



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

ADOLESCENCIA GLOBAL Y DESIGUALDADES LOCALES

UN ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE DIVERSIDAD,
AGENCIA Y AB/USOS DE LO LÚDICO
EN TIEMPOS NEOLIBERALES

TESIS DOCTORAL

AUTOR: Raúl Hernández Villasol

DIRIGIDA POR: Sílvia Carrasco Pons

DOCTORADO EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL

DPTO. DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

OCTUBRE DE 2020



Tesis doctoral: Adolescencia global y desigualdades locales. Un estudio comparativo sobre diversidad, agencia y ab/usos de lo lúdico en tiempos neoliberales

Autor: Raúl Hernández Villasol

Dirigida por: Sílvia Carrasco Pons

Doctorado en Antropología social y cultural

Dpto. de Antropología social y cultural

Facultad de Filosofía y Letras

Octubre de 2020

Esta tesis doctoral se ha realizado gracias a una beca otorgada en 2008 como parte del Programa europeo Leonardo Da Vinci en el EKKE, el Centro Nacional de Investigaciones Sociales de Grecia; y una beca predoctoral FPI del MINECO adscrita al proyecto I+D 2010-2012 *Adopción Internacional y Nacional: Familia, educación y pertenencia: perspectivas interdisciplinares y comparativas* financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

This PhD dissertation was made possible thanks to a Leonardo da Vinci Scholarship, granted in 2008 to stay in EKKE (National Centre for Social Research), Greece; as well as a pre-doctoral FPI grant from the Spanish Ministry of Economy and Competition (MINECO), assigned to the R+D project 2010-2012 ‘Domestic and International Adoption: Family, Education, and Belonging from Multidisciplinary and Comparative Perspectives’ funded by the Spanish Ministry of Science and Innovation.

*Foto de portada: *Converse on air* © 2012 por Ludovic Loiseau, utilizado bajo licencia [CREATIVE COMMONS](#)

RESUMEN

La presencia de adolescentes jugando en el espacio público de las ciudades se ha visto reducida de manera progresiva, al tiempo que se construye como parte de un problema de orden público la presencia en el mismo de las personas jóvenes. A su vez, el tiempo disponible para el juego libre adolescente disminuye cada vez más, ya que sus actividades formativas se alargan más allá de las aulas de la enseñanza obligatoria. Esta investigación, realizada en diversas zonas de las áreas metropolitanas de Barcelona y Atenas, se pregunta: ¿cómo se producen las experiencias de lo lúdico como ámbito de participación y construcción cultural adolescente y su dinámica social en el siglo XXI? Para contestarla se realiza una etnografía secuenciada en tres ámbitos destinados al *deporte urbano*, al *juego terapéutico* y al *ocio educativo*. Partiendo de dos conceptos clave clásicos como *juventud global* y *producción cultural*, los resultados de cada fase se han comparado desde los ejes de clase, diversidad y espacio. Este trabajo permite observar las condiciones en las que se da la capacidad de acción adolescente en la dimensión de sus actividades lúdicas, además de analizar su incidencia social. Los resultados revelan cómo la relación mecánica entre el *riesgo* y el *déficit* conduce a intervenciones que se sitúan entre el *moldeado* y la *contención*, en línea con la ficción meritocrática y una competencia creciente que presiona, evalúa y selecciona a los adolescentes en un contexto cultural neoliberal que acentúa los efectos de una sociedad totalmente pedagogizada.

ABSTRACT

The presence of adolescents playing in public spaces in cities has been progressively reduced, while the presence of youngsters is being built as part of a problem of public order. In parallel, the time available for adolescent free play is increasingly diminishing since their educational activities expand beyond the school hours of compulsory education. This research took place in different locations of the metropolitan area of Barcelona and Athens, and was guided by the following question: How are the experiences of play as a sphere of participation and cultural construction of adolescents and their social dynamics produced in the 21st century? To answer this question, a sequential ethnography in the areas of *urban sport*, *therapeutic play* and *educational leisure* has been carried out. Based on two key concepts such as *global youth* and *cultural production*, the results of each phase are compared through the axes of class, diversity, and space; allowing us to observe the conditions in which the capacity of adolescent action in the dimension of their leisure activities occurs, and to analyse their social impact. The findings reveal how the mechanical relationship between *risk* and *deficit* leads to interventions between *moulding* and *containment*, in line with the meritocratic fiction, as well as the growing competition that puts pressure, evaluates and selects adolescents in a neoliberal cultural context that emphasises the effects of a totally pedagogized society.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis doctoral, como todo lo humano, es fruto de una construcción colectiva que supone la aventura de investigarnos. Son innumerables las personas que me han acompañado en este proceso de investigación y reflexión que ha transcurrido por diferentes momentos y lugares. Seguramente estas primeras palabras no hagan suficiente justicia a todo el apoyo recibido en los buenos y en los malos momentos, pero quiero dedicar un reconocimiento sentido a todas ellas. Espero no tener que lamentar ningún olvido imperdonable.

