

# Metamorfosis

Revista del Centro Reina Sofía  
sobre Adolescencia y Juventud

<http://revista.adolescenciayjuventud.org/>



Cultura Riesgos  
Realidad  
Crítica Valores  
Análisis  
Retos Futuro

Nº 5  
Diciembre,  
2016

#### DIÁLOGO:

**Máriam Martínez-Bascuñán y Fernando Vallespín Oña** conversan sobre la situación política global.

#### ARTÍCULOS:

**Sandra Gaviria Sabbah.** "Returning to the parental home at different stages of life in France"

**Ramón Morell-Gomis, Daniel Lloret Irlés y Juan Antonio Moriano León:** "Pasa la vida. Prevención selectiva del consumo de cannabis entre adolescentes"

**Diana Paricio Andrés, María Florencia Rodrigo Giménez y Paz Viguer Seguí:** "Adolescentes, identidad grupal y medio rural. Una perspectiva basada en el desarrollo positivo."

**Oriol Romaní Alfonso.** "Jóvenes, participación, salud y drogas."

**Nuria Varela Menéndez.** "BARCOS Y CORAZONES. Las sutilezas del patriarcado en la transmisión de los valores que alimentan la violencia de género"

#### RECENSIÓN

- *Discapacidad y políticas públicas. La experiencia de los jóvenes con discapacidad en España*

## CONSEJO EDITOR

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

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

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

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

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

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

**Inmaculada Cebrían López:** Profesora Titular de Fundamentos del Análisis Económico de la Universidad de Alcalá

**Carles Feixa Pàmols:** Catedrático de Antropología Social de la Universidad de Lleida

**Amparo Lasén Díaz:** Profesora de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid

**Máriam Martínez-Bascuñán:** Profesora de Ciencia Política de la Universidad Autónoma de Madrid

**Alfredo Oliva Delgado:** Profesor Titular de Psicología Evolutiva de la Universidad de Sevilla

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

<http://revista.adolescenciayjuventud.org/>

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

**Periodicidad:** Semestral

**Director:** Ignacio Calderón Balanzategui

**Secretaría:** Anna Sanmartín Ortí

**Maquetación:** Francisco García-Gasco

**ISSN:** 2341-278X



Avenida Burgos, 1

28036 Madrid

Teléfono: 91 383 83 48

Fax: 91 302 69 79

crs@fad.es

FAD © 2016

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

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

## Índice.

---

- Diálogo:** Mariám Martínez-Bascuñán y Fernando Vallespín Oña  
conversan sobre la situación política global Pág.1
- Artículo:** *“Returning to the parental home at different stages of life in France”*  
Por Sandra Gaviria Sabbah Pág.7
- Artículo:** *“Pasa la vida. Prevención selectiva del consumo de cannabis  
entre adolescentes”*  
Por Ramón Morrell-Gomis, Daniel Lloret Irlles y Juan Antonio Moriano León Pág.20
- Artículo:** *“Adolescentes, identidad grupal y medio rural.  
Una perspectiva basada en el desarrollo positivo”*  
Por Diana Paricio Andrés, María Florencia Rodrigo y Paz Viguer Seguí Pág.32
- Artículo:** *“Jóvenes, participación, salud y drogas”*  
Por Oriol Romaní Alfonso Pág.64
- Recensión:** *Discapacidad y políticas públicas.  
La experiencia de los jóvenes con discapacidad en España* Pág.80

## **Diálogos:**

# **Máriam Martínez-Bascuñán y Fernando Vallespín Oña conversan sobre la situación política global.**

*"Tengo gran confianza en las nuevas generaciones, mucho más preparadas, ambiciosas y críticas que las anteriores y más dispuestas a empujar en la dirección de los cambios necesarios"*

**(Máriam Martínez-Bascuñán, Profesora de Ciencia Política)**

- Usted fue uno de los académicos e intelectuales que supo anticipar eso que ahora se llama "el tiempo de la posverdad". En su libro *La mentira os hará libres* (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2012) narra cómo la confrontación partidista ha dejado de ser una lucha por imponer alternativas políticas, y en su caso ha pasado a ser una "guerra de definiciones", de "enmarques". Según usted, ya no haría falta mentir, es suficiente con ir filtrando en el espacio público esa visión que se construye a través de enmarques discursivos más que de hechos. ¿Cree que esta lectura que hizo usted podría aplicarse a lo que sucede hoy? ¿Hasta qué punto influyen las redes sociales en eso que se ha diagnosticado como el tiempo de la postverdad?

**(Fernando Vallespín Oña, Catedrático de Ciencia Política)**

- El tema es muy amplio. También difícil. La idea básica no es que antes no hubiera mentiras, en la política siempre las ha habido. Lo novedoso, tal y como estamos viendo, en particular después de las campañas del Brexit y la de Trump, es que ya no importan. Antes el político cogido en alguna mentira, sobre todo en el mundo anglosajón, siempre acababa teniendo problemas y se le retiraba la confianza. Es curioso cómo en inglés el término *trust*, confianza, deriva de la misma raíz que *truth*, verdad. No podemos confiar en quien nos miente. Lo que traté de hacer en mi libro es subrayar cómo ya no hacía falta recurrir a la mentira grosera, bastaba con ofrecer la imagen del mundo que más convenía a una determinada parte política. Si se conseguía esto, era posible engañar sin necesidad de recurrir directamente a la mendacidad. Aquí es donde entra toda esa discusión de los enmarques o *frames*, o el *spin*, la conveniente manipulación de la representación del mundo para ajustarla a los intereses de parte.

A la vista de lo que luego hemos visto, me quedé corto. Cuando lo escribí se podía anticipar el poder de las redes, el retorno de lo emocional a la política, la obsesión por la manipulación, pero no que las mentiras directas, las que se expresan sin apenas “retoques”, se aceptaran sin más. Desde una perspectiva sociológica, creo que el efecto más claro que están teniendo las nuevas tecnologías se podría concretar en un proceso continuo de pérdida de *auctoritas* de toda posición de autoridad o poder.

Desde el profesor, cuyas clases pueden ser contrastadas en tiempo real por el alumno con sus portátiles, pasando por los políticos, hasta los medios de comunicación tradicionales, cuyas informaciones compiten con otros contenidos, casi nunca contrastados, que proliferan en las redes. Se tiene la percepción de que muchos de estos “mediadores” sobran, algo que, por otra parte, se percibe también en la desaparición de las instancias de intermediación en el mundo económico.

Las redes se caracterizan por algunos rasgos que paso a resumir: 1.- refuerzan los prejuicios de los afines, de los que piensan como nosotros; 2.- se apela más a la emocionalidad que a la razón o a los datos fácticos: no importa lo que es real, sino lo que “se siente” como tal. A esto es a lo que se recurre para implantar, reforzar o manipular sentimientos. Por cierto, la estrategia propia de los populismos de toda la vida. 3.- Si falla la demanda o disminuye el activismo en red siempre puede ser potenciado por nuevas estrategias, como los *bots* en Twitter, que son perfiles automatizados con instrucciones claras; las *fake news*, que extienden rumores o informaciones construidas, la *news mimicry* o parodia de noticias contrastadas de los medios de prestigio, o la generación de noticias o performances escandalosas para no perder un lugar central en la economía de la atención. Hay que tener en cuenta también, 4.- que la función de las noticias en las redes sociales consiste más en “crear comunidad” entre los afines que en proporcionar información. Y para ello es imprescindible tener bien definido al adversario; se trata de apoyar la propia versión del mundo; la objetividad o el contenido de verdad pasan a un segundo plano.

Es muy posible que esta nueva emocionalidad sea una reacción frente a una política hipertecnocrática, apartada de las necesidades de la gente y excesivamente inclinada hacia la pura gestión. En cierto modo podemos decir que hay una revuelta contra este modo de hacer política y frente a quienes la practican, los políticos sistémicos y otras élites sociales, entre las cuales se encuentran, cómo no, los expertos de todo tipo. Todo conocimiento experto ha comenzado a ser sospechoso.

- Recientemente publicó con el Profesor Joan Subirats un libro titulado [España Reset: Herramientas para un cambio de sistema \(Barcelona: Ariel, 2015\)](#), donde además de hacer un diagnóstico de los problemas generales que encuentran en España y Europa (crisis de representación política, crisis de partidos, crisis del Estado de Bienestar, problemas de encaje territorial, ausencia de proyecto de futuro en Europa, crisis de valores, aparición de populismos), señalan el camino para algunas reformas. El libro se escribe en un momento de plena efervescencia de partidos emergentes, revitalización y politización de la ciudadanía, expectativas creadas después de las movilizaciones del 15M, etc. ¿Podríamos decir que en el corto plazo, ese periodo de reflexión o de bisagra hacia el reset se cierra con la investidura de Mariano Rajoy?

- Sí, creo que así es. El libro que menciona estaba muy influenciado por todos aquellos acontecimientos. De todas formas, la propia práctica política y el rápido desvanecimiento de lo que entonces se llamó la “nueva política” nos han ubicado en una situación distinta de la que habíamos imaginado. No hubo “reset”, sino continuidad. No ha cambiado nada de lo sustancial. Mi propia visión personal es ahora mucho más escéptica respecto a las posibilidades de un auténtico cambio o la implantación de reformas de calado. Considero que esto solo es posible mediante una reforma constitucional sensata y pactada; o sea, ¡consensuada!. A la vista de las dificultades para constituir un gobierno desde las elecciones del 20-N. es casi ilusorio pensar en que esta se produzca a corto

plazo. Con todo, no podemos menospreciar algunas de las transformaciones habidas: quienes en su día fueron tachados de antisistema están ahora en las instituciones; el parlamento ha vuelto a recuperar protagonismo y casi todo movimiento de avance político pasa por el entendimiento transpartidista. Esto puede ser poco “eficaz”, pero soy optimista respecto al potencial que alberga para crear una cultura del pacto. Solo bajo esas condiciones podremos conseguir avances.

Con todo, ahora mismo me hallo bastante más preocupado con lo que pasa fuera de España, con Europa en particular. Para bien o para mal, todo avance en España pasa por lo que ocurra en ese entorno más inmediato sobre el que ahora pende la amenaza populista.

- Este periodo de inflexión que se abre especialmente a partir de las movilizaciones del 15M ha sido vinculada con una brecha económica producida por un aumento de la desigualdad. Pero también, y muy especialmente, por una brecha generacional que tiene que ver con la crisis de expectativas de una generación que nace cuando la suya estaba preparando el camino hacia la transición democrática en nuestro país, y que ha “desamparado” a aquella otra que nació en ese momento. ¿Cree que es una lectura victimista de esa generación? ¿Cómo contempla esa queja? ¿Piensa que su generación podría hacer o ha hecho alguna autocrítica?

- Mi respuesta sólo puede ser afirmativa. Aparte de los problemas con Cataluña, la gran brecha en España es la generacional. Lo vemos en todas las encuestas. Afecta sobre todo a las actitudes políticas y a los valores. Y no es solo exclusivo de España. Es difícil nombrar una única causa. La más probable es, como usted señala, la falta de expectativas. El futuro está lejos de estar claro, y no sólo por lo relativo a la creación de empleo estable. Si se cumplen las peores previsiones respecto al futuro de la UE la y se produce un reflujo en el crecimiento económico es posible que nos encontremos ante una situación aún más preocupante. Con todo, tengo gran confianza en las nuevas generaciones, mucho más preparadas, ambiciosas y críticas que las anteriores y más dispuestas a empujar en la dirección de los cambios necesarios.

- Francis Fukuyama diagnosticó en su libro *The End of History and the Last Man* (New York: Free Press, 1992) el fin de la historia con la culminación de las democracias liberales y la economía de mercado tras la caída del Muro de Berlín. Ahora, sin embargo, vivimos un momento de auge de los populismos que han echado por tierra sus tesis. ¿Hasta qué punto los populismos están desestabilizando el orden liberal tal y como lo conocíamos hasta ahora? El filósofo político Rancière, por su parte, ha afirmado recientemente que “La denuncia del populismo quiere consagrar la idea de que no hay alternativa” o que no hay alternativa a consensos oficiales. ¿Qué opina de esta valoración?

- El tema es lo suficientemente profundo como para no admitir una respuesta rápida. A pesar de lo ya dicho al hablar de la posverdad, creo que sería aventurado prever que el actual auge de los populismos pueda dañar irreversiblemente los fundamentos de la democracia liberal tal y como la conocemos. Habrá que esperar a lo que ocurra en los próximos procesos electorales en los grandes países del continente. Mi opinión es que el mayor efecto de la presidencia de Trump se va a manifestar en grandes sacudidas geopolíticas. Es muy posible que ya hayamos entrado en el final del Siglo Americano, lo cual, por cierto, coincide con lo que viene sosteniendo ahora Fukuyama, con su temor a que Trump deshaga el orden mundial liberal sostenido por los Estados Unidos desde los años 50s.

Durante buena parte del s. XXI se ha venido perdiendo ese impulso hacia la democracia y su promoción que caracterizó el final del siglo anterior. Seguramente obedece a la necesidad de no importunar a la ahora todopoderosa China, cuyo eficaz modelo de desarrollismo autoritario compete bien en los países en desarrollo frente a la tradicional ecuación entre economía de mercado y

democracia liberal que salió victoriosa de la Guerra Fría. En los sucesivos estudios sobre calidad de la democracia que emiten organizaciones como *Freedom House* o *The Economist Democracy Unit* vemos año tras año cómo las democracias realmente existentes se van apartando cada vez más de su ideal. Eso del traído y llevado “orden mundial democrático” no parece estar en el orden del día de la nueva geopolítica. Todo ello es parte del proceso de “des-occidentalización” del mundo, un fenómeno que me parece obvio y que irá acentuándose en años sucesivos.

- De Trump a Putin, Erdogan o figuras como la de Le Pen, ¿puede atisbar en estos liderazgos la emergencia de un nuevo autoritarismo o populismo autoritario que vendría a sustituir ese perfil de político del establishment contra el que parece que se ha reaccionado? ¿De dónde procede esta reacción? ¿Cómo explicar que la ciudadanía prefiera a este tipo de figuras antes que a los políticos tradicionales? ¿Qué han hecho mal las élites políticas?

- Vayamos por partes. Como acabo de señalar, hay una importante diferencia entre las que podemos identificar como democracias plenas y otras que son meras “democracias electorales”, claramente defectivas. En estas últimas es donde últimamente aparecen estos grandes liderazgos a lo Erdogan o Putin, envueltos en su tradicional papel de padres de la patria. En otras, como Brasil, asistimos a sorprendentes interferencias del poder judicial en el proceso democrático; y ya vemos lo que ha ocurrido en Venezuela.

El caso de Trump es preocupante porque muestra a las claras cómo en Estados Unidos han fallado los mecanismos informales de control de candidatos: las primarias de los partidos y los medios de comunicación. Que en una democracia tan antigua haya podido ser designado alguien que ha llegado a poner en cuestión la limpieza de las elecciones, que se ha manifestado casi explícitamente como racista y misógino, y tantas otras cosas más, es algo que aún resulta inexplicable. Como dice el propio Fukuyama, la democracia de su país ya antes estaba dando preocupantes muestras de crisis de gobernanza al instalarse en ella todo un sistema de vetos institucional que hizo muy difícil la gobernanza en el periodo de Obama. Puede que la causa remota de la misma se encuentre en la fagotización del partido republicano por parte del Tea Party hace ya una década. El resultado lo acabamos de ver.

Las democracias parlamentarias europeas no creo que puedan equipararse ni a lo que ocurre en Estados Unidos ni, desde luego, a la aparición de los autoritarismos personalistas ruso, turco o hindú, por poner algunos ejemplos. La amenaza populista, al menos por los resultados que sus partidos vienen obteniendo en las diferentes elecciones, sigue siendo bastante limitada. A mi juicio, Alemania está inmunizada —no le auguro a la AfD grandes resultados en las elecciones del próximo septiembre—, y allí donde se supone que dichos partidos son fuertes, apenas llegan al 20 por ciento del voto. Habrá que ver lo que ocurra en Francia. Lo que sí me parece preocupante es que tanto el Brexit como la elección de Trump hayan tenido lugar en dos democracias anglosajonas, las más viejas del mundo, además. Objetivamente equivale a una especie de “blanqueo” del populismo que puede tener su efecto sobre otras democracias europeas de larga data. Mi impresión personal es que este efecto de blanqueo se va a subvertir una vez que los distintos electorados tengan tiempo de evaluar lo que el voto del Brexit significa para el RU y las primeras decisiones de Trump.

En cuanto a la valoración de que el populismo permite imaginar una “verdadera alternativa” en momentos en los que parece que estas se han difuminado, sí, en efecto, esa es su gran ventaja. Lo que ocurre es que no es precisamente la alternativa más deseable (risas). Si la opción es una elección entre la política sistémica tal y como la conocemos, favorable a la UE, la globalización, el esfuerzo por mantener el Estado de bienestar, etc., y la otra consiste en el cierre de fronteras, el retorno al nacionalismo y a la utopía del “pueblo auténtico”, para esto último no creo que haya una mayoría social en Europa.

Lo que a mí me preocupa no es, pues, la victoria de los partidos populistas, sino que gran parte de su discurso –e incluso de su misma retórica- se haya trasladado ya a los partidos sistémicos.

- Estamos rodeados de multitud de crisis, sin que aún sepamos hacer buenos diagnósticos y pronósticos a la luz de las mismas: crisis de la socialdemocracia, crisis del estado, crisis de representación política, crisis de la izquierda, crisis de Europa, crisis de valores en el seno de la Unión Europea, crisis de confianza pública, crisis democrática. ¿Cuál de todas ellas le parece la más relevante o la que condensa más capacidad explicativa para narrar lo que está ocurriendo?

- Bueno, aquí yo no diría que hay una crisis que explique todas las demás, sino la falta de adecuación entre el mundo político que habíamos conocido antes de la globalización y la nueva revolución tecnológica, y el que ahora se está gestando. Las consecuencias de ambos fenómenos, tan relacionados entre sí, son las que explican este malestar en la “situación espiritual de nuestro tiempo”, por valernos de la conocida expresión de Jaspers. La mayoría de las organizaciones e ideologías políticas con las que operamos provienen del s. XIX y XX, y son el resultado de las condiciones objetivas de su tiempo, la industrialización, las revoluciones nacionales y la afirmación del Estado-nación como unidad política básica, por mencionar sólo algunas.

La contradicción entre la evolución hacia una “sociedad mundial” y la tozuda resistencia del Estado como único punto de referencia para lo político ya nos ha estallado en la cara. Sin eficaces mecanismos de gobernanza mundial no podemos seguir funcionando. Lo vimos con la crisis financiera del 2008, cuando todos sentimos la ausencia de una auténtica regulación política de los enloquecidos flujos financieros. Lejos de hacer realidad lo que prometían las primeras fases de la globalización, la gestación de una política más “transnacional”, nos encontramos ahora con una vuelta al Estado, a lo “inter-nacional”. Pero este retorno sólo parece que funciona para los Estados que por su tamaño o población equivalen a continentes –China, India, Estados Unidos, Rusia, quizá Brasil..-. Para competir con ellos Europa necesita ganar tamaño, aparecer como bloque, no caer en el neo-feudalismo al que estamos asistiendo.

Si nos fijamos, tanto la crisis de la democracia, e incorporo en ella a la crisis de representación, como la de la izquierda y la de la socialdemocracia, tienen mucho que ver con la crisis de la acción política derivada de la internacionalización de la economía; es decir, la imposibilidad de regular desde instancias estatales lo que son procesos que trascienden las fronteras nacionales. Por tanto, cada vez nos vemos más afectados por procesos que se escapan a nuestro control democrático directo. El problema es que la democracia no puede vivir sin promesas, sin generar esperanzas en que los actores políticos puedan subvertir esta situación, y de hecho así lo dicen los actores políticos en los procesos electorales. Lo malo es que luego se enfrentan a la ruda realidad y el ciudadano no puede evitar el sentimiento de haber sido estafado –que se lo digan a los griegos, después de las muchas promesas Tsipras, o pronto a los británicos que votaron por el Brexit..- Esto es lo que en el fondo provoca la crisis del sistema, la falta de adecuación entre promesas e instrumentos eficaces para poder cumplirlas, entre los imperativos normativos de la democracia y los de los mercados.

Desde luego, hay medios para evitarlo recurriendo a los clásicos clichés de la política identitaria, el nosotros frente al ellos, la búsqueda de chivos expiatorios, el resentimiento contra las élites, etc. Pero en el fondo son recursos ideológicos, en el sentido marxista del término, mecanismos que sirven para encubrir la ausencia de respuestas eficaces. Estas sólo se pueden encontrar recurriendo a la gobernanza global y acentuando los procesos de integración supranacional.

- En los últimos tiempos se está cuestionando que la raíz de los problemas que vivimos tenga que ver con el problema de la desigualdad; se está contestando la idea de que resultados electorales como el del Brexit, las elecciones norteamericanas o los últimos comicios en Austria que han otorgado al



candidato ultraderechista Hofer un 47% sean la consecuencia de ese voto de protesta de los “perdedores de la globalización”. Si no es así, ¿cómo interpretar el ascenso de un voto reactivo en buena parte del continente europeo y en EEUU? ¿Qué otras variables están jugando un papel importante y parece que se nos escapan?

- La desigualdad desde luego que es un factor importante, aunque no creo que sea lo que explique, por ejemplo, que en un país tan modélico como Austria casi saliera elegido el candidato de la extrema derecha. Hay muchos otros factores. El principal seguro que es el miedo al futuro en todas sus manifestaciones: miedo a las “invasiones” de inmigrantes o refugiados, miedo a no conseguir competir en la economía global y perder, por tanto, la posibilidad de financiar nuestros Estados de bienestar. El futuro parece algo frente a lo que nos tenemos que defender más que algo que hay que conquistar. Es lo que más me preocupa de esta situación de malestar civilizatorio que estamos viviendo en Occidente.

Por supuesto, estas percepciones se anclan más en sectores de población que son más conscientes de su propia vulnerabilidad. Lo hemos visto tanto respecto de los votantes del Brexit como de – algunos, los blancos- de Trump. Mi esperanza es que los jóvenes se ubiquen en la trinchera opuesta: son más tolerantes hacia el pluralismo ideológico y racial; se inclinan más hacia el cosmopolitismo que hacia el nacionalismo y han aprendido mediante las nuevas tecnologías novedosas formas de relacionarse y cooperar. Esa es otra de las manifestaciones de la brecha generacional.

- Nos espera un año de riesgo “electoral” con los comicios franceses que se disputarán la próxima primavera del 2017 y las elecciones alemanas para elegir Canciller en septiembre, pasando por las Holandesas en Marzo donde también se espera un importante incremento del voto ultraconservador a Wilders que ha prometido un referéndum sobre la permanencia de Holanda en la Unión Europea. ¿Cómo valora ese año electoral? ¿Por qué son tan decisivas estas elecciones? ¿En qué registro político estamos para que políticos como Fillon o Merkel se hayan convertido en la esperanza blanca de la salvaguarda de la Unión Europea?

- 2017 es muy posible que sea también un año peligroso, como lo fueron también 2015 –atentados de París, las imposiciones económicas a Grecia, la masiva oleada de refugiados-, o 2016 –Brexit y Trump-. Pero, por lo que antes dije, me inclino a ser optimista respecto a 2017. No inmediatamente, porque, como ha dicho, va a ser un año electoral decisivo. La clave puede que esté en Francia. Si no gana Le Pen, y yo creo que no lo hará, y si se mantiene Merkel, a la UE no le queda más remedio que reaccionar para defender los logros de los últimos 40 años. Repito lo ya dicho: la ventaja de que tanto el Brexit como Trump hayan acontecido a cierta distancia temporal de los nuevos procesos electorales nos va a permitir contemplar cuáles son las consecuencias de aplicar políticas populistas. Lo normal es que se produzca una reacción en sentido contrario. Puede que todo esto sea más *wishful thinking* que el resultado de un análisis frío y sentido y razón, pero así es como lo veo.

Y acabo con Holanda. Todos sabemos que es el país con un sistema electoral más proporcional, así que los resultados de Wilders serán buenos. No lo suficiente, sin embargo, para poder conseguir su objetivo del referéndum. Si cayeran Holanda y Francia ya sí que, como diría Heidegger, sólo un dios puede salvarnos. Con todo, estamos muy lejos de la situación de los años treinta, tanto económica como demográficamente. Es tanto lo que podríamos perder, que no puedo concebir tal caída en el irracionalismo o el nihilismo político. Pero tampoco en insistir en mantener el status quo en el que hemos vivido a lo largo de los últimos años. Cambios, sí, pero no en la dirección querida por el populismo.

## Returning to the parental home at different stages of life in France.

*El retorno al hogar de los padres en las diferentes etapas de la vida en Francia.*

Autor: **Sandra Gaviria Sabbah**

*Entidad:* Profesora titular de sociología en la Universidad de Le Havre (Francia).

sgaviria@orange.fr

### Abstract

The purpose of this article is to examine a phenomenon that has been growing in importance in several countries over the past few years: a return to the parental home by young adults and older adults (over 30 years of age)<sup>1</sup>. The aim is to understand what motivates leaving and returning home and to analyse the similarities and differences. We shall show that older adults experience returning home more as a failure than younger people. This is not so much owing to age as such than to having experimented with almost all the dimensions of adult life: employment, cohabiting partnerships, independent housing, parenthood or autonomy and independence.

**Keywords:** Adulthood, comparison, family, identity, youth.

### Resumen

El objetivo de este artículo es analizar el fenómeno creciente en diversos países, en los últimos años, de la vuelta a casa de jóvenes adultos y de adultos (mayores de 30 años). El objetivo es entender las motivaciones de irse y de volver al hogar familiar. Analizar las similitudes y las diferencias. Mostraremos que los más mayores viven la vuelta al hogar en mayor medida como un fracaso que los más jóvenes. Esto no se debe tanto a la diferencia de edad como al hecho de haber experimentado el conjunto de las dimensiones de la vida adulta: empleo, vida en pareja, vivienda independiente, parentalidad, autonomía e independencia.

**Palabras clave:** Adulto, comparaciones, familia, identidad, joven.

---

<sup>1</sup> To facilitate understanding, we shall use the terms “young adults” when referring specifically to those under the age of 30, and “older adults” when referring specifically to those over the age of 30, although biological age is not the sole determinant of adulthood.

## I. INTRODUCTION

Our objective here is to investigate and highlight the differences or similarities between the return of young adults and older adults to the parental home in France.

We shall attempt to understand and examine the phenomenon of young and older adults moving back home to live with their parents, commonly referred to as *Boomerang kids* (Newman 2012), *Boomerang Age* (Mitchell, 2005) or the *Boomerang Generation* regarding people who share the common experience of returning to live at home. Young people's entry into the labour market is a lengthy and uncertain process: precarious contracts, temporary contracts, internships, work-linked training. Qualifications partially help to protect from unemployment (Maurin, 2009) and the highest-qualified have more chances of entering the market. "Conversely, young people who leave full-time education without qualifications (between 15 % and 20 % of the most recent year classes) face high levels of unemployment (over 40 % among non-graduates since the 2008 financial crisis) and more generally seem destined to alternate between insecure jobs and periods of unemployment, depending on the vagaries of the economic situation" Peugny, Van de Velde (2013: 652). In France, there is an increase in young people's dependency on the family. "It is the result in particular of the decision that only over 25-year-olds qualify for the *RMI* (minimum income support). The creation of the *RSA* (low income benefit), although it was an opportunity to reopen the debate on the existence of social income for the young, did not introduce any major changes in the final count" Muniglia, Rothé (2012:65).

The phenomenon is little known today and is poorly targeted quantitatively. These are the data we are aware of. In the 2005s, Mitchell carried out a census from studies in different countries and from various sources: it demonstrated that in the USA, a return home in young adulthood occurred in significant numbers, 40 % of young people moved back to the parental home compared with 25 % in France<sup>2</sup>, 20 % in Germany and Sweden. No data on home returners in Europe can be found. In France, the Abbé Pierre Foundation (2015) produced the first recent figures. Using the national survey on housing in 2013, it estimates that there are 925,000 people who had moved back among those living with their parents (after being autonomous for over three months). At the time of the survey, 64% of people that had moved back to live with their parents had lived there for over 6 months (590,000 persons). For 45% (454,000), return took place in particularly difficult circumstances: family breakdown, loss of employment, financial problems, health issues or housing problems (insalubrity, small, badly situated, expulsion etc.). In total, 61% of 25-34 year-olds returned home by necessity.

In the past few years, this phenomenon has developed not only in Great Britain, France and Spain but also in the USA. For example, between 1950 and 2003, in Great Britain, the rate of home returns went from 25 % to 46 % (Mitchell 2005). The economic crisis has been the cause of home returns as well as an accentuation of phenomena such as NEETS<sup>3</sup> (17% in France in 2012, OECD 2014), and migration of the young to other countries.

Remaining in employment is also increasingly difficult for older adults. More people are being laid-off. Furthermore, as separations and divorces lead to an increase in expenses and the needs of daily life, this sometimes results in the return to the parental home of older offspring or of single-parent families.

---

<sup>2</sup> She extracts data from the survey by C. Gokalp 2000.

<sup>3</sup> Not in education, employment or training.

## II. REVIEW OF THE LITERATURE

The situation relating to return has been explored in several countries by sociologies. The sociological literature deals mostly with the issue of young adults moving back home but less so in the case of older adults. Gill Jones (1995) has addressed and worked on the situation in Great Britain concerning the issue of returning home by demonstrating that the reasons and motivations are structured in a complex manner and it is not possible to establish clear and distinctive causalities.

