimensions de moltes coses, doncs, canvien de manera dràstica, extrema, sense que els rètols o els valors ideològics que les envolten donin cap indici de la mudança interior. (...) Per situar la reflexió de manera més àmplia, doncs, cal entendre que la “joventut” és un concepte fixat en el temps, marcat per una relativa realitat demogràfica de fons i amollat per les preocupacions polítiques, burocràtiques o econòmiques del segle XX; no és quelcom que sempre ha estat i sempre serà. Les connotacions de rebel·lia, de passió o d'idealisme que s'adscriuen ara globalment als joves són uns valors culturals, històricament transitoris. El concepte de la “joventut” -com cada joventut- envellirà, i serà reemplaçat per un altre nou>>* (Ucelay, 1987:29-30).

---

49 UCELAY DA CAL, Enric (ed.); (1987): *La joventut a Catalunya al segle XX. Materials per a una història*. Diputació de Barcelona. Barcelona.

La historia nos recuerda que hay más de una juventud, y que ésta se trata de un producto engendrado socialmente. En ningún lugar o periodo histórico cabría definir a la juventud mediante meros criterios biológicos o con arreglo a criterios jurídicos. **En todas partes y en todo tiempo, sólo existe revestida de valores y símbolos. De aquí la necesidad de un Antropología Juvenil en que basar su educación.**

**Es por ello, que en este estudio no se encontrará una descripción histórica de la juventud y de sus procesos de enculturación, sino varias historias que se refieren a varias juventudes y, sobre todo, a muy diversos jóvenes, reales o incluso ficticios, símbolos de una generación o como representantes de unos valores de ruptura;** historias que en cada caso se responden en la madeja de las relaciones sociales particulares y se vinculan a unos contextos históricos diferentes.

Nuestro patente rechazo a toda generalización prematura se percibe asimismo en los terrenos históricos que hemos escogido en nuestro recorrido, después de abordar épocas diversas que pertenecen exclusivamente a la historia de las sociedades y las culturas occidentales, desde la Antigüedad hasta el mundo contemporáneo. Y hacemos especial hincapié a nuestro periodo más actual, con el fin de poder convenir lo que une, más que lo que separa, al público juvenil embelesado con las historias de caballerías de la Edad Media y los jóvenes *freak* del siglo XXI que conquistan territorios con el juego de rol y una video-consola...

Hay contraste entre épocas, y asimismo desigualdad entre clases sociales. Este hecho nos ha llevado a plantear también en nuestro estudio la descripción de condiciones de vida y opciones culturales que pueden referirse a una minoría, como los jóvenes discípulos de la escuela de Isócrates, los caballeros de la Edad Media, las damas y cortesanos de Urbino con los que Castiglione (1967)<sup>50</sup> nos ilustra la vida de palacio o las *demoiselles* de la corte francesa del Antiguo Régimen, etc. Lo que destacamos, en todo caso, es la fuerza de atracción de su modelo. Y en algunos casos, teniendo en cuenta que los modelos elegidos son una creación ficticia que aparecen desarrollados en los productos culturales del pasado, los destacaremos por su valor arquetípico o mitológico.

La **diferencia cultural entre muchachas y muchachos**, ya bien acentuada en la socialización infantil, encuentra también en la juventud las formas de su institucionalización. Desde los primeros tiempos de la vida, las formas de educación, los espacios de libertad y hasta las mismas actividades lúdicas preparan para destinos divergentes. En esta tesis nos ocuparemos de algunos casos de mujeres que se rebelaron contra estos destinos, aunque corrieran el riesgo de ser aisladas por la sociedad, padecieran el insulto, o no soportaran el juicio hipócrita de la moral de su tiempo. Hemos querido tener en cuenta la cultura de género para tenerla presente en la no-discriminación del papel de la mujer en la historia, desde un remarcado sentido de paridad y co-protagonismo. Modelos ideológicos y normas de comportamiento no tienen más finalidad que fundar, fijar y justificar la diferencia y la desigualdad de los cometidos, tanto en la sociedad como en la familia, por ejemplo respecto de la moral sexual. Hasta tal punto, que sería preciso no hablar global-

---

50 CASTIGLIONE, Baltasar 1528 (1967): *El cortesano*. Colección Austral. Edita Espasa-Calpe, S.A. Madrid. Traducción a cargo de Juan Boscán.



mente de “jóvenes” sin precisar en cada caso los efectos de esa diferenciación. **Para mejorar esa visión “machista” de la educación hemos incorporado el análisis y comentario de significativas figuras femeninas que son todo un referente.**

Nuestra intención de abordar los procesos de enculturación de la juventud actual hace oportuno observar algunos modelos propuestos a los jóvenes en diferentes ámbitos de su desarrollo social. Así como la publicidad exalta los valores de la juventud (belleza, fuerza, velocidad, espontaneidad, energía, libertad, etc.), la vida social cotidiana siente más bien cierto temor hacia los jóvenes (Pallarés, 2001)<sup>51</sup>, debido a los disturbios que podrían causar en opinión de los defensores del orden y de los convencionalismos. Actitud que se ha dado a lo largo de la historia. Recordemos, si no, el caso de San Agustín, cuya mala conciencia por haber disfrutado los años de su juventud hizo de él un intransigente en su vejez... O la Revolución Francesa, que no se hubiese producido si no fuera acompañada de la rebelión juvenil (Luzzatto, 1996)<sup>52</sup>.