Empezaré por reconocer mi infinita deuda con las personas que han protagonizado estas páginas. Aún recuerdo el primer día que llegué a una pista de baloncesto en Atenas, uniformado para la ocasión, y aquel grupo de muchachos y muchachas me aceptaron en su espacio, me dejaron participar en sus juegos y, posteriormente, me enseñaron su barrio y sus formas de vida de la manera más amable y generosa posible. Nunca me sentí un extraño entre ellos. Esa sensación se repitió al año siguiente, en la pista de baloncesto del barrio colindante a mi vivienda familiar, en Terrassa. Gracias también a los adolescentes que acudían a la terapia observada en la ciudad de Barcelona: gracias por colaborar, por el tiempo dedicado y por las conversaciones tan interesantes que de allí surgieron. También quiero agradecer la comprensión y la colaboración a sus familias y a sus terapeutas. Por último, quisiera también expresar mi más sincero agradecimiento a los adolescentes del *esplai*: gracias por la acogida veraniega y la posibilidad de participar en las *colonias* del grupo; y a los y las monitores y monitoras: gracias por permitirme entrar en vuestro día a día, por vuestra predisposición y por los saberes transmitidos. Especial mención a su director, por enseñarme tanto.

En especial quiero agradecer todo el trabajo, esfuerzo y horas dedicadas a Sílvia, mi directora de tesis y muchas cosas más que no caben en esa simple etiqueta, que se queda corta y no hace justicia al cariño y a la confianza depositados en mí a lo largo de estos años. Me siento dichoso de conocerla y esperanzado al ser consciente de que una mujer con tanta luz y sabiduría ilumina año tras año el camino de sus alumnos. Gracias también a todo el grupo EMIGRA, por su trabajo colectivo, por su voluntad inconfundible y por hacerme sentir tan cómodo a lo largo

de todo este tiempo en un mundo tan complejo. Gracias a Jordi, a Marta, a Maribel, a Cris, a Patricia, a Ábel, a Isi, a Montse y a todas aquellas personas que han pasado por aquí a lo largo de estos años. Mención especial a mis compañeras de aventura, esas grandes antropólogas y mejores personas: a Laia, por su mirada sin igual; a Charo, por su comprensión emocional; y a Rita, por ser la medida de todas las cosas. Y gracias a Vicenç, un ángel que ve a Bourdieu en todas partes desde el lugar de la memoria por donde nos miran las buenas personas que nos dejan de repente.

Gracias también a Diana, por todo lo que me ha enseñado. También a todo el grupo Afín, por compartir conmigo todo ese derroche de creatividad, imaginación y trabajo. Gracias por brindarme la oportunidad de colaborar con vosotras. También al CER-Migracions, gracias a Sònia, Alisa, David y Marta por haberme dejado participar en ese proyecto tan interesante y necesario. Gracias a las grandes investigadoras de varios lugares del mundo, que me acogieron y me enseñaron nuevas miradas desde otras latitudes: gracias a Laura, *thank you so much* to Penny Curtis, Allison James, Liesbeth de Block, Gillean McCluskey. En especial a la gran Sarah Mahler, por su confianza y por enseñarme que la cultura es aquello que nos conforta. También guardo un gran recuerdo y un sentido agradecimiento por su acogida y enseñanzas a Roy Bhaskar, una gran pérdida para la filosofía y para la ciudad de Londres.

Gracias a Miranda, por su paciencia; y a todo el Departamento de Antropología de la UAB, a sus profesores, y a los alumnos con los que he compartido una gran formación: Beatriz, Mauricio, Gaby, Oliver, Areli, Doris, Eteo, Carmelina y muchos más. Gracias también al Departamento de Historia, a sus profesores, a mis compañeros de fatigas juveniles universitarias: Alex, Jesula, Victor, Jose, Pep, Roger, Isaac, Mariona, Clara, Txell y Carol. Muchas gracias a esos dos hermanos de carrera y vida, Adri y Oscar. ¡Cuánto he aprendido con y de vosotros!

Y si me hice historiador y después antropólogo es gracias a esos profesores que marcaron mi infancia. Gracias a Juan Juncadella, a Joan Marqués, y a Àngels, por enseñarme a pensar el mundo y su historia. En especial, quisiera agradecer su infinita confianza y amistad al gran Enric Cama, el maestro comprometido que me enseñó a tejer el hilo rojo con el que salir de los laberintos de la injusticia. Gracias también a los compañeros del CEHT, en especial a Joan Soler y a Lourdes Plans, otra pérdida irremplazable. Gracias a Cristina y al proyecto Démata, por dejarme participar y conocer. Y no podría cerrar sin un sentido agradecimiento a los compas del Ateneu Candela, un espacio sin igual en una ciudad maravillosa. A todos los *candelas* del mundo, gracias por compartir ese espíritu inconformista de lucha. Gracias a toda esa

gente de Terrassa que sueña y trabaja por una ciudad mejor: Paco, Antònia, Gloria, Matilla, Yesika, Mike, Marcel y a tantos otros. Gracias a Xavi, por ser faro, por representar la lealtad más absoluta y por cuidar siempre.

Gracias también a mis colegas de ACNUR en Costa Rica: Cathelen, Irving, Lory, Miguel, gracias por compartir saberes y dedicación. En el recuerdo también estará siempre Don Rodolfo, el mejor antropólogo sin carrera que conoceré jamás. Seguro que el cielo es tico y está allí con sus colegas Boruca, Bribri o Cabécar. Gracias a Carlos y Marcela, por ser ejemplo de implicación y compromiso, por transmitir saberes de toda una vida... pero sobre todo por brindarnos la oportunidad de compartir risas y familia con vosotros.