The situation in the USA and Canada was analysed by B.-A. Mitchell (2005). She engaged in reflection on the subject of young people moving back to the parental home: the return of young people can be considered and envisaged not only negatively, as in the 1970s and 1990s where it was seen as a sign of immaturity, but also in a positive light, as a sign of rapprochement between generations and family members.

Several countries were studied by K. Newman (2012), like the USA, Japan, Italy and she occasionally addresses the French situation. Her work has the merit of giving a global comparative vision and a reflection on the subject of return. Nevertheless, it must be mentioned that she deals more with the question of young people extending as well as returning to life in the family home. She shows how social policies help to reduce the number of returns to the parental home even if the conception of the family and the autonomy of the child also have a bearing on this prolongation of living together.

Since 2000, in the USA, the number of young people living with their parents has grown because they have no possibility of entering the labour market. Variations between countries is understood in relation to the influence of various factors: the labour market, the greater or lesser development of the welfare state, the conception of the family and the housing market. The welfare state is not highly developed in Mediterranean societies. Returning home is the only solution when economic difficulties arise. The labour market provides little room for young people and it is often a question of precarious contracts. K. Newman calls an accordion family one that shrinks or grows depending on the circumstances.

In northern societies, financial aid from the state supports these youngsters and they do not feel compelled to return home. The labour market makes their professional integration possible. We have updated the data in order to understand the present situation in Canada. A recent study (Canadian social trends, 2006) shows that generation X, those born between 1972 and 1976, has three times more chance of returning to live with parents than those of the baby-boomers. This study uses data from the 2001 "General Social Survey". It examines the models and reasons of return as well as the socio-demographic and economic factors. With regard to the baby-boomers, the probability of return was less than 12% for men and less than 10% for women. The probability for those born between 1972 and 1976 is 32% for men and 28% for women. There are several factors to be taken into account: living together is more easily accepted, young people take on loans to carry out their studies, financial hardship, less of a stigma regarding living with one's parents, the need for parental support in the transition to adulthood and independence. The most common reason is completion of studies followed by financial reasons and loss of employment. One out of 10 young people returns following a break-up in order to get emotional parental support. Combined with the reasons for leaving, young people who move away for their studies are more likely to return (32%) than those who leave for work.

In the 2011 population census (Canadian statistics, 2011), one sees that 42.3% of the 4,318,400 young adults aged between 20 and 29 years old live with their parents, either because they never left or because they moved back home. In 2006, the proportion was 42.5%. Higher proportions than previous decades: 32.1% in 1991 and 26.9% in 1981.

In French society, young people depend on the state and the family but if the family does not have the means to provide for them, state benefits are inadequate. Young people have to return home. "Such 'familisation' of individual life courses is likely to lead to an increase in social inequalities between the generations, but also within the younger generations themselves." Peugny, Van de Velde, (2013).

The subject of prolonging young adults' lives within the family and/or the increase in the number of young people living with their parents has been dealt with by sociologists and the French media on a recurring basis for 20 years. It has been observed that transitions are being constructed individually. At the European level, the EGRIS group has shown that trajectories tend to yo-yo and are non-linear (Walther, Stauber et al. 2002). Increasing fragmentation of young people's experiences leads to a multiplication of possible life courses (Evans, Furlong, 2000). There is a multiplicity, a reversibility and a simultaneousness in young people's situations on entering adulthood (Cicchelli, 2013).

Young people have an increasing amount of autonomy but without the economic independence. However, these are the two principal dimensions of the individualisation process (Singly de 1996). We shall define autonomy as an individual's ability to make her/his own rules (Chaland 2001) and independence as the capacity to live from her/his own resources (Singly de 1996). O. Galland (2006), by studying the stages that young people go through to adulthood, emphasises that there is a de-synchronisation of thresholds and a delay in the acquisition of autonomy, for example, residential autonomy. He has shown that there is an extension of life as a youth (1990). The indicators of transition to adulthood that he uses are: leaving the parental home, setting up with a partner and parenthood.

Yet the return of young French people to the parental home does not fall within the French model in which parents urged their children to leave home, to leave home definitively (Maunaye 1997). In this model, building a sense of identity in young people was done when physically apart from the family (Gaviria, 2008) and returning home did not form an integral part of these trajectories. It can be said that it was considered as a bifurcation. "The term "bifurcation" appeared to refer to configurations in which contingent events, slight disruptions can be the source of major changes in individual trajectories or collective processes" (Bessin, Bidart, Grosseti 2010: 9). Leaving home was considered as definitive and returning home as an exception. The home return issue has been broached but rarely in French sociology. Even if the return of a child to the parental home has always existed, what is striking now is the extent of the phenomenon. Fifteen years ago, C. Villeneuve-Gokalp (2000) analysed home return situations as a marginal note in a survey about the leaving age. She shows that there are factors or coincidences at the time of return: not having a job, for over six months, having experienced a period of unemployment during the last four years, or health, family, sentimental, legal or administrative problems. Men are more likely to return if they become unemployed and women if they have personal problems. In her study, the motivations of young people are not identified in the paths. Reports on student life have not provided an in-depth account of the home return issue (OVE – Observatory of Student Life - 2011, 2007).

At the European level, several authors have pointed out different models for leaving home (Bendit, Hein, Biggart, 2009; C. Van de Velde, 2008). They have been constructed without taking into account the return to the parental home dimension.

### III. METHOD

In the framework of comprehensive sociology, we interviewed, in France, people who had returned to live with their parents after a six-month stay away from home, excluding return during the summer months. The survey focused on an entire population of over 18-year-olds. We excluded those leaving on an Erasmus exchange, based on the premise that they were leaving the parental home with a return date. In total, 50 semi-structured interviews were conducted with a population<sup>4</sup> composed mainly of young people. A 10% proportion of people was aged over 30. Those we met could be either still living at home or might have left once again. Men and women aged 18 to 30 years old were involved in almost equal numbers. Families generally lived at a distance of under 200 km. The young people in question had come back home between one and three years after having left.

### IV. RESULTS

#### 4.1. Young people

Young people move back to the family home either suddenly or after a period of reflection. They test the waters, make the announcement but do not really ask permission. Returning home is usually done alone, during a young person's studies or due to unemployment, for example.

Return as a couple takes place for practical reasons and is short-term. It might occur when they make a transition between two towns or professional situations.

It comprises a minority. For example, in the case of those who are buying property and have to wait for work to be completed in their new accommodation. This is Méline's case when she went to live with her parents-in-law:

"It's a bit hard for me to accept as I don't like my mother-in-law at all but I didn't have a choice. I knew I would have to make an effort in the future. On top of that, she's making us give her 150 euros every month, I can understand her asking for it but she grumbles when her son doesn't give it to her on the exact date she asked for it despite the fact she's got a lot of money. Anyway, it was the only solution."

Parents sometimes move out of their main residence to go and live in their second home in order to allow the couple more privacy. Another case is where young people send for their partner from abroad. Juan is descended from Spanish immigration in France. He left home to work in Spain for a few years. Due to the economic crisis in the country, he found himself compelled to return to work in France and live with his parents. After a year, he asked them if his girlfriend, who had remained in Spain, could come and join him. His parents, torn between the desire to please their son and the wish to protect their present way of life, ended up by agreeing. The "empty nest" syndrome does not always affect parents; for some authors this is a myth (Rubin 1992) because parents mostly experience a newfound equilibrium after their children have left home.

---

<sup>4</sup> Interviews were conducted by ourselves and by first-year students in DUT Carrières Sociales de l'IUT du Havre 2013-2014 (Two-year university diploma in Social Careers at the University Technology Institute of Le Havre). We thank them for their work.

When observing the motivations behind the return home, we find that economic reasons are often interwoven with a need for emotional support.

### *Financial support*

There are various and diverse reasons for returning home but, in most of the cases encountered, they involve financial hardship. In cases of partnership breakdown, financial needs are combined with emotional ones. Separating from a partner, completing one's course of studies, insecurity in one's job, dismissal, severance of unemployment benefit, the desire to follow a new course of study, the desire to save money and carry out building work after buying a property are all reasons that go hand in hand. These young people belong mostly to social groups where their parents do not possess the means to finance an independent life completely. In any case, in the French model, parents contribute to residential autonomy of young people but not completely. Young people must take up training and benefit from a grant or else work.

Grants dry up at the end of education, which means that young people can no longer retain their independent lifestyle financed in part by their parents. There are no methods in place to ensure a transition between training and access to employment. They must therefore return home if they have no job or partner who can assist them financially. For these young people, the return is coded as "natural" since they do not have a job and it coincides with leaving full-time education. Here it is a question of returning home after having left to go elsewhere, as Gill Jones (1995) explains. There is a distinction between the definitive departure from the parental home and a departure to go elsewhere. In the second case, it concerns a departure where returning home is predictable.

It is not always owing to financial hardship but a desire to save money. Elodie has completed her studies and entered the labour market. She and her partner are living as a couple but they feel their jobs in town are too far away. She could have decided to pay rent and remain independent in the town where she works. But as the town was accessible by car from her parents' home, she decided to move back to live with them in order to save on the rent.

### *Emotional support*

With regard to one category of young people, the new way of life has become difficult to govern: no taste for post-school education, difficulties in managing their autonomy, marital breakdown, all this combines to make young people return to the parental home.

Separating from a partner occurs after periods of tension, often very suddenly, following a dispute, together with domestic violence or sometimes after a certain amount of heart-searching. This is Karima's case. She left home at age 18, eager to live with her boyfriend despite her parents' reluctance:

"My ex and I were always having rows for different reasons and also because of financial issues we'd had. We weren't managing anything anymore and I'd had enough of doing the housework on my own all the time when he didn't do a thing, even though we were living together, it wasn't as if I was living on my own."

Tensions arise for economic reasons, in relation to domestic organisation or because there is a discrepancy between everyone's conception of freedom within the couple. Living together is not a straightforward matter. Philippine says:

"It was high time for me to come back home! It was mainly because I really didn't love the person I was living with anymore, because the longer we were together, the sloppier he got. I couldn't see myself acting the skivvy, in that area either. I couldn't see myself living my whole life with that person. I had to get out as fast as I could. And the only way to do it was to go back to my parents' because I didn't have the time to look for another apartment and I didn't have the money."

Claude, 20 years old, describes his feelings:

*At the beginning, it was like a dream, if you see what I mean, then little by little the issues came along: money, hassles with my partner, and so on. On top of that, at the time I only had an ordinary scooter which meant we couldn't always go where we wanted. Things were going OK morally even though it was sometimes a struggle at the end of the month. I felt like a "man". It was only when my girlfriend left me that morally things went seriously downhill.*

Emotional support is appreciated when the loss of one's job leads to social isolation. "Living alone does not necessarily mean being lonely (which only finds expression when the autonomy is not accepted), but it is true that loneliness is common" (Kaufmann 2009:18).

Eric, 19 years old, explains:

*I moved back home because I only had a temporary contract for one year and they didn't keep me on so I was unemployed and money was too short to pay the rent on the apartment so my mother helped me out, she gave me food to eat. And then what's more, I got very bored, alone, with no work.*

Paul who had left to study in the south, got depressed:

*Let's just say that I had my problems. I went to pieces during the first semester and into depression. My friends helped me a lot. But I failed my first semester all the same. So it was hard to get back on my feet again. And I dragged a millstone around right to the end of the second semester. To sum up, in an engineering school you need to get a minimum overall average of 60% and to validate all your blocks, teaching units. I finished my year with an average of 58%. I got my results and pulled myself together because I was accepted by Le Havre University. My father didn't want me to continue my studies anywhere else.*

He organised his return with his parents' support. Regarding home return, C. Villeneuve-Gokalp observed, in 1994: "It is only when leaving home is motivated by a desire for independence or by the wish to start a family that returns are less frequent" (Villeneuve-Gokalp 1994:497). Returning home results from a crisis that is essentially emotional and from a relationship breakdown or social failure (the loss of a job) (*idem*). We note that it is a multi-causal phenomenon in which financial problems are often involved (end of education, breakdown, unemployment, etc.), and the need for emotional support from the family (breakdowns, feeling of loneliness, change in direction, etc.). A single cause cannot be distinguished as motivations overlap in the views expressed by the young.



Alessandro Gentile (2010) highlights three cases of the function of home return in relation to young Spaniards. The first case concerns a young person who returns home in order to start again on a better footing with a viable and well-defined project. The second case concerns a young person who returns home having experienced a failure, with no perspective of a fresh start. The third case concerns a young person who returns to the parental home until the time is ripe for new beginnings but for whom leaving and returning home form an integral part of the trajectory: it is a question of discontinuous pathways but where self-affirmation is important. Our population comprises primarily young people from the first two categories of the typology.

### *Living together with one's parents*

Living again with one's parents varies according to whether the relationship is with fathers or mothers. Women and mothers are at the controls of domestic organisation. Young people are subjected to rules as to when and how things should be done.

Ariane explains:

*Seriously, I wasn't comfortable at the beginning, you see I hadn't lived at home for three years, I'd been independent, I'd been the one doing the cooking, the housework, etc. and my dear little mother didn't let me do anything, she wanted to take charge of everything (laughs), you know, as if she had pity on me. She really took care of me, poor thing. And then, little by little, well, I got back on track.*

Parents who adopted new routines once their children left have to readjust to a new situation on the return of their offspring (Moisset 2001). Young people think that their parents are pleased to have them move back and do not ask themselves that many questions about how they feel about it. A new life in common seems at times like family life and, at others, like a flat-share. Ruben talks about his return:

*It wasn't obvious because, in fact, when you're all alone in a flat well, you take a few liberties, you eat more or less at any old time and you do more or less what you want. Then you go back to your parent's and then you've got rules, things to respect, at first it isn't obvious especially as we've both (his mother and himself) got rather a tough temperament. So it wasn't that simple but in the end we both watered down our wine and then I found a new job straightaway. A job that is very demanding all the same. Mum has her activities as well on her side so in the end we didn't see one another very much. But we made it, OK? When you don't have a choice in the matter in any case you have to make concessions.*

Elodie talks about her return:

*I'd grown up, I wasn't a schoolgirl anymore. There were no more school reports to expect (smiles). We were adults sharing the same house with respect for each other's privacy. I had my key, I came and went as I pleased. I just had to let her know if I was coming home for dinner or not." Sometimes it's like a flat-share: "We sometimes had discussions like ones you have with people you like and not necessarily with flatmates! But regarding respect for each other's space, yes, you could compare that to a flat-share.*

When living together, a gradual control on the part of the parents takes place. It has to do with looking for work and/or timetables and/or company. After a period of living independently, young people are no longer used to explaining or justifying themselves and it becomes heavy-going.

The space can be an analyser of family relationships. The way in which young people are made welcome varies from getting back their own room, sharing with a sibling, sleeping on the couch, as well as the way in which their belongings are stored, in a wardrobe, a suitcase etc. Some young people do not unpack their things not because of lack of space but because they expect to move out fast. Returning home is accepted by the parents and does not surprise them. Parents and young people have integrated the fact that youth today is faced with difficulties and that home return is common and the “norm”.

Young adults have mixed feelings regarding a return home: they do not generally see it as a failure since it is often an opportunity to make a new start in a different direction. They are proud of themselves despite coming home. Returning home does not call into question the feeling of having grown up which they had when they left. In a minority of cases of young adults who have little opportunity of setting out again, the feeling is more qualified.

### **Returning after 30**

People who return home at an older age do so mostly for economic reasons, generally following a separation or when unemployment benefits run out. Cases of the need for emotional support are minor. Return home can also take place for health reasons.

The return sometimes takes place suddenly. This was the case for Simona who returned home at 40:

*For some time things hadn't been going well with my husband and even when we tried to pick up the pieces I realised it wasn't working. My parents already knew about all this but I didn't think things would move so fast... I mean, from one day to the next, we had to leave our home and go and live with my parents.*

Claire returned home at 40:

*I went back to live with my parents with my three children nearly a year ago now. I had to leave my husband when I lost my job because I couldn't put up with a situation that was somehow destroying our family". This is very rare; we did not encounter any other cases of families made up of parents and children who had returned to live with their parents. When older people return home, we have observed that it is men returning on their own and women with children. There were no cases either of fathers returning with their children.*

Manon had to return with her children:

*I left home for college in Paris at the age of 18, just like all children who fly the family nest at one time or another. After I got my BTS in Tourism (two-year higher certificate), I met the father of my children, Thomas and Marie, when I was 20. Unfortunately, like most women, I stopped working to bring up the children. When my husband and I got divorced two years ago, I found myself unemployed with no source of revenue. Odd jobs or fixed-term contracts*

*weren't enough and I had to find another job urgently so as to find a stable situation and plan some real projects. But as you well know, in the context of a crisis, nothing comes easy.*

It is often women who have not been in post-school education and sometimes those who even stopped working during pregnancy who return to live with their parents. After a divorce, they have to rebuild a whole new life.

The decision to return, in the case of women after a breakdown, often takes place suddenly. The couple has been in a bad state for a long time, they struggle to deal with it but one day it all comes to a head. In rare cases, domestic violence is the cause. Nadia made her choice: *"One day my husband went too far. I didn't want my daughter to grow up in a violent environment, that's when I decided to go and live with my parents."*

Jean returned to his parents' without really choosing to do so. He became ill, had no money and when he came out of hospital, he went directly to his mother and stepfather's. For men, experiencing the loneliness of unemployment can be the root cause of a return.

Neither older men nor women code their return as natural, nor of being in the order of things, nor as something positive. It is assimilated to a strong feeling of failure.

### **Living together again**

It is not straightforward for older children and parents to live together. Although there is a strong sense of gratitude for the help provided by the latter, everyday affairs are difficult for a variety of reasons.

Space is limited, especially in the case of mothers returning with their children. Parents have sometimes moved and the house is not big enough. Generally speaking, there is not a bedroom available. They have to juggle between the sitting room and the couch, and their suitcases. On a day-to-day basis, parents interfere with the grandchildren's education.

Added to this is the fact that mothers worry about their children's well-being and sometimes the children do not enjoy camping out at their grandparents'; added to the divorce or the separation, this is a lot for them to cope with and the malaise manifests itself in their school work. But everyone plays their part and families make a welcome for their adult children whether they like it or not. In Jean's case, his mother has a new partner. She will impose her 40-year-old son on him so as not to "leave him in the street". Parents are sometimes very elderly and living together is difficult. Jean feels he has to constantly help out and does not enjoy much freedom. Added to this are the constant negative comments he has to hear. The situation is unbearable.

It is very difficult, for both men and women, to return to live in the parental home. They have experimented, at a given moment, with all the dimensions of adulthood (housing, work, parenthood, relationship) and see themselves reduced largely to the status of a child: no more work, no longer in a relationship, no home. And sometimes with dependent children. Men lose all the dimensions of autonomy and independence when they return and women retain the status of "mother of" in their parents' eyes.

## V. DISCUSION-CONCLUSION

### *Becoming an adult, becoming a child*

The comparison between the return home of young adults and older adults has enabled us to highlight the influence of age in experiences but above all the dimension acquired then lost in adulthood. Home return is experienced differently depending on when it is integrated into the life course and depending on age. Older adults experience a greater feeling of failure and shame than younger ones.

Nevertheless, home return is not so difficult if one has not experienced all the dimensions of autonomy and independence: employment, independent housing, relationship, parenthood. When people have experimented with everything, returning to the starting block is a painful experience. This is often the case with the over 30s.

The French model of entry into adulthood advocates the residential autonomy of young people. Home return is part of a path that is considered *a priori* “not desirable” by young people or their parents. The economic crisis has had the consequence that as long as youngsters and their parents have integrated the idea of a return, if it occurs, it is part of the trajectory to adulthood. Theoretically, the study of entry into adulthood should integrate these successive returns. Returning home is said to occur following financial difficulties but also following a breakdown in the learning process to gain material and emotional autonomy or management of economic independence which should take place before leaving home.

The emotional side of things goes hand in hand with the material and economic when deciding to return home. It is often seen as a social problem by the media, signifying a delay in the stages for transition to adulthood. It can also be considered as a means for young people of achieving greater maturity. To experiment with autonomy, a minimum of preparation is required, of training, and it is one of the findings of this research, otherwise the difficulties are too great. In some cases, returning home makes it possible to finish the maturing process. The process is as follows: young people leave the home “early” if one is referring to their experimenting with a relationship, educational or economic management. When learning-accompanied autonomy has gone wrong or is insufficient, problems arise: partnership breakdowns, inability to manage a budget properly.

A return home enables people to put things right: reconciliation with the family, learning financial management, retraining, a better understanding of the dynamics of a relationship and re-establishing one’s bonding capital. For the oldest, returning home enables them to manage an often transitional situation which is difficult and where family solidarity seems crucial in material and/or emotional terms.

---

### *Bibliographic references*

**Beaupré P., Turcotte P., Milan A. (2006).** Junior comes back home: Trends and predictors of returning to the parental home, Canadian social trends.

- Bendit, R., Hein, K., and Biggart, A. (2009).** Autonomie retardée et négociée: l'émancipation résidentielle des jeunes Européens. *Politiques sociales et familiales* (97), 5-12.
- Bessin, M, Bidart, C., Grosseti M. (2010).** *L'enquête sur les bifurcations. Les sciences sociales face à la rupture et à l'évènement.* Paris: La Découverte.
- Chaland, K. (2001).** Pour un usage sociologique de la double généalogie philosophique de l'individualisme. En: Singly F. de (Coords.). *Individualisation et lien intergénérationnels. Famille et individualisation.* Tome II. Paris: L'Harmattan.
- Cicchelli V. (2013).** *L'autonomie des jeunes.* Paris : La documentation française.
- Education at a glance. (2014).** OECD indicators
- Evans K., Furlong A. (2000).** Niches, transitions, trajectoires... De quelques théories et représentations des passages de la jeunesse. *Lien social et politiques* 43, 41-48.
- Fondation Abbé Pierre. (2014).** *L'état du mal logement en France. 19e rapport annuel.* Paris: Fondation Abbé Pierre.
- Fondation Abbé Pierre. (2015).** *La face cachée des Tanguy.* Paris: Fondation Abbé Pierre.
- Galland, O. (2006).** *Sociologie de la jeunesse.* Paris: Armand Colin.
- Gaviria S. (2008).** *Juventud y familia en Francia y en España.* Madrid: CIS.
- Gentile, A. (2010).** De vuelta al nido en tiempos de crisis, los boomerang kids españoles. *Revista de estudios de juventud* 90, 181-203.
- Jones, G. (1995).** *Leaving home.* Buckingham: Open University Press.
- Kauffman J.-C. (2009).** *La femme seule et le prince charmant.* Paris: Pocket.
- Maunay., E (1997).** *Le départ des enfants.* Thèse de doctorat (Sous la direction de F. de Singly): Université Paris 5-Sorbonne.
- Maurin E. (2009).** *La peur du déclassement.* Paris : Seuil.
- Mitchell B.-A. (2005).** *The boomerang age. Transitions to adulthood in families.* New Brunswick: Transaction.
- Moisset, P. (2001).** Que devient la double journée de travail de la femme après le départ des enfants? *Dialogue* 153.
- Muniglia, C, Rothé C. (2012/3).** Jeunes vulnérables: quels usages des dispositifs d'aide? *Agora débats/jeunesses* 62, 65-79.
- Newman, K. (2012).** *The accordion family: boomerang kids, anxious parents, and the private toll of global competition.* Boston (MA): Beacon Press.
- OVE. (2007).** *La vie étudiante repères.* Paris: OVE.
- OVE. (2011).** *La vie étudiante repères.* Paris: OVE.

**Peugny, C., Van de Velde, C. (2013/4).** Repenser les inégalités entre générations. *Revue française de sociologie* 54, 641-662.

**Rubin, L. (1992).** The empty nest. En: J. M Heasling (Coords.). *Marriage and family in changing society*. New York: Free Press.

**Singly de F. (1996).** Penser autrement la jeunesse. *Lien social et politiques* 43, 9-15.

**Van de Velde, C. (2008).** *Devenir adulte: sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris: Presses Universitaires de France.

**Villeneuve- Gokalp, C. (2000).** Les jeunes partent toujours au même âge de chez leurs parents. *Economie et statistique* 337-338, 61-80.

**Villeneuve-Gokalp, C. (1994).** Faux départs et soutien familial. En: Association Internationale des Démographes de la Langue Française (Coords.). *Ménages, familles, parentèles et solidarités dans les populations méditerranéennes: séminaire international d'Aranjuez*. Association Internationale des Démographes de la Langue Française 495-504.

**Walther A., Stauber B. et al. (eds) (2002).** *Misleading Trajectories. Integration Policies for Young People in Europe?* An EGRIS publication Opladen: Leske + Budrich.

## "Pasa la vida". Prevención selectiva del consumo de cannabis entre adolescentes.

*"Pasa la vida" Selective prevention for adolescent cannabis use.*

Autor: **Ramón Morell-Gomis**

*Entidad:* Estudiante de Doctorado. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).  
ramonmorell@yahoo.es

Autor: **Daniel Lloret Irlés**

*Entidad:* Profesor colaborador. Departamento de Psicología de la Salud Universidad Miguel Hernández.  
daniel.lloret@umh.es

Autor: **Juan Antonio Moriano León**

*Entidad:* Profesor contratado Doctor. Departamento de Psicología Social y de las Organizaciones, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).  
jamoriano@psi.uned.es

### Resumen

El consumo de cannabis sigue siendo prevalente entre los adolescentes españoles. Por lo que se precisan intervenciones dirigidas a aquellos jóvenes consumidores. Desde el enfoque de la prevención selectiva, se ha diseñado la intervención "Pasa la Vida", un programa no directivo con soporte audiovisual dirigido a jóvenes consumidores de entre 15 y 18 años. En este estudio se analiza la efectividad de esta intervención en población española. Los instrumentos de evaluación se basan en la Teoría de la Acción Planeada. Los resultados muestran que la intervención resultó efectiva para el cambio de actitudes a la vez que redujo el porcentaje de consumidores. Los resultados apoyan la aplicación de esta intervención no directiva enfocadas en el debate y la reflexión crítica de las creencias erróneas preestablecidas sobre el cannabis.

**Palabras clave:** Prevención selectiva, intervención no directiva, cannabis, eficacia, adolescentes.

### Abstract

The cannabis use remains high in Spanish adolescents. Thus, there is a need to address interventions in those young cannabis consumers. From selective prevention approach, the intervention called "Pasa la Vida" was designed. A non-directive program supported by a short-film addressed to deal with young cannabis consumers aged from 15 to 18 years old. This study analyses the effectivity of this intervention in Spanish population. The measurement instruments were based on the Theory of Planned behavior. The results showed that the intervention was effective to change attitudes and reduce the cannabis use. The results support the application of this non-directive intervention focused on debate and critical reflection about false beliefs concerning cannabis use.

**Keywords:** Selective prevention, non-directive intervention, cannabis, efficacy, adolescents.

## I. INTRODUCCIÓN

En el fenómeno del consumo de drogas, el cannabis destaca por su particular comportamiento. Desde la perspectiva legal su producción, distribución y consumo ha suscitado diferentes normativas, y en la actualidad su regulación está inmersa en una profunda revisión en un gran número de países europeos y americanos. Estos cambios regulatorios están acompañados de correlatos psico-sociales como son las actitudes, la permisividad o la percepción del riesgo. Todo ello ayuda a comprender que el cannabis sea con diferencia la droga ilegal más usada, tanto en España como en la Unión Europea. El último informe de ESTUDES refleja el consumo en España durante el 2014 (Observatorio Español de Drogas, 2016) e indica que un 25,4 % de jóvenes entre 14 y 18 ha consumido cannabis al menos una vez en los últimos 12 meses. Por género, el porcentaje de varones consumidores se sitúa unos cinco puntos por encima de las mujeres. Dicho informe sitúa el consumo de cannabis cerca de cinco puntos porcentuales después del tabaco y con una diferencia mayor de 15 puntos porcentuales de las demás drogas ilegales. A pesar que parece que el porcentaje de consumidores se ha estabilizado en España durante los últimos años, éste sigue siendo considerablemente alto. En Europa, el último informe ESPAD (Arpa, Kraus, Leifman, Molinaro, Monshouwer, Trapencieris, & Vicente, 2015) encuesta a jóvenes entre 15 años de 35 países europeos y confirma la situación del cannabis como la droga ilegal más usada. De media, el 21% de chicos y el 15% de chicas europeas han consumido cannabis alguna vez en la vida.

Visto el alto porcentaje de consumo, se necesitan intervenciones selectivas, dirigidas a los grupos que presentan una mayor vulnerabilidad, y/o secundarias, cuya población diana son los jóvenes que ya consumen. Las características particulares de estos grupos requieren una intervención adaptada a su conocimiento y experiencia. "Pasa la Vida" es un programa de prevención con un enfoque no directivo, que promueve el debate y la reflexión crítica entre los propios adolescentes, con el objetivo de modificar las actitudes hacia el cannabis de forma guiada y en base a información veraz.