Filias y fobias hacia la juventud, destino de pasiones esquizofrénicas. Los mismos que nos ponen en guardia contra la falta de discernimiento de la juventud, contra sus impulsos y tentaciones, reclamarán su vigor para regenerar la decadencia de la sociedad: <<Forzando los rasgos, cabría decir que los jóvenes son los primeros sujetos activos de la historia. (...) El Romanticismo afirmó el vínculo natural entre la juventud y la Nación, y luego los jóvenes burgueses del siglo XIX se adhirieron a las ideas de la Revolución a todo lo largo de Europa; más adelante vinieron los movimientos juveniles, católicos o protestantes, y luego el fascismo o el nazismo tomaron bajo su férula a los jóvenes; más recientemente, las revueltas estudiantiles –desde los campus americanos hasta las barricadas parisinas de mayo del 68, en una época en que los medios de comunicación confieren a los “acontecimientos” una resonancia planetaria inmediata-. Todos esos fenómenos demuestran el incremento de poderío de una nueva percepción, globalizante –nacional y luego internacional- de la juventud, de sus problemas (la “crisis generacional”), de sus modelos (recuérdense las estrellas de cine “ídolos de los jóvenes”, la música pop y la lengua inglesa, la de los cantantes de rock), etc.>> (Levi y Smichtt 1996:17). Quizás también de nuevas solidaridades, como lo demuestran los movimientos antiglobalización de este cambio de milenio.

Cuando el Romanticismo se extiende a escala de los individuos, encuentra también en los jóvenes el espíritu de rebeldía para arremeter contra los cimientos de la sociedad, aún a riesgo de acabar con sus propias vidas. El nihilismo desencantado del Werther de Goethe (1981)<sup>53</sup>, por ejemplo, perpetuará hasta nuestros días las actitudes atormentadas. “*Sturm un Drang*” (tempestad e ímpetu) serán los términos desde los que la juventud rechazará a esa sociedad que la hace culpable, y que a la postre carga de frustraciones su felicidad.

---

51 PALLARÉS, Pilar F. (2001): “Alarma en el ocio juvenil: pistas para entender el botellón” Disponible desde Internet en [<http://www.aider.es/observatorio/temas/botellon/pistas.htm>]. Con acceso en enero de 2003.

52 LUZZATTO, Sergio (1996): “Jóvenes rebeldes y revolucionarios (1789-1917)” en LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude (Direct.): *Historia de los jóvenes II. La Edad Contemporánea*. Edita Santillana, S.A. Taurus. Madrid, (pp. 239-310).

53 GOETHE, J.Wolfgang 1774 (1981): *Las penas del joven Werther*. Edita Planeta. Barcelona.



Un viaje en el tiempo de los jóvenes nos introduce en un juego de metáforas (Feixa, 1993) que nos ayuda a evitar una lectura lineal de la historia. La antropología postmoderna nos permite seguir una lógica transversal (Geertz, 1994)<sup>54</sup>, a modo de *collage* y referirnos así a varias juventudes e historias que se vinculan.

En el desarrollo de esta tesis doctoral, que para mí tiene sobre todo un carácter formativo, como me recuerda pacientemente el Dr. Enrique Fuentes, seguiré la técnica tradicional del “retablo”. En él aparecerán fragmentos coloristas de ideas, historias, imágenes y héroes que ya hemos ido anticipando, muchachos y muchachas cuya esencia es la misma: **ser personajes de la cultura juvenil universal**.

### 1.2.3. Los procesos de enculturación

Cuando Margaret Mead escribió un ensayo en 1970 para explicar los procesos circulares mediante los cuales se desarrolla y transmite la cultura<sup>55</sup>, propuso una tipología muy sencilla que nos puede ser útil para describir los procesos de enculturación a lo largo de la historia.

La autora distinguía tres tipos diferentes de transmisión cultural: <<postfigurativa, en la que los niños aprenden primordialmente de sus mayores; cofigurativa, en la que tanto los niños como los adultos aprenden de sus pares, y prefigurativa, en la que los adultos también aprenden de los niños (...). Las sociedades primitivas y los pequeños reductos religiosos e ideológicos son principalmente postfigurativos y extraen su autoridad del pasado. Las grandes civilizaciones, que necesariamente han desarrollado técnicas para la incorporación del cambio, recurren típicamente a alguna forma de aprendizaje cofigurativo a partir de los pares, los compañeros de juegos, los condiscípulos y compañeros aprendices... Ahora ingresamos en un período, sin precedentes en la historia, en el que los jóvenes asumen una nueva autoridad mediante su captación prefigurativa del futuro aún desconocido>> (Mead 1997:35).

La cultura postfigurativa es aquella en que el cambio es tan lento e imperceptible que los adultos de la comunidad no pueden imaginar para los recién nacidos un futuro distinto al de sus propias vidas pasadas. El pasado de los adultos es el futuro de cada nueva generación: sus vidas proporcionan la pauta básica.

Mediante la progresiva participación en las actividades económicas y ceremoniales, los adolescentes y las adolescentes se insertan como miembros de pleno derecho en la sociedad, tránsito que a veces viene marcado por los rituales de iniciación, pero que en otras ocasiones es un proceso gradual que empieza al final de la infancia.

Ruth Benedict (1964)<sup>56</sup> observaba que el contenido y la duración de los rituales de paso son muy variados, dado que suponen un reconocimiento de la

---

54 GEERTZ, Clifford 1973 (1994): *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Edita Paidós. Barcelona.

55 MEAD, Margaret 1970 (1997): *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Editorial Gedisa. Barcelona.

56 BENEDICT, Ruth (1964): *El hombre y la cultura*. FCE. México.

pubertad social y no sólo de la pubertad fisiológica. Las variaciones se dan en función de las obligaciones que definen en el sí de una de determinada cultura las prerrogativas de la edad adulta.

Nuestro interés por este proceso de enculturación que Margaret Mead llamó postfigurativo reside en los rituales de iniciación como procesos de transmisión cultural. En la medida en que la juventud representa una fase de socialización previa a la edad adulta, ésta reúne en sí numerosos aspectos del momento “liminal” de los ritos de paso, entre una fase inicial de separación y otra final de agregación. Y, con toda lógica, en el seno de cada sector de la vida social y cultural, los ritos de liminalidad juvenil constituyen, en su desarrollo progresivo, un objeto privilegiado de estudio.