También a esos grandes amigos que he hecho por el mundo y que tanto me han ayudado a pensar: a Roberto, el autodidacta de lo lúdico; a Enrique, el canario que vuela más alto; y a Roy, la mirada paciente de las cosas.

Para concluir estos agradecimientos, quiero darle las gracias a las personas que llevan más tiempo a mi lado y que forman parte de algo central en esta tesis, la amistad. Gracias, Enrique, y gracias, Isaac, por ser unos grandes amigos y por enseñarme con vuestro ejemplo que se pueden hacer grandes cosas. Gracias Nuri, por ser la mejor amiga que alguien pueda tener y por enseñarme lo que es la inteligencia emocional desde nuestra infancia compartida. Gracias a ese grupo de *petaos* irreductibles. Gracias, Jorge, por abrir sendas y por ayudarme a no rendirme. Gracias a mis padres por darme todo lo necesario, además del cariño y el afecto, y ser ejemplo para vivir desde el orgullo. Gracias a mi hermana por estar siempre ahí y por darme los sobrinos más geniales que un tío podría desear. Gracias a mis abuelos, a mis tíos y a mis primos.

Y, finalmente, gracias a mi compañera de vida. Sin Miriam nada sería posible, esto tampoco.

ÍNDICE

RESUMEN	1
ABSTRACT	2
AGRADECIMIENTOS	3
ÍNDICE	7
1. LA ADOLESCENCIA. UNA EDAD HECHA PALABRA	19
2. LA ADOLESCENCIA Y LA JUVENTUD COMO CONDICIÓN SOCIAL: DE LA SOCIEDAD DE MASAS A LA GENERACIÓN GLOBAL	31
2.1. Adolescencia en el desarrollo de una sociedad de masas	31
2.2. Adolescencia global en la sociedad del riesgo	45
3. CAPACIDAD DE ACCIÓN ADOLESCENTE Y CAPITAL SOCIAL EN EL OCIO.	59
4. OBJETIVOS, MUESTRAS, METODOLOGÍA Y TÉCNICAS	71
4.1. Objetivos de la investigación	72
4.2. Ejes comparativos	73

4.3.	Contextos, grupos y secuencia de investigación	76
4.4.	Observación participante y Observación no participante	81
4.5.	Técnicas proyectivas: el juego como objeto y como medio en la investigación	83
4.6.	Dilemas éticos	87
5.	PRODUCCIÓN CULTURAL EN LA CANCHA: ACTIVIDADES LÚDICO-DEPORTIVAS Y ADOLESCENTES DE CLASES POPULARES EN LOS ESPACIOS PÚBLICOS	91
5.4.	El baloncesto un deporte global en tiempos neoliberales	96
5.5.	La práctica deportiva adolescente	101
5.6.	Canchas de baloncesto en el espacio público: dos espacios lúdico-deportivos informales	105
5.7.	Las actividades lúdico-deportivas y las relaciones sociales: semejanzas y diferencias	112
5.8.	Notas para la discusión: producción cultural e inclusión, más allá de las actividades lúdico-deportivas formales	116
6.	MOLDEAR LA PERTENENCIA SOCIAL: JUEGO, MEDICALIZACIÓN Y TRABAJO DEL HABITUS EN ADOLESCENTES DE CLASE MEDIA Y ALTA DE ORIGEN DIVERSO	121
6.1.	Adolescentes en terapia	123
6.2.	Adolescencia, adopción y reproducción social.	125
6.3.	Un espacio para la integración sensorial	129
6.4.	Actividades adolescentes, habitus y medicalización.	133
6.4.1.	Actividades extraescolares	134

6.4.2.	<i>Déficits en juego</i>	137
6.5.	Notas para la discusión: moldear la pertenencia social.	141
7.	UN CONTENEDOR EN LOS MÁRGENES: UN DISPOSITIVO DE OCIO EDUCATIVO PARA ADOLESCENTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL	145
7.1.	Orígenes y desarrollo del ocio educativo	148
7.2.	Adolescentes en espacios de ocio educativo dentro y fuera de un barrio segregado	153
7.3.	El activismo pedagógico entorno a un grupo de adolescentes en riesgo de exclusión social	155
7.3.1.	Adolescentes en los márgenes	159
7.3.2.	El activismo pedagógico: El grupo de monitores	163
7.3.3.	Espacios del casal de verano dentro del barrio	164
7.3.4.	Espacios del casal de verano fuera del barrio	167
7.3.5.	Una casa de colonias	171
7.4.	Ocio, contacto y diversidad	174
7.5.	Minorías voluntarias y minorías involuntarias	177
7.6.	Notas para una discusión: pobreza, ocio y contención.	179
8.	HACIA UN ANÁLISIS TRANSVERSAL DE LAS EXPERIENCIAS ADOLESCENTES EN TIEMPOS NEOLIBERALES	189
8.1.	Actividades de ocio adolescente en un contexto sociohistórico	190
8.2.	Espacios disponibles y agencia adolescente	192
8.3.	El derecho al ocio adolescente: Desigualdad y diversidad en la producción y reproducción cultural	194
	A MODO DE CONCLUSIÓN	199