### 1.1 Las actitudes hacia el consumo de cannabis en jóvenes

A la hora de predecir el consumo de drogas, las actitudes juegan un papel primordial. En el caso de las actitudes hacia el cannabis confluyen varias creencias que pueden tener un efecto específico que la diferencia de las demás drogas ilícitas. Existe evidencia de que los jóvenes tienen la creencia de que el cannabis no es una droga tan adictiva ni peligrosa como las demás drogas (Menghrajani et al., 2005), proporciona efectos relajantes y beneficiosos (Boys, Marsden y Strang, 2001), es "buena" para ciertas enfermedades (Morales-Manrique et al., 2011), y aumenta la creatividad y la imaginación (Plancherel et al., 2005). Es más, el cannabis es frecuentemente considerado un símbolo de individualidad y la decisión de consumir es percibida como voluntaria o de libre elección (Megías y Rodríguez, 2016). Estas creencias distorsionadas son las que pueden impulsar una actitud favorable hacia el cannabis, y por ende, el uso y abuso de esta sustancia.

Desde la psicología social, las actitudes han tenido y siguen teniendo un gran peso a la hora de predecir y explicar los comportamientos. En este sentido, la Teoría de la Acción Planeada (TAP) propuesta por Ajzen (1991) ha sido ampliamente utilizada en diversos ámbitos con éxito y ofreciendo una buena capacidad predictiva en relación con el consumo de drogas. Desde la TAP se postula que el consumo se predice directamente por la intención y por el control conductual percibido (CCP). Siendo las actitudes junto a la norma subjetiva y también el CCP predictores a su vez de la intención (Figura 1).



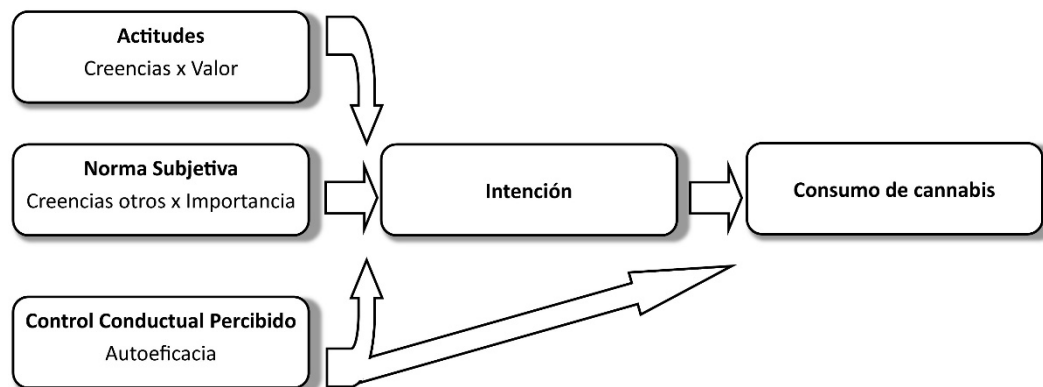
Las actitudes se han definido como las creencias acerca de las consecuencias de la conducta (Ajzen, 1991). En nuestro caso en particular, se refiere a la percepción de las consecuencias tanto positivas como negativas de consumir cannabis. Además, el efecto de estas creencias viene modulado por el valor de esas creencias para cada individuo en particular. Por ejemplo, dos personas pueden tener la creencia de que el cannabis tiene efectos relajantes, pero para una persona relajarse es importante mientras que para la segunda es irrelevante, por lo que la actitud será mayor en aquella persona que lo valora relajarse como más importante.

La norma subjetiva hace referencia a la creencia de la valoración que hacen los otros sobre determinado comportamiento. En nuestro caso, cómo las personas relacionadas con el individuo valoran el consumo de cannabis. Además, la norma subjetiva viene modulada por la importancia de los otros para el propio individuo. De tal forma que la influencia de la norma subjetiva variará en función de si el individuo cree que éstos son importantes para él.

El CCP hace referencia a la facilidad o dificultad que percibe la persona para realizar la conducta (Ajzen, 2002). Este constructo es muy similar a la autoeficacia, es decir, a las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción requeridos para gestionar probables situaciones futuras (Bandura, 1977). De hecho, la TAP sitúa la autoeficacia dentro de un marco más general sobre las relaciones entre creencias, actitudes, intenciones y conducta (Ajzen, 1987). En nuestro caso, sería las creencias sobre la eficacia en realizar ciertas conductas relacionadas con el consumo de cannabis o, por el contrario, no consumir en un ambiente de consumo.

La intención se considera el principal antecedente de la conducta, además, este se predice a partir de las actitudes, la norma subjetiva y el control conductamental. Este componente establece una relación directa con la conducta. Es decir, cuanto más fuerte sea la intención, mayor probabilidad de la realización de la conducta en cuestión. En nuestro caso, a mayor intención de consumo de cannabis, mayor será la probabilidad de que se consuma.

Figura 1. Teoría de la Acción Planeada aplicada al consumo de cannabis



## 1.2 Modificación de actitudes mediante intervenciones no directivas

En cuanto a la modificación de las actitudes, la teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1977) asume que los individuos son capaces de aprender por interacción en su medio social, por observación de modelos. La mayoría de comportamientos están influenciados de forma deliberada o involuntaria por la observación de los otros. Por ejemplo, si un individuo observa que otro realiza un determinado comportamiento y recibe un premio u otra recompensa positiva, es probable que el individuo realice dicho comportamiento. O al contrario, si observa que determinado comportamiento tiene

consecuencias negativas, será menos probable que lo repita. Además, no solo es necesario que lo hayan observado, ciertas actitudes hacia ciertos comportamientos son difundidos de unos a otros mediante el simbolismo. Por ejemplo, si escuchamos a otros hablando sobre las consecuencias positivas de un determinado comportamiento.

Por otra parte, Kaplan, Sallis y Paterson (1993) declaran que el comportamiento no es solo la reacción a estímulos del ambiente social, sino que cada individuo es capaz de pensar y formarse sus propias opiniones, reflexionando sobre las posibles consecuencias y decidiendo si realizar dicha conducta en base a sus propios juicios. En este sentido la interacción social y el debate juegan un papel crucial. Ya que desde la reflexión los jóvenes serán capaces de formarse unas creencias adecuadas siempre que la información sea la correcta. Desde este planteamiento surgen dos conceptos claves: 1) Autoeficacia, que es la creencia de que un individuo puede mantener el control sobre las experiencias y sobre lo que ocurre en su propia vida. Involucra valores subjetivos relacionados con su habilidad para realizar determinados comportamientos en determinadas situaciones. 2) Expectativas de resultados, hacen referencia a las creencias sobre los resultados que se obtienen si se ejecuta determinado comportamiento. En el caso del consumo de cannabis, si las actitudes se basan en reflexiones sobre falsas creencias y expectativas, y éstas son reforzadas por el propio grupo de iguales, la tendencia seguirá siendo aumentar la probabilidad de consumo.

También desde la psicología social se ha investigado la influencia del tipo de modelo en el aprendizaje social o conocido como impacto social (Latané, 1981; Sedikides y Jackson, 1990). Dichas teorías postulan que los modelos con más poder y los más parecidos o próximos al influenciado tienen mayor poder de persuasión. A menudo las intervenciones preventivas con estilo directivo son realizadas por personas que no se ajustan a ninguno de los anteriores perfiles, esto explicaría en parte la baja o inexistente capacidad de modificar las actitudes, y en consecuencia el consumo. Desde las intervenciones no directivas se busca que sean los propios sujetos los que se formen adecuadamente sus propias actitudes en base a creencias basadas en la evidencia. No puede haber modelos más parecidos que el propio grupo de iguales. Es más, los jóvenes adolescentes buscan mostrar actitudes similares a su grupos de iguales y recibir aprobación de ellos (Allen, Porter y McFarland, 2005). Tradicionalmente el aula ha sido el ámbito de prevención por excelencia, sobre todo cuando se trata de programas en los que se requiere trabajar en varias sesiones con los mismos individuos.

Las sesiones de un programa no directivo irían destinadas a modificar las actitudes mediante la reflexión crítica y el debate sobre las creencias erróneas previamente instauradas, donde éstas son desmontadas de forma guiada por el propio grupo de iguales.

### 1.3 Intervención "Pasa la Vida".

Desde este entorno no directivo, el diseño de intervenciones dirigidas al debate y reflexión crítica sobre las consecuencias del consumo de cannabis puede ayudar a que las creencias y las actitudes sean más realistas. Desde este enfoque se ha diseñado el programa "Pasa la Vida" dirigido a jóvenes entre 15 y 18 años y consumidores de cannabis. Se trata por lo tanto de un programa de prevención secundaria. La intervención consta de un cortometraje compuesto de cinco capítulos que vertebran las cinco sesiones del programa. Cada sesión dura 50 minutos, y se abre con un capítulo que da pie a varias dinámicas grupales en las que se busca el debate y la reflexión crítica (la intervención "Pasa la Vida" y el video se pueden encontrar en <http://www.cappyc.eu/spain-docs>).

"Pasa la Vida" tiene como objetivo principal modificar las actitudes de los jóvenes mediante aprendizaje social no directivo. Tal y como predice la TAP, teniendo su influencia directa en la intención de consumo de cannabis y, por tanto, en el propio consumo.

El video cuenta una historia sobre dos adolescentes de 17 años consumidores de cannabis en la que se representan tres creencias comúnmente asociadas al uso de cannabis:

- Como estilo de afrontamiento de escape o estrategia de evasión de problemas. El cannabis sirve para rebajar la tensión, para relajarse cuando la situación es estresante y demanda un esfuerzo.
- Como ingrediente principal para divertirse. El cannabis potencia las sensaciones y hace que la experiencia sea más intensa. "Sólo te lo pasas bien de verdad si vas colocado".
- Para establecer relaciones. Invitar y ser invitado, fumar cannabis facilita las relaciones de confianza.

La intervención se divide en cinco sesiones que corresponden a los capítulos del video:

1ª. "Lo que quiero hacer con mi vida". Tiene como objetivos reflexionar sobre las relaciones que se establecen entre jóvenes y adultos, analizar los conflictos frecuentes en las relaciones joven adulto y generar estrategias que faciliten la superación de esos conflictos, utilizar la negociación como modo de mejorar las relaciones sociales, y reflexionar sobre la relación que tendrán con el cannabis en el futuro. Se utiliza la técnica de lluvia de ideas para sobre la percepción de adultos, conflictos, negociación y cómo se verán dentro de 20 años con un posterior debate y reflexión.

2ª. "Un poquito de respeto". Los objetivos de esta sesión son reflexionar sobre los mitos y las falsas creencias que existen en torno al uso de cannabis como medio de relación con los demás, y promover actitudes críticas que contribuyan a la toma de decisiones respecto al consumo de drogas en general y el consumo de cannabis en particular. Las actividades son el debate y reflexión sobre los contenidos de este capítulo.

3ª. "Lo dejo cuando quiera". Tiene como objetivo reflexionar sobre los motivos por lo que los jóvenes comienzan a consumir drogas, fomentar actitudes positivas hacia la salud y negativas hacia el consumo de cannabis, y ser conscientes de lo difícil que es ser objetivo a la hora de valorar si se controla el consumo de drogas. Las actividades de esta sesión son lluvia de ideas, debates y análisis crítico sobre los motivos del inicio del consumo de drogas, sobre los tipos de consumo (uso ocasional, uso habitual, abuso y drogodependencia), y sobre algunos síntomas de la dependencia al cannabis.

4ª. "Pasa la Vida". Los objetivos son reflexionar y cuestionar las expectativas que los jóvenes tienen en relación al consumo de cannabis y entrenar en el proceso de toma de decisiones responsables y autónomas. Dichos objetivos son tratados mediante entrenamiento en toma de decisiones y debate y reflexión crítica sobre decisiones tomadas por los personajes del vídeo en este capítulo.

5ª. "Pasa a la acción". Tiene como objetivos reflexionar sobre el uso/función del consumo de cannabis y analizar los elementos que intervienen en la consolidación del hábito de consumir cannabis. La actividad principal es el análisis y reflexión crítica de los contenidos finales del vídeo, en los que los personajes tienen interacciones sociales influidas por el cannabis y los resultados negativos obtenidos.

El objetivo del presente estudio es conocer la eficacia del programa "Pasa la Vida". Proponemos las siguientes hipótesis que guiarán los análisis estadísticos.

H1: Tras la intervención los adolescentes tendrán unas actitudes menos favorables hacia el consumo de cannabis.

H2: Tras la intervención los adolescentes mostrarán una menor intención de consumo.

H3: Tras la intervención el porcentaje de consumidores de cannabis será inferior.

## II. MÉTODO

### 2.1. Muestra

En este estudio participaron 1135 estudiantes de 15 a 18 años. De los cuales 606 (53.5%) fueron varones y 527 (46.5%) fueron mujeres. En cuanto al consumo (Tabla 4), el porcentaje de haber consumido cannabis al menos una vez en los últimos 12 meses se sitúa entre el 14.8% de los participantes de 15 años y el 39% entre los de 18 años. Los participantes pertenecen a las provincias de Albacete, Alicante, Badajoz, Cuenca, Madrid y Valencia.

Tabla 1. Frecuencia de uso de cannabis en los últimos 12 meses (%)

Edad	0	1-2	3-5	6-9	10-19	+20	1 o más veces
15	85.2	4	3.4	3.1	1.4	2.9	14.8
16	75	8.3	5.3	3.5	2	5.8	25
17	62.2	11.5	4.7	4.7	4.3	12.6	37.8
18	61	11	3	0	6	9	39

### 2.2. Procedimiento

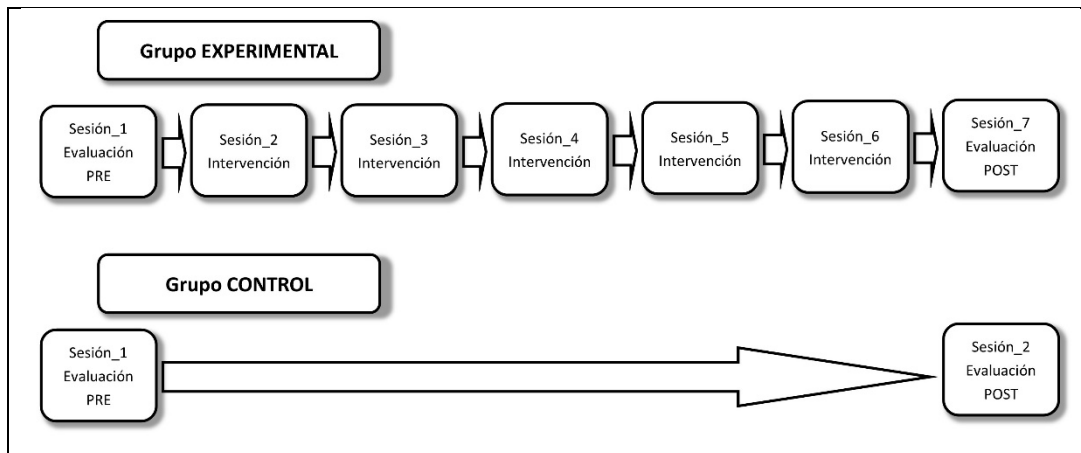
Se contó con la colaboración de 23 centros de enseñanza secundaria, a los que se facilitó información del proyecto para su aprobación en Consejo Escolar. Una vez aprobado, se preparó un escrito dirigido a los padres, madres y/o tutores, en el que se explicaba el objetivo y procedimiento del estudio y se solicitaba la autorización. La difusión de dicho escrito corrió a cargo del Centro educativo.

Para analizar la efectividad del programa se empleó un diseño PRE-POST con grupo control equiparado. En cumplimiento de principios éticos los grupos no se asignaron aleatoriamente, sin embargo se buscó la homogeneidad de los grupos al incluir centros de enseñanza con características similares para cada grupo. Además, debido también a motivos éticos no fue posible seleccionar solo a los consumidores, por lo que la intervención se aplicó de forma grupal a todos los alumnos de cada clase. Para los análisis se seleccionan los consumidores a post hoc. La participación es voluntaria y para la evaluación en forma de cuestionario psicométrico se emplean métodos como códigos especialmente diseñados para que los participantes no puedan ser identificados ni directamente ni indirectamente con el objetivo de asegurar el anonimato de los participantes.

El grupo experimental recibió una intervención de 5 sesiones, precedidas y seguidas de sesiones destinadas a la evaluación psicométrica, por lo que en total consta de 7 sesiones. Las sesiones se aplicaron semanalmente en un periodo de dos meses, aproximadamente.

Con el objetivo de analizar la efectividad de la intervención, la muestra se divide en dos grupos: Grupo Experimental y Grupo Control (Figura 2). El grupo experimental recibe todo el programa mientras que el grupo control es evaluado en los mismos momentos que el grupo experimental. El diseño PRE-POST con grupo control permite extraer conclusiones estadísticas sobre la efectividad del programa y diferenciarlo de la no intervención o curso natural.

Figura 2. Procedimiento



### 2.3. Medidas

Se ha utilizado la TAP como base teórica para la evaluación de la eficacia del programa “Pasa la Vida”. Se utiliza el cuestionario CUIQ (*Cannabis Use Intention Questionnaire*) desarrollado por el grupo del proyecto CAPPYC y evaluado por el grupo de Moriano (2005). El cuestionario y su guía también están disponibles en <http://www.cappyc.eu/spain-docs>.

La escala de Actitudes está compuesta por 8 ítems, cuatro de ellos miden creencias y los otros cuatro la importancia de dichas creencias. Las respuestas son tipo Likert con 5 alternativas. Las puntuaciones referidas a las creencias son multiplicadas por la importancia de dichas creencias, obteniendo las puntuaciones de cada actitud. Esta escala ofreció unos índices psicométricos adecuados con una fiabilidad alta (alfa de Cronbach de 0.81).

Norma social se compone de 6 ítems de los cuales tres preguntan sobre la opinión de los otros importantes (amigos íntimos, compañeros y persona que le gusta) sobre el consumo de cannabis, y otros tres ítems sobre la importancia de éstas personas para ellos. La norma subjetiva se calcula mediante la multiplicación de las puntuaciones sobre la percepción de la opinión sobre el consumo de cannabis de los otros importantes por la importancia de éstos. La escala obtuvo una adecuada fiabilidad (alfa de Cronbach de 0.70).

Autoeficacia hacia la abstinencia está formado por 5 ítems que versan sobre la capacidad de evitar el consumo de cannabis aun estando en situaciones donde el cannabis está presente como son las reuniones con amigos que consumen. Las alternativas de respuesta son también de tipo Likert con 5 modalidades. Esta escala también obtiene unos resultados de fiabilidad altos, resulta un alfa de Cronbach de 0.86.

Para medir la intención de consumir cannabis se emplean 3 ítems que miden la probabilidad de consumir cannabis próximamente y si tuvieran la oportunidad. Las respuestas son de 5 alternativas de tipo Likert. Esta escala obtiene unos índices psicométricos altos, siendo 0.94 la fiabilidad medida con alfa de Cronbach.

Para medir el consumo se ha empleado una batería basada en la encuesta ESPAD 2011 (Hibell et al., 2012). Se pregunta por las ocasiones que han consumido marihuana o hachís en los últimos 12 meses y en los últimos 30 días. La escala tiene como respuesta 6 alternativas tipo Likert desde “nada” hasta “más de 40 veces”.

## 2.4. Análisis de datos

Los datos obtenidos en la evaluación pre y post son analizados mediante contraste de medias repetidas tanto en el grupo experimental como en el control. Con ello se podrá diferenciar entre la aplicación de la intervención y su ausencia. Teniendo en cuenta el número de participantes consumidores, se fija el nivel de significación a 0.05. Para conocer el tamaño de las diferencias, se calcula el tamaño del efecto de Cohen para cada diferencia. Finalmente, se calculan las gráficas de las diferencias entre las variables, cada creencia en particular y el porcentaje de consumo tras la intervención.

## III. RESULTADOS

En la tabla 2 podemos ver que la intervención se mostró efectiva para reducir las actitudes aunque el efecto es moderado ( $d=0.40$ ). Por lo que se cumple la primera hipótesis planteada. Por el contrario, en el grupo control el cambio no fue estadísticamente significativo. En cuanto a norma subjetiva, podemos encontrar que en el grupo control hubo un cambio significativo pero a favor del consumo mientras que en el grupo experimental no fue significativo, lo que nos sugiere un posible efecto atenuador de la intervención. Por otro lado, los resultados en autoeficacia e intención no difirieron significativamente ni en el grupo experimental ni en el control. En este caso no se cumpliría la segunda hipótesis planteada.

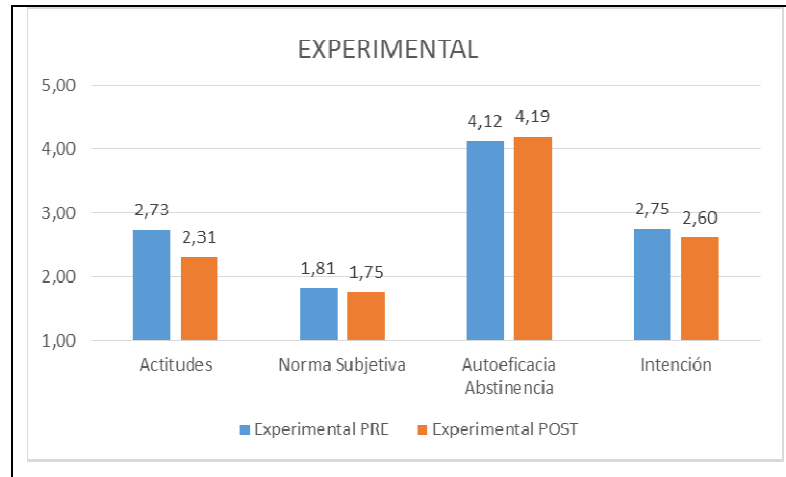
Tabla 2. Prueba T: Comparación de medias

		N	PRE		POST		T	p	D
			Media	DT	Media	DT			
Actitudes	Experimental	135	2.73	1.13	2.31	0.97	4.62	0.0	0.40
	Control	34	2.87	1.14	2.69	1.03	1.36	0.18	0.23
Norma subjetiva	Experimental	132	1.81	0.71	1.75	0.74	1.11	0.27	0.10
	Control	34	1.59	0.65	1.83	0.63	-2.02	0.05	0.35
Autoeficacia para abstinencia	Experimental	134	4.12	0.98	4.19	0.98	-0.92	0.36	0.08
	Control	34	4.46	0.84	4.39	0.97	0.57	0.57	0.10
Intención	Experimental	133	2.75	1.36	2.60	1.31	1.67	0.10	0.14
	Control	34	2.71	1.40	2.50	1.43	1.21	0.24	0.21

DT: Desviación típica; p: p-valor; d: Cohen tamaño del efecto

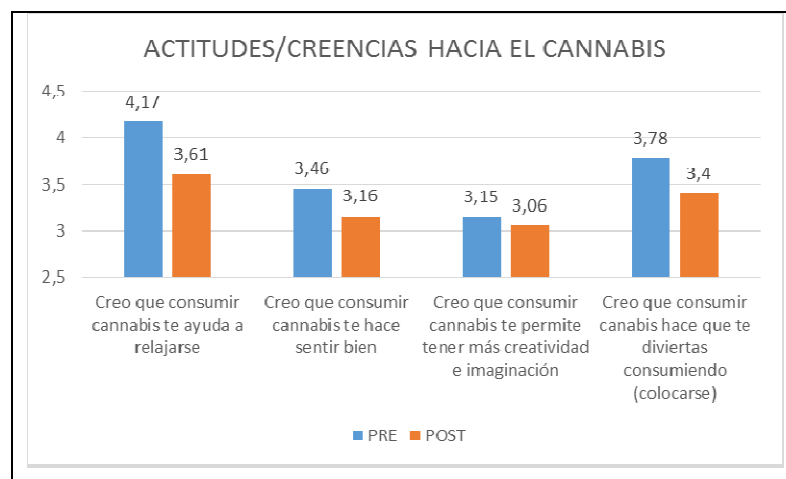
La Figura 3 muestra las diferencias en las puntuaciones tras la aplicación de la intervención "Pasa la Vida". Como se ha visto previamente en la Tabla 2, encontramos cambios estadísticamente significativos en actitudes. Los jóvenes mostraron menos actitudes favorables hacia el consumo de cannabis tras la intervención. Lo cual no se vio reflejado en la intención, lo que nos hace reflexionar sobre si este cambio se vería reflejado con un periodo mayor entre evaluaciones.

Figura 3. Grupo Experimental



En cuanto a las creencias en particular (Figura 4), se observa que todas las creencias evaluadas se redujeron tras la intervención. Es decir, los participantes creen menos que el cannabis ayuda a relajarse, hace sentir bien, aumenta la creatividad y que es útil para divertirse colocándose. De modo que la intervención se muestra efectiva para reducir las actitudes favorables al consumo de cannabis. Aunque, cabe decir, que los efectos son moderados.

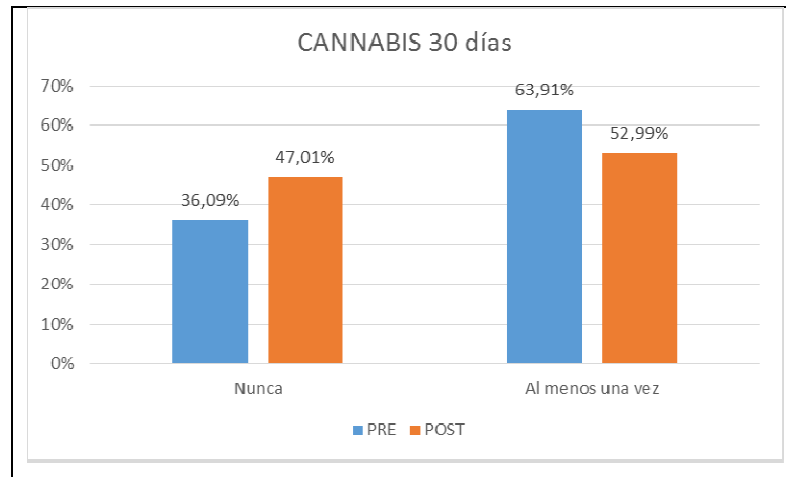
Figura 4. Creencias grupo experimental



Finalmente, en la Figura 5, podemos ver que se ha reducido el porcentaje de consumidores tras la intervención, el porcentaje de consumidores se reduce 11 puntos porcentuales. Por lo que los resultados indican que se cumpliría la tercera hipótesis planteada.

Aunque son resultados esperanzadores se deben tomar con cautela, ya que previamente no se han obtenido cambios significativos en la intención de consumo de cannabis.

Figura 5. Consumo de cannabis grupo experimental



En definitiva, los resultados indican que la intervención no directiva estudiada reduce las actitudes hacia el consumo de cannabis y el porcentaje de consumidores. Por lo que una intervención selectiva no directiva diseñada adecuadamente puede ser indicada para reducir el alto consumo de cannabis en adolescentes que está experimentando España.

#### IV. CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo es analizar la efectividad de un programa de prevención secundaria del consumo de cannabis. El programa denominado “Pasa la Vida” es una intervención no directiva enfocada hacia el debate y reflexión crítica entre los propios adolescentes y con el objetivo de modificar las actitudes hacia el cannabis basándose en información veraz.

“Pasa la Vida” se ha mostrado eficaz para el cambio de actitudes. Las medidas Pre-Post en el grupo diana cambiaron en la dirección esperada, siendo más eficaz que la no intervención. Si bien el tamaño del efecto fue moderado. Por lo tanto, los resultados apoyan el uso de esta intervención en las aulas para cambiar las creencias acerca del cannabis y reducir el consumo de cannabis en jóvenes adolescentes. Además con el enriquecimiento de la intervención mediante medios audiovisuales la hace más atractiva para los adolescentes. Cabe destacar que la intervención es breve, de tan solo 5 sesiones, pero aun así ha mostrado cambios estadísticamente significativos. Atendiendo a los resultados obtenidos, se puede recomendar el uso de intervenciones no directivas bien construidas de tal modo que se promueva el propio debate y la reflexión crítica entre los adolescentes. Los adolescentes son perfectamente capaces de extraer conclusiones acertadas si a través de un proceso guiado se les ofrece información verídica y adecuada.

En cuanto a la comparación con otros programas destinados a la reducción de consumo, el programa “Déjame que te cuente algo sobre los porros” se muestra eficaz para el cambio de actitudes (Jiménez y Arbex, 2006) pero no se puede comparar al carecer tamaño del efecto en su evaluación y fue



dirigida para una población diana de edad inferior. Respecto a los programas destinados a prevención de cannabis junto a otras drogas, contamos con evaluaciones del programa "prevenir para vivir" (Jiménez-Iglesias, Moreno, Oliva y Ramos, 2010) y del programa "Saluda" (Hernández et al., 2013), en ambos estudios encuentran tamaños del efecto bajos y su comparación con el programa "Pasa la Vida" es limitado ya que estos programas no están dirigidos específicamente al consumo cannabis.

En cuanto a las limitaciones y recomendaciones, se echa en falta una evaluación de seguimiento a los seis meses para analizar su efecto a largo plazo. Por otra parte, la intervención no debiera considerarse cerrada, por lo que nuevas aportaciones y nuevos componentes pueden ser bienvenidos. Asimismo, se podría aumentar la carga de sesiones o incluir sesiones de recuerdo. Respecto a la población diana, se podrá considerar el aumento de la franja de edad o mejorar la selección de participantes en relación tanto al consumo como el riesgo de consumir. Para cada cambio o nueva aportación será necesario su debida evaluación. Considerando que la prevención "es la acción y el efecto de las intervenciones diseñadas para cambiar los determinantes individuales, sociales y ambientales del abuso de drogas" (Alonso Sanz, et al., 2004), para que cualquier programa preventivo sean considerados como preventivo propiamente dicho es imprescindible su evaluación.