La juventud está marcada por una sucesión de ritos de salida y de entrada que nos brindan la imagen de un proceso de solidificación por etapas, que aseguran el ingreso progresivo a la sociedad adulta. A lo largo de la tesis revisaremos varios casos. Los griegos, por ejemplo, se preocuparían de la educación de los jóvenes mediante su paideia con el fin de satisfacer los ideales de la polis. Varios filósofos y educadores competirían entre sí para ofrecer su modelo y orientar así la enseñanza que debería impartirse a los jóvenes. Los romanos harían lo propio para mantener unos valores representados por el trabajo rural, la familia y la patria. En la Edad Media se impondría la fuerza particular del cristianismo. El hombre dejaría de ser ciudadano de una ciudad real para convertirse en ciudadano de una ciudad ideal (la “ciudad de Dios” como diría más tarde San Agustín), por la cual los jóvenes deberían aprender a actuar, combatir y padecer como si de una patria auténtica y verdadera se tratara. Los jóvenes novicios perseguirían este ideal pedagógico en las escuelas cenobíticas que se desarrollarían en los monasterios, mientras valerosos paladines, representantes del amor y de la primavera y de quienes se cantarían sus leyendas, se entregarían a la misión de forjar al hombre nuevo y espiritual, al miembro del reino de Dios...

Pero la juventud ha de ser abordada también a escala de los individuos, como tiempo crucial de la formación y la transformación de cada ser, de la maduración del cuerpo y la mente, de las opciones decisivas que son preludio de la inserción definitiva entre sus semejantes. Y en este sentido habrá que esperar al *Emilio* de Rousseau<sup>57</sup> para que la infancia y la adolescencia empiecen a recibir un enfoque específico y se tomen en consideración los procesos que intervienen en el desarrollo madurativo.

No debemos dejar de apuntar que, cuando Rousseau tomó su causa a mediados del siglo XVIII, la mitad de la población francesa moría antes de cumplir los quince años de edad (Delgado, 1998)<sup>58</sup>. Aunque el método educativo que aparece en el *Emilio* se crea pensando en un “caso imposible”, esta novela pedagógica abre las puertas al estudio de esta etapa diferenciada de la edad adulta. Y lo haría con el deseo utópico de reconstruir la sociedad mediante la teoría de un nuevo orden natural.

---

57 ROUSSEAU, Jean-Jacques (1989): *Emilio o de l'educació*. Edita Eumo. Vic.

58 DELGADO, Buenaventura (1998): *Historia de la infancia*. Edita Ariel. Barcelona.

La instauración de un orden social completamente nuevo sólo podía asegurarse con una forma radicalmente diferente de educación, capaz de calcar el orden de la naturaleza. Observar los procesos de la naturaleza, la base primera del hombre, suponía tomar en especial consideración las etapas naturales del crecimiento del individuo.

Más allá del modelo pedagógico propuesto por Rousseau, su exaltación del estado de la naturaleza que invocaría el mito de la inocencia primitiva pasaría a convertirse en el criterio supremo para acercar el género humano a la felicidad.

La sensibilidad romántica que funda Rousseau conectaría muy bien con el apasionamiento juvenil, aunque Voltaire llamara la atención del modelo conformista con el *Cándido*<sup>59</sup>. Sin embargo, el *Emilio* encontraría otras imágenes literarias y en ellas se entrecruzarían los horizontes primordiales de este sentimiento en el existir juvenil. En este sentido, dedicaremos un capítulo de la tesis al análisis de la figura del joven *Werther de Goethe*.

Si destacamos este personaje lo hacemos porque su proyección simbólica sería capaz de generar el primer movimiento propiamente juvenil de la historia. Y no lo haría por motivos político-ideológicos, sino porque obligaría a los jóvenes a interrogarse sobre su propia condición. La disposición de Werther por aproximar su naturaleza a la espontaneidad originaria, a los sentimientos fundamentales y al amor, plantearía a la juventud más apasionada la necesidad de contemplarse a sí misma para interrogar a la sociedad que la rodeaba.

Werther sacrificaría su vida en tan prometedor edad y lo haría a tiempo para ser considerado el primer joven de la historia (Gili, 2001)<sup>60</sup>. Muchos jóvenes, turbados por sus pasiones, se inspirarían en su tragedia y con ella inaugurarían el primer movimiento juvenil de la historia.

Los jóvenes sorprenderían a la sociedad adulta y acabarían manifestando que su conducta imitaría a partir de entonces a la de los modelos de su propia generación. Se impondría así de forma definitiva el proceso de enculturación configurativo, tal y como lo definió Margaret Mead (1997:59-60): <<*allí donde impera la expectativa compartida de que los miembros de cada generación plasmarán su conducta imitando la de sus contemporáneos, y sobre todo la de sus pares adolescentes, y de que su comportamiento diferirá del de sus padres y abuelos, convirtiéndose cada individuo hasta cierto punto en un modelo para los otros de su generación, en la medida que corporiza exitosamente un nuevo estilo, (...) una revolución que se consolida mediante la introducción de formas de vida nuevas y distintas para los jóvenes*>>.

Un siglo de sensibilidad romántica abriría las puertas a los tratadistas de la psicología de la adolescencia, sobre todo, a partir de la obra monumental de Stuart

---

59 VOLTAIRE, François-Marie Arouet 1759 (1982): "Cándido o el optimismo" en *Novelas y cuentos*. Editorial Planeta. Barcelona, (pp.3-101).

60 GILI, Marta (2001): "Pero... tú... ¿quién te has creído que eres?" en *Exit, Imagen y Cultura*, nº 4. Olivares y Asociados, S.L. Madrid. (pp. 16-26).