9. TOWARDS A TRANSVERSAL ANALYSIS OF ADOLESCENT EXPERIENCES IN NEOLIBERAL TIMES	203
9.1. Adolescent leisure activities in a socio-historical context	204
9.2. Available spaces and adolescent agency	206
9.3. The right to adolescent leisure: inequality and diversity in cultural production and reproduction	208
CONCLUSION	213

Introducción

“Todos los niños crecen, excepto uno”: con esta frase James Matthew Barrie inicia una novela publicada siete años después del exitoso debut teatral, en 1904, de *Peter Pan* en Londres. En esta famosa historia, dos personajes de la misma edad: uno masculino, Peter; y otro femenino, Wendy; viven una serie de aventuras que se han narrado infinidad de veces más de un siglo después. Más allá de los múltiples análisis que podemos hacer sobre la historia, me resulta interesante destacar la relación de estos dos personajes con el hecho de *crecer*. La historia transcurre en un espacio de limbo llamado el *País de Nunca Jamás*, donde los niños no crecen. Al inicio de la historia, Peter entra en un ático de una casa en Londres donde duermen Wendy y sus hermanos y les invita a viajar a *Nunca Jamás* con sus hermanos. Para Wendy esta es una oportunidad de resistir ante los deseos de su padre de obligarle a salir de la habitación que comparte con sus hermanos para que crezca. El objetivo de Peter consiste en que Wendy ejerza el rol de cuidado de una madre para él y para el grupo de niños perdidos. Peter se resiste a crecer, a ser adulto y abandonar la diversión de la que disfruta en una vida independiente en su espacio mágico. Para Peter, *no crecer* significa permanecer en un arquetipo de adolescente dedicado a las aventuras, las travesuras y al juego; mientras que, para Wendy, *no crecer* significa seguir manteniendo su pureza victoriana, contando cuentos, cosiendo sombras y, por consiguiente, reproduciendo los roles de género de la sociedad de la que, en teoría, ambos pretenden escapar. El arquetipo masculino refuerza a Peter como líder, mientras que el arquetipo femenino reduce a Wendy al rol de hermana, hija y madre que cuida mientras mira como juegan los chicos.

Y, aunque Peter Pan es una de las historias más destacadas, es solo un ejemplo de las innumerables historias de chicas y chicos narradas a través de la literatura y el cine a lo largo de

los últimos 200 años. De alguna manera, se podría decir que muchas de estas historias incluso guiaron como referencia a niños y niñas en el paso de la niñez al mundo adulto.

Durante los años que cursaba mis estudios de Antropología, empecé a interesarme por el estudio de la *adolescencia* y advertí que, paralelamente a la historia creada por Barrie a principios del siglo XX, se empezaba a problematizar este objeto de estudio desde las ciencias sociales. Dicha problematización ha llegado hasta nuestros días, donde aún nos seguimos preguntando: ¿qué hacen los adolescentes?, ¿por qué cada vez parece más complicado el tránsito a la edad adulta? ¿por qué hay cada vez hay menos adolescentes pasando su tiempo libre en la calle?

El sábado 24 de mayo de 2008, justo cuando empezaba esta investigación y me disponía a viajar a Atenas como parte del programa Leonardo da Vinci, en el periódico *La Vanguardia* se publicaba un artículo sobre adolescentes en el especial de fin de semana. Bajo el título “Bienvenidos Adolescentes”, la psicóloga Marta Mejía explicaba la adolescencia a los padres proponiéndola como un desafío difícil para ellos. Explicaba los desequilibrios en esta edad de cambio caracterizando a un niño de quince años como biológicamente maduro, pero inmaduro emocionalmente. Otra de las características generales que destacaba sobre los adolescentes era la consigna de huida de la dependencia de la infancia hacia una conquista de la autonomía y la independencia. Según la autora, esta actitud obliga a las y los adolescentes a asumir nuevas responsabilidades abandonando la seguridad anterior y asumiendo que: “La vida ya no es un juego”. Mejía destaca la etapa adolescente como un periodo vital para la humanidad, cuyos retos dependerán de cómo más de mil millones de adolescentes que existen actualmente en el mundo superen los peligros que entraña su crecimiento.

Once años después, el 29 de diciembre de 2019, cuando retomaba la escritura de esta última versión de la investigación, leía un artículo de Kiko Llaneras en el periódico *El País* titulado: “La generación Z tampoco es peor que las anteriores (aunque los adultos no lo crean)”. En este artículo dirigido al público general, el autor realiza un análisis de alguno de los datos disponibles para afirmar que esta generación marcada por las redes sociales y el uso del teléfono inteligente se muestra más cauta, estudiosa y responsable que los milénials. Destaca también que las y los adolescentes actuales fuman, beben y consumen menos drogas que sus equivalentes en

los noventa. Además de que, en cuestión de prácticas deportivas, las chicas actuales hacen más ejercicio que las de generaciones anteriores.