## AGRADECIMIENTOS

Este estudio ha sido realizado en el marco del proyecto CAPPYC (*Cannabis Abuse Prevention Program for Young Consumers*), coordinado por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) y cofinanciado por la Comisión Europea (Programa JUST/2013/Action Grants). Se reconoce gratamente la participación de todos aquellos colaboradores en la aplicación y la evaluación de la intervención "Pasa la Vida".

---

## Referencias bibliográficas

**Ajzen, I. (1987).** Attitudes, traits, and actions: Dispositional prediction of behavior in personality and social psychology. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 20, pp. 1-63). New York: Academic Press.

**Ajzen, I. (1991).** The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211. [http://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](http://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)

**Ajzen, I. (2002).** Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665-683.

**Allen, J. P., Porter, M. R., MacFarland, F. C., Marsh, P., y McElhaney, K. B. (2005).** The Two Faces of Adolescents' Success With Peers: Adolescent Popularity, Social Adaptation, And Deviant Behavior. *Child Development*, 76(3), 747-760.

**Alonso Sanz, C., Salvador Llivina, T., Suelves Joanxich, J.M., Jiménez García-Pascual, R. y Martínez Higuera, I. (2004).** *Prevención de la A a la Z*. Centro de Estudios sobre Promoción de la Salud. Madrid.

- Arpa, S., Kraus, L., Leifman, H., Molinaro, S., Monshouwer, K., Trapencieris, M. & Vicente, J. (2015)** *ESPAD Report 2015 Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*. European Monitoring Centre on Drugs and Drug Addiction. Lisbon.
- Bandura, A. (1977)**. *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Boys, A., Marsden, J. y Strang, J. (2001)**. Understanding reasons for drug use amongst young people: a functional perspective. *Health Education Research*, 16(4), 457-469. <http://doi.org/10.1093/her/16.4.457>.
- Hernández Serrano, O., Espada Sánchez, J.P., Piqueras Rodríguez, J. A., Orgilés Amorós, M., y García Fernández, M. (2013)**. Programa de prevención del consumo de drogas Saluda: Evaluación de una nueva versión en adolescentes españoles. *Salud y Drogas*, 13(2), 135-144.
- Hibell B., Guttormsson U., Ahlström S., Balakireva O., Bjarnason T., Kokkevi A. & Kraus L. (2012)** *The 2011 ESPAD Report. The Swedish Council for Information on Alcohol and other Drugs (CAN)*. Stockholm.
- Jiménez Fuensalida, A., y Arbex Sánchez, C. (2006)**. *Déjame que te cuente algo sobre "Los Porros": Evaluación del programa de prevención de Cannabis*. Madrid: Atica.
- Jiménez-Iglesias, A., Moreno, C., Oliva, A., y Ramos, P. (2010)**. Una aproximación a la evaluación de la eficacia de un programa de prevención de drogodependencias en Educación Secundaria de Andalucía. *Adicciones*, 22(3), 253-265.
- Kaplan, R. M., Sallis, J. F. y Paterson, T. L. (1993)**. *Health and human behavior*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Latané, B. (1981)**. The psychology of Social Impact. *American Psychologist*, 36, 343-356.
- Megías Quiros, I., y Rodríguez San Julián, E. (2016)**. *Tendencias de cambio en la representación social del cannabis: La perspectiva de adolescentes y jóvenes españoles*. Madrid: Centro Reina Sofía.
- Menghrajani, P., Klaue, K., Dubois-Arber, F. y Michaud, P. A. (2005)**. *Swiss adolescents' and adults' perceptions of cannabis use: a qualitative study*. *Health Education Research*, 20(2), 476-484.
- Morales-Manrique, C. C., Bueno-Cañigral, F. J., Aleixandre-Benavent, R. y Valderrama-Zurián, J. C. (2011)**. Creencias y motivos asociados al consumo de cannabis en población escolarizada de la ciudad de Valencia, España. *Trastornos Adictivos*, 13(4), 151-159.
- Moriano, J. A., Laguía, A., Giordano, T., Rodríguez, M. A., Ares, E., Dias, P., Cicu, G., Morell, R., y Lloret, D. (2015)**. CUIQ. A Theory of Planned Behavior questionnaire to measure cannabis use intentions amongst European teenagers. Presentado en 6th EUSPR Conference in Ljubljana, Slovenia, 22-24th Octubre de 2015.
- Observatorio Español de Drogas (2016)**. *ESTUDES 2014/2015: Encuesta sobre uso de drogas en enseñanzas secundarias en España*. Extraído el día 24/10/2016 desde: [http://www.pnsd.mssi.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/2016\\_ESTUDES\\_2014-2015.pdf](http://www.pnsd.mssi.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/2016_ESTUDES_2014-2015.pdf)
- Plancherel, B., Bolognini, M., Stephan, P., Laget, J., Chinet, L., Bernard, M., & Halfon, O. (2005)**. Adolescent's beliefs about marijuana use: A comparison of regular users, past users and never/occasional users. *Journal Drug Education*, 35(2), 131-146.
- Sedikides, C., y Jackson, J. M. (1990)**. Social Impact Theory: A Field Test of Source Strength, Source Immediacy and Number of Targets. *Basic and Applied Social Psychology*, 11(3), 273-281.

## Adolescentes, identidad grupal y medio rural. Una perspectiva basada en el desarrollo positivo.

*Adolescent, group identity and rural environment.  
A perspective based on positive development.*

Autor: **Diana Paricio Andrés**

Entidad: Universidad de Valencia.  
diapan@alumni.uv.es

Autor: **María Florencia Rodrigo**

Entidad: Universidad de Valencia.  
maria.f.rodrido@uv.es

Autor: **Paz Viguier Segui**

Entidad: Universidad de Valencia.  
paz.viguier@uv.es

### Resumen

En este estudio se han analizado las relaciones existentes entre la identidad grupal del adolescente residente en el medio rural y una serie de variables pertenecientes al enfoque del desarrollo positivo (Oliva, Hernando, Parra, Pertegal, Ríos y Antolín, 2008) Todo ello, tras implementar el Programa de Desarrollo Positivo para Adolescentes residentes en el medio Rural –DPAR- durante un curso lectivo. Participaron en el estudio 145 alumnos/as de segundo (N=66) y tercero de la ESO (N=77), entre 12 y 17 años (M=13.98; DT=.912). 85 fueron asignados al grupo tratamiento y 60 al grupo control. Mediante análisis de correlaciones se analizaron las relaciones entre la identidad grupal y la autoestima, la satisfacción con la vida, la empatía, la alexitimia, la autoeficacia, la asertividad, las habilidades comunicativas y relacionales, la planificación y toma de decisiones y los valores morales. Los resultados mostraron correlaciones significativas y positivas en todas las variables estudiadas en el grupo de intervención, a excepción de alexitimia que fueron significativas y negativas. Se discuten los resultados en el marco del desarrollo positivo adolescente y de cara a su utilidad para la intervención en el contexto escolar rural.

**Palabras clave:** Identidad grupal, desarrollo positivo, adolescentes, contexto rural.

### Abstract

This study analyses the relationships between the group identity of adolescents who live in rural areas and a series of variables in the approach to positive development (Oliva, Hernando, Parra, Pertegal, Ríos and Antolín, 2008). The analysis was performed once the Positive Development for Adolescents in Rural areas Programme (DPAR) was carried out throughout a school year.

The study included 145 students in the second (N=66) and third (N=77) year of compulsory secondary school aged from 12 to 17 (M=13.98; DT=.912). The treatment group comprised 85 of them and the control group 60 of them. The relationships between group identity and self-esteem, life satisfaction, empathy, alexithymia, self-efficacy, assertiveness, communicative and relationship skills, planning and decision-making, and moral values were determined by means of a correlation analysis. The results showed strong positive correlations between all the variables studied in the intervention group, except for alexithymia, whose correlation was also strong but negative. Hence, the utility of intervention in the rural school environment will be discussed in the framework of positive youth development.

**Keywords:** Group identity, positive development, adolescents, rural environment.

## I. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones sobre ajuste psicosocial en la adolescencia desde la Teoría de la Identidad Social aplicada al análisis de la influencia del grupo de iguales está adquiriendo cada vez mayor fuerza (Duffy y Nesdale, 2009). Partimos de que la identidad social, como concepto psicosocial, es capaz de vincular al individuo con la sociedad (Tajfel y Turner, 1986). Así, por ejemplo, en contextos colectivos como es un instituto de secundaria, la identidad social adquiere especial trascendencia, ya que el/la alumno/a se considera a sí mismo y al otro en términos de su pertenencia al grupo, entendiéndolo como *grupo clase*. En el desarrollo de este proceso, el adolescente va estableciendo comparaciones que le permitan diferenciarse de sus grupos de referencia, como los/as compañeros/as, los/as amigos/as, etc. (Tabernero, Briones y Arenas, 2008). En este estudio, el marco de referencia más inmediato son los/as compañeros/as de clase y, dentro de este marco, las características más destacables serían la *autocategorización* que el adolescente hace de sí mismo como miembro del grupo, la evaluación y valoración que realiza del grupo al que pertenece y el grado de *compromiso* hacia el grupo (Tarrant, 2002). De hecho, los beneficios positivos derivados de la pertenencia a grupos de pares bajo el enfoque de la Identidad Social en el estudio de la adolescencia están notablemente consolidados (Palmonari, Pombeni y Kirchler, 1990; Widdicombe y Wooffitt, 1995).

A su vez, en los últimos años, ha surgido una nueva corriente centrada en el desarrollo positivo y saludable durante esta etapa del ciclo vital (Oliva, Hernando, Parra, Pertegal, Ríos y Antolín, 2008). Este enfoque pone “un énfasis especial en la existencia de condiciones saludables y expande el concepto de salud para incluir las habilidades, conductas y competencias necesarias para tener éxito en la vida social, académica y profesional” (Oliva et al, 2008, p.17).

En este proyecto nos hemos basado el modelo de desarrollo positivo adolescente realizado por el equipo de investigación dirigido por Alfredo Oliva de la Universidad de Sevilla. Este modelo se generó a través de una investigación cualitativa, basada en la técnica Delphi y el grupo nominal, y contó con la participación de con un amplio número de expertos y profesionales en el ámbito de la adolescencia. El modelo diseñado se representa como una flor, ya que el concepto de florecimiento (*thriving*) es clave en el modelo del desarrollo positivo. Dicho de otro modo, el florecimiento representa el proceso por el que, implicado en relaciones saludables con su contexto, el adolescente se encamina hacia el desarrollo de una integridad personal ideal. Este modelo se divide en cinco grandes áreas: *desarrollo personal, social, moral, cognitiva y emocional*, siendo la primera de ellas el eje fundamental del resto de áreas (Oliva et al, 2010).

El objetivo central de esta investigación es analizar cómo influye el desarrollo positivo en la identidad grupal del/la adolescente residente en el medio rural a través de la adaptación española de la Escala de identificación grupal de Tarrant (Cava, Buelga, Herrero y Musitu, 2011).

Se pretende conocer no solo el grado en que el/la adolescente se percibe como miembro importante en su clase, sino también cuál es su grado de valoración y compromiso. Todo ello, tras implementar un programa de desarrollo positivo, durante un curso lectivo, y a su vez, teniendo en cuenta las características propias del medio rural (Eurostat, 2010), donde el abanico de grupos sociales se ve fuertemente limitado, adquiriendo una notoria influencia el grupo formal: grupo clase.

Teniendo en cuenta la visión holística del desarrollo positivo, se han seleccionado diversas variables de cada una de las cinco áreas comentadas con anterioridad. Obteniendo la siguiente selección:

---

<b>Área de desarrollo personal</b>	<i>Autoestima, autoeficacia y satisfacción con la vida</i>
<b>Área social</b>	<i>Asertividad y habilidades comunicativas y relacionales</i>
<b>Área moral</b>	<i>Compromiso social, justicia, igualdad, respeto a la diversidad, compromiso social y responsabilidad</i>
<b>Área emocional</b>	<i>Reconocimiento y manejo de las propias emociones y de los demás y empatía</i>
<b>Área cognitiva</b>	<i>Capacidad para la planificación y toma de decisiones</i>

---

A continuación, se profundiza sobre lo que entendemos por adolescencia, el contexto rural en el que se enmarca esta investigación y la identidad grupal como variable central.

### 1.1. Adolescencia

La adolescencia es el periodo de transición cognitiva, biológica y psicosocial que va desde la niñez hasta la edad adulta (Berger, 2004). Generalmente, esta etapa comienza entre los once o doce años y puede prolongarse hasta el final de la segunda década de la vida. En general, existe cierto consenso tanto a nivel legislativo como cultural, donde a partir de los dieciocho años comienza la edad adulta. No obstante, según Arnett (2000), en Occidente (Estados Unidos y Europa) está apareciendo un nuevo estadio o período en el desarrollo humano llamado “adultez emergente”, vinculado a las transformaciones culturales que viven sociedades occidentales como, por ejemplo, la flexibilidad y precariedad laboral, la fragilidad económica, retardando el matrimonio, la edad en tener hijos/as, así como la emancipación del hogar familiar. Por tanto, sin pretender fijar una edad concreta, sí que consideramos que después de la adolescencia, aparece este estadio de vida.

Cuando hablamos de adolescencia debemos distinguir al menos tres vertientes (Berger, 2004). La primera de ellas es la física, que va acompañada de cambios físicos y fisiológicos, y que tiene como fin la transformación del cuerpo infantil en adulto. Solemos referirnos también a esta etapa como pubertad. La segunda es la vertiente cognitiva, que se refiere a los cambios en los procesos del pensamiento adolescente. Por último, la tercera es la faceta psicosocial, caracterizada por la relación del adolescente con su familia, amigos y con la sociedad.

Es una etapa en la que el individuo debe afrontar un gran número de cambios y desafíos evolutivos; desde la definición de su identidad, el desarrollo de un sistema de valores propio, a la par que busca una mayor independencia de su familia, otorgando un papel más importante a su grupo de iguales (Musitu y Cava, 2003). Es una etapa especialmente importante puesto que en ella se producen

sustanciales transformaciones en la personalidad, así como comienzan a diseñar su proyecto de vida personal: lo que uno quiere estudiar o trabajar, con quien compartir sus relaciones sexuales, dónde vivir, qué creencias religiosas o políticas asumir como propias, etc. (Gifre, Monreal y Esteban, 2011).

Es fundamental mencionar lo que conocemos como tareas evolutivas de la adolescencia, definidas como los procesos que un adolescente tiene que acometer para alcanzar los objetivos propios de su edad, tanto biológicos como culturales (Marina, Rodríguez y Lorente, 2015). Bajo este prisma, el desarrollo de la persona es continuo a lo largo de toda la vida, donde el individuo se desplaza de una etapa a la siguiente mediante la resolución exitosa de problemas o el desempeño de tareas de desarrollo (Martínez, 2007). Según Crockett y Crouter (1995), estas tareas se ven influenciadas por la biología del individuo (maduración fisiológica y composición genética), su psicología (valores y metas personales) y su entorno (la cultura específica a la que pertenece el individuo). Estas tareas de configuración de la identidad, de logro de la autonomía y de la intimidad permiten al adolescente autodirigirse e intentar regular sus comportamientos hacia la consecución de las metas significativas. Todas estas tareas evolutivas o procesos de cambio se han interpretado, en nuestra cultura, como críticas, desafiantes y tormentosas (Marina, Rodríguez y Lorente, 2015).

De hecho, durante décadas, se ha mantenido la representación cultural de la adolescencia como un periodo caracterizado por innumerables problemas y tensiones, como un periodo turbulento y estresante. Su estudio se ha centrado en el déficit, en aquellas carencias con las que cuenta el/la adolescente y en todas aquellas conductas riesgosas que llevan a cabo. Todo ello, en línea con el modelo médico tradicional. Este enfoque lo podemos encontrar en las librerías con títulos como: ¡Renuncio! Tengo un hijo adolescente, ¡y no sé qué hacer!”, “¡Socorro tengo un hijo adolescente! Guía de supervivencia para padres desesperados” o “¡¡Auxilio!! Tengo un adolescente en casa”. No obstante, a finales del siglo pasado diversos autores centrados en el estudio de la salud mental, del bienestar e *incluso* de la felicidad, como Martin Seligman, Carol Ryff o Carey Keyes, impulsaron una nueva corriente, centrada en la psicología positiva. Consideraban que el modelo hasta entonces vigente centrado en la enfermedad y las debilidades dejaba a las personas en una situación de dependencia, donde debían ser los profesionales de la salud quienes encontrasen la solución a sus problemas. Romper con el foco que históricamente había marcado las intervenciones en áreas como la salud, centradas más en la reducción del dolor, el sufrimiento y las carencias que en la optimización de los recursos personales y colectivos (Vázquez y Hervás, 2008), produjo una oleada de trabajos científicos asentando este nuevo enfoque.

Este enfoque se sitúa en la línea de los modelos sistémicos evolutivos actuales que asumen el principio de que las relaciones entre el individuo y su contexto constituyen la base de la conducta y el desarrollo personal. El hecho de que el individuo influya sobre el medio, que a su vez lo hace sobre el sujeto, pone de relieve su papel de agente activo de su propio desarrollo, protagonismo que se acentúa con la pubertad (Oliva, 2015). Desde el punto de vista contextual, no es adecuado estudiar al adolescente aislándolo de su entorno (Lerner, 2002). Según el enfoque de desarrollo positivo, dicha interacción recíproca entre adolescente y entorno, alcanza su punto óptimo cuando se considera a los/as jóvenes y adolescentes como recursos a desarrollar más que como problemas a solucionar (Oliva et al., 2008). Asimismo, cuando se enfatiza en las potencialidades más que las supuestas carencias de los y las adolescentes, incluso de los más desfavorecidos y vulnerables. Es una clara superación del enfoque de la prevención sobre poblaciones de riesgo para defender la necesidad de que todas las personas, independientemente de sus antecedentes, tengan la oportunidad de crecer en contextos que les permitan desarrollar toda su potencialidad.

Como menciona Oliva (2015), el hecho de que la adolescencia haya sido una etapa considerada tradicionalmente como conflictiva hace que este tipo de enfoque sea más “necesario y llamativo”. De una visión negativa y pesimista se está pasando a una visión mucho más positiva y optimista, además de contar con sólidos fundamentos teóricos que enmarcan este enfoque.

## 1.2. Identidad grupal

Son numerosos los estudios que han demostrado como la posición objetiva de un adolescente en su red o grupo de pares se encuentra relacionada con varios indicadores de la competencia social, incluida la soledad (Hecht, Inderbitzen y Bukowski, 1998) o la agresión (Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993). Sin embargo, comparativamente pocas son las investigaciones que han estudiado cómo estos indicadores podrían estar relacionados con las percepciones subjetivas en las relaciones con sus pares (Tarrant, MacKenzie y Hewitt, 2006).

Desde la Teoría de la Identidad Social (Tajfel y Turner, 1986), las percepciones o evaluaciones que el adolescente hace de sí mismo se relacionan con su pertenencia a distintos grupos, desde la familia, grupo de amigos, etc. (Cava, Buelga y Musitu, 2011). Son varias las investigaciones que muestran como los grupos de amigos hacen una contribución significativa en el desarrollo de la identidad del adolescente, al servir como punto de referencia (Tanti, Stukas, Halloran y Foddy, 2011), así como el tiempo que dedican los jóvenes a evaluarse y a definirse como miembro de un grupo (Palmonari, Pombeni, y Kirchler, 1990).

En la literatura científica, se encuentra fuertemente consolidada la idea de que el grupo de iguales supone para el/la adolescente un importante apoyo en el proceso de búsqueda de su identidad, así como el sentimiento de pertenencia hacia un grupo determinado aporta seguridad y estima personal. El grupo de pares proporciona al adolescente una serie de recursos que van a facilitar su transición a la adultez, aportando ideales, intereses e incluso ayudando a forjar esa identidad personal que en este estadio vital es transitoria, todavía frágil. La interacción con los iguales posibilita superar la infancia, dejando una visión egocentrista, para empezar a conocerse, descubrirse, aceptar todos los cambios psicológicos, sociales y fisiológicos que están por llegar, así como empezar a contar con una nueva perspectiva social de mayor madurez. Dicha interacción, en el medio rural cobra especial relevancia, siendo el Instituto de Secundaria el lugar de convivencia donde se producen el mayor número de interacciones con otros iguales.

Así pues en la comarca Gúdar-Javambre, donde se encuentra el grupo de intervención de nuestra investigación, el 70 % de los municipios cuentan con menos de 500 hab/km<sup>2</sup>, por tanto, las dinámicas relacionales de mayor intensidad se producen en el centro educativo. Con el añadido, de llegar en 1º de la ESO a un centro que deduplica en muchos casos el número de compañeros/as en comparación a la escuela rural de procedencia. Por tanto, se abre un campo de maduración personal y de adaptación social a ese nuevo entorno, donde se comparten muchos más puntos de vista y sentimientos, siendo la identidad grupal una variable fundamental en su desarrollo.

Por todo ello, en esta investigación la identidad grupal es considerada una variable psicosocial muy importante. Ante la carencia de anteriores trabajos, entre otros, realizados por Tarrant, desde el modo en que una mayor identificación del adolescente con su grupo de amigos se relaciona con la percepción grupal (Tarrant, 2002), las atribuciones causales (Tarrant, North y Hargreaves, 2004) y el autoconcepto y desarrollo evolutivo del adolescente (Tarrant, MacKenzie y Hewitt, 2006), pretendemos conocer las relaciones existentes con las variables del desarrollo positivo (autoestima, autoeficacia, alexitimia, satisfacción con la vida, planificación y toma de decisiones, habilidades comunicacionales y relacionales y valores morales), dentro del contexto que posteriormente comentamos.

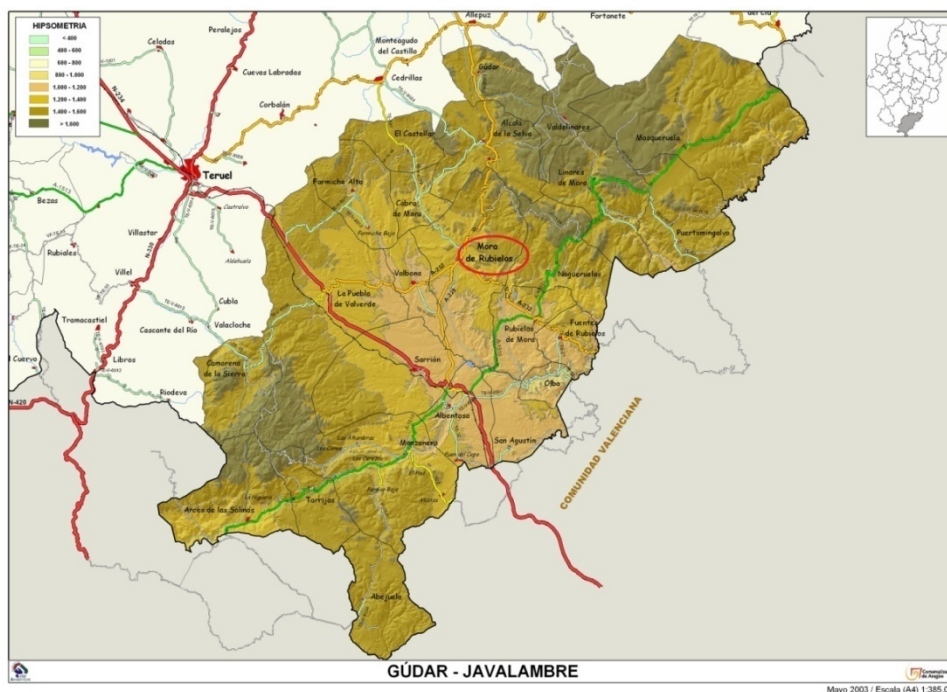
## 1.3. Contexto rural

Este estudio se enmarca dentro de un contexto rural, en el que las dinámicas relacionales varían con respecto a las que pueden existir en una urbe o en una población de más de 10.000 habitantes.

Pese a que el término “medio rural” es frecuentemente utilizado debido a la creciente preocupación por la ordenación territorial, la gestión de los recursos naturales y las políticas de desarrollo rural, no existe una única definición. Según Langreo y Benito (2005), las definiciones que se utilizan suelen referirse al tamaño poblacional de los núcleos urbanos. Utilizando la Ley 45/2007 de 13 de diciembre para el Desarrollo Sostenible del Medio Rural (LDSMR), el medio rural se define como “el espacio geográfico formado por la agregación de municipios o entidades locales menores, con menos de 30.000 habitantes y una densidad de población inferior a 100 habitantes por Km<sup>2</sup>”. Dicha Ley también utiliza el concepto de “municipio rural de pequeño tamaño”, definido como aquel cuya población es inferior a 5.000 habitantes.

Sin duda alguna, debe existir una definición clara de lo que entendemos por municipio rural, como marco para desarrollar cualquier actuación desde el ámbito público y/o privado, pero en función de la comunidad autónoma en que nos encontremos, denominar “municipio rural de pequeño tamaño” a una población inferior a 5.000 habitantes es excesivamente ambigua. Ya que en comunidades como Castilla y León o Aragón estos municipios representan su gran mayoría, siendo los municipios de esas dimensiones los referentes comarcales o mancomunales. De hecho, el medio rural en España abarca el 90% del territorio y en él reside un 20% de la población (hasta un 35% incluyendo las zonas periurbanas).

Como puede observarse en el mapa, el IES que forma parte del grupo de intervención se localiza en la comarca Gúdar- Javalambre, situada al sureste de la provincia de Teruel. Colinda con la Comunidad Valenciana, concretamente con Castellón. La comarca engloba 24 municipios, siendo Mora de Rubielos la capital y el lugar donde se encuentra el IES. Es el único instituto de la comarca por lo que es imprescindible el uso del transporte escolar. Para muchos alumnos/as es el único entorno de convivencia directa con sus iguales. Los y las alumnos que acuden al centro educativo provienen de municipios de 11 a 1.200 habitantes.



El grupo control, con características muy similares al grupo de intervención, está formado por alumnos/as del IES Sierra de Palomera del municipio de Cella, en la comarca Comunidad de Teruel, de la provincia de Teruel.



Al igual que la psicología, casi en exclusiva, se ha dedicado al estudio de la patología (Maddux, 2002), los estudios centrados en las áreas rurales se han encargado de remarcar los déficits o las limitaciones propias de estas zonas geográficas (Black, Roberts & Li-Leng, 2012). A su vez, son pocos los estudios en el contexto rural, que examinan cómo la identidad grupal de los adolescentes residentes en estas zonas puede estar relacionada con las percepciones subjetivas de constructos basados en el enfoque del desarrollo positivo (Harrowing, Miller, Cooper & Brown, 2005). Por ello, consideramos interesante analizar los beneficios potenciales que tienen las variables del desarrollo positivo desde un enfoque basado en la identidad social (Tarrant, 2002), entendida en este estudio como grupo clase.

Con el objetivo de conocer cómo influyen las variables pertenecientes al desarrollo positivo en la identidad grupal del/la adolescente residente en el medio rural, se presentó esta investigación a los dos equipos directivos en junio de 2015. Tras la implementación de un programa basado en el Desarrollo Positivo en uno de los dos centros mencionados, se analizaron dichas relaciones en cada uno de los grupos (intervención vs control).

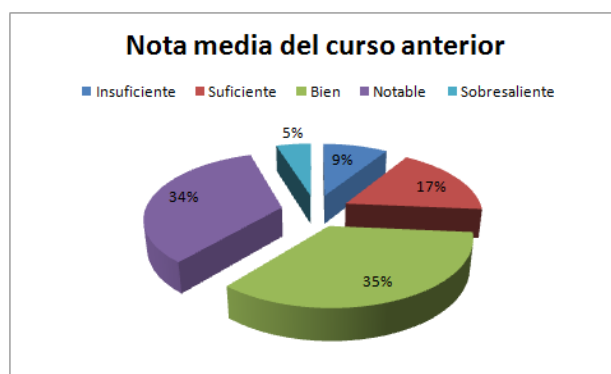
## II. MÉTODO

### 2.1. Participantes

La muestra está compuesta por 145 alumnos/as de segundo (N=66) y tercero de la ESO (N=77), con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años ( $\bar{O}=13.98$ ; D.T=.912). Del total de la muestra el 44.1% son chicas y el 55.9% son chicos.

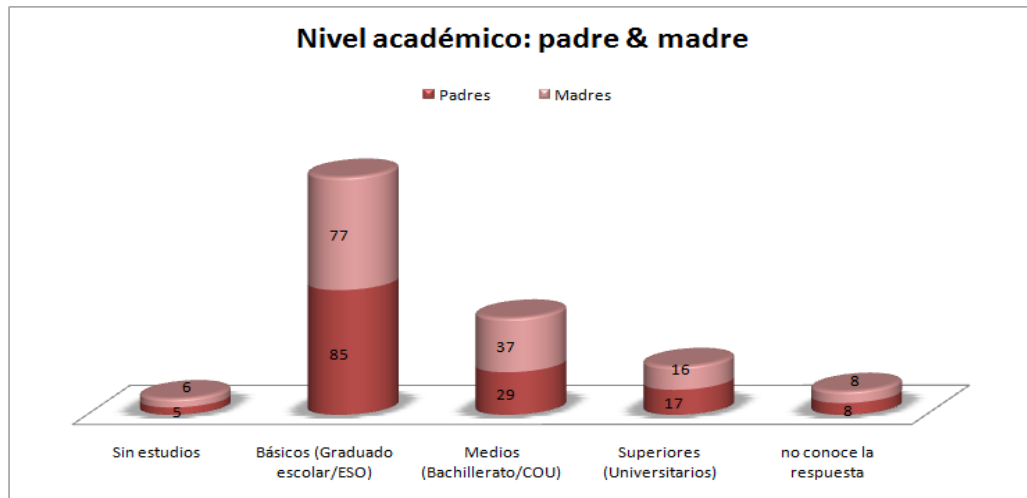
Los participantes seleccionados pertenecen a dos institutos públicos de Educación Secundaria (Mora de Rubielos=85; Cella=60) de la provincia de Teruel, zona meridional de Aragón. Los municipios que pertenecen a estos dos centros cuentan menos de 3000 habitantes, con poblaciones dispersas unas de otras, en gran medida población mayor de 65 años, despoblamiento, pocas alternativas de ocio y gran interinidad del equipo docente.