Hall<sup>61</sup> y Sigmund Freud<sup>62</sup>, así como a legislaciones específicas según las categorías de edad (Santolaria, 1997)<sup>63</sup>. Las teorías de Hall tuvieron una enorme influencia en su época. El autor la describía como un período de *sturm and stress* (tempestad y agitación), concepto equivalente al *sturm und drang* de Goethe y los románticos alemanes, utilizado para definir la naturaleza “crítica” de esta fase de la vida: una dramática renovación de la personalidad -provocada por la pubertad fisiológica- que se concreta en tensiones emocionales. La adolescencia está dominada por las fuerzas del instinto, las cuales reclaman, para calmarse, un período largo durante el cual los jóvenes no han de ser obligados a comportarse como los adultos, entendiéndose que son incapaces de hacerlo. En realidad, el autor pretendía racionalizar esta nueva fase del ciclo vital, precisamente en el momento en que se generalizaba en los países industrializados para los hijos de la incipiente burguesía.

La cuestión juvenil también se convertiría en uno de los centros de interés del fundador del psicoanálisis. Cuando en 1905 aparecieron los dos volúmenes de G. Stanley Hall, Sigmund Freud ya había publicado *Tres ensayos sobre teoría sexual*, donde definía la pubertad como la adquisición de la madurez genital. A pesar de reconocer la importancia de la superación del complejo de Edipo en la maduración del individuo, el período juvenil era considerado por Freud como secundario en el desarrollo de la personalidad: la adolescencia no sería otra cosa que la recapitulación de las experiencias infantiles (Freud, 1973).

De hecho sería Anna Freud, su hija, la encargada de desarrollar las tesis freudianas sobre la adolescencia: ante el aumento de las tensiones provocadas por la pubertad, los jóvenes utilizan diversos “mecanismos de defensa”, en especial el ascetismo y el intelectualismo. Con el fin de liberarse de las dependencias de los padres, los jóvenes han de buscar el apoyo del grupo de coetáneos y la relación con el otro sexo o bien han de proyectar la libido sobre ellos mismos (ver Feixa, 1993).

Los primeros autores de la escuela psicoanalítica se centraron, como en el caso de Stanley Hall, en los aspectos biológicos de la pubertad, considerados universales, y subrayan el carácter crítico, patológico, de este periodo. A partir de los años 60, diversos estudiosos neofreudianos adaptaron las teorías de Freud a la interpretación de los nuevos movimientos sociales en los que participaban los jóvenes, con una perspectiva social más amplia. Eric Erikson (*Identity, Youth and Crisis, 1968*), considera la juventud como una crisis de identidad normativa, necesaria para la configuración de la personalidad adulta.

<<No siempre es fácil recordar que, a pesar de la similitud entre los síntomas y episodios de la adolescencia con síntomas y episodios neuróticos, la adolescencia no es un estado patológico, sino una crisis normativa, es decir: una fase normal con un aumento de conflictividad, caracterizada por una aparente fluctuación de la

---

61 HALL, S.G. 1915 (1904): *Adolescence: its psychology and its relations to psysiology, sociology, sex, crime, religion and education*. Appleton Century Crofts. Nova York.

62 FREUD, S. 1905 (1973): *Tres ensayos de teoría sexual*. Alianza. Madrid.

63 SANTOLARIA, F.; (1997): *Marginación y educación. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Ariel. Barcelona.

*fuerza del ego, así como un elevado potencial de desarrollo (...). La crisis de la juventud es también la crisis de una generación, y de la solidez ideológica de su sociedad>> (Erikson, 1980:140)<sup>64</sup>.*

En realidad, la juventud como fenómeno social que afectaba a todas las capas sociales no aparecería hasta la posguerra de la IIª Guerra Mundial (1939-1945).

*<L'any 1945, acabada la IIª Guerra Mundial, la joventut europea es mostra abatuda, desencisada, sense fe. La bomba nuclear inicia les pors d'una nova era i s'aixequen telons d'acer en els països, els règims i les generacions. (...) A Alemanya, es comença a parlar de l'anomenada "generació escèptica", la qual, després de patir les penúries de les trinxeres, veu com s'ensorren els ideals de la seva joventut. A Itàlia, els sociòlegs parlen dels "joves de les tres M" (machina, moglie, mestiere, és a dir, "cotxe", "dona" i "feina"). A França, l'existencialisme recupera l'actitud desencisada i nihilista d'alguns pensadors de principis de segle -malgrat que a les coves de la rive gauche sorgirà també una nova actitud engagé. En l'escenari espanyol, José Luis Aranguren<sup>65</sup> parla de la "generació abatuda" davant la necessitat de sobreviure i de despolititzar-se després del trauma de la guerra civil.*

*De tota manera, aquest discurs no durarà gaire -si més no, a l'Europa democràtica-. Amb el creixement econòmic de la postguerra, la situació començarà a canviar lentament. En un context de plena ocupació, amb una capacitat adquisitiva creixent per part dels joves, amb la difusió dels mitjans de comunicació de masses, amb la societat de consum, amb l'escolarització massiva i amb el naixement del mercat adolescent, neix la noció de "cultura juvenil" com a categoria autònoma i interclassista. Quan el culte a la joventut comença a tenir èxit, la joventut es converteix en l'edat de moda. Al mateix temps, reneix la imatge del "rebel sense causa >> (Freixa 2002: 35-36).*

Dedicaremos un capítulo en la tesis para describir los tipos juveniles más característicos de esta época y lo haremos a partir de diferentes películas que trataron por primera vez los problemas de la juventud. De todas ellas destacaremos sobretudo un film "fetiché", *Rebelde sin causa* de Nicholas Ray (1955) con la que podremos contemplar el joven peregrino en busca de sí mismo a través del rostro nostálgico de James Dean.

Lo que sucedería a partir de la posguerra consolidaría la introducción de formas de vida nuevas y distintas para los jóvenes. Se abriría definitivamente la brecha generacional para dar paso a una nueva forma cultural entre los jóvenes que modificaría sus procesos de enculturación. Margaret Mead (1997) denominaría el fenómeno como prefiguración.