Con esta exposición de datos, Llaneras se cuestiona algo interesante: “¿por qué existe tanta disonancia entre la aparente realidad de los datos y los miedos que percibimos?”. Como respuestas propone algunas hipótesis sobre esta continua problematización de la adolescencia en relación con la memoria de las generaciones adultas con las que coexisten. Finalmente, Llaneras culmina el artículo dando a estas preocupaciones un sentido de continuidad histórica sintetizado en la frase de la investigadora Amy Orben: “preocuparse por los adolescentes es parte de un ciclo que se repite desde la Grecia antigua”.

Esta problematización se presenta a menudo como inherente a este periodo de vida que consideramos una especie de umbral donde la persona se encuentra desprotegida ante miles de problemas que le acechan, como pueden ser: la escuela, las relaciones con sus progenitores, el crecimiento, los trastornos alimenticios, el acoso escolar, el consumo de drogas, los embarazos no deseados, la depresión, los abusos sexuales, los accidentes de tráfico, y un largo etcétera que siempre asocia este objeto, la adolescencia, a los problemas. Esta percepción de desprotección viene dada por ser el periodo en que en nuestra sociedad una persona empieza a vivir más frecuentemente experiencias de forma independiente fuera de la protección familiar o escolar.

Hoy en día, la adolescencia no es un objeto desconocido para nadie, puesto que todas las personas pasan por ese periodo vital mientras dejan atrás la dependencia de la infancia y avanzan hacia esta mayor independencia juvenil camino de la adultez. Este periodo de la vida que realiza estas funciones de umbral tiene sentido propio y además es considerado crucial para la vida adulta posterior. Es por esto que en la sociedad actual la adolescencia es un tema de preocupación tanto para los padres, como para los educadores y las instituciones públicas.

A menudo, se recuerda la etapa adolescente entre la nostalgia de la inocencia, la alegría de los descubrimientos y la angustia de la incertidumbre vivida. En mi caso transcurrió en un barrio obrero de la ciudad de Terrassa, en lo que entonces era una ciudad en periodo de

desindustrialización. Estudié hasta los dieciséis años en un colegio de la orden religiosa de los Hermanos Salesianos, ubicado cerca de mi barrio, y en el que mi padre también había cursado sus estudios. El colegio seguía la misión religiosa fundada en el siglo XIX, en Turín, por Giovanni Bosco, más conocido como Don Bosco, que se centraba en ofrecer a los jóvenes de clase humilde formación profesional, formación religiosa y actividades extraescolares, como el deporte y el ocio educativo.

El deporte fue una vía de salvación para los chicos que presentábamos algunas dificultades en el aprendizaje durante nuestra infancia y adolescencia. En mi caso, mis dificultades con la lectoescritura en las tres lenguas que se impartían se veían compensadas por mis habilidades para jugar al baloncesto, contribuyendo a que mi equipo ganara competiciones. Este equilibrio reforzaba la buena relación de mi familia con la escuela, y a mí, como sucedía con algunos chicos, me daba un lugar de reconocimiento y prestigio dentro de la filosofía salesiana. Una de las escenas más recordadas de las enseñanzas de Don Bosco era una en la que este preguntaba a un niño, que afirmaba no saber hacer nada, si sabía silbar, para después comenzar a construir su proceso educativo a través de lo que sabía. Esa escena siempre ha estado presente en mi vida, intentando mostrar lo que sabía y mostrarme desde ese punto hacia el vacío que siempre existe ante lo desconocido.

El colegio contaba con un espacio exterior de grandes dimensiones y con varias canchas. Además, disponía de zonas lúdicas, pequeños cines y hasta un gran teatro. Todos esos espacios se utilizaban durante el curso y en las actividades que se realizaban mediante un club de ocio educativo juvenil en verano, que en Cataluña se conocen como *casals d'estiu*. En esa época, solo jugábamos al baloncesto dentro de las escuelas y dentro de las pistas de los clubes de la ciudad, ya que era muy difícil encontrar canastas y pistas en el espacio público. Por ejemplo, en la zona donde yo crecí, hasta que no cumplí los dieciséis años, no había ningún parque público, así que jugábamos mayormente al fútbol en descampados o en la misma calle. Aunque en el colegio y en los clubs deportivos de la ciudad el deporte como práctica formal se practicaba tanto por chicos como, aunque en menor medida, por chicas, en la práctica informal éramos exclusivamente los chicos los que jugábamos ocupando estos espacios disponibles. Hoy, en ese entorno, existen muchas zonas lúdicas, cuyos usuarios son vecinos de diversas edades y sus

mascotas. Recuerdo que acudía a la escuela caminando, en grupo; con niños y niñas del vecindario y algunas madres que, al igual que yo, tenían que recorrer el kilómetro de distancia que separaba nuestro barrio de la escuela. Conforme nos hacíamos mayores, los adultos ya no nos acompañaban y nos desplazábamos solos, con nuestras amistades. Ocupábamos el espacio de alrededor de la escuela antes y después de las clases y allí éramos capaces de crear juegos y un lenguaje particular que se convertía en nuestra jerga. Para mí, ese fue el momento en el que dejé atrás la niñez: el momento en el que ya podía hacer cosas con mi grupo de amigos y amigas sin requerir la presencia de una persona adulta. Ese momento en el que empiezas a construir un mundo compartido y exclusivo con tus amistades.