En cuanto al nivel académico, el 55.9% de la muestra nunca ha repetido un curso escolar, mientras que el 42.8% sí que ha repetido alguna vez a lo largo de toda su trayectoria académica. Como se puede observar en el gráfico, con respecto a la nota media del curso anterior, el mayor porcentaje lo encontramos en la calificación “Bien” (34.5%), seguido de “Notable” (33.8%).



A continuación se muestra una gráfica con los niveles académicos de los padres y madres de los alumnos/as, observando que los porcentajes son similares en todos los niveles educativos.

Se podrían nombrar diferencias en estudios básicos (Graduado o ESO), con una diferencia de nueve entre padres y madres, siendo menor en las madres (N=85, N=77, respectivamente), mientras que en estudios medios (bachiller/COU), hay ocho madres (N=37) más que padres (N=29) con dichos estudios.



## 2.2. Instrumentos

### 2.2.1. Área de Desarrollo Personal

- [Rosenberg self-esteem scale] Escala de autoestima (RSE) de Rosenberg (1965), adaptación española Echeburúa (1995). Su implementación tiene una duración de 7-12 min. Cuenta con 10 ítems y se puede implementar a partir de 11 años. La escala ofrece un adecuado índice de consistencia interna, medida con el Alpha de Cronbach, con valores comprendidos entre .74 y .88 (Davies, DiLillo y Martínez, 2004; McCarthy y Hoge, 1982; Shahani, Dipboye y Philips, 1990). Es un instrumento unidimensional, que mide autoestima global, entendiéndola como un sentimiento hacia uno mismo, que puede ser positivo o negativo, el cual se construye por medio de una evaluación de las propias características.
- [General Self-Efficacy Scale] Escala de Autoeficacia General (Baessler y Schwarzer, 1996), validada en nuestro país por Sanjuán, Pérez y Bermúdez (2000). La escala fue elaborada originalmente por Matthias Jerusalem y Ralf Schwarzer en 1981 y adaptada a varios idiomas, alcanzando una alta consistencia interna (coeficiente alfa de Cronbach de entre .79 y .93). Cuenta con 10 ítems y una duración de 5-7 min. A partir de los 12 años se puede implementar, evaluando la percepción de eficacia. La autoeficacia percibida hace referencia a las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos que producirán determinados logros o resultados (Bandura, 1997).
- Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS - Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985) adaptación de Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000). Fue diseñada para evaluar la satisfacción vital de forma global, como un constructo unidimensional, de niños y adolescentes con edad comprendida entre 8 y 18 años. La SWLS consta de 5 ítems. Todos los ítems requieren de los estudiantes una evaluación de sus vidas en global, sin hacer referencia a áreas de contenido o dimensiones específicas de la vida (como familia, escuela, amigos...), y se considera “durante las últimas semanas” el período de tiempo a tener en cuenta (Huebner, 1991b). En muestras de adolescentes se emplea una escala de 6 puntos, donde 1 equivale a *Totalmente en desacuerdo* y 5 a *Totalmente de acuerdo*, indicando mayor satisfacción las puntuaciones más altas.

- Escala de Identificación Grupal (Tarrant, 2002), adaptación de Cava, Buelga, Herrero y Musitu (2011). En el análisis factorial de la adaptación española de esta escala los índices de consistencia interna (alpha de Cronbach) de los tres factores oscilan entre .59 y .84. Cuenta con 13 ítems, una duración aproximada de 15 min. y se puede implementar a partir de 11 años. Permite evaluar tres dimensiones de la identificación grupal en adolescentes. Una primera dimensión sería la relativa a la *autocategorización* que la persona hace de sí misma como miembro del grupo. Una segunda dimensión haría referencia a la evaluación y *valoración* que realiza del grupo al que pertenece; y una tercera dimensión mediría el grado de *compromiso* hacia el grupo que tiene la persona.

### 2.2.2. Área emocional

- [Basic Empathy Scale] Escala básica de empatía de Jolliffe y Farrington, (2006). Cuenta con 9 ítems, tiene una duración aproximada de 5 min. y es adecuada su implementación desde la adolescencia temprana. Evalúa la empatía cognitiva, la afectiva y la empatía global; ésta última es la utilizada en este estudio. La escala original incluía 20 ítems que fueron sometidos a un estudio piloto para depurar aquellos que funcionaban peor, y que dejó en nueve el número de ítems que fueron seleccionados en el estudio del equipo de investigación de Alfredo Oliva. Tras la aplicación de la escala se realizó un análisis factorial exploratorio para validarla. Se comprobó la adecuación de la muestra para realizar el análisis mediante el test Kaiser-Meyer-Olkin (KMO= .83). Se siguieron los criterios de eliminar los ítems con comunalidades inferiores a .40, aquellos cuyo peso factorial más elevado era inferior a .32, los que tenían pesos superiores a .32 en más de un factor, y aquellos en los que la diferencia entre el peso factorial más elevado y el siguiente era inferior a .15.
- Toronto Alexithymia Scale (TAS-20) de Bagby, Parker y Taylor (1994), adaptación española de Martínez-Sánchez, (1996). En la validación española la consistencia interna fue de 0.82 y la fiabilidad test-retest a las 24 semanas de 0.72 y a las 48 semanas de 0.69. La escala se compone de 20 ítems, con una duración de 8-10 mín. y es posible su implementación a partir de los 11 años. La alexitimia se caracteriza por la incapacidad de identificar y describir verbalmente las emociones y sentimientos en uno mismo y en los demás.

### 2.2.3. Área social

- Escala de habilidades sociales de Oliva, Antolín, Pertegal, Ríos, Parra, Hernando y Reina, (2011). Es una escala de tipo Likert, donde 1 es “Totalmente falsa” y 7 “Totalmente verdadera”, formada por 12 ítems (por ejemplo, “suelo alabar o felicitar a mis compañeros/as cuando hacen algo bien”). Evalúa Habilidades Comunicativas o Relacionales (1er. Factor), Asertividad (2º Factor) y Habilidades de Resolución de Conflictos (3er. Factor). El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para las tres subescala fue de .74, .75 y .80, respectivamente. En lo que se refiere a la fiabilidad de la escala total, el índice de consistencia interna alfa de Cronbach fue de .69 para el estudio *ad hoc*, con N=2368 y de .51 para este estudio. Tiene una duración de 5 min.

### 2.2.4. Área cognitiva

- [Problem- Solving/Decision-Making Skills Subscale] Escala para la evaluación de la planificación y tomas de decisiones. Adaptación española de la subescala Decision making/Problem solving de Life-Skills Development Scale—Adolescent Form de Darden, Ginter, y Gazda (1996), por el equipo de investigación de Alfredo Oliva. Aunque esta subescala contaba originalmente con 15 ítems, tras realizar un análisis de fiabilidad del instrumento mediante el alpha de Cronbach, estudios sobre normalidad y análisis factoriales

exploratorios, se depuró la escala llegando a 8 ítems. Para la muestra total, se obtuvo un índice alfa de Cronbach de .89 para N=2327. Duración de 5-7 min. y destinada a adolescentes de entre 13 y 18 años. La finalidad de esta escala es evaluar la percepción de los adolescentes sobre su propia habilidad para la planificación y la toma de decisiones.

### 2.2.5. Área moral

- Escala de valores para el desarrollo positivo adolescente de Oliva, Antolín, Pertegal, Ríos, Parra, Hernando y Reina (2011). Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven: un estudio en centros docentes andaluces. Sevilla: Consejería de Salud]. 24 ítems. A partir de los 12 años. 10 min. División en valores sociales (coeficiente alfa de Cronbach fue .90, .90 y .86 para las dimensiones de primer orden, y de alfa = .89 para la escala que agrupa a esas tres dimensiones), valores personales (alfa de Cronbach fue de .87, .84 y .87, para las tres dimensiones iniciales, y de .89 para la escala de valores personales) y valores individualistas (fiabilidad de .84 y reconocimiento social de .89, mientras que la escala total .80). En esta investigación la consistencia interna según el alfa de Cronbach es de .90. Evalúa:
  - Valores Sociales:
    - Compromiso Social: Prosocialidad y Justicia e Igualdad
    - Valores Personales: Honestidad, Integridad y Responsabilidad
    - Valores Individualistas; Reconocimiento Social y Hedonismo.

### 2.3. Procedimiento

En primer lugar, se presentó esta investigación a los Equipos Directivos de los dos centros educativos y tras su aceptación, al resto del Equipo Docente. Una vez aprobada su viabilidad, se comunicó a las familias de los y las alumnos/as de 2º y 3º de la ESO mediante una circular. Ninguno de los y las alumnos/as rehusó participar. Posteriormente, en uno de los dos centros se implementó un Programa de Desarrollo Positivo para Adolescentes residentes en el medio Rural –DPAR- durante todo un curso escolar. Una vez finalizada la implementación, y tras la obtención de los permisos correspondientes, se realizó la aplicación del dossier con las escalas de medida en ambos centros educativos, tanto en el grupo de intervención (IES Gúdar-Javalambre) como en el grupo control (IES Sierra de Palomera). Dicha aplicación se llevó a cabo por un profesional experto y entrenado en las aulas habituales y en horario regular. Se informó en todo momento a los adolescentes que su participación era voluntaria y anónima.

### 2.4. Implementación Programa DPAR

El cómputo total de las sesiones se ha realizado dentro del horario lectivo, frecuentemente en el horario de tutoría (martes y miércoles), a excepción de una vez al mes o cada dos meses, donde se imparte otro día de la semana. Ello es debido a las obligaciones estipuladas a realizar por el Proyecto Educativo del Centro en las horas de tutoría (normas de convivencia, protocolo de incendios, evaluaciones trimestrales, etc.).

#### 2.4.1. Actividades grupales

Las dinámicas que se han realizado en las clases son, en su gran mayoría, grupales. Se fomenta la reflexión, la creatividad, el sentimiento de pertenencia hacia el centro y el grupo clase, el aprendizaje individual y cooperativo y un buen clima en el aula.

El Programa DPAR cuenta con 7 Módulos:

- I Presentación del Programa
- II Competencias personales
- III Competencias emocionales
- IV Competencias y habilidades sociales
- V Competencias cognitivas
- VI Competencias morales
- VII Cierre del Programa



Dentro de cada Módulo encontramos Unidades didácticas, con un total de 22 (Por ejemplo, dentro del Módulo III: Competencias emocionales, encontramos 4 Unidades: Empatía, reconocimiento y manejo de las propias emociones, tolerancia a la frustración, creatividad y sentido del humor). Y a su vez, dentro de cada Unidad se encuentran las actividades correspondientes.

Se concibe como un Programa flexible e interconectado donde, en función de la respuesta del grupo, se puede alterar el orden de implementación de los Módulos. El primer Módulo es muy importante ya que, además dar a conocer las lógicas y pautas de cada sesión y establecer mediante consenso las normas de convivencia que van a regir durante todo el periodo de implementación, se desarrollan actividades cuya finalidad es crear un ambiente de confianza, implicación, respeto y apertura, que faciliten el adecuado desarrollo de las restantes unidades que componen este programa, es decir, durante todo el curso escolar.



El Módulo II, centrado en las competencias personales, es uno de los más extensos y tiene como objetivo principal mejorar la autoestima, el autoconcepto, la autoeficacia, la iniciativa personal y el sentido de pertenencia. De hecho, trata habilidades y capacidades básicas que sirven como pilar del resto de competencias y que, a su vez, se nutren de ellas. En el Módulo III, competencias emocionales, se desarrollan habilidades para conocer y manejar las emociones propias y de las otras personas, la capacidad empática y la tolerancia a la frustración, tan característico en este estadio de vida. El Módulo IV se centra en habilidades comunicativas, habilidades relacionales, asertividad y habilidades para la resolución de conflictos interpersonales.

En cuanto al Módulo V, reúne las capacidades de planificación y toma de decisiones, así como la capacidad analítica y crítica de una situación determinada. El Módulo VI desarrolla la responsabilidad personal y social del adolescente con su entorno. Y, por último, el Módulo VII, Cierre del Programa, donde se realiza una valoración global de todo el programa de forma conjunta mediante diversas estrategias: mesa redonda, cuestionario de satisfacción y, de forma anónima, los/as adolescentes enuncian aquellos aspectos que más les han gustado y aquellos que cambiarían.



#### 2.4.2. Antiguos/as alumnos/as del centro

Han participado un total de 30 antiguos/as alumnos/as del IES "Gúdar-Javalambre". Relatando su proyecto de vida desde que dejaron ese mismo instituto hasta la actualidad. Ello fomenta la participación comunitaria a la par que, siendo todos los y las antiguos/as alumnos/as de los mismos municipios que los/as alumnos/as aportan una visión cercana, con mayor calado, y proporcionan un abanico de salidas profesionales muy dispares. Estimulan así las diversas opciones de futuro, así como la posibilidad de practicar lo desarrollado en clase de manera directa. Para ello se requiere una formación breve sobre la Unidad que se va a trabajar, apoyando al profesional que guía la sesión, tanto en el reparto de materiales como en las dinámicas acontecerá desarrollar.





## 2.5. Resultados

Antes de realizar los análisis, los datos fueron examinados para determinar su idoneidad. Ningún dato resultó atípico para ser eliminado de la base de datos. Todos los análisis estadísticos se han realizado con el programa SPSS (v. 21).

Para dar respuesta a nuestros objetivos de investigación se procedió, en primer lugar, a aplicar una prueba de consistencia interna de análisis de los ítems o factores que componen cada una de las 8 escalas estandarizadas mediante la utilización del coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach, donde valores superiores a 0,8 indican una elevada consistencia interna y que el cuestionario es válido para evaluar las variables contempladas en el estudio: autoestima, autoeficacia, satisfacción con la vida, alexitimia, planificación y toma de decisiones, habilidades sociales, empatía, valores morales del desarrollo positivo e identidad grupal. Obteniendo una buena consistencia en todas las escalas utilizadas (Escala de Autoestima  $\alpha=.70$ ; Autoeficacia  $\alpha=.81$ ; Escala de Satisfacción con la Vida  $\alpha=.80$ ; Escala de Empatía  $\alpha=.75$ ; Escala de Identidad Grupal  $\alpha=.81$ ; Escala de Planificación y Toma de decisiones  $\alpha=.84$ ; Escala de Alexitimia  $\alpha=.83$ ; Escala de Valores Morales del DP  $\alpha=.90$ ), a excepción de la Escala de HHSS ha obtenido una fiabilidad de .51

Posteriormente, se realizó el análisis de correlaciones a través del coeficiente de correlación de Pearson  $r$ , cuyo valor oscila entre -1 y +1, en ambos grupos: control e intervención. Pudiendo observar si existen diferencias en cada uno de los grupos en las relaciones entre identidad grupal y el resto de variables de desarrollo positivo en el mismo momento temporal (post-intervención). Ya que este coeficiente mide la fuerza o el grado de asociación que hay entre las variables, así como el sentido de su relación (positivo o negativo). Asimismo, todas las variables son cuantitativas y han sido medidas mediante escalas de intervalo.

En la Tabla 1, además de las medias aritméticas y desviaciones estándar de la totalidad de variables consideradas en el estudio, se presenta la matriz de correlaciones de las variables del grupo control una vez finalizado el curso escolar. El análisis de correlaciones exploratorio confirma que existen correlaciones estadísticamente significativas en cinco de las trece variables del modelo. Se puede observar que la identidad grupal se correlaciona de forma positiva con la autoestima ( $r.456$ ;  $p < 0.001$ ), la autoeficacia ( $r.344$ ;  $p < 0.05$ ) y la satisfacción con la vida ( $r.361$ ;  $p < 0.001$ ); y negativamente con alexitimia ( $r-.399$ ;  $p < 0.001$ ). Mientras que en el resto de variables no correlacionaron de manera significativa con la identidad grupal.

**Tabla 1:** Matriz de correlaciones entre las variables y tendencia central de las medias del grupo de control.

	M	(DT)	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII
<b>I. Identidad grupal</b>	8.03	(1.5)	--												
<b>II. Autoestima</b>	3.10	(.48)	.456**	--											
<b>III. Autoeficacia</b>	3.10	(.52)	.344*	.601**	--										
<b>IV. Satisfacción con la vida</b>	3.85	(.86)	.361**	.655**	.586**	--									
<b>V. Alexitimia</b>	2.99	(.71)	-.399**	-.424**	-.244	-.281*	--								
<b>VI. Planificación y toma de decisiones</b>	5.45	(1.55)	.252	.321*	.448**	.398**	-.180	--							
<b>VII. Empatía</b>	3.86	(.60)	.143	-.106	.093	.029	.100	.337*	--						
<b>VIII. HHSS. Fac. 1</b>	4.01	(1.21)	.050	.293*	.384*	.423**	-.364**	.223	-.095	--					
<b>IX. HHSS. Fac. 2</b>	5.53	(.88)	.071	-.114	-.047	.018	-.064	.353**	.476**	.014	--				
<b>X. HHSS. Fac. 3</b>	4.53	(1.13)	.114	-.062	-.007	-.034	-.153	.233	.444**	-.087	.635**	--			
<b>XI. Valores morales. Fac.1</b>	4.99	(1.07)	.145	-.117	.111	-.021	-.076	.250	.406**	.406*	-.105	.385**	.282*	--	
<b>XII. Valores morales. Fac. 2</b>	5.67	(.91)	-.004	.176	.257	.149	-.065	.440**	.292*	.292*	.151	.250	.089	.603**	--
<b>XIII. Valores morales. Fac. 3</b>	4.78	(1.08)	.039	.011	.188	.045	.236	.132	.269*	.269*	.076	-.027	-.135	.159	.324* --

\* $p < 0.05$  (bilateral); \*\* $p < 0.001$  (bilateral)

En cambio, en la siguiente tabla observamos cómo, después de implementar el Programa de Desarrollo Positivo en Adolescentes residentes en el medio Rural –DPAR–, las variables de autoestima, autoeficacia, satisfacción vital, alexitimia, planificación y toma de decisiones, empatía, habilidades sociales: habilidades comunicativas o relacionales (factor 1), asertividad (factor 2), habilidad de resolución de conflictos (factor 3), valores morales: valores sociales (factor 1) y valores personales (factor 2), correlacionan de manera positiva y significativa con la identidad grupal, mientras que de manera negativa y significativa con alexitimia ( $r = -.399$ ;  $p < 0.001$ ). Este último resultado novedoso muestra una correlación elevada y estadísticamente significativa entre dichas variables, mostrando no solo la ausencia de este sesgo sino que a mayor identificación con la clase menor dificultad en el reconocimiento y manejo de emociones propias y ajenas.

La única variable que no correlaciona de manera significativa ( $r = -.096$ ) es el factor 3 de la escala de valores morales, perteneciente a los valores individualistas (reconocimiento social y hedonismo), con ítems tales: “ser admirado por los demás”, “divertirse a toda costa”.

También se puede observar cómo, a pesar de que las medias ponderadas del grupo control son ligeramente más elevadas que en el grupo de intervención, las correlaciones entre la identidad grupal y el resto de variables del desarrollo positivo son mucho más elevadas en todas las variables, a excepción, únicamente, del factor 3 de la Escala de valores morales.



**Tabla 2:** Matriz de correlaciones entre las variables y tendencia central de las medias del grupo de intervención

	M	(DT)	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII
<b>I. Identidad grupal</b>	7.70	(1.8)	--												
<b>II. Autoestima</b>	3.09	(.52)	.569**	--											
<b>III. Autoeficacia</b>	3.15	(.51)	.412**	.658**	--										
<b>IV. Satisfacción con la vida</b>	3.87	(.93)	.572**	.730**	.671**	--									
<b>V. Alexitimia</b>	2.94	(.78)	-.470**	-.552**	-.546**	-.508**	--								
<b>VI. Planificación y toma de decisiones</b>	5.34	(1.10)	.430**	.554**	.743**	.614**	-.640**	--							
<b>VII. Empatía</b>	3.82	(.62)	.292**	.251*	.427**	.340**	-.490**	.535**	--						
<b>VIII. HHSS. Fac. 1</b>	4.25	(1.67)	.271*	.403**	.533**	.306**	-.523**	.278**	.214*	--					
<b>IX. HHSS. Fac. 2</b>	5.62	(1.11)	.292**	.400**	.554*	.518**	-.441**	.570**	.489**	.274*	--				
<b>X. HHSS. Fac. 3</b>	4.68	(1.37)	.313**	.388**	.587**	.520**	-.631**	.729**	.691**	.257*	.689**	--			
<b>XI. Valores morales. Fac.1</b>	5.06	(1.34)	.310**	.285**	.447**	.311**	-.253**	.608**	.358**	.283**	.324**	.551**	--		
<b>XII. Valores morales. Fac. 2</b>	5.73	(.89)	.234*	.400**	.621**	.483**	-.599**	.649**	.493*	.365**	.553**	.618**	.622**	--	
<b>XIII. Valores morales. Fac. 3</b>	4.46	(1.02)	-.096	.285**	.447**	.311**	.129	-.038	-.083	-.056*	-.116	-.184	-.037	.166	--

\* $p < 0.05$  (bilateral); \*\* $p < 0.001$  (bilateral)

Aunque no es el foco de este estudio, es llamativo como tras la intervención y teniendo en cuenta del marco holístico del que procede el programa, se observan múltiples correlaciones entre todas las variables del estudio, comparativamente mucho más que en el grupo control.

### III. DISCUSIÓN

En este estudio se planteó una doble intencionalidad, por un lado, suplir la carencia existente en nuestro país sobre la implementación de un programa integral basado en el enfoque del desarrollo positivo (Pertegal, Oliva y Hernando, 2010) que potencie el desarrollo óptimo de un/una adolescente, con las peculiaridades del medio rural, y poder contemplar la limitación del vacío demográfico de este contexto, como un recurso a potenciar desde el grupo clase a través del análisis de los procesos de identificación grupal. Para ello, después de implementar el Programa DPAR en uno de los dos centros educativos, se han analizado las relaciones entre variables del desarrollo positivo y la identidad grupal, una vez finalizado el curso académico.

Los resultados obtenidos contribuyen a subrayar la relación que la identidad grupal tiene con las variables psicosociales en la etapa de la adolescencia. Competencias que forman parte del desarrollo positivo del adolescente, fundamentales para adquirir un desarrollo pleno.

Diversos estudios recientes (Tarrant, 2002; Tarrant, North y Hargreaves, 2004), muestran como la identificación grupal, es decir, el sentimiento subjetivo de pertenencia a un grupo, se relaciona con diversas áreas del desarrollo. Estos hallazgos son de suma importancia si consideramos que el sentimiento de pertenencia cobra especial interés a principios de la adolescencia (Tanti et al., 2011).

Los resultados obtenidos en nuestro estudio revelan como en zonas rurales donde las dinámicas relacionales están fuertemente limitadas, la identidad grupal constituye una variable clave en el desarrollo positivo adolescente.

### *Autoestima*

En primer lugar, los resultados muestran como la identificación con la clase se relaciona con una de las variables más estudiadas en la literatura científica y que se encuentra en el epicentro de incontables estudios relacionados con la adolescencia, la autoestima. Entendemos dicha variable como la valoración que el sujeto realiza de la imagen de sí mismo. En la autoestima reside la construcción de actitudes positivas de un individuo no solo con respecto a sí mismo, sino con sus experiencias y hacia los demás (Garaigordobil y Durá, 2006). De ahí, la importancia de tener una buena autoestima. Nuestro estudio apoya otros estudios realizados anteriormente en cuanto a la relación entre identidad grupal y autoestima, encontrando que los alumnos con una mayor integración en su grupo de iguales, presentan mejor ajuste psicológico, de la misma manera que los adolescentes altamente identificados con un grupo de amigos reportan mayores niveles de autoestima en general (Tarrant, MacKenzie y Hewitt, 2006).

Una autoestima positiva en la adolescencia favorece un buen ajuste psicológico, lo que a su vez facilita su adaptación social. Por tanto, es posible asumir que la identificación con la clase en este contexto se encuentra relacionada con la autoestima. Además teniendo en cuenta que en ambos grupos se ha observado dicha correlación.

### *Autoeficacia*

Otra de las variables analizadas es la autoeficacia. Según Bandura (1997), la autoeficacia es definida como las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos que producirán determinados logros o resultados. Por tanto, es una capacidad que genera habilidades cognitivas, sociales, emocionales y conductuales que deben ser estructuradas eficazmente para servir a uno o varios propósitos. Dada su importancia, en los últimos años se han llevado a cabo un gran número de investigaciones sobre la autoeficacia y sus relaciones con otras variables tales como la capacidad real, el sexo, el desarrollo personal y el bienestar entre otras (Oliva et al., 2011).

Creerse capaz de realizar correctamente una tarea hace que la misma esté dentro de su posible elección. En la adolescencia, momento de construcción de la identidad y donde la autonomía personal empieza a tomar forma, esta variable es clave para que el adolescente se sienta capaz de evolucionar y de afrontar con éxito la tarea que se haya propuesto. En nuestro estudio, se podría afirmar la relación existente entre autoeficacia y la identificación con su clase en este contexto y además en ambos grupos.

### *Habilidades Sociales: habilidades comunicativas, asertividad y de resolución de conflictos*

Dentro del enfoque del Desarrollo Positivo, también encontramos otras variables a destacar pertenecientes a las competencias sociales: las habilidades relacionales, la asertividad y la capacidad para resolver los conflictos. Las habilidades comunicacionales se puede entender como capacidades o des-trezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una relación in-terpersonal (Caballo, 1993). En concreto, Elizondo (2000) define la asertividad como la habilidad para expresar los pensamientos, sentimientos y percepciones, y elegir cómo reaccionar y sostener los propios derechos cuando es apropiado. El ser asertivo significa ser capaz de expresarse con seguridad sin tener que recurrir a comportamientos pasivos, agresivos o manipuladores –lo que supone un autoconocimiento y el control del propio yo real–, y requiere saber escuchar y responder a las necesidades de los otros sin descuidar los propios intereses o principios. Y por último, la capacidad para resolver los conflictos. Como menciona Garaigordobil y Maganto (2011), dicha resolución implica mostrar interés por la causa del conflicto y por identificar concretamente el problema en colaboración con el otro, el interés se centra en encontrar la mejor solución y en la actuación cooperativa.

Las habilidades sociales en la adolescencia cobran especial protagonismo. Los iguales se convierten en el grupo más cercano y con el cual han de saber interactuar. Son muchos los desafíos y las experiencias novedosas que un adolescente vivencia. Las habilidades sociales suponen, por tanto, un conjunto de herramientas personales útiles para un óptimo desarrollo y para iniciar o mantener las relaciones personales (Caballo, 1993).

En nuestro estudio, las tres variables del grupo de intervención han correlacionado de manera positiva y significativa con la identidad grupal, mientras que en el grupo control en ninguna de las tres variables. Mostrando así cuanto mayor es la identificación con la clase, su grado de compromiso y valoración, mejoran las relaciones interpersonales para el ajuste y buen funcionamiento psicológico. Por tanto, una alta identificación con la clase se encuentra relacionada con una adecuada capacidad asertiva y comunicativa adolescente, favoreciendo así unas dinámicas relaciones saludables.

### *Alexitimia*

Otra de las variables estudiadas es la alexitimia, se caracteriza por la incapacidad de identificar y describir verbalmente las emociones y sentimientos en uno mismo y en los demás. La escala utilizada detecta la ausencia de este rasgo, más que su presencia. Según Taylor y cols. (1991), hace referencia a la dificultad para distinguir entre los sentimientos y las sensaciones corporales del arousal emocional, la dificultad para identificar y describir los sentimientos, así como la constricción de los procesos imaginarios, evidenciado por la pobreza de fantasías y sueños y a un estilo cognitivo orientado hacia lo externo y concreto. Así pues, estas características reflejarían un déficit en la capacidad cognitiva para procesar y regular las emociones.

De acuerdo con los resultados obtenidos, en ambos grupos, la identificación con la clase se relaciona con la variable de alexitimia, siendo especialmente relevante dicha aportación. Múltiples estudios confirman la relación entre los factores o características que predisponen a un trastorno alimentario y las características alexitímicas en población adolescente (Laquatra y Clopton, 1994; Merino, Godás y Pombo, 2002). Sin embargo, un hallazgo importante en este estudio y apenas estudiado por la

literatura científica es la relación de la variable alexitimia y la identidad grupal adolescente. Estos resultados novedosos muestran una correlación elevada y estadísticamente significativa entre dichas variables, mostrando no solo la ausencia de este sesgo sino que a mayor identificación con la clase menor dificultad en el reconocimiento y manejo de emociones propias y ajenas. Esto puede deberse a que la escuela en general y la clase en particular proporciona una atmósfera en la que los adolescentes pueden relacionarse de igual a igual, resolver sus conflictos y favorecer, según estos datos, la inteligencia emocional.