*<<En el curso de dos décadas, las comprendidas entre los años 1940 y 1960, sucedieron hechos que han alterado irrevocablemente las relaciones de los hombres con otros hombres y con el mundo natural. La invención de la computadora, la desintegración efectiva del átomo y la invención de las bombas de fisión y fusión,*

---

64 ERIKSON, E. 1968 (1980): *Identidad, juventud y crisis*. Taurus. Madrid.

65 ARANGUREN, José Luis; (1961): *La juventud europea y otros ensayos*. Seix Barral. Barcelona.

*el descubrimiento de la bioquímica en la célula viva, la exploración de la superficie del planeta, la extraordinaria aceleración del crecimiento demográfico y la admisión de si este proceso continuara se produciría una catástrofe segura, la quiebra de la organización cubana, la destrucción del entorno natural, la interconexión de todas las comarcas del globo mediante los vuelos de retropropulsión y las imágenes televisivas, los preparativos para la construcción de satélites y los primeros pasos que se han dado en el espacio, las posibilidades recién descubiertas de obtener energía ilimitada y materias primas sintéticas y, en los países más avanzados, la transformación de los ancestrales problemas de producción que padecía el hombre en problemas de distribución y consumo... he aquí los factores que, sumados, han culminado en una división drástica e irreversible entre las generaciones.*

*Hasta hace muy poco tiempo, los mayores podían decir: "¿sabes una cosa?. Yo he sido joven y tú nunca has sido viejo". Pero los jóvenes de hoy pueden responder: "Tú nunca has sido joven en el mundo en el que yo lo soy, y jamás podrás serlo">> (Mead 1997:92).*

Cada generación, sin duda, se cree destinada a rehacer el mundo (Camus, 1996)<sup>66</sup>. A finales de los años 60, poco después del mayo francés y sus réplicas en otros países del mundo, Margaret Mead era consciente que se estaba produciendo una ruptura generacional que no sólo intensificaba nuestra cultura cofigurativa en aquellos momentos ya existente, sino que se ingresaba en una etapa totalmente nueva de la evolución cultural, en una etapa prefigurativa.

Con una terminología muy reiterada ya en nuestra época contemporánea, pero avanzada en su momento, la autora presagiaba que: <<hoy, súbitamente, en razón de que todos los pueblos del mundo forman parte de una red de intercomunicación de base electrónica, los jóvenes de los países comparten un tipo de experiencia que ninguno de sus mayores tuvo o tendrá jamás. A la inversa, la vieja generación nunca verá repetida en la vida de los jóvenes su propia experiencia singular de cambio emergente y escalonado>> (Mead 1997: 93-94).

La ruptura generacional que se produciría a finales de los años 60 como consecuencia de las transformaciones del mundo moderno lo haría a escala mundial. La rebelión juvenil se expresaría de diversas formas en distintos países (EE.UU., China, México, Checoslovaquia, Francia, Alemania, España, etc.) mientras los jóvenes descubrirían que sus mayores abordaban torpemente las tareas que imponían las nuevas condiciones. Era necesario implantar otro sistema, y era necesario empezar a partir de cero. La mayoría de los padres se sentían demasiado inseguros para atreverse a ratificar los viejos dogmatismos. No sabían como educar a estos hijos que serían tan distintos de lo que ellos mismos fueron otrora, y muchos jóvenes comprendieron que serían incapaces de aprender de padres y adultos a los que ellos jamás se parecerían.

---

<sup>66</sup> CAMUS, Albert 1957 (1996): *Discurso de Suecia. 10 de diciembre de 1957*. Obras completas, 5º Volumen. Alianza Editorial. Madrid.

Los desajustes generacionales de los años 60 fueron configurando una cultura juvenil propia que se planteaba la búsqueda de identidad en el camino hacia la madurez. Ya hemos visto como Erikson empezaría a hablar en 1968 de “crisis de identidad”. Muchos jóvenes asumirían esta crisis como una reivindicación permanente. Algunos autores añadirían a la búsqueda de la identidad el conflicto generacional (Mendel, 1970)<sup>67</sup>, mientras otros abordarían los acontecimientos tratando la época como período contracultural (Roszack, 1968)<sup>68</sup>. La juventud se manifestaría como una época sustantiva, como la generación inmediata de recambio social. Los acontecimientos que protagonizaron los jóvenes de los años 60 marcarían el inicio de un nuevo estadio cultural. Para Colom y Mélich (1994)<sup>69</sup> supusieron el germen que daría origen a la condición postmoderna del sujeto contemporáneo.

La postmodernidad somete al individuo a la búsqueda constante de su identidad en un proceso de subjetivización hiperindividualizado (Lipovetsky, 1986). La búsqueda de identidad es la característica fundamental desde la que se define la juventud como etapa vital. En nuestra época, la búsqueda es incesante, con lo que la juventud no se agota nunca. Se convierte en un estadio psíquico permanente para nuestra sociedad.

Mientras tanto, la revolución mediática y tecnológica da una vuelta de tuerca más a los procesos de transmisión cultural y de enculturación, fragmentando a su vez las identidades subjetivas y colectivas. Las jóvenes generaciones nacen inmersas ya en este nuevo nivel de evolución cultural, radicalizando la transformación del tejido social que iniciaron sus padres. En su momento ellos desposeyeron a sus progenitores de la autoridad desde la que poder guiar su conducta. El mundo se había transformado y lo haría para seguir haciéndolo siempre. El cambio dejaría de ser algo nuevo para pasar a convertirse en un elemento más de nuestra vida cotidiana. En estas circunstancias, parece que serán los jóvenes quienes enseñen y acaben mostrando las respuestas a los nuevos interrogantes. El estadio prefigurativo con el que Margaret Mead pretendía explicar la transmisión cultural a finales de los años 60 de acuerdo a las rápidas transformaciones de aquella época no dejará de complicarse.