Cuando finalicé la enseñanza obligatoria con dieciséis años, decidí inscribirme en el instituto público de la zona, debido a que en los Salesianos solo existían estudios de formación profesional y no se cursaban estudios de bachillerato. Recuerdo la sensación de independencia que sentía al ir al instituto o al empezar a jugar al baloncesto en un club, fuera del equipo escolar, alejado de la mayoría de mis amistades de toda la vida. Fue gracias al deporte que empecé a conocer a otros adolescentes de otras zonas de mi ciudad y de otras clases sociales. En aquel momento la inercia basculó y pasé a tener un rol más secundario en los partidos de baloncesto y a obtener mejores resultados en los estudios. También permanecen en mi memoria las primeras salidas a la discoteca con un grupo de jóvenes, entre los que se encontraban amistades y familiares, y con los que compartía las ganas de parecer más mayor de lo que era para empezar a disfrutar de un mundo que tenía límites según edad. Supongo que este hecho hace que mientras estás viviéndolo, este periodo de umbral te parezca eterno, lleno de cosas nuevas y con la angustia de empezar a tomar decisiones que te parecen trascendentales. Sobre todo, en periodos de cambio como el que vivía la ciudad donde residíamos. El mundo en el que trabajaban nuestros progenitores, que fue la causa por la que nuestras familias migraron a esta ciudad, se desintegraba dando paso a una época de burbuja económica ligada al sector de la construcción, que animaba a los chicos jóvenes a insertarse en el mundo laboral de forma casi urgente, para así disponer de poder adquisitivo y de mayor independencia económica. Por ello, entre las decisiones trascendentales, la más frecuente era la de continuar estudiando o dedicarse en exclusiva al trabajo, ya que era una época de oportunidades bien remuneradas. Seguir estudiando significaba alargar el periodo de dependencia y seguir adentrándose en lo desconocido, ya que el mundo del trabajo era algo muy presente en nuestras vidas. En mi caso,

viví la adolescencia como una experiencia alegre llena de aventuras, pero esa fue solo una más de las infinitas formas que existen de pasar por esa etapa de la vida, y conocía múltiples ejemplos cercanos con experiencias distintas en el tránsito de la niñez a la adultez.

Años después, mientras cursaba el máster de Antropología y una de sus asignaturas, Antropología de la Educación, empecé a interesarme por la adolescencia como objeto de estudio. Existía un amplio abanico de literatura sobre cómo los adolescentes producían cultura y se reproducían socialmente mediante la escuela. No obstante, me sorprendió no encontrar apenas referencias a la producción cultural que los adolescentes creaban con sus pares durante su tiempo de ocio. Algo que, basado en mi propia experiencia, había sido esencial durante esa etapa. Por eso decidí empezar a investigar el mundo lúdico adolescente desde la experiencia de los mismos adolescentes. Para ello, puse en práctica mis recursos, muchos de ellos adquiridos durante esa etapa, que por cercanía temporal todavía podía utilizar, e intentaría establecer vínculos que me permitieran comprender un poco más acerca de cómo producen cultura los adolescentes de diferentes clases sociales y de diferentes lugares.

Pese a mi cercanía generacional, constaté que el mundo en el que vivían los adolescentes en ese momento era ya muy diferente al que yo había vivido hacía solo unos años. Internet y el mundo de los videojuegos estaban cada vez más al alcance de cualquiera y estaban más presentes en su tiempo de ocio. Además, el espacio público estaba cambiado, se habían incrementado de forma sustancial los espacios abiertos para jugar al baloncesto y otros deportes que se abrían camino ante la hegemonía del fútbol. Las chicas empezaban a ocupar poco a poco esos espacios.

Ese mismo año, 2008, en el mundo se estaba produciendo una crisis financiera provocada por el colapso de la burbuja inmobiliaria en los Estados Unidos. Como consecuencia de ello, la economía mundial se resentía y el mundo del trabajo era cada vez más difícil para las personas jóvenes.

En este contexto, me dispuse a intentar entender cómo se divertían los adolescentes que seguían a mi generación y cómo se daba la sociabilidad entre pares. El propósito era contestar

a algunas de las muchas preguntas que generan los adolescentes hoy, como por qué cada vez hay menos grupos de adolescentes en las calles, que riesgos existen, se perciben o se construyen para que los grupos de adolescentes tengan menos disposición de tiempos y espacios para gestionar actividades lúdicas de forma autónoma. Mis inquietudes tratarían de describir cómo se producía la dinámica social entre las personas adolescentes que compartían un espacio lúdico fuera de las instituciones académicas y fuera del ámbito doméstico. Para el desarrollo de este objetivo se contó con la participación de cuatro grupos de adolescentes. Las observaciones se llevaron a cabo entre el año 2008 y 2013 en dos países del sur de Europa: Grecia y España. Las observaciones se situán dentro de dos de las áreas metropolitanas más pobladas de la orilla norte del mar Mediterráneo: el primero de los grupos observados, vivía en un barrio de la ciudad Atenas; y los otros tres, en diferentes zonas del área metropolitana de la ciudad de Barcelona.