### *Satisfacción con la vida*

Los resultados obtenidos también apoyan la hipótesis de la relación entre identificación grupal y satisfacción con la vida en los adolescentes. En los últimos años, la satisfacción con la vida ha cobrado especial interés dentro de la Psicología Positiva. Este constructo se define como una evaluación global que la persona hace sobre su vida (Pavot, Diener, Colvin, y Sandvik, 1991). Al realizar esta evaluación el adolescente examina los aspectos tangibles de su vida, sopesa lo bueno y lo malo, lo compara y llega a un juicio sobre la satisfacción con su vida. Por tanto, los juicios sobre la satisfacción dependen, en gran medida, de las comparaciones que el adolescente hace entre las circunstancias de su vida, su contexto y un estándar que considera apropiado.

Estudios realizados con población adolescente muestran como la percepción adolescente acerca del clima escolar en el aula parece influir en el bienestar emocional del alumnado (Estévez, Murgi, Musitu y Moreno, 2008). Nuestros resultados refuerzan la idea de que el sentimiento de pertenencia con un grupo como es la clase tiene un papel importante y significativo en la satisfacción vital en momentos de transición evolutiva, independientemente del grupo al que pertenecen.

### *Empatía*

En lo que respecta a la empatía, en un sentido amplio, se puede definir como la reacción emocional acorde con el estado emocional del otro, adoptando una perspectiva similar y tendente a preocuparse o sentir interés por el otro (Sánchez-Queija, Oliva y Parra, 2006). Esta escala cuenta con ítems tipo: “Cuando alguien está deprimido suelo comprender cómo se siente” o “Suelo darme cuenta rápidamente cuando un amigo/a está enfadado”.

Los resultados obtenidos en este estudio muestran una correlación estadísticamente significativa y positiva con la identidad grupal pero solo en el grupo de intervención. Comprender cómo se siente el grupo y saber percibir el clima de la clase resulta fundamental para conseguir identificarse con el mismo. Aunque a priori parezca que ambas variables se encuentren estrechamente relacionadas, ha sido necesaria la implementación de un programa de desarrollo positivo y por tanto, el aprendizaje de competencias psicosociales, para que dicha relación aflore.

### *Planificación y toma de decisiones*

Otra de las variables estudiadas es la planificación y toma de decisiones. Como señala Oliva y cols. (2011), no existe un consenso en cuanto a la definición de este término. Centrándonos en un enfoque más racional, consideramos la toma de decisiones como la identificación y posterior análisis del problema. Vendrían ponderados los criterios de decisión por la búsqueda de información, el análisis de las diferentes alternativas de solución y su puesta en marcha.

Dicho proceso no es tarea fácil, debido entre otras razones, al desequilibrio que existe entre las conexiones nerviosas cognitivas y motivacionales que provocan cierta vulnerabilidad y aumentan la impulsividad y la asunción de riesgos durante esta etapa del desarrollo.

Muchas de las inferencias que realizamos sobre los acontecimientos en nuestro entorno no se realizan individualmente (García-Retamero, Takezawa y Gigerenzer, 2008), frecuentemente intercambiamos con otras personas información sobre las claves que son relevantes o las estrategias que podemos emplear para realizarlas. Varias investigaciones muestran como los procesos de comunicación grupal pueden incrementar la probabilidad de que los miembros del grupo seleccionen la estrategia más adaptativa a la hora de realizar sus inferencias. De ahí, el interés por conocer la relación que puede tener la planificación y toma de decisiones con la identificación con el grupo.

Como se puede observar, comparando ambas matrices, el grupo de intervención sí que correlaciona de manera significativa, positiva y elevada con la identidad grupal, mientras que en el grupo control no existe dicha relación. Por tanto, la implementación del programa DPAR ha podido favorecer dicha relación entre toma de decisiones e identidad grupal.

#### *Valores morales*

Según Oliva et al (2011), los valores son creencias subjetivas vinculadas a la emoción, de naturaleza abstracta y con un componente claramente motivacional, ya que representan objetivos deseables que se intentan alcanzar. Los valores nos sirven de guía para evaluar nuestros comportamientos, nuestro entorno e incluso para tomar cursos de acción. Durante la adolescencia, caracterizada por un estado de muchos cambios, los valores morales proporcionan el impulso necesario para la construcción de la propia identidad.

En este estudio se ha analizado el grado de correlación entre tres tipos de valores y la identidad con su clase. Se observan correlaciones estadísticamente significativas solo en el grupo de intervención y en dos de los tres factores. El primero de ellos, hace referencia a los valores sociales, indicando una actitud empática y prosocial en el adolescente, y un interés por colaborar en actividades de ayuda a otras personas. Y el segundo a los valores personales, haciendo referencia a importancia concedida a la seguridad y fortaleza personal para actuar de forma coherente con los propios principios. En cambio, en los valores individualistas no se ha observado ningún tipo de correlación en ambos grupos, mostrando así que la búsqueda de popularidad y de reconocimiento social por parte del adolescente no se relaciona con la identidad con el grupo. Estos resultados nos muestran como el compromiso y el grado de valoración con su clase se encuentra fuertemente relacionado con una actitud positiva, prosocial y de fortaleza personal a la hora de actuar. Mientras que aquellos valores individualistas, más hedónicos y de reconocimiento social distan de tener relación con la identidad grupal.

#### **IV. CONCLUSIONES**

De acuerdo con las investigaciones realizadas en centros educativos, el clima parece ser un factor determinante del ambiente escolar de cara al ajuste y desarrollo adolescente (González, 2004). Según González, resulta vital que los centros educativos proporcionen un entorno acogedor en el que el alumnado y el profesorado encuentren un buen lugar para aprender y para vivir y convivir.

El clima en principio sería un factor que tendría una relación fundamental con la doble faceta o función de la escuela: la eficacia en el logro del rendimiento académico y la contribución educativa para optimizar el desarrollo sociopersonal del alumnado. A partir de nuestro estudio hemos observado cómo, tras la implementación de un programa basado en el desarrollo positivo, la identificación con la clase, su valoración y compromiso con esta, se encuentra relacionado con diversas variables del enfoque del Desarrollo Positivo (autoestima, autoeficacia, asertividad, empatía, satisfacción con la vida, alexitimia, habilidades sociales y valores morales), tan importantes para ofrecer a los/as adolescentes un desarrollo pleno.

Los jóvenes pasan muchas horas en el instituto de secundaria y además, en el medio rural el centro educativo es, junto al hogar, el medio en el que desarrollan la mayor parte de su vida cotidiana. Por ello, desde una perspectiva de la promoción de la salud en adolescentes, resulta crucial conocer las características del contexto escolar que contribuyen de forma significativa a un desarrollo saludable de sus miembros (Oliva, 2015). Dichos resultados pueden ser útiles a la hora de desarrollar programas educativos o elaborar contenidos curriculares en el medio rural, teniendo en cuenta la autovaloración tan elevada y positiva que realizan de su clase, en muchos casos, la misma desde que llegaron al centro en primero de la ESO.

Los resultados obtenidos sugieren que para el desarrollo psicosocial de los adolescentes residentes en el medio rural la identidad grupal es una variable a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. Para futuras investigaciones proponemos la comparación con un contexto urbano, valorando si dicha autovaloración adolescente difiere o se debe tener en cuenta como variable diferencial en el abordaje escolar. Asimismo, consideramos la limitación del vacío demográfico de este contexto, como un recurso a potenciar desde el grupo clase a través de los procesos de identificación grupal. Ya que en variables como autoestima, autoeficacia, satisfacción con la vida y alexitimia, se han observado correlaciones significativas incluso sin intervención.

No obstante, también es importante destacar que la interpretación de los resultados aquí expuestos debe realizarse con cautela, debido tanto a la naturaleza correlacional de los datos como a la naturaleza de las relaciones sociales.

---

### **Referencias bibliográficas**

**Arnett, J. (2000).** Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.

**Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García Merita, M. L. (2000).** Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 331-336.

**Baessler, J. y Schwarzer, R. (1993).** Evaluación de la autoeficacia: adaptación española de la Escala de Autoeficacia general. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1-8.

- Bagby, R.M., Taylor G.J. y Parker J.D. (1994).** The twenty item Toronto Alexithymia ScaleII: Convergent, discriminant, and concurrent validity. *Journal of Psychosomatic Research*, 38(1), 3340.
- Bandura, A. (1997).** Self-Efficacy. The exercise of control. New Jersey: Freeman.
- Black, G., Roberts, R. M., y Li-Leng, T. (2012).** Depression in rural adolescents: relationships with gender and availability of mental health services. *Rural and remote health*, 12(2092), 1-11.
- Berger, K. (2004).** *Psicología del desarrollo. Infancia y Adolescencia*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Brown, B. B., Mory, M. S. y Kinney, D. (1994).** Casting adolescent crowds in a relational perspective: Caricature, channel, and context. In R. Montemayor, G. R. Adams y T. P. Gullotta (Eds.), *Personal relationships during adolescence* (pp. 123-167). Beverley Hills, CA: Sage.
- Caballo, V. (1993).** *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- Cava, M.J., Buelga, S., Herrero, J. y Musitu, G. (2011).** Estructura factorial de la adaptación española de la escala de Identificación Grupal de Tarrant. *Psicothema*, 23(4), 772-777.
- Crockett, L. y Crouter, A. (1995).** *Pathways through adolescence: Individual development in relation to social contexts*. Mahwah: Erlbaum.
- Darden, C. A., Ginter, E. J. y Gazda, G. M. (1996).** Life skills development scale - adolescent form: The theoretical and therapeutic relevance of life-skills. *Journal of Mental Health Counseling*, 18, 142-163.
- Davies C. A., DiLillo, D. y Martínez, I.G. (2004)** Isolating adult psychological correlates of witnessing parental violence: findings from a predominantly Latin sample. *Journal of Family Violence*, 6, 369-378.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1987).** The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75
- Duffy, A.L., y Nesdale, D. (2009).** Peer groups, social identity and children's bullying behavior. *Social Development*, 18(1), 121-139.
- Elizondo, M. (2000).** Asertividad y escucha activa en el ámbito académico. México: Trillas.
- Estévez, E., Murgi, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008).** Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista mexicana de psicología*, 25(1), 119-128.
- EUROSTAT (2010).** A revised urban-rural typology. En Eurostat, *Eurostat regional yearbook 2010*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Garaigordobil, M. y Durá, A. (2006).** Relaciones de autoconcepto y la autoestima con sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(141), 37-64.
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011).** Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- García-Retamero, R., Takezawa, M. y Gigerenzer, G. (2008).** Comunicación grupal y estrategias de toma de decisiones. *Psicothema*, 20(4), 753-759.

- Gifre, M., Monreal, P. y Esteban, M. (2011).** El desarrollo de la identidad a lo largo del ciclo vital. Un estudio cualitativo y transversal. *Estudios de Psicología*, 32(2), 227-241.
- González, A. (2004).** *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La muralla.
- Harrowing, J. N., Miller, N. K., Cooper, N. R., y Brown, S. (2005).** Adolescent health: A rural community's approach. *Rural and Remote Health*, 5, 366.
- Hecht, D. B., Inderbitzen, H. M. y Bukowski, A. L. (1998).** The relationship between peer status and depressive symptoms in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 153–160.
- Kiesner, J., Cadinu, M., Poulin, F., y Bucci, M. (2002).** Group identification in early adolescence: Its relation with peer adjustment and its moderator effects on peer influence. *Child Development*, 73(1), 196-208.
- Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2006).** Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29, 589-611.
- Laquatra, T.A. y Clopton, J.R. (1994).** Characteristics of Alexithymia and eating disorders in college women. *Addictive Behaviors*, 19(4), 373-380.
- Langreo, A. y Benito, I. (2005).** “La mujer en la agricultura y en el medio rural”. En Fundación de Estudios Rurales (ed.): *Agricultura Familiar en España 2005*. Fundación de estudios Rurales, Madrid: 104-128 .
- Lerner, R. M. (2002).** *Concepts and theories of human development* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural (BOE núm. 299, de 14 de diciembre de 2007).** Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-21493> (Fecha de consulta: 1 de abril de 2016).
- Maddux, J.E. (2002).** Stopping the «Madness»: Positive Psychology and deconstructing the Illness Ideology and the DSM. En C. Snyder y A. López (Eds.): *Handbook of Positive Psychology*. Londres: Oxford University Press (pp. 63-73).
- Marina, J. A. Rodríguez, M. T. y Lorente, M. (2015).** *El nuevo paradigma de la adolescencia*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud. FAD.
- Martínez, M. L. (2007).** Mirando al futuro: Desafíos y oportunidades para el desarrollo de los adolescentes en Chile. *Psyche*, 16(1), 3-14.
- Masland, L. C. y Lease, A. M. (2013).** Effects of achievement motivation, social identity, and peer group norms on academic conformity. *Social Psychology of Education*, 16(4), 661-681.
- Merino, H., Godás, A. y Pombo, G. (2002).** Alexitimia y características psicológicas asociadas a actitudes alimentarias en una muestra de adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7(1), 35-44.
- McCarthy, J. D. y Hoge, D. R. (1982).** Analysis of age effect in longitudinal studies of adolescent self-esteem. *Developmental Psychology*, 18, 372-379.
- Musitu, G., y Cava, M. J. (2003).** El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención psicosocial*, 12(2), 179-192.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. y Pattee, L. (1993).** Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99–128.



- Oliva, A., Hernando, A., Parra, A., Pertegal, M. A., Ríos, M. y Antolín, L. (2008).** *La promoción del desarrollo adolescente: Recursos y estrategias de intervención*. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. A., Ríos, M., Parra, A., Hernando, A., y Reina, M. C. (2011).** *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.
- Oliva, A. (Coord.) (2015).** *Desarrollo Positivo Adolescente*. Madrid: Síntesis.
- Palmonari, A., Pombeni, M. L. y Kirchler, E. (1990).** Adolescents and their peer groups: a study on the significance of peers, social categorization processes and coping with developmental tasks. *Social Behaviour*, 5, 33-48.
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C.R., y Sandvik, E. (1991).** Further validation of the Satisfaction With Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being. *Social Indicators Research*, 28, 1-20.
- Romeo, R.D., Richardson, H.N., and Sisk, C.L. (2002).** Puberty and the maturation of the male brain and sexual behavior: A recasting of behavioral potentials. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 26, 379-389
- Rosenberg, M. (1965).** *Society and Adolescent self-image*. Princeton: University Press.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., y Parra, A. (2006).** Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.
- Sanjuán, P., Pérez, A.M. y Bermúdez, J. (2000).** Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(2), 509-513.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., Sesma, A. y van Dulmen, M. (2006).** The role of developmental assets in predicting academic achievement: A longitudinal Study. *Journal of Adolescence*, 29(5), 691-708.
- Shahani, C., Dipboye, R.L. y Philips, A. P. (1990).** Global Self-Esteem as a Correlate of Work-Related Attitudes: A Question of Dimensionality. *Journal of Personality Assessment*, 54, 276-288.
- Taberner, C., Briones, E. y Arenas, A. (2008).** Comparación social en grupos homogéneos. El desarrollo de la eficacia grupal percibida (Social comparison in homogeneous groups. Development of perceived group efficacy). *Psychologica*, 47, 63-78.
- Tajfel, H. y Turner, J. (1986).** The social identity theory of intergroup behavior. En S. Worchel and W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson Hall (Trad. Castellana en J. F. Morales y C. Huici (Eds.) 1989, *Lecturas de Psicología Social*. Madrid: UNED).
- Tanti, C., Stukas, A. A., Halloran, M. J. y Foddy, M. (2011).** Social identity change: Shifts in social identity during adolescence. *Journal of Adolescence*, 34(3), 555-567.
- Tarrant, M. (2002).** Adolescent peer groups and social identity. *Social Development*, 11(1), 110-123.
- Tarrant, M., MacKenzie, L., y Hewitt, L. A. (2006).** Friendship group identification, multidimensional self-concept, and experience of development tasks in adolescence. *Journal of Adolescence*, 29, 627-640.
- Tarrant, M., North, A. C., y Hargreaves, D. J. (2004).** Adolescents' intergroup attributions: A comparison of two social identities. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 177-185.

**Taylor, G. J, Bagby, R. M. y Parker, J. D. A. (1991).** The alexithymia construct: a potential paradigm for psychosomatic medicine. *Psychosomatics*, 32, 153-164.

**Vázquez, C. y Hervás, G. (2008).** (Eds.), *Psicología Positiva aplicada*. Bilbao: Desclee de Brower.

**Widdicombe, S. y Wooffitt, R. (1995).** *The language of youth subcultures: social identity in action*. London: Harvester Wheatsheaf.

## Anexos

### Dossier con las escalas.

<p>En estas páginas encontrarás cuestiones sobre aspectos de tu vida: valores, creencias, relaciones con las y los compañeros/os, etc.</p> <p>No hay respuestas correctas o incorrectas, NO ES UN EXAMEN.</p> <p>Es muy importante que seas sincero/a. Recuerda que toda la información es ANÓNIMA.</p> <p><b>¡Muchas gracias por tu colaboración!</b></p>
--

Centro: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

A. Sexo: 1. Mujer 2. Varón

B. Edad: 11 12 13 14 15 16 17

C. Curso: 2º ESO 3º ESO D. Aula: A B C

E. ¿Has repetido algún curso? Si No (En caso afirmativo) ¿Cuál/es? \_\_\_\_\_

F. Nota media del curso anterior: (Rodea la opción elegida)

1. Insuficiente 2. Suficiente 3. Bien 4. Notable 5. Sobresaliente

G. ESTUDIOS DE LA MADRE: (Rodea la opción elegida)

1. Básicos (Graduado escolar/ESO)

2. Medios (Bachiller/COU)

3. Superiores (Universitarios)

H. ESTUDIOS DEL PADRE: (Rodea la opción elegida)

1. Básicos (Graduado escolar/ESO)

2. Medios (Bachiller/COU)

3. Superiores (Universitarios)

A continuación vas a encontrar una lista de frases que describen formas de ser y de sentirse. Léelas y rodea con un círculo la opción que consideres en función de tu mayor o menor acuerdo con cada una de ellas.

	<b>Muy en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Muy de acuerdo</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>1. Siento que soy una persona digna de estima, al menos en igual medida que los demás</b>	1	2	3	4
<b>2. Creo que tengo numerosas cualidades positivas</b>	1	2	3	4
<b>3. En general, tiendo a pensar que soy un fracaso</b>	1	2	3	4
<b>4. Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de gente</b>	1	2	3	4
<b>5. Creo que no tengo motivos para estar orgulloso/a de mi mismo/a</b>	1	2	3	4
<b>6. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a</b>	1	2	3	4
<b>7. En general estoy satisfecho/a conmigo mismo/a</b>	1	2	3	4
<b>8. Desearía sentir más respeto por mi mismo/a</b>	1	2	3	4
<b>9. A veces me siento realmente inútil</b>	1	2	3	4
<b>10. A veces pienso que no sirvo para nada</b>	1	2	3	4
<b>11. Puedo encontrar la manera de encontrar lo que quiero aunque alguien se me oponga</b>	1	2	3	4
<b>12. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente</b>	1	2	3	4
<b>13. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas</b>	1	2	3	4
<b>14. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados</b>	1	2	3	4
<b>15. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas</b>	1	2	3	4
<b>16. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles</b>	1	2	3	4
<b>17. Venga lo que venga, por lo general, soy capaz de manejarlo</b>	1	2	3	4
<b>18. Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario</b>	1	2	3	4
<b>19. Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre que debo hacer</b>	1	2	3	4
<b>20. Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo</b>	1	2	3	4

	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (neutro)	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
	1	2	3	4	5
1. En la mayoría de los aspectos mi vida es como o quiero que sea	1	2	3	4	5
2. Las circunstancias de mi vida son muy buenas	1	2	3	4	5
3. Estoy satisfecho con mi vida	1	2	3	4	5
4. Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes	1	2	3	4	5
5. Si pudiera vivir mi vida otra vez no cambiaría casi nada	1	2	3	4	5

Indica si las frases que aparecen a continuación pueden servir para definir o no tu forma de ser, marcando con un círculo la opción elegida.

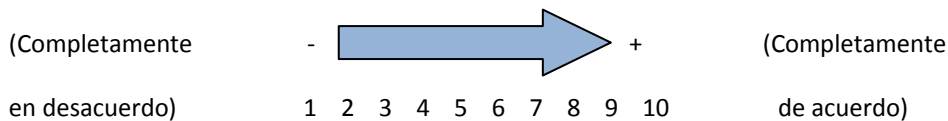
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
	1	2	3	4	5
1. Después de estar con un amigo/a que está triste por algún motivo suelo sentirme triste	1	2	3	4	5
2. Los sentimientos de los demás me afectan con facilidad	1	2	3	4	5
3. Me pongo triste cuando veo a gente llorando	1	2	3	4	5
4. Cuando alguien está deprimido suelo comprender cómo se siente	1	2	3	4	5
5. Casi siempre me doy cuenta de cuándo están asustados mis amigos/as	1	2	3	4	5
6. A menudo me entristece ver cosas tristes en la tele o en el cine	1	2	3	4	5
7. A menudo puedo comprender como se sienten los demás incluso antes de que me lo digan	1	2	3	4	5
8. Casi siempre puedo notar cuándo están contentos los demás	1	2	3	4	5
9. Suelo darme cuenta rápidamente de cuándo un amigo/a está enfadado	1	2	3	4	5

A continuación, aparecen una serie de frases referidas a tus relaciones con otras personas, indica si estás o no de acuerdo con ellas. Para ello señala rodeando con un círculo el número de la opción que corresponda. Recuerda que no hay respuestas buenas o malas.

	<b>Totalmente falsa</b>	<b>Falsa</b>	<b>Algo falsa</b>	<b>Ni falsa ni verdadera</b>	<b>Algo verdadera</b>	<b>Verdadera</b>	<b>Totalmente verdadera</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>1. Me cuesta trabajo empezar una conversación con alguien que no conozco</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>2. Suelo alabar o felicitar a mis compañeros/as cuando hacen algo bien</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>3. Me da corte hablar cuando hay mucha gente</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>4. Cuando dos amigos/as se han peleado, suelen pedirme ayuda</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>5. Me cuesta trabajo invitar a un conocido/a una fiesta, al cine, etc.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>6. Me da corte empezar una conversación con alguien que me atrae físicamente</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>7. Me gusta decirle a una persona que estoy muy satisfecho/a por algo que ha hecho</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>8. Me resulta muy difícil decirle a un chico/a que quiero salir con él/ella</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>9. Suelo mediar en los problemas entre compañeros/as</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>10. Cuando tengo un problema con otro chico/a, me pongo en su lugar y trato de solucionarlo</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>11. Si tengo la impresión de que alguien está molesto/a conmigo le pregunto por qué</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>12. Cuando hay un problema con otros chicos o chicas, pienso y busco varias soluciones para resolverlo</b>	1	2	3	4	5	6	7

Más adelante vas a encontrar algunas preguntas que están relacionadas con tu grupo de clase. Recuerda que toda la información es confidencial y anónima. Te pedimos que seas muy sincero/a.

TUS POSIBILIDADES DE RESPUESTA SON:



*Escribe el número en este recuadro*

1. Esta clase es importante para mí
2. Me siento parte de esta clase
3. Hablo mal de esta clase
4. Se burlan de mí cuando digo que soy parte de esta clase
5. No me siento libre en esta clase
6. Trato de ocultar que pertenezco a este grupo
7. Me avergüenzo de pertenecer a esta clase
8. Me siento muy unido a esta clase
9. Me siento identificado/a con esta clase
10. Estoy contento/a de pertenecer a esta clase
11. Me veo como una parte importante de esta clase
12. Me siento incómodo/a con las personas de esta clase
13. No me identifico con algunas personas de esta clase

Lee las siguientes frases y rodea con un círculo la opción que consideres en función de tu mayor o menos acuerdo con cada una de ellas.

Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo					
1	2	3	4	5	6	7					
1.	Le doy vueltas a la cabeza y lo analizo todo cuando estoy intentando resolver un problema				1	2	3	4	5	6	7
2.	Me pongo manos a la obra cuando decido el tipo de trabajo que quiero hacer				1	2	3	4	5	6	7
3.	Cuando pienso en varias opciones, las comparo con detalle				1	2	3	4	5	6	7

4. Me gusta planearlo todo antes de tomar una decisión definitiva	1	2	3	4	5	6	7
5. Soy capaz de diseñar un buen plan de acción cuando tengo que decidir algo importante relacionado con mis estudios o mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
6. Considero todas las alternativas antes de tomar una decisión ante un problema	1	2	3	4	5	6	7
7. Utilizo la información que obtengo para descubrir diferentes soluciones a un problema	1	2	3	4	5	6	7
8. Soy capaz de resolver problemas utilizando la lógica	1	2	3	4	5	6	7

Elige la opción que consideres correcta o se acerque más a lo que tú piensas.

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	
1. A menudo estoy confundido con las emociones que estoy sintiendo	1	2	3	4	5	6
2. Me es difícil encontrar las palabras correctas para expresar mis sentimientos	1	2	3	4	5	6
3. Tengo sensaciones físicas que incluso ni los médicos entienden	1	2	3	4	5	6
4. Soy capaz de expresar mis sentimientos fácilmente	1	2	3	4	5	6
5. Prefiero analizar los problemas mejor que sólo describirlos	1	2	3	4	5	6
6. Cuando me siento mal no sé si estoy triste, asustado o enfadado	1	2	3	4	5	6
7. A menudo me siento confundido con las sensaciones de mi cuerpo	1	2	3	4	5	6
8. Prefiero dejar que las cosas pasen solas, sin preguntarme por qué suceden de ese modo	1	2	3	4	5	6
9. Tengo sentimientos que casi no puedo identificar	1	2	3	4	5	6
10. Es importante entender mis emociones, o entender como me siento	1	2	3	4	5	6
11. Me es difícil expresar lo que siento acerca de las personas	1	2	3	4	5	6
12. La gente me dice que exprese más mis sentimientos	1	2	3	4	5	6
13. No sé qué pasa dentro de mi	1	2	3	4	5	6
14. A menudo no sé por qué estoy enfadado	1	2	3	4	5	6
15. Prefiero hablar con la gente de sus actividades diarias que de sus sentimientos	1	2	3	4	5	6
16. Prefiero ver programas de la tele divertidos, en vez de películas que cuenten problemas de otras personas	1	2	3	4	5	6



<b>17. Me es difícil expresar mis sentimientos más profundos incluso a mis mejores amigos/as</b>	1	2	3	4	5	6
<b>18. Puedo sentirme cercano a alguien, incluso cuando no hablamos</b>	1	2	3	4	5	6
<b>19. Encuentro útil examinar mis sentimientos para resolver problemas personales</b>	1	2	3	4	5	6
<b>20. Cuando tengo que concentrarme mucho en una película para comprender su historia disfruto menos</b>	1	2	3	4	5	6

A continuación, puntúa en una escala del 1 al 7 como son de importante para ti las siguientes cuestiones. Recuerda no dejes ninguna frase sin contestar.

	<b>Nada importante</b>	<b>Poco importante</b>	<b>Algo importante</b>	<b>Importante</b>	<b>Bastante importante</b>	<b>Muy importante</b>	<b>Lo más importante</b>
	1	2	3	4	5	6	7
<b>1. Hacer las cosas lo mejor que se pueda incluso cuando se tenga que hacer algo que no gusta</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>2. Recibir elogios de las demás personas</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>3. Ser admirado por los demás</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>4. Defender los derechos de los demás</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>5. Pertenecer o participar en organizaciones sociales</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>6. Involucrarse de manera activa en los grupos, asociaciones u organizaciones a las que se pertenece</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>7. Dedicar parte del tiempo de uno a ayudar a los demás</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>8. Responder a las necesidades de los demás</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>9. Ser sincero con los demás</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>10. Ayudar a asegurar un trato justo para todo el mundo</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>11. Luchas contra las injusticias sociales</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>12. Participar en algún grupo comprometido</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>13. Buscar cualquier oportunidad para divertirse</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>14. Comportarse de acuerdo con los principios en los que se cree</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>15. Divertirse a toda costa</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>16. Trabajar para el bienestar de los demás</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>17. Ser leal y fiel con los demás</b>	1	2	3	4	5	6	7

<b>18. Ganarse la confianza de la gente siendo leal y honesto</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>19. Que las demás personas me admiren</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>20. No culpar a otros de nuestros errores</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>21. Reconocer y asumir la responsabilidad cuando se ha hecho algo mal</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>22. Defender lo que se cree aunque no sea bien visto por los demás</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>23. Hacer cosa que resulten placenteras para uno mismo</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>24. Actuar de acuerdo con lo que se piensa aunque no sea compartido por otros</b>	1	2	3	4	5	6	7

## Jóvenes, participación, salud y drogas.

*Young, participation, health and drugs.*

Autor: **Oriol Romaní Alfonso**

Entidad: Universitat Rovira i Virgili. Medical Anthropology Research Center.

oriol.romani@urv.cat

### Resumen

El texto empieza con un esbozo de las definiciones de drogas y jóvenes. En un segundo momento, se desarrollan unas consideraciones sobre la participación juvenil, así como sobre las relaciones entre participación y salud, a partir de los diversos estudios realizados al respecto en los últimos años. A partir de ese marco teórico, se aborda un análisis de la utilidad que pueden tener para los y las jóvenes los programas de reducción de daños en el campo de las drogas, cuando éstos responden a sus vivencias e intereses. Finalmente, a partir de este caso, se subrayan las virtualidades y limitaciones de la participación juvenil en salud, sobre todo teniendo en cuenta el contexto político en el que ésta se sitúa.