Los procesos de enculturación ya no se pueden abordar desde las modalidades postfigurativas tradicionales. El ambiente cultural en el que nos movemos adopta las modalidades de enculturación cofigurativas y prefigurativas que definió Margaret Mead. Describir algunos casos representativos de la juventud actual nos permite conocer fenómenos generacionales (cofigurativos) desde los que debemos extraer las nuevas motivaciones educacionales, principal objetivo de esta tesis. Aproximarse a las diferentes culturas juveniles tiene para los pedagogos un carácter retroactivo. Ahora son los jóvenes los que nos enseñan a partir de sus procesos prefigurativos cómo hay que canalizar la transmisión cultural.

---

67 MENDEL, G. 1969 (1975): *La crisis de las generaciones*. Península. Barcelona.

68 ROSZACK, T. 1969 (1970): *El nacimiento de una contracultura. Reflexiones sobre la sociedad tecnocrática y su oposición juvenil*. Ed. Kairós. Barcelona.

69 COLOM, Antoni J.; MÉLICH, Joan Carles. (1994): *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Ediciones Paidós. Barcelona.



#### 1.2.4. Formulación de los Objetivos de la tesis

En cada momento histórico aparecen unos problemas que alarman por su indefinición inicial. Cuando comienzan a entenderse también empiezan a cambiar las condiciones particulares, causas próximas, en que se estaban produciendo y desarrollando (Foucault, 1974).

En la prensa y los medios de comunicación social de estos últimos años, en que se ha agudizado el complejo sobre los límites del Estado del Bienestar<sup>70</sup>, la juventud aparece en ocasiones como portadora del cambio de costumbres y de valores. En nuestra época ha llegado a convertirse en mito existencial. Muchos pretenden ser jóvenes apropiándose de su vitalidad y su fantasía utópica, pero a la vez otros generan un sentimiento “saturniano” que destruye a esa generación, les recuerda su inmadurez, y considera peligrosa su osadía.

La problemática a la que nos enfrentamos requiere un espíritu crítico y unas bases metodológicas técnicas que nos permitan hacer propuestas de contenido con unas mínimas posibilidades de ser aceptadas por los académicos en particular, y posteriormente, por la comunidad educativa en general. El objeto de esta tesis tiene, sobretodo, finalidades en un marco de acciones pedagógicas.

Teniendo en cuenta que la socialización primaria tiene tres condicionantes fundamentales (la familia, la escuela y los amigos), es en la relación libre con éstos donde los jóvenes encuentran sus caminos alternativos. La identidad sociocultural básica consolidada a través de la socialización primaria se complica con las modificaciones de la socialización secundaria. <<El sujeto, ya identificado con el “otro generalizado” social, se pone en contacto con los <<sub-universos simbólicos>> propios de los roles que demanda la dinámica social. En condiciones normalizadas, el desempeño de esos roles y las respectivas identificaciones vendrían a matizar simplemente aquella identidad primaria y básica. En sociedades marcadamente dinámicas, complejas y plurales, como tienden a ser la nuestras, los contactos con esos grupos portadores de subsistemas culturales pueden alterar sustancialmente el “yo mismo” inicial”>> (Jordán, Etxevarría y Sarramona 1995:104). Si además añadimos las posibilidades de contacto virtual que nos permite la sociedad digitalizadora de nuestro tiempo, el impacto cultural sobre la identidad de los individuos se multiplica.

En esta tesis, basándonos en una antropología de hondo calado -como Fullat (1997)<sup>71</sup> defiende desde hace tiempo- nos esforzaremos por mostrar este mosaico de identificaciones desde las que se han canalizado los procesos de socialización y enculturación de los jóvenes a lo largo de la historia.

---

70 GALBRAITH, J. K. (1972): *La crisis de las sociedades industriales*. Ed. Zero. Vizcaya.

SKIDELSKI, R. (1982): *El fin de la era Keynesiana*. Ed. Laia. Barcelona.

GIDDENS, A. (1999): *La tercera vía. La renovació de la socialdemocràcia*. Edicions 62. Barcelona.

71 FULLAT, O. (1997): *Antropología filosófica de la educación*. Ariel Ediciones. Barcelona.



Cuando la complejidad y el pluralismo es lo que predomina, el contenido del universo simbólico juvenil no es fácil de acotar, al darse abundantes patrones culturales solapados. La prudencia de la Pedagogía, en este sentido, debe fundamentarse en formular objetivos contingentes, aunque el pedagogo no sea ajeno a la ilusión, a la ambición de crear una teoría que cambie el mundo, que cambie alguna cosa (Faure, 1973)<sup>72</sup>.

Esta tesis parte del desarrollo de tres objetivos fundamentales:

1. Describir los procesos de enculturación de diferentes tipologías de jóvenes a lo largo de la historia a partir de los productos culturales de cada época.

2. Analizar el surgimiento de la cultura juvenil propiamente dicha cuando la juventud empieza a ser considerada una categoría antropológica diferenciada, creadora y consumidora de formas de vida y cultura que pueden reforzar u oponerse a los procesos tradicionales (familia y escuela) de enculturación y socialización.

3. Estudiar las subculturas juveniles actuales para desarrollar una pedagogía de la juventud que se ajuste a las necesidades de orientación teórica y socio-afectiva de las nuevas generaciones y las ayude a madurar de acuerdo a las condiciones del sistema al que pertenecen desde una perspectiva diversa y ecléctica, que haga de los comportamientos juveniles una forma civilizada de convivencia en las ciudades multiculturales del siglo XXI.

El estudio de nuestra época permite conocer los problemas pedagógicos que deben contemplar la organización educativa y las teorías subyacentes. Algunos de ellos se han mantenido a lo largo de la historia; pero es necesario descubrir los factores, mediante la observación minuciosa y constante, que van a incidir en la formación de los hombres y mujeres que continuarán nuestra especie.

Los procesos de enculturación de la juventud actual nos permiten márgenes relativos a nuestro quehacer pedagógico, sobretudo si se pretende seguir influyendo desde un contexto educativo tan cuestionado.