1. LA ADOLESCENCIA. UNA EDAD HECHA PALABRA

Las personas que han participado en esta investigación se encontraban a cabalgas entre el abandono de la niñez y la llegada al mundo adulto. En los contextos en los que se realiza esta investigación, la adolescencia se concibe como ese periodo de transición social entre la infancia y la adultez. Como veremos más adelante, existe un debate abierto sobre la universalidad de la adolescencia desde que se empezó a estudiar esta etapa vital, hace ya más de un siglo. No obstante, desde una forma propositiva, se puede entender el concepto desde una cierta complejidad, atendiendo toda la controversia que suscita. Para definirlo se superponen diferentes visiones, ya que no son pocas las miradas de diferentes disciplinas científicas sobre la adolescencia.

Antes de empezar a analizar la noción de adolescencia, quisiera apuntar que a lo largo de todas las observaciones realizadas para esta investigación no encontramos un solo caso en que las personas participantes se refirieran a ellas mismas o a sus iguales con dicho término. De hecho, en el espacio que compartían se distinguían por subgrupos que se establecían entre iguales, basados en criterios de clasificación aún más específicos, como la edad concreta, el sexo o el origen cultural de la familia. Dichos subgrupos se podían constituir de forma autónoma, por parte de las y los adolescentes; o de forma impuesta, por parte de las instituciones en las que participaban. No obstante, no todos los grupos participantes observados eran mixtos, pero en los que sí había diversidad de sexos era habitual que los subgrupos se formasen bajo ese criterio. También se podían articular subgrupos en base al origen cultural de sus familias. Estas tres categorías no eran excluyentes entre sí y siempre se interrelacionaban. Sin embargo, utilizamos este término como una categoría de edad de uso en sus contextos culturales. Todas las sociedades contemplan la edad como un hecho que permite la clasificación de los individuos

y realizan agrupamientos sobre esa base. El concepto de adolescencia responde a la constitución de un grupo de edad como periodización ritualizada, una edad absoluta dentro de la sucesión de las principales etapas del ciclo vital. A priori, lo entendemos como una categoría que aglutina a los participantes en su diversidad particular. El término *adolescencia* carga con varios significados que se proyectan hacia personas que se encuentran en esta fase intermedia entre la niñez y la adultez.

Para empezar, quiero centrarme en las definiciones de la palabra en los diferentes contextos de investigación. La palabra *adolescente* es definida por la Real Academia Española (RAE) como adjetivo para persona, “que está en la adolescencia”, definiendo a esta en un sentido biológico como “Período de la vida humana que sigue a la niñez y precede a la juventud”.

Siguiendo el rastro de la etimología de la palabra, llegamos a *adolescens* o *adulescens*, términos latinos de los que proviene la palabra. Sin embargo, es necesario advertir que, en algunos casos, la palabra adolescencia en español se asocia con un origen etimológico erróneo y se relaciona con el término latino *dolere*, (carecer de algo o padecer una enfermedad). *Adolescencia* proviene de la raíz indoeuropea *al-* de la que se deriva la voz latina *alere* (nutrir) y que da lugar a *alescere* (crecer). Al unir el prefijo *ad-* se formó el verbo del que proviene directamente nuestra palabra *adolescencia*, el verbo *adolescere*, que en su participio latino es *adolescens* (que crece) y que en su participio pasivo es *adultus* (que ha crecido).

La lengua francesa fue la primera en incorporar las palabras *adolescent* y *adolescence* a su vocabulario en el siglo XIII, seguida de cerca de la incorporación de *adolescente* y *adolescencia* al español. Siglos más tarde se incorporaría *adolescence* a la lengua inglesa. No obstante, en inglés también se utiliza la palabra *teenager*, cuyo significado hace referencia exclusivamente a aquella persona con una edad comprendida entre los números terminados por el sufijo “-teen” (13-19) y cuya definición se centra en esta franja de edad. En español, su uso sería comparable al de las palabras *quinceañera* o *quincañero*, pero con la fórmula lingüística expandida a más años.

En catalán, como lengua latina, se comparte el origen etimológico mencionado anteriormente. No obstante, en la definición de *La gran enciclopedia catalana* se opta por abordar su significado desde la perspectiva de la psicología y hace referencia a una situación conflictiva que “puede alargarse saliendo de los límites de la normalidad y dando lugar a inadaptaciones”¹.

En el caso del griego moderno (teniendo en cuenta que uno de los grupos de estudio se situaba en Atenas) encontramos la palabra *εφηβεία* (efivía²), cuyo término puede referirse tanto a la adolescencia como a la pubertad. En la actualidad, *έφηβος* (éfivos) y *έφηβη* (éfivi) se usan para definir a una persona de entre 13 y 19 años; sin embargo, en la Antigua Grecia, este término hacía referencia a la etapa en la que jóvenes varones de entre 18 y 20 años se entrenaban militarmente. La palabra proviene del griego antiguo, donde la palabra *ήβη* (hebe) significa vello púbico y pubertad. En la mitología griega, Hebe es la diosa de la juventud, hija de Júpiter y Juno.

También comprobamos cómo el significado de estos términos latinos no corresponde con las mismas edades ni significados que el sentido de la palabra actual. Para los romanos, *adolescens* o *adulescens* hacía referencia más a las edades de lo que definimos como juventud en la actualidad, ya que se utilizaba para denominar a una persona joven hasta los 25 años, antes de pasar a considerarse *iuvenis*, etapa posterior que duraba hasta los 40 años.