**Palabras clave:** Jóvenes, participación, salud, drogas, reducción de daños.

### Abstract

The text begins with an outline of the definitions of drugs and youth. In a second stage, the author develops some considerations about youth participation, as well as on relations between participation and health, from the various studies performed in recent years. From this theoretical framework, an analysis of the utility can have for young people harm reduction programs in the field of drugs, when they respond to their experiences and interests, is performed. Finally, from this case, are highlighted the potentialities and limitations of youth participation in health, especially taking into account the political context in which it is situated.

**Keywords:** Youth, participation, health, drugs, harm reduction.

### I. A MODO DE INTRODUCCIÓN: SOBRE DROGAS, JÓVENES...

En este texto intentaré analizar el tipo de relaciones que pueden darse entre las distintas categorías que se enuncian en el título, es decir, entre jóvenes, participación social y salud, a partir de un ángulo concreto, como es el que está relacionado con los consumos de drogas. En realidad, ensayaré unas reflexiones acerca de cómo la participación de los/as jóvenes en la vida social, su capacidad de iniciativa, de gestión de sus vidas cotidianas en el seno de sus grupos “naturales” y de incidencia en otras esferas de la sociedad, es un elemento mediatizador en la forma de consumir sustancias psicoactivas (esas que conocemos como drogas), y como ello repercute en su estado de salud o, dicho de otra forma, como se refleja en sus procesos vitales, entre el bienestar apenas percibido y los

malestares existenciales que a veces pueden transformarse en situaciones de enfermedad. La hipótesis subyacente es que la capacidad de participación en la vida social sería una garantía de poder disfrutar mejor de los placeres que se buscan en los consumos de drogas y, por lo tanto, sería también un factor de protección frente a posibles problemas relacionados con los mismos.

Por lo dicho hasta ahora, supongo que ya queda claro que parto de una óptica antropológica sobre lo que son las sustancias psicoactivas, es decir, de su consideración histórica y transcultural que nos enseña que han sido y son utilizadas en todas las sociedades con muy distintas finalidades, lo que nos permite afirmar que el uso de drogas es un factor estructural de las sociedades humanas; factor que, en general, ha tendido a favorecer la cohesión social y la protección de la salud, por lo menos en la gran mayoría de las sociedades tradicionales, en las que existían arraigadas formas de control cultural de su gestión, pues se sabía que sus usos no estaban exentos de riesgos (Davenport-Hines, 2003; Edwards y Arif, 1981; Escohotado, 1989; Furst, 1980; Harner, 1976; Plant, 2001; Romaní, 1999; Rubin, 1975). Pero la modernidad, junto a una mayor complejidad y masificación en los usos de drogas, trajo también un extravagante experimento (por inédito hasta el momento) que fue la prohibición y el control penal de todo lo que tuviera relación con algunas de dichas sustancias, propiciando las mayores y más profundas situaciones de conflictividad relacionadas con las drogas que jamás se hayan conocido, tanto desde el punto de vista de la cohesión social, como de la salud<sup>1</sup>.

Orientándonos ya hacia este último aspecto, ¿Será verdad, en el campo de la salud, aquel dicho de que "lo importante no es ganar, si no participar"? Aquí vamos a partir de una hipótesis un tanto escéptica, respecto al dicho, por cuanto vemos que, no sólo en el caso de la juventud, si no en el de toda la población en general, "los que ganan", es decir, aquellas personas pertenecientes a los grupos sociales mejor situados en la estructura de nuestras sociedades, son también las que suelen gozar de una mejor salud (Borrell y Benach, 2003; Comas, 2008; Comisión Determinantes Sociales Salud, 2009; Conde, 2009; Espluga, 2010; Farmer, 2004; Gervas y Pérez Fernandez, 2013 ; Wilkinson y Pickett, 2009); parece, pues, que lo importante es ganar... De todos modos, antes de entrar de lleno en la discusión del asunto, deberíamos precisar qué entendemos por participación juvenil, lo que nos obliga, previamente, a clarificar otro aspecto, como es el de qué entendemos por juventud.

No sé si a pesar o precisamente porque este artículo va destinado a una revista especializada en temas de adolescencia y juventud, explicitar las premisas desde las que uno reflexiona nunca está de más, aunque sea de forma muy breve. Es evidente que la definición cronológica de adolescencia y juventud, en un mundo tan cambiante como el actual, sobre todo después de la "crisis de civilización" que la estafa financiera de 2008 aceleró y puso en evidencia, no sirve: la adolescencia parece alargarse por abajo y por arriba (pre-adolescentes y "peterpanes"), no hay una trayectoria estandarizada que señale un inicio y un final de la juventud inequívocos, la famosa transición a la vida adulta ha estallado en mil pedazos; más bien hay multitud de trayectorias dependiendo de los distintos contextos estructurales en los que se desarrolla la vida de los jóvenes, de las experiencias y bagajes biográficos de cada cual, de su situación de género (no tan inamovible como parecía hasta hace poco), de ciertas opciones coyunturales.

Ser joven, hoy en día, es saber que perteneces a una generación que, por lo menos en España, vivirá peor que la de sus padres, a pesar de tener una mayor formación, en general, y sin duda en el campo de las TIC; es tener la incertidumbre como compañera fija (una de las pocas cosas fijas que quedan, aunque tampoco es exclusiva de la juventud); es intentar componer y recomponer relaciones, saberes y trabajos que, de algún modo, permitan vislumbrar quizás no tanto un futuro, sino sobre todo un presente por el que valga la pena vivir.

---

<sup>1</sup> Por suerte, en estos momentos disponemos ya de distintas evaluaciones de lo que ha significado el prohibicionismo, ya sea en los aspectos mencionados o en otros como los derechos humanos o sus impactos ecológicos o económicos. Ver, entre otros: ACLU (2005), Barra y Joloy (2011), Count the Cost (2012), GCDP (2012), Miró (2014), Lloret y Borràs (2016).

Hasta aquí he puesto el acento en los diversos modos de ser joven hoy en día, pero está claro que continuamos hablando de juventud, y que algo nos permite distinguirla de otras categorías: seguramente, lo más específico de las personas jóvenes sería, por un lado, los itinerarios escolares-profesionales y los de tipo familiar-doméstico y, por el otro, una cierta identificación generacional con sus pares o, lo que es lo mismo, una cierta conciencia de contraste, que no de confrontación, con las generaciones que les preceden y les siguen.

En definitiva, los estudios sobre la juventud contemporánea han tenido que abandonar antiguas hipótesis como la de la moratoria o la de la confrontación generacional, pues parece que la "nueva condición juvenil", entre la exclusión social y la celebración publicitaria de su presencia, se alarga y expande hasta límites difíciles de concretar; y se han ceñido más en perspectivas basadas en la variedad y heterogeneidad de los itinerarios sociales de jóvenes en transición profesional y familiar, en la interpretación de los mecanismos de ajuste (o de "adaptación creativa") ya sea a logros sociales o, mayoritariamente, a formas de vulnerabilidad social, y al estudio de distintas culturas y movimientos juveniles (Casal et al., 2006; Feixa, 2006 y 2014; Jurado, 2015; Perez Islas et al. 2008; Romaní, 2010; Subirats, 2014; Tezanos, 2009; Valenzuela, 2009).de la producción de conocimientos que se ha ocupado de ese ámbito de la experiencia humana.

## II. SOBRE PARTICIPACIÓN JUVENIL

Podemos considerar que la participación social de la juventud es un elemento clave de su ciudadanía. Pero, ¿que entendemos por este concepto? Siguiendo a Feixa (1998) podemos definir la ciudadanía como "una fórmula para la construcción política de la identidad", con el argumento de que su relevancia en la juventud es fundamental dada la confluencia de las diversas transiciones en la construcción de la identidad en este grupo de edad: la transición biográfica a la edad adulta, la transición social en derechos y deberes cívicos y la transición ideológica hacia la auto-conciencia. Asimismo, el concepto de ciudadanía global (Hoikkala, 2009) es útil para ampliar la definición clásica de Marshall (1950) de tres dimensiones de la ciudadanía: civil, política y social. En un texto sobre la participación de jóvenes migrantes en Europa (Romaní et al., 2012), proponíamos que, en la era de la información, el ámbito de la ciudadanía se extiende en otras direcciones. A la tríada de Marshall hay que sumar, en primer lugar, los derechos económicos y culturales; en segundo lugar, a las instituciones ciudadanas tradicionales (la escuela, el estado y la sociedad civil) se añaden las tecnologías de la información y la comunicación; y, en tercer lugar, el nivel transnacional se añade a la perspectiva de considerar sólo la dimensión intraestatal en la construcción de la nación. Y aunque es cierto que la participación de los inmigrantes adultos jóvenes es un lugar clave para experimentar estos cambios, también lo es que el hecho de tener en cuenta estos parámetros del contexto nos ayudará a situar la participación juvenil en general, ya que, como jóvenes, no sólo son expertos en la sociedad digital (Castells, 1996), sino también porque cada vez más todos/as se mueven en "ethnoscapes globales" (Appadurai, 1991).

En efecto, tener en cuenta este contexto nos obliga a situar las experiencias de los/as jóvenes en los procesos socioculturales, económicos y políticos, y en las redes, movimientos e instituciones que existen tanto dentro como fuera de las fronteras del Estado-nación, poniendo de relieve de ese modo el panorama heterogéneo y complejo que subyace al fenómeno de la participación juvenil en el mundo contemporáneo. Durante la primera década del presente siglo, muchos de los estudiosos de este tema coincidían en que la erosión de la cohesión social que se había conocido, por lo menos en los países occidentales, y el aumento de la vulnerabilidad de los sectores juveniles, abocados cada día a una mayor incertidumbre en este mundo globalizado, incidía en los procesos de participación. Pero mientras unos constataban un progresivo descenso de la participación formal de tipo social y,

sobre todo, político (Chisholm, 2008), otros analizaban la emergencia de nuevas y diversas formas de participación – entre las cuales, el uso intensivo de las TIC- como respuesta a esta situación de crisis del consenso social (Blossfeld et al., 2005). Las grandes movilizaciones juveniles que se produjeron desde los inicios de la segunda década en diversas partes del mundo confirmaban que era más productivo, y se acercaba más a la realidad, situar la disminución de la participación de los/as jóvenes en la política tradicional en el contexto de profundos cambios en las formas de participación.

De hecho, desde antes de inicios del presente siglo se constataba ya como la juventud realizaba unas prácticas sociales que significaban la transformación de las formas de participación hasta entonces predominantes en las sociedades occidentales, y que se manifestaban, aquí y allá, en casos como los movimientos en torno a la vivienda (okupas), o los planes de someter la educación a los mercados (protestas anti- Bolonia), pero que también coincidieron con muchos otros sectores sociales en protestas como las que hubo contra el Banco Mundial o contra la guerra de Irak (Romaní y Feixa, 2002). Así se pasó de un "deber basado en la ciudadanía" a una "ciudadanía comprometida" (Dalton, 2007: 3), que podía manifestarse en cuestiones digamos pequeñas, como el trabajo voluntario en la comunidad, el apoyo local, el activismo social en relación con el medio ambiente, la protección de los animales, etc., así como participación en manifestaciones con formas de expresión y protesta derivadas de subculturas o "estilos de vida juveniles", que algunos autores ligan a un cierto "consumismo político", en una progresiva ampliación de los repertorios políticos de la juventud (Parés, 2014; Stolle et al. 2005). En nuestro propio estudio citado más arriba, dábamos cuenta de la variedad de formas de participación social de los jóvenes adultos inmigrantes en Europa, que no eran tan distintas de las de sus congéneres nativos, estableciendo un continuum entre las que se daban en asociaciones formales, tipo partidos políticos, iglesias, sindicatos, clubes deportivos, etc.; la participación cívica, centrada más en el voluntariado en asociaciones sociales, que tenían que ver no sólo con migrantes o refugiados, sino también con aspectos de la vida en el barrio, o con grupos de edad determinados, ya sean los mayores o los propios jóvenes; y las que tenían un carácter básicamente informal, individualizado y relacionados con sus actividades cotidianas (Harris et al., 2010), que se vehiculaban a través de amigos, vecinos o parientes pero que, en nuestra opinión, era el humus que permitió tanto su participación en las movilizaciones de tipo más general antes mencionadas, como, sobre todo, en las manifestaciones y los movimientos que se dieron a partir del 2011.

Este último año es cuando se hace visible la fuerza de las múltiples formas de participación a las que nos acabamos de referir, a través de la generalización de movilizaciones juveniles en las calles en distintos puntos del planeta, ejemplificados sobre todo por el 15-M, el movimiento de los indignados españoles, y por los movimientos antiautoritarios de varios países del Norte de África, conocidos como la primavera árabe. Las principales características de los mismos serían un cierto espontaneísmo, el transnacionalismo, la puesta en crisis de las formas de representación política más tradicionales, y el importante rol que jugaron las tecnologías virtuales como elemento de comunicación.

Está claro el rol central de internet en las nuevas formas de participación política, así como las mayores posibilidades que ofrecen iniciativas institucionales antes muy minoritarias y ahora cada vez más extendidas, como procesos participativos, consejos consultivos, etc. (Parés, 2014; Jurado, 2015). Sin duda, su articulación con las actividades de calle que acabamos de mencionar produce un conjunto de sinergias que le dan a la participación juvenil unas nuevas dimensiones.

En efecto, tanto las reivindicaciones sociales de tipo más general, frente al ataque que las sociedades están recibiendo por parte de los poderes financieros, como aquellas a las que se sienten convocados distintas personas jóvenes porque les afectan muy personalmente, se expresan a nivel local, (con los amigos, parientes, vecinos y conocidos) al mismo tiempo que a nivel global, a través de las redes.

Entre estas reivindicaciones que afectan más directamente a la vida cotidiana de la gente joven, que pueden ir desde la escasez de vivienda, hasta los problemas laborales y de formación, también encontramos otros aspectos que tienen que ver con el desasosiego vital que puede producir el vivir en este contexto de continua incertidumbre, las tensiones en las relaciones de género (inter e intra), en continuo cambio, la emergencia de nuevas formas de auto-cuidado y de cuidado de los demás en relación a la sexualidad, las emociones y otros aspectos de su vida, o la preocupación en buscar e intercambiar informaciones e instrumentos que les permitan practicar lo que podríamos llamar una cierta “libertad de dieta” en relación a la alimentación o las sustancias psicoactivas (drogas); es decir, aspectos relacionados con su salud.

### III. SOBRE PARTICIPACIÓN Y SALUD

Si la participación juvenil es un aspecto que preocupa mucho, por lo menos discursivamente, a instituciones encargadas de promover el bienestar social, por aquello de que los jóvenes son el futuro de la sociedad y esta participación sería una de las vías contempladas para su inserción en ella; también la participación es vista como una necesidad por parte de aquellas instituciones encargadas de la promoción de la salud en general -no sólo en los sectores juveniles-, como una forma de garantizar la viabilidad de la reproducción de las actuales sociedades en un futuro más o menos inmediato.

Las relaciones entre participación y salud, sobre todo bajo la etiqueta de la participación social o comunitaria en salud, constituyen un heterogéneo conjunto de principios, programas, actividades y técnicas que se han desarrollado, principalmente a partir de los años 60 y 70 del pasado siglo en distintas regiones del mundo, especialmente Latinoamérica. En momentos de especiales movilizaciones sociopolíticas<sup>2</sup>, alguien se dio cuenta de que nadie había preguntado a los pobres su opinión sobre como poder tener una vida digna, y desde movimientos revolucionarios, hasta el Banco Mundial, pasando por distintos tipos de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, se proclamó la necesidad de dicha participación (Menéndez y Spinelli, 2006).

En contraste con definiciones que ponen el acento (de forma específica, o por omisión de los factores estructurales que la condicionan) en aspectos más cognitivos o comportamentales, Menéndez (2006: 11) partiendo de Oakley (1990) define la participación social como “un proceso de adquisición de poder, en un sentido de acceso y control sobre los recursos considerados necesarios para proteger los medios de vida y colocando el eje de las decisiones en el saber y poder locales. Por lo cual la población no sólo debe ser consultada, sino que debe intervenir en la toma de decisiones”

Como afirmábamos hace ya unos años, el análisis de los modelos participativos en salud pueden orientarnos “hacia un tipo de intervenciones que fortalezcan el protagonismo de las propias poblaciones en la resolución de sus diversos problemas (Haro/Keijzer, 1998; Crouch, 1999). Desde las experiencias de investigación-acción en Latinoamérica, hasta las de participación comunitaria en salud en Europa (Health Councils o Citizens Juries ingleses, o los Comitati Misti de la Emilia Romagna en Italia), queda claro que la mejora de la salud de las poblaciones está mucho más relacionada con

---

<sup>2</sup> Que, hay que recordarlo, tuvieron como respuesta la instauración de las sangrientas dictaduras militares que auspiciaron los gobiernos de los USA en aquella región.

su poder, con su capacidad de decisión (empowerment), o sea, con cuestiones sociopolíticas, que no con meros desarrollos técnicos” (Serapioni/Romaní, 2003:448).

Y ello es así, no sólo por una cuestión de poder, sino también porque cada vez está más claro que hablar de salud es mucho más que hablar del sector sanitario, de elementos específicos de lo que en nuestras sociedades solemos incluir dentro del campo de la salud; es hablar de las condiciones de vida de las poblaciones, es hablar de desigualdades sociales, es hablar del equilibrio ecológico, etc., tal como ya hemos apuntado en el primer punto de este texto.

Pero al mismo tiempo, y tal como también apuntábamos (aunque sin explicitarlo) al hablar de participación y jóvenes, hay que tener en cuenta que la participación requiere una mirada metodológica que sea capaz de detectar la cotidianeidad en la que se desarrollan los procesos de vida de las poblaciones afectadas por esta participación, lo cual nos lleva a otra consecuencia, que es la de considerar como dato fundamental lo local. Es en cierto modo contradictorio con el propio concepto de procesos de participación social no poner en el centro de su análisis el nivel de lo local, aquél en el que continuamente se reelaboran de forma dinámica, a partir de los estreñimientos y las posibilidades de las estructuras sociales, y en una, otra o en muchas direcciones, los discursos hegemónicos, los comportamientos, las relaciones, etc. produciendo su consolidación, renovación, confrontación, o cualquiera de las posibilidades híbridas que puedan darse. Se debe partir de este contexto real y cotidiano pues en él se darán las posibilidades, o no, de participación de la población para conseguir determinadas finalidades relacionadas con su salud y bienestar; aunque está claro que para garantizar aquello que se puede conseguir, hay que articular el nivel local con otros niveles más macro, en los que se toman las decisiones políticas. No habrá verdadera participación local sin involucrarse de una manera u otra en niveles más altos de decisión política, que garanticen la continuidad de lo conseguido localmente dentro de un contexto de transformación social más general.

Es importante tener esto en cuenta para no confundir la participación de la que hablamos con formas de “participación domesticada”, es decir, con una cierta ingeniería social que en la época del neoliberalismo se ha desarrollado para gestionar los márgenes de la sociedad con recursos marginales. Se trataría, en este sentido, de no desarrollar en ningún caso estructuras sociopolíticas amplias que puedan dar viabilidad a los programas concretos que desarrollarán ONGs, Consejos consultivos ad hoc, etc., a partir de subvenciones del Banco Mundial o de la OPS, por ejemplo, y cuyo resultado principal tenderá a ser la expansión de formas de control y gestión “barata” de ciertas dinámicas sociopolíticas y culturales por parte del Estado y/o sectores del mercado (Bolados, 2009).

En este sentido, me parecen muy pertinentes algunas afirmaciones de Fassin (2006: 138-139) tales como que “la participación en el campo de la salud debe conducir a desplazar el análisis, buscando y examinando formas de acción social que no respondan ni a las concepciones habituales de lo que debe ser la participación, ni a las representaciones sociales de lo que es la salud “ (...) “la retórica de la participación constituye un obstáculo para la comprensión de los procesos políticos que portan en sí mismos los movimientos sociales actuales” (...), “las mayores posibilidades de encontrar experiencias susceptibles de transformar el espacio político de la salud, se hallan fuera del campo tradicional de la salud misma”.

Pensaba estas cosas cuando estaba analizando un buen número de publicaciones sobre participación y salud juvenil, con elementos interesantes pero cuyo principal problema es, quizás, la



descontextualización en la que operan muchas de ellas, así como los supuestos, muchas veces no explicitados, sobre lo que son “los estilos de vida saludables”, a pesar de que en muchos casos se dan las técnicas instrumentales para saber captar por parte de los mismos jóvenes sus definiciones de que es y que no es la salud, lo saludable, definir sus prioridades, etc.; es decir, en las que se da una primera contradicción básica, que es partir ya de una cierta idea (aunque sea implícita) de lo que se quiere conseguir, e invitar a participar a la juventud para que, eso sí, de forma autónoma, responsable, etc. etc. llegue a sus mismas conclusiones; pero, ¿qué ocurrirá en el caso en que las dinámicas desatadas por estos programas lleven por otros derroteros?

En fin, quiero pensar que este tipo de publicaciones seguramente podrán ser útiles si se saben utilizar adecuadamente, es decir, con una mirada crítica que permita trabajar de forma contextualizada con los propios interesados, aquellos aspectos y aquellas experiencias relacionadas con la salud que puede que tengan que ser reconocidas como tales, y que luego tengan consecuencias, en ámbitos completamente inesperados o, por lo menos, alejados de lo previsto por las agencias de intervención social; cosa para la que también sería interesante estar preparados (Ver, por ejemplo, ACSM, 2003; Díaz et al., 2003; YouthNet, 2005; Gonzalez, G. et al, 2007; Borile, M. 2010).

#### **IV. PARTICIPACIÓN JUVENIL EN EL CAMPO DE LAS DROGAS: LAS POLÍTICAS DE REDUCCIÓN DE RIESGOS**

Partimos de la premisa, que iremos desarrollando en este apartado, de que un campo donde en estos momentos podemos constatar la incidencia de la participación juvenil es el de las drogas y, más en concreto, principalmente en las políticas de reducción de riesgos.

No vamos a entrar en las definiciones de la reducción de daños y/o riesgos, sino para afirmar que, visto el fracaso estrepitoso de las políticas de prohibición penal de algunas drogas, de la abstinencia total de su consumo como pretensión generalizable y de la irrealizable distopía de “un mundo sin drogas” - fracaso, por lo menos desde el punto de vista de la salud individual y colectiva, de la cohesión social y de los derechos humanos-, las políticas de reducción de riesgos, obviando estos objetivos del prohibicionismo que acabamos de mencionar, representan un giro al plantear, básicamente, reducir las situaciones de las que se puedan derivar posibles daños (reducción de riesgos), o los daños ya existentes (reducción de daños). Pero más allá de este reenfoque general de las políticas de drogas, que ya es importante porque ha demostrado su eficacia (Heather et al., 2004; Rhodes y Hedrich, 2010), y de hecho, se diga o no, cuestiona el prohibicionismo dominante hasta la actualidad, es verdad que este modelo se puede entender de maneras distintas que, como extremos de un continuum, podemos presentar de la manera que sigue.

Por un lado, estarían aquellas orientaciones que pretenden reducirlas a un mero conjunto de medidas técnicas que no tienen por qué cuestionar las políticas dominantes (de drogas, de salud o socioeconómicas, en general), y que cada cual sería responsable de aplicarse una vez adquiridas en el mercado, en una visión muy coherente con el new public management de herencia tatcheriana y las técnicas de la gubernamentalidad posmoderna (Sepúlveda, 2010). Al no discutir los discursos hegemónicos sobre las drogas, no entran en el núcleo de muchos de los riesgos ligados a ellas, como es el estigma y la vulnerabilidad que lo acompaña, lo cual representa una gran limitación para su

eficacia, pues supone siempre y en todo lugar volver a encontrarse con la reacción social, la clandestinidad y demás elementos inherentes a las políticas todavía dominantes. Es decir, no enraizar dichas políticas en el seno de la sociedad en la que se despliegan implica quedar a merced de las autoridades de cada momento, con consecuencias como las que ya se han visto durante la famosa “crisis”, en que muchos servicios de reducción de daños fueron eliminados.

Por otro lado, estarían aquellas orientaciones que se plantean como parte del proceso de renovación de las políticas públicas, es decir, «como acciones alternativas a los modelos actualmente dominantes de gestión política de las drogas, basadas en el principio general de potenciar la cohesión social y la salud, a través de unas políticas de drogas técnicamente más eficaces y socialmente más equitativas.” (VV.AA, 2008: 1)<sup>3</sup>. Acciones cuyo eje central sería la lucha contra la vulnerabilidad, que deberían ser desarrolladas de manera conjunta por la sociedad civil y las instituciones públicas, y que se tendrían que desplegar en diversos campos: el sociosanitario, el políticolegal, el económicosocial y el cultural; de forma coherente con sus planteamientos y las experiencias realizadas hasta ahora, se deberían basar principalmente en metodologías dialógicas y participativas.

Esta segunda orientación, que es la que hemos intentado desarrollar una parte significativa de los que llevamos años trabajando en este campo, está en la línea de considerar los condicionantes socioculturales de la salud mencionados en el primer apartado. En consecuencia con ello, sabemos que hablar de medidas eficaces es hablar también de medidas justas, pues está demostrado que la eficacia es para toda la población o no es tal, lo cual nos obliga a trabajar los condicionamientos estructurales y las relaciones de poder, en fin, las dimensiones políticas que atraviesan toda sociedad, además de todos los elementos técnicos en presencia; y eso, tanto en el momento del diagnóstico de la situación como en el de la programación de las intervenciones.

Y seguramente a caballo entre estos dos tipos de orientaciones, es donde tenemos que situar el tema de las relaciones entre participación juvenil y políticas de reducción de riesgos en drogas. Las poblaciones jóvenes, sobre todo adolescentes, se muestran siempre bastante críticas ante aquellos discursos que vienen recubiertos de autoridad, sea esta familiar o institucional. Aplicando un principio metodológico aprendido de los enfoques cualitativos, en especial la Antropología, se ha podido constatar que los únicos discursos que tenían alguna capacidad real de influencia eran aquellos que se vehiculaban a través de las redes de relación cotidianas de los grupos concernidos y que, por ello, tenían que partir de algún modo de los intereses, necesidades y expectativas existentes en dichos grupos.

En el caso de los programas de reducción de daños y riesgos en drogas dirigidos a poblaciones juveniles, según evaluaciones disponibles tanto en nuestro país como en otros (Benschop et al., 2002; Faura et al., 2007) se constata la incidencia de dichos programas en unos consumos menos dañinos de drogas. Pero parece que esta incidencia se da, no sólo en las poblaciones ya consumidoras de determinadas drogas ilegales, sino también en las que no lo son. Es decir, dichos programas tienen una capacidad de contribuir a lo que podríamos denominar en términos clásicos la prevención primaria en drogas en personas no consumidoras.

---

<sup>3</sup> Declaración de “Principios básicos de la Reducción de Riesgos y Daños en Drogas (RRD)” texto elaborado por el Comité Coordinador de la Vª Conferencia Latina de Reducción de Daños (CLAT5, Oporto 2009), formado por cuatro ONGs (GRUP IGIA, Barcelona; APDES, Porto; EGO, Paris; LUP, Milano), que fungió como orientación general de dicha conferencia, y que sintetizamos en este punto.

Así, en una investigación evaluativa de las políticas y programas de salud pública en reducción de daños realizados en Cataluña con una metodología tanto cuantitativa como cualitativa y que, en definitiva, viene a confirmar los principales hallazgos de Benschop et al. (2002), Faura et al. (2007:14) afirman que, a pesar de las limitaciones y de la falta de visibilidad de muchos de los programas de reducción de daños, dichos programas proveen a los no consumidores “de recursos argumentales para defender y consolidar la decisión de no consumir”, mientras que para los ya consumidores, algunas de las principales conclusiones a las que llegan son que el discurso basado en la reducción de daños “Produce una reflexión sobre la gestión del consumo; Despierta la conciencia de salud; Produce una moderación en la intensidad y frecuencia del consumo; Da herramientas y recursos para defender pautas de consumo responsable.”

Uno de los principios básicos de la reducción de riesgos es que sus discursos se tienen que adaptar a las distintas poblaciones a las que van dirigidos. Es más, parece que los más efectivos son aquellos que parten de un análisis de las necesidades con el grupo con el que se quiere trabajar y que, sobre todo en el caso de los jóvenes, esta sería una de las pocas metodologías que ofrece unas ciertas garantías. Después, evidentemente, debería ir acompañada de unas formas comunicativas que igualmente formen parte de los distintos universos juveniles; pero esto segundo, si no parte de aquellas necesidades y expectativas de las propias poblaciones concernidas, es decir, de un conocimiento del contexto en el que se quiere actuar, con sus distintos momentos y posibilidades, puede quedar muchas veces como un discurso vacío o falso. Si el discurso viene de fuera, por más “juvenil” que se presente no tendrá mayor capacidad de movilización que la de aquellos que ya están convencidos de antemano.