Especificando nuestro objeto de estudio y los fines de nuestra investigación contribuimos a hacer menos imprecisa una propuesta heterogénea de pedagogía juvenil postmoderna. También sabemos que las propuestas en torno a nuevos fines educativos se encuentran influidas por corrientes de pensamiento, la fenomenología en la tradición académica, la investigación-acción dentro de la perspectiva de innovación metodológica, la participación en la tarea enseñanza-aprendizaje...; con lo que no nos vamos a permitir ni el idealismo personalista, ni un realismo sin fundamentos empírico-científicos.

---

72 FAURE, Edgar (1973): *Aprender a ser*. Alianza. Madrid.

## Bibliografía

ARANGUREN, José Luís; (1961): **La juventud europea y otros ensayos**. Edita Seix Barral. Barcelona.

BELL, Daniel (1977): **Las contradicciones culturales del capitalismo**. Edita Alianza. Madrid.

BENEDICT, Ruth (1964): **El hombre y la cultura**. Edita FCE. México.

BOADELLA, A. (2000): **El rapto de Talía**. Edita Círculo Cuadrado. Barcelona.

CAMUS, Albert 1957 (1996): **Discurso de Suecia. 10 de diciembre de 1957**. Obras completas, 5º Volumen. Alianza Editorial. Madrid.

COLÁS BRAVO, M<sup>a</sup>. P., BUENDÍA EISMAN, L. (1992): **Investigación educativa**. Ediciones Alfor, S.A. Sevilla.

COLOM, Antoni J.; MÈLICH, Joan Carles. (1994): **Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación**. Ediciones Paidós. Barcelona.

DELGADO, Buenaventura (1998): **Historia de la infancia**. Edita Ariel. Barcelona.

DELGADO, Manuel (1999): **La violencia com a recurs i com a discurs**. Col·lecció Aportacions, nº 7. Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència. Secretaria General de la Joventut. Barcelona.

DURKHEIM, E. (1975): **Educación y sociología**. Edita Península. Barcelona.

ERIKSON, E. 1968 (1980): **Identidad, juventud y crisis**. Edita Taurus. Madrid.

FAURE, Edgar (1973): **Aprender a ser**. Alianza Editorial. Madrid.

FEIXA, Carles (1993): **La joventut com a metàfora. Sobre les cultures juvenils**. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

FEIXA, Carles (1998): **De jóvenes, bandas y tribus**. Edita Ariel. Barcelona.

FINKIELKRAUT, Alain (1987): **La derrota del pensamiento**. Editorial Anagrama. Barcelona.

FOUCAULT, M. (1974): **Las palabras y las cosas. Una arqueología del ser humano**. Edita Siglo XXI. México.

FREUD, S. 1905 (1973): **Tres ensayos de teoría sexual**. Alianza. Madrid.

FUENTES, Enrique y BELTRAN, José Miguel (1995): **“Violencia y rebelión juveniles. Sobre la educación y la prevención”**, en *Universitas Tarraconensis*, (pp. 79-97).

FULLAT, O. (1997): **Antropología filosófica de la educación**. Ariel Ediciones. Barcelona.

GALBRAITH, J. K. (1972): **La crisis de las sociedades industriales**. Edita Zero. Vizcaya.

GEERTZ, Clifford 1973 (1994): **Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas**. Edita Paidós. Barcelona.

GIDDENS, A. (1999): **La tercera vía. La renovació de la socialdemocràcia**. Edicions 62. Barcelona.

GILI, Marta (2001): “Pero... tú... ¿quién te has creído que eres?” en **Exit, Imagen y Cultura**, nº 4. Olivares y Asociados, S.L. Madrid. (pp. 16-26).

HALL, S.G. 1915 (1904): **Adolescence: its psychology and its relations to psysiology, sociology, sex, crime, religion and education**. Appleton Century Crofts. Nova York.

HARGREAVES, A (1996): **Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado**. Edita Morata, S.L. Madrid.

JORDÁN, ETXEBARRÍA, SARRAMONA (1995): “Identidad cultural y educación en una sociedad global” en NOGUERA, J. (Ed.): **Cuestiones de Antropología de la Educación**. Edita CEAC. Barcelona, (pp. 95-131).

LERENA, Carlos (1986): **Escuela, ideología y clases sociales en España**. Edita Ariel. Barcelona.

LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude (Direct.) (1996): **Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna**. Edita Santillana, S.A. Taurus. Madrid.

LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude (Direct.) (1996): **Historia de los jóvenes II. La Edad Contemporánea**. Edita Santillana, S.A. Taurus. Madrid

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

LIPOVETSKY, Gilles 1986 (1996): **La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo**. Editorial Anagrama. Barcelona.

LIPOVETSKY, Gilles (1991): **El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas**. Editorial Anagrama. Barcelona.

LUZZATTO, Sergio (1996): "Jóvenes rebeldes y revolucionarios (1789-1917)" en LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude (Direct.): **Historia de los jóvenes II. La Edad Contemporánea**. Edita Santillana, S.A. Taurus. Madrid, (pp. 239-310).

MAFFESOLI, Michel 1988 (1990): **El tiempo de las tribus**. ICARIA, Editorial S.A. Barcelona.

MAYANS, Joan (2002): **Género chat o cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio**. Editorial Gedisa. Barcelona.

MEAD, Margaret 1970 (1997): **Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional**. Editorial Gedisa. Barcelona.

MENDEL, G. 1969 (1975): **La crisis de las generaciones**. Edita Península. Barcelona.

NASSIF, R. (1975): **Pedagogía de nuestro tiempo**. Edita Kapesluz. Buenos Aires.

NÚÑEZ, Violeta (1990): **Modelos de la educación social en la época contemporánea**. Edita PPU. Barcelona.

QUINTANILLA, M.A. (1998): "El reto de la calidad en las universidades" en PORTA, Jaume; LLADANOSA, Manuel (Coord.): **La universidad en el cambio de siglo**. Alianza Editorial. Madrid.