En este sentido, el trabajo con pares es altamente efectivo, en los programas de reducción de daños en general, pero muy especialmente en el caso de los que van dirigidos a los jóvenes. De hecho, muchas de las entidades que han desplegado su actividad en este campo y, desde luego, algunas de las más conocidas como pueden ser en Europa la asociación catalana Energy Control (<http://energycontrol.org/>), o en América la mexicana Espolea (<http://www.espolea.org/>), basan su trabajo en la actividad de jóvenes para jóvenes, tanto para adolescentes como para jóvenes adultos, como suelen ser la mayoría de los más activos de sus miembros. Citamos como ejemplo estas dos organizaciones, que por la amplitud y efectividad de sus programas han logrado ser más conocidas, pero podríamos citar a muchas otras que trabajan en la misma línea. En conjunto, y a pesar de las reticencias que en un principio despiertan sus orientaciones y formas de actuación, en la mayoría de países democráticos este tipo de organizaciones han logrado trabajar con apoyos más o menos explícitos, según los casos, de las instituciones públicas, precisamente por la efectividad citada en la evaluación de más arriba y en otras semejantes (Rhodes y Hedrich, 2010; Llord y Borràs, 2013).

Dicha efectividad contrasta con la mostrada por otro tipo de programas de drogas, en los que quizás el primer gran error es plantearse objetivos fuera de lugar y razón, que seguramente solo están en la cabeza de unos cuantos *soi-disant* expertos; mientras que los que estamos analizando, han sabido implementar metodológicamente la participación de las propias personas interesadas. De todos modos, creo que tenemos que ir un poco más allá, y considerar también que este despliegue ha sido posible por el contexto histórico en el que se ha dado y, al que sin duda, también ha contribuido a construir. Me refiero a lo que llamamos la normalización de los usos de drogas, que se ha desarrollado durante las dos últimas décadas, y que consistiría en un conjunto de procesos que han ido llevando al reconocimiento sociocultural de la pluralidad de usos de drogas, y de los significados

asociados a ellos. Se trataría de una situación muy distinta a la de la “normativización” impuesta por el prohibicionismo moderno, que situó los usos de determinadas drogas y las relaciones con ellos establecidas en un espacio de marginalidad social, con todas las consecuencias negativas a las que ya nos hemos referido.

En España, a partir de los últimos datos de los que disponemos (ESTUDES, 2014), sabemos que entre los jóvenes las principales drogas de consumo son el alcohol, el tabaco y el cannabis, lo que nos remite a constatar la accesibilidad de dichas sustancias, su aceptación en los contextos cotidianos de vida en que se mueven dichos jóvenes, etc. Desde hace unos años ya se había empezado a detectar que el consumo, también de drogas, responde a una exigencia de normalidad en unas sociedades consumistas en las que, si no consumes, no estás socialmente integrado (Comas, 1995; Megías et al., 2000; Gamella y Jiménez, 2003). Lo cual afecta no sólo a estas tres sustancias, sino también al consumo de todas las drogas, a través del que los jóvenes contribuyen, no sólo a ampliar y consolidar un mercado, sino también a crear relaciones, modas, identificaciones, es decir, a desarrollar un conjunto de elementos materiales y simbólicos que connotan unas formas de estar en el mundo en las que se incluyen tanto los consumidores como los que no lo son, porque comparten unos mismos ambientes<sup>4</sup>.

Siguiendo a Martínez Oró (2015: 183- 184), “reservaremos el concepto de normalización para el proceso sociocultural e histórico que ha desembocado en el actual escenario de los consumos aceptados. Y, por otro lado, entenderemos la normalidad como la posición social que ocupan los consumidores recreativos de drogas. La normalización representa un marcador de cambio respecto de los consumos compulsivos de heroína. Los elementos que posibilitaron la normalización fueron: la disminución de la alarma, la difusión de los consumos, la mayor accesibilidad a las sustancias, la desvinculación de los consumos respecto a la marginalidad y, lo más importante, unas consecuencias menos problemáticas para los consumidores si se comparan con los consumos de heroína.”

Las condiciones de normalidad en medio de las cuales los jóvenes han aprendido a consumir drogas hacen que dicho consumo ya no se asocie a la delincuencia, ni a la marginación, ni al riesgo de contraer algunas enfermedades como sida o hepatitis, aunque continua reconociéndose que hay consumidores problemáticos; es decir, estas condiciones permiten afinar más qué es lo que se quiere conseguir con las distintas drogas, conocer un poco mejor sus beneficios y sus riesgos. Situación que ha hecho posible la emergencia, entre los y, sobre todo, las jóvenes, de un discurso de la regulación en el que situarse y situar a los demás, discurso a través del que ejercen un cierto control grupal, o colectivo, sobre los consumos, valorando de una forma bastante precisa los mayores o menores riesgos relacionados con el placer que se quiere conseguir, según el tipo de consumo que se efectúe.

Cuando dichos jóvenes encuentran determinadas organizaciones que sintonizan con estos discursos (en gran parte, porque están constituidas por sus pares), tiene bastante lógica que aquellos o aquellas que por diversas razones biográficas están especialmente interesados o sensibilizados en el tema de las drogas acaben implicándose en ellas, lo que sería una de las razones de la consolidación de la actividad de dichas organizaciones o, más en general, en las políticas, programas y actividades de reducción de riesgos y daños; porque, en definitiva, les son útiles.

---

<sup>4</sup> Nos referimos específicamente a poblaciones juveniles porque estamos hablando de ellas y porque acostumbra a ser más sensibles a las modas culturales, de las que en muchas ocasiones son agentes activos, aunque quizás en menor medida y de distintos modos, las poblaciones adultas también participen de los elementos citados; en especial, la consolidación del mercado, por su mayor poder adquisitivo, en términos generales.

## V. REFLEXIONES FINALES

La participación de las y los jóvenes en las políticas, programas y actividades de reducción de riesgos y daños que acabamos de ver constituiría una de las formas de participación que mencionábamos al final del segundo punto, sería uno de aquellos tipos de participación centrada en torno a determinadas cuestiones personales de su vida cotidiana. Mientras que para una minoría este puede acabar siendo un nicho laboral, a partir del que desarrollarán su trayectoria profesional, para la gran mayoría constituirá una experiencia, desde puntual o transitoria, a más o menos dilatada, pero que de algún modo pasará a formar parte de su bagaje biográfico. En este sentido, dado que esto afecta a un grupo de jóvenes, dicha experiencia participativa es un hecho social que ya está aquí, que forma parte de nuestra sociedad.

Pero podemos preguntarnos, de acuerdo con lo planteado en el tercer punto de este escrito sobre participación en salud, hasta qué punto estas experiencias, que aquí hemos situado a nivel local, han tenido capacidad para influir en otros sectores sociales. Una parte de esta interrogación la hemos respondido cuando hemos visto que las políticas de reducción de riesgos han sido apoyadas por instituciones públicas, lo que lleva a convertir en políticas públicas aquellas iniciativas que, en sus inicios, fueron experiencias de grupos de usuarios, principalmente en el Ámsterdam de inicios de los años ochenta del pasado siglo, y que se han ido renovando y desarrollando en distintas partes del mundo. Lo cual ha incidido, aunque sea de forma modesta, en las transformaciones sociales del mundo contemporáneo.

De todos modos, si por un lado está claro que dichas políticas han tenido la capacidad de consolidar desde su flanco correspondiente unas políticas más generales respetuosas, por lo menos formalmente, con los derechos humanos y los derechos individuales en relación a la salud, la educación o el bienestar<sup>5</sup>, por el otro lado se constata que continua muy viva la tensión entre estas aportaciones y el desarrollo de aquellas formas de ingeniería social tan coherentes con el neoliberalismo que, a través de la promoción de una participación domesticada, pueden acabar minando estructuralmente estos mismos derechos básicos. Es cuando, por ejemplo, se admite que es mucho más barato y eficaz que te haga el “trabajo sucio” una ONG, pero sin garantizar una continuidad en los programas e intervenciones, lo que acaba convirtiéndose en un reconocimiento vergonzante y ambiguo de estas políticas, cosa que impide su sostenibilidad; o cuando se insiste en que “tu salud, tus placeres y tus riesgos son responsabilidad tuya”, “tú eres capaz de gestionarte tu vida”, obviando la dimensión colectiva y estructural de dicha gestión, con lo que se puede acabar produciendo, cuando las cosas no van bien, el conocido fenómeno de la culpabilización de la víctima, o cuando sí van bien, el ocultamiento de que si has llegado dónde estás no es sólo por méritos propios, que seguramente también, si no por el tejido socioestructural en el que se ha desarrollado tu biografía.

Esto último puede ocurrir cuando se da una participación que plantea un tipo de empoderamiento juvenil que parece no pasar los límites individuales, desconociendo el enraizamiento sociocultural del individuo y su naturaleza relacional. No es lo mismo el desarrollo de procesos de educación crítica en unos contextos socioculturales que favorezcan la emergencia de empoderamientos a la vez

---

<sup>5</sup> Es interesante subrayar que en la última reunión de la UNGASS, ya citada anteriormente, aquellos países más contrarios a aceptar las políticas de reducción de daños y a cuestionar mínimamente el “consenso prohibicionista” son aquellos que no se destacan precisamente por su defensa de los Derechos Humanos, como Rusia, China, Afganistán, Arabia Saudí, etc.

personales y colectivos, que asimilar el empoderamiento a una capacidad casi mágica del individuo de “realizar sus proyectos” (Novella et al., 2015). Creo que en los últimos tiempos ha habido un cierto abuso del uso del concepto de empoderamiento, por lo cual, las actuales discusiones acerca del mismo pueden ser muy útiles para saber de qué hablamos cuando lo utilizamos. Pero esto, aunque esté relacionado con el tema trabajado en este artículo, ya es harina de otro costal.

---

## Referencias bibliográficas

**ACSM (Asociación Canadiense de Salud Mental) (2003)** *Manual de Participación Juvenil. Trabajando con jóvenes: Una guía para la participación juvenil en la toma de decisiones.* Washington: OPS- OMS.

**American Civil Liberties Union (2005)** *Caught in the Net: The Impact of Drug Policies on Women and Families.* Washington: ACLU.

**Appadurai, A. (1991)** “Global Ethnoscapes: Notes and Queries for a Transnational Anthropology”, in R.G. Fox (Ed.) *Recapturing Anthropology: Working in the Present.* School of American Research Press: 191- 210. Santa Fe.

**Barra, A. y Joloy, D. (2011)** “Children: The forgotten victims in Mexico’s drug war”, in Barrett, D., (ed) *Children of the Drug War: Perspectives on the impact of drug policies on young people,* New York- Amsterdam: International Debate Education Association, iDebate.

**Benschop A, Raves M, Korf DJ. (2002)** Pill testing, Ecstasy and Prevention. *A scientific evaluation in three european cities.* Amsterdam, Rozenberg Publishers.

**Blossfeld, H.P., E. Klijzin, M. Mills y K. Kurz (eds.), (2005)** *Globalizations, Uncertainty and Youth in Society.* London: Routledge

**Borile, M. (2010)** “Participación juvenil”. Capítulo 8 de Pasqualini, D. y Llorens, A. (comps.), *Salud y Bienestar de Adolescentes y Jóvenes: Una Mirada Integral.* Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud: 81- 90.

**Borrell, C. i J. Benach (2003)** *Les desigualtats en la salut a Catalunya.* Barcelona: Ed. Mediterrània.

**Burg, R., et al. (2013)** “Vulnerabilidad y riesgo producidos a los adolescentes por los sistemas oficiales de salud” in Romani y Casadó (eds.): 343- 368

**Carceller-Maicas, N., Puig, C., Vega, C. y Martínez- Hernández, A. (eds.) (2013)** *Orientaciones para las buenas prácticas en la atención psicosocial de jóvenes y adolescentes. Resultados de un proyecto participativo con jóvenes y profesionales.* Publicacions URV: Col.lecció Antropologia Mèdica, nº 14.

**Casal, J.; R. Merino, M. Garcia y M. Quesada (2006)** “Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud”. *Papers Revista de Sociologia*, 79: 21-48.

**Castells, M. (1996)** *La era de la información: economía, sociedad y cultura, Vol.I La sociedad red.* Madrid, Alianza Editorial

**Collins, J (ed) (2014)** *Acabando la Guerra contra las drogas,* London: LSE Ideas

- Comas, D. (1995)** "Explorando el papel sociocultural de las drogas en los años 90: conclusiones de una investigación" *Cuadernos de Trabajo Social* nº 8: 169-180. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense.
- Comas, D. (2008)** "Estado de salud de la juventud", cap. 3 del *Informe Juventud en España 2008*. Madrid: INJUVE.
- Comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud (2009)**. *Subsanar las desigualdades en una generación. Alcanzar la equidad sanitaria actuando sobre los determinantes sociales de la salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Conde, F. (1999)** *Los hijos de la des-regulación. Jóvenes, usos y abusos en los consumos de drogas*. Madrid, CREFAT.
- Count the Cost (2012)** *The alternative world drug report*. London: Count the Cost.
- Crouch C. (1999)** "La ampliación de la ciudadanía social y económica y la participación". En: García S. y Lukes, S. (eds.) *Ciudadanía, justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.
- Chisholm, L.A. (2008)** "Preface". In R. Spanring, G. Ogris y W. Gaiser (eds.) *Youth and Political Participation in Europe. Results of the Comparative Study EUYOPART*. Opladen y Farmington Hills, Barbara Budrich Publishers
- Dalton, R.J. (2007)** *The Good Citizen: How a Young Generation is Reshaping American Politics*. Washington, The CQ Press.
- Davenport-Hines, R. (2003)** *La búsqueda del olvido. Historia global de las drogas, 1500- 2000*. Madrid/ México: Turner/ F.C.E.
- Díaz, D., Martínez, M.L. y Cumsille, P. (2003)** "Participación Comunitaria en Adolescentes: Desafíos Para la Promoción de la Salud". *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, Vol. XII, Nº2, 53-70.
- Edwards, G. y Arif., A. (Comps.) (1981)**. *Los problemas de la droga en el contexto sociocultural*. Ginebra: O.M.S.
- Escohotado, A.,1989**. *Historia general de las drogas*. Madrid: Alianza Ed.
- Espluga, J.L. (Coord.) (2010)** *Salut i joves*. Col. Estudis, 29. Barcelona: Secretaria de Joventut Generalitat de Catalunya,
- ESTUDES (2014)**. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. Disponible en: <<http://www.msssi.gob.es/gabinete/notasPrensa.do?id=3218>>
- Faura R, García N, Causa A, Sampietro H, Balasch M, Sánchez V. (2007)** *Oci nocturn i substàncies psicoactives. Avaluació de les polítiques i intervencions de salut pública amb adolescents i joves en espais d'oci nocturn a Catalunya*. Barcelona: Spora Sinergies.
- Farmer, P. (2004)** *Pathologies of Power: Health, Human Rights, and the New War on the Poor*. University of California Press (Amartya Sen, Foreword) .
- Fassin, D. (2006)** "Entre ideología y pragmatismo. Ambigüedades y contradicciones de la participación comunitaria en salud". En: Menéndez y Spinelli: (2006) (Coords.) *Participación social, ¿Para qué?* Buenos Aires: Lugar Editorial: 138- 139.
- Feixa, C. (2006)** *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel (3ª ed.)

- Feixa, C. (2014)** *De la generación @ a la \*generación. La juventud en la era digital*. Barcelona: NED ediciones.
- Furst, P. (1980)** *Alucinógenos y cultura*. México: F.C.E.
- Gamella, J.F. y M.L. Jiménez (2003)** *El consumo prolongado de cannabis: pautas, tendencias y consecuencias*. Madrid: FAD.
- GCDP Global Commission on drug policy (2012)** *La Guerra contra las drogas y el VIH/SIDA: Cómo la criminalización del uso de drogas fomenta la Pandemia Global*. Rio de Janeiro: GCDP.
- Gérvas, J. y Perez Fernandez, M. (2013)** *Sano y salvo (y libre de intervenciones médicas innecesarias)*. Madrid: Los Libros del Lince.
- Gonzalez, G., Scarlatta L., Arocena J., Garibotto G., Methol F. (2007)** *Participación juvenil y salud: La formación y acompañamiento de Promotores/as*.
- Harner, M. (1976)** *Alucinógenos y chamanismo*. Madrid: Ed. Guadarrama.
- Haro J.A., Keijzer B. (Eds.) (1998)** *Participación comunitaria en salud. Evaluación de experiencias y retos para el futuro*. El Colegio de Sonora: Organización Panamericana de la Salud (OPS).
- Harris, A., J. Wyn y S. Younes (2010)** "Beyond Apathetic or Activist Youth: 'Ordinary' Young People and Contemporary Forms of Participation", *Young* 18 (1): 9-32.
- Heather, N., A. Wodak, E. Nadelmann, P.A. O'Hare (2004)** *La cultura de las drogas en la sociedad del riesgo*. Barcelona: Publicaciones Grup Igia.
- Hoikkala, T. (2009)** "The Diversity of Youth Citizenship in the European Union", *Young*, 17 (1): 5- 24.
- Jurado, F. (2015)** "Jóvenes, internet y política. El cambio de paradigma tecnopolítico", *Metamorfosis*, 2: 87- 99.
- Llort, A. y T. Borràs (Coords.) (2013)** *Apuntes para la promoción de intervenciones con pares. Reducción de daños y riesgos relacionados con el uso de drogas*. Barcelona: Publicacions Grup Igia
- Llort, A. y Borràs, T. (2016)** "¿Qué pasó en UNGASS'16?", *Las Drogas. Info*. Disponible en: <http://www.lasdrogas.info/noticias/31444/que-es-lo-que-paso-en-ungass-16.html>
- Marshall, T.H. (1950)** *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge: CUP.
- Martínez- Hernández, A. y Muñoz García, A. (2010)**. "Un infinito que no acaba. Modelos explicativos sobre la depresión y el malestar emocional entre los adolescentes barceloneses (España)". Primera parte. *Salud Mental*, 33, (2), 145–152. Segunda parte. *Salud Mental*, 33, (3), 229–236.
- Martínez Oró, D.P. (2015)** *Sin pasarse de la raya. La normalización de los consumos de drogas*. Barcelona: Bellaterra.
- Megías, E., Comas, D., Elzo, J., Navarro, J., y Romani, O., (2000)**. *La percepción social de los problemas de drogas en España*. Madrid: F.A.D.
- Menéndez, E.L. y Spinelli, H.G. (2006) (Coords.)** *Participación social, ¿Para qué?* Buenos Aires: Lugar Editorial
- Miró, G. (2014)** "Daño social y políticas del Estado: un análisis de las políticas de drogas como causantes de grave daño social" *Revista Crítica Penal y Poder*, 7, 149-178



- Novella, A., Soler, P., Úcar, X. (2015).** "Investigando el empoderamiento juvenil desde y con los jóvenes. La planificación de un proceso de evaluación participativa", En: K. Villaseñor, L. Pinto, M. Fernández, M., C. Guzman, C. (coords.) *Pedagogía Social. Acción social y desarrollo* (pp. 744-759). Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México).
- Oakley, P. (1990)** *Intervención de la comunidad en el desarrollo sanitario. Examen de los aspectos esenciales*. Ginebra: OMS.
- Parés, M. (2014)** "La participación política de los jóvenes ante el cambio de época: estado de la cuestión", *Metamorfosis*, 0, 65- 85.
- Perez Islas, J.A.; Valdez, M., y Suarez, M.H (coords.) (2008)** *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*. México: Porrúa- UNAM- CIIJ.
- Plant, S. (2001)** *Escrito con drogas*. Barcelona: Destino.
- Rhodes, T.yD.Hedrich (Eds.) (2010)** *Harm reduction: evidence, impacts and challenges*. Lisboa: EMCDDA.
- Romaní, O. (1999)** *Las drogas, sueños y razones*. Barcelona: Ed. Ariel. (Segunda edición, 2004)
- Romaní, O. (Coord.) (2010)** *Jóvenes y riesgos ¿Unas relaciones ineludibles?* Barcelona: Ballaterra.
- Romaní, O. y Feixa, C. (2002)** "De Seattle 1999 a Barcelona 2002. Moviments socials, resistències globals", *Revista d'Etnologia de Catalunya*, nº 21: 72-95.
- Romaní, O., Feixa, C., y Latorre, A., (2012)** "Being Heard or Being Seen", In: Katrine Fangen, T. Johansson y N. Hammarén *Young Migrants. Exclusion and Belonging in Europe*. London: Palgrave Macmillan.
- Romaní, O. y Casadó, L. (eds.) (2014)** *Jóvenes, desigualdades y salud. Vulnerabilidad y políticas públicas*. Publicacions URV: Col.lecció Antropologia Mèdica, nº 13.
- Rubin, V.(Ed) (1975)** *Cannabis and Culture*. La Haya, Mouton Ed.
- Serapioni, M., Romaní O. (2003)** "Potencialidades e desafio da participação dos cidadãos em saúde. Análise de três casos: Brasil, Itália e Inglaterra". *Ciência e Saúde Coletiva*, 2003 (8), 448-448.
- Sepúlveda, M. (2010)** "Gubernamentalidad y riesgo en el campo de las drogas: cuando la chance deviene presagio". *El Cotidiano*, 163: 55- 65.
- Stolle, D., M. Hooghe, and M. Micheletti (2005)** "Politics in the Supermarket: Political Consumerism as a form of Political Participation". *International Political Science Review*, 26 (3), 245- 269.
- Subirats, J. (2014)** "Ser joven hoy. El reto de la inclusión. El reto de la nueva ciudadanía", *Metamorfosis*, 0, 99-111
- Tezanos, J.F. (2009) (Dir.)** *La juventud hoy: entre la exclusión y la acción. Tendencias de identidades, valores y exclusión social de las personas jóvenes*. Grupo de Estudio sobre Tendencias Sociales (GETS). Madrid: INJUVE
- VV.AA. (2008)** *Principios básicos de la Reducción de Riesgos y Daños en Drogas* (RRD. Porto: V Conferencia Latina de Reducción de Daños en Drogas.
- Valenzuela, J.M. (2009)** *El futuro ya fue. Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad*. México: El Colegio de la Frontera Norte- Casa Juan Pablos.

**Wilkinson, R. y Pickett, K. (2009)** *Desigualdad. Un análisis de la (in)felicidad colectiva*. Madrid: Turner.

**Youth Net (2005)** *Guía para la Participación de los Jóvenes: Evaluación, Planificación, e Implementación*. Arlington: Family Health International.

*Recensión:*

## Discapacidad y políticas públicas

*La experiencia de los jóvenes con discapacidad en España*

Rodríguez, S y Cano, A (Coords.); Catarata. Madrid: 2015

**Autora: Ana María Rubio Castillo**

*Entidad:* Socióloga del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.

Graduada en Sociología y Máster en Estudios Interdisciplinares de Género.

**Discapacidad y políticas públicas** es la publicación que recoge las principales conclusiones del proyecto Quali-TYDES (*Qualitative Tracking of Young Disabled People in European States*) en España, un proyecto encuadrado dentro de la European Science Foundation (ESF).

Este programa pretende recoger y analizar información sobre la adecuación de las políticas públicas dirigidas a la población discapacitada nacida en la década de los ochenta, en cuatro países: Austria, España, Irlanda y República Checa.

El principal objetivo del programa es el de producir un conocimiento comparativo de los regímenes políticos nacionales sobre discapacidad y su relación con el bienestar y con el ámbito familiar y laboral. De la misma forma, también se propone comprobar la eficacia de los métodos cualitativos, basados en los estudios de caso, como apoyo en el seguimiento de la implantación a nivel estatal de las directrices impuestas por la legislación internacional.

La investigación, tanto en el caso de España como en el del resto de países, ha sido abordada a través de metodologías cualitativas, concretamente a partir de la realización de historias de vida – con las que se ha pretendido expresar las voces y la representación de los y las jóvenes con discapacidad, siempre excluidas del discurso político- y el análisis crítico de las políticas públicas estatales.

En este sentido, desde la publicación, se entiende que ser una persona con discapacidad en España significa transitar por “carreteras secundarias”, no teniendo acceso a las trayectorias y vías principales que conllevan una plena participación en la vida social.

Esto, para los autores y las autoras de la obra, es el resultado “de la negación de todas las promesas de reconocimiento, inclusión y éxito social que se ponen al alcance del resto de personas en el mundo actual, en España en particular” (p.12).

A partir de aquí, el texto se divide en dos partes fundamentales:

En la primera– que engloba los capítulos 1, 2 y 3 de la obra- se realiza, en primer lugar, un recorrido histórico de la discapacidad como fenómeno social, para después generar un análisis de la evolución de las políticas públicas sobre discapacidad en España, sobre todo dentro del marco de la construcción de los servicios sociales en nuestro país.

En la obra se remarcan algunas leyes concretas por su importancia en la regulación de los derechos de las personas con discapacidad en España (desde la *Ley de Integración Social de los Minusválidos* de 1982 a la actual *Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social*), para analizar paulatinamente cómo los objetivos de las políticas públicas en España han ido modificando sus planteamientos centrales, pasándose del enfoque de la rehabilitación al de la igualdad de oportunidades y la no discriminación.

En este sentido, el estudio desmaraña cómo han ido cambiando los parámetros que han vertebrado las políticas públicas en nuestro país desde el año 82 hasta la actualidad, pasando de un paradigma médico a un modelo basado en el reconocimiento de derechos.

Tras ello, se realiza una contextualización del fenómeno de la discapacidad desde un marco analítico que, partiendo del análisis del propio cuerpo, consigue ir más allá del modelo social. Para ello, los autores y las autoras se han servido de dos líneas de interpretación: una que remite a Foucault y, en concreto, a su concepción sobre la vinculación entre la génesis del poder disciplinario en la modernidad occidental y la génesis moderna del fenómeno social de la discapacidad; y por otro lado, una línea teórica que remite a Bourdieu, para definir la construcción de la dinámica del funcionamiento del fenómeno social de la discapacidad en términos de “campo social”.

La segunda parte de la obra – capítulo 4- es el resultado del análisis del material empírico (10 entrevistas) que el equipo investigador extrajo del proyecto Quali-TYDES, y con el que se pretendía evaluar el impacto real de las políticas públicas, a partir de la experiencia concreta de los/as receptores/as directos/as de las mismas.

Para la selección de la muestra de las personas entrevistadas se buscó una representatividad social – que no estadística- a través de la cual se pudieran obtener diferentes posiciones discursivas. En este sentido, el único criterio que debía ser común a los/as entrevistados/as, era el de haber nacido en la década de 1980 (jóvenes, en su momento, de entre 20 y 30 años). En lo que se refiere al resto de variables que se consideraron para poder abarcar diferentes posiciones discursivas, cabe señalar que se tuvieron en cuenta variables como el género, el lugar de residencia, la situación laboral, el nivel educativo, el tipo y grado de discapacidad, y el momento y la situación en la que ésta acontece.

A partir del análisis de las entrevistas realizadas, se presentan diversos *habitus de la discapacidad*, en los que se reflejan que en las condiciones de vivencialidad de las personas entrevistadas no sólo media la situación de discapacidad, sino también la posición social de partida de estas personas jóvenes. Asimismo, del análisis deviene la consideración de que el tipo de discapacidad que se tenga también determina la mayor o menor facilidad a la hora de que a estas personas se les incluya dentro de la vida social. De esta manera, parece que los y las jóvenes con necesidades intelectuales específicas, suelen experimentar un mayor rechazo y segregación, que aquellos/as jóvenes considerados/as como “discapacitados/as físicos/as”.

Finalmente y a modo de conclusión, los/as autores/as realizan una radiografía sobre la situación de las personas jóvenes discapacitadas en varios ámbitos de la vida social, reflejando la ineffectividad de las políticas públicas en materia de discapacidad en España, a pesar de los avances normativos que han acontecido en España en las últimas décadas.

En este sentido, el equipo investigador apuesta por una elaboración de políticas orientadas fundamentalmente a la eliminación de estereotipos sociales, en tanto que una de las principales conclusiones del estudio gira en torno a las maneras en las que las representaciones devaluantes sobre las personas con discapacidad que imperan en la sociedad española, devienen en prácticas contrarias al principal objetivo de las políticas públicas, que es la plena inclusión social.

En consecuencia, priman las prácticas de exclusión y la segregación de las personas discapacitadas en espacios específicos (instituciones educativas, laborales, etc.) que suelen tener poca vinculación con los objetivos principales de los espacios generales (creados para personas “normocapacitadas”). Así, esta desvinculación entre ambos espacios y la devaluación de la discapacidad que resulta de esta segregación, genera evidentes obstáculos en el acceso a la educación, el empleo, la vivienda y la independencia.

A partir de aquí, el estudio muestra la urgente necesidad social de deconstruir las maneras estigmatizadas en las que se conciben a las personas jóvenes con necesidades específicas, en pro de comenzar a tratarlas como personas y ciudadanas con plenos derechos, tan valiosas y diversas como lo son las personas “normocapacitadas” entre sí, lejos del raquítrico esquema actual que define lo que es “normal” y “útil”.

Por tanto, resulta necesario reivindicar el valor de la singularidad de cada forma de existir y percibir, “pensar en el ser humano, no como una máquina que a veces presenta piezas defectuosas, sino como un organismo singular dotado de múltiples potencialidades que hace su aportación al mundo como ser único que es” (p.244). Así, es necesario alejarse, como sociedad, de la visión mecanicista y utilitarista del cuerpo, fuera de las lógicas mercantilistas que “sólo” requieren cuerpos “óptimos” para una funcionalidad económica.

Y es que, y tal y como concluyen los/as autores/as, las políticas públicas sobre discapacidad, sólo tendrán una repercusión positiva y efectiva cuando a nivel social y político se comprenda que la problemática de la discapacidad no es específica, sino que responde a uno de los tantos efectos de un sistema social en el que las cuestiones económicas, en lugar de las personas, han pasado a ser las más importantes.