ROSZACK, T. 1969 (1970): **El nacimiento de una contracultura. Reflexiones sobre la sociedad tecnocrática y su oposición juvenil**. Edita Kairós. Barcelona.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1989): **Emilio o de l'educació**. Edita Eumo. Vic

SANTOLARIA, F.; (1997): **Marginación y educación. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea**. Edita Ariel. Barcelona.

SKIDELSKI, R. (1982): **El fin de la era Keynesiana**. Ed. Laia. Barcelona.

SOLÉ, Jordi; FUENTES, Enrique; BELTRÁN, José M. (1997): "El suc de la taronja. L'hamburguesa Tarantino" en **Suplement Cultural « 25 a.c. » (Secció "En el jardí sota l'olivera") del NOU DIARI de Tarragona, nº VIII (31 de gener)**. Tarragona.

SOLÉ, Jordi; FUENTES, Enrique; BELTRÁN, José M. (1997): "Elles no han fet ESO" en **Suplement Cultural « 25 a.c. » (Secció "En el jardí sota l'olivera") del NOU DIARI de Tarragona, nº X (14 de febrer)**. Tarragona.

SOLÉ, Jordi; FUENTES, Enrique; BELTRÁN, José M. (1997): "Intervice" en **Suplement Cultural « 25 a.c. » (Secció "En el jardí sota l'olivera") del NOU DIARI de Tarragona, nº XII (28 de febrer)**. Tarragona.

SOLÉ, Jordi; FUENTES, Enrique; BELTRÁN, José M. (1997): “Beatus ille” en **Suplement Cultural « 25 a.c. » (Secció “En el jardí sota l’olivera”)** del **NOU DIARI de Tarragona, nº XIV (14 de març)**. Tarragona.

SOLÉ, Jordi; FUENTES, Enrique; BELTRÁN, José M. (1997): “Amb conservants i colorants” en **Suplement Cultural « 25 a.c. » (Secció “En el jardí sota l’olivera”)** del **NOU DIARI de Tarragona, nº XV (21 de març)**. Tarragona.

SOLÉ BLANCH, Jordi (1998): “El nou esborrany pels plans d’estudi” en **Argos, Revista d’argonautes universitaris, nº 2 (març)**. Tarragona, (pp. 16-17).

SOLÉ, Jordi i VALLVERDÚ, Verónica (2001): “El psicopedagog davant la neo-violència a l’ESO” en **Comunicació Educativa, nº 14**. Tarragona, (pp. 31-33).

SOLÉ, Jordi i BELTRAN, José M. (2001): “Els joves professionals i la llei del menor” en **Diari El Punt. 7/II/2001, pág. 13**. Tarragona.

SOLÉ, Jordi i BELTRAN, José M. (2001): “La maratón de cinema freak a Tarragona” en **Diari El Punt. 22/II/2001, pág. 18**. Tarragona.

SOLÉ, Jordi i BELTRAN, José M. (2001): “Marxa Peter Pan, arriba Wendy” en **Diari El Punt. 24/V/2001, pág. 29**. Tarragona.

SOLÉ, Jordi i BELTRAN, José M. (2001): “L’oci juvenil de les comarques tarragonines sota sospita” en **Diari El Punt. 8/VII/2001, pág. 18**. Tarragona.

SOLÉ, Jordi (2002): “La xarxa atrapa els joves” en **Diari El Punt. 6/II/2002, pág. 20**. Tarragona.

SOLÉ, Jordi (2002): “Les normes de la Casa de la Sidra a Tarragona” en **Diari El Punt. 6/III/2002, pág. 21**. Tarragona.

SOLÉ, Jordi (2002): “Lectors infantils, escriptors juvenils” en **Diari El Punt. 4/IV/2002, pág. 21**. Tarragona.

SOLÉ, Jordi (2002): “Rebel·lia juvenil i art contemporani” en **Diari El Punt. 2/V/2002, pág. 19**. Tarragona.

SOLÉ, Jordi (2002): “Història dels joves de Tarragona” en **Diari El Punt. 30/V/2002, pág. 19**. Tarragona.

SOLÉ, Jordi (2002): “Etiquetes de joventut” en **Diari El Punt. 28/VI/2002, pág. 27**. Tarragona.

SOLÉ, Jordi (2002): “Amor entre adolescents” en **Diari El Punt. 31/VII/2002, pág. 17**. Tarragona.

TOFFLER, Alvin (1992): **La tercera ola**. Plaza & Janés. Esplugues de Llobregat.

UCELAY DA CAL, Enric (ed.); (1987): **La joventut a Catalunya al segle XX. Materials per a una història**. Diputació de Barcelona. Barcelona.

URIE, P. (1991): **Penser pour l'Action**. Ed. O. Jacob. París.

WALLACE, Patricia (2001): **La psicología de Internet**. Paidós. Barcelona.

## Obras literarias

CASTIGLIONE, Baltasar 1528 (1967): **El cortesano**. Colección Austral. Espasa-Calpe, S.A. Madrid. Traducción a cargo de Juan Boscán.

GOETHE, Johan W. 1774 (2002): **Les penes del jove Werther**. Tusquets. Barcelona.

IRVING, John 1851 (1996): **Prncipes de Maine. Reyes de Nueva Inglaterra**. Editorial Tusquets. Barcelona.

VOLTAIRE, François-Marie Arouet 1759 (1982): "Cándido o el optimismo" en **Novelas y cuentos**. Editorial Planeta. Barcelona, (pp.3-101).

## Webgrafía

PALLARÉS, Pilar F. (2001): "Alarma en el ocio juvenil: pistas para entender el botellón" Documento en línea. Disponible desde Internet en [<http://www.aider.es/observatorio/temas/botellon/pistas.htm>]. Con acceso en enero de 2003.

## Filmografía

HALLSTRÖM, L. (1999): **Las normas de la Casa de la Sidra**. Gran Bretanya.

RAY, Nicholas (1955): **Rebelde sin causa**. EE.UU.