Todas las personas observadas de forma principal en esta investigación tenían una edad comprendida entre los 12 y los 20 años. No obstante, sí participaron personas de otras edades, mayores y menores, que pertenecían al contexto en calidad de familia, educadores, terapeutas, entrenadores y vecinos. El rango de edad comprendido entre los 12 y los 20 años es el que se identifica en sus contextos culturales como el periodo vital de la adolescencia. Además, hemos comprobado cómo al analizar etimológicamente esta palabra en diferentes épocas e idiomas, existían leves variaciones en cuanto al concepto y a los rangos de edad referidos. Esto se debe a que la edad es una forma de construir socialmente el paso del tiempo desde el inicio hasta el

¹ “La situació conflictiva de l'adolescència pot allargar-se sortint dels límits de la normalitat i donant lloc a inadaptacions.” <https://www.enciclopedia.cat/ec-gec-0075021.xml>

² Transliteración del alfabeto cirílico al latino adaptada a su pronunciación en español.

final de la existencia vital, y que, por lo tanto, ha sido variable en el tiempo y diverso en cada espacio cultural (Mead, 1928; Aries, 1962; Gillis, 1981, 1996; Feixa, 1996).

Por otra parte, también observamos esta variabilidad en cómo se utilizan los conceptos en el marco legislativo y normativo para definir a las personas que se encuentran en este periodo previo a la adultez. Desde el marco normativo más internacional, que existe sobre las personas de estas edades, encontramos la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), donde no se nos propone una definición terminológica específica para designar a los seres humanos que tienen entre 12 y 18 años. En el artículo 1 de dicha convención se aboga por englobarlo todo en la noción de *niño*, definiéndolo como “todo ser humano menor de dieciocho años de edad”. Para el marco normativo catalán, Isaac Ravetllat realiza una lectura crítica de las palabras que se emplean desde los cuerpos normativos para identificar al sujeto menor de edad, advirtiéndonos de la falta de unidad terminológica en la normativa catalana. En esta comparativa nos muestra cómo, mientras en el *Estatut de Catalunya* (2006) no se emplea el término *adolescència*, en otra ley catalana llamada a desplegar las previsiones estatutarias en materia de protección de menores y de promoción de las familias y de la infancia, se concibe al adolescente como sujeto con una edad comprendida entre los doce años y la mayoría de edad (Ravetllat, 2013).

En 2001, anteriormente a estos dos documentos normativos confrontados por Ravellat, en el *Pla nacional de Joventut* y *Pla integral de suport a la infància i l'adolescència*, observamos también una sobreposición de franjas de edades en este grupo social sobre el que la Generalitat de Catalunya aplica políticas públicas. En el primero, el *Pla nacional de joventut*, destinado a la población juvenil catalana comprendida entre los 15 y los 29 años, se advierte de la elasticidad que ha sufrido el concepto de juventud a causa de los retrasos en la edad de emancipación y de maternidad.³

³ “que el concepte joventut ha estat un dels conceptes més elàstics de la teoria sociològica. Primer, per la capacitat del concepte de dilatar-se quan fem referència a la franja d'edat que comprèn dels 15 als 29 anys, amb l'endarreriment de l'edat d'emancipació fins als 25-30 anys i el retard en l'edat mitjana de maternitat; i, en segon lloc, té la capacitat de contraure's en termes quantitius amb la pèrdua estimada de població jove fins a l'any 2010 a Catalunya.” *Pla nacional de joventut, Secretaria General de Joventut, Departament de la Presidència, Generalitat de Catalunya, 2001, p.15.*

También existe otra interpretación en el segundo y posterior, el *Pla integral de suport a la infància i l'adolescència* (2001), destinado a la población menor de edad catalana, y que comprende el periodo que va desde los 0 hasta los 18 años. En el texto del plan, se pretende abordar esta sobreexposición de las franjas de edad, dirigiendo las políticas públicas propuestas según las diferencias extraídas de las propias definiciones desde el punto de vista biológico y social de los conceptos de infancia, adolescencia y juventud.⁴

A esta complejidad se le añade también la categorización por grupos de edad del entramado burocrático-institucional en el que participan las personas menores de edad. Estas categorizaciones pueden implicar que aún se dividan en más subgrupos bajo criterios de edad. Esta división en subgrupos de edad se da en un mayor grado con las personas menores de 18 años que en el mundo adulto. El ejemplo de subcategorías más generalizado lo encontramos en la institución escolar, donde, a parte de subdividir por año de nacimiento, se muestra claramente el corte de las tres categorías de edad a la que nos hemos referido anteriormente. Lo que se entiende por infancia, niños y niñas sería lo categorizado en la institución de la educación infantil y primaria, los adolescentes en la educación secundaria y los jóvenes en la educación superior.

En las instituciones educativas, más allá del ámbito de la escuela, existen también otro tipo de denominaciones según rangos de edad. En el mundo deportivo se ordenan las categorías de los menores de edad en: prebenjamín, benjamín, alevín, infantil, juvenil y senior. En el ocio educativo, como pueden ser por ejemplo los *scouts* (llamados *escoltes* en Cataluña), ocurre algo similar con: castores (de 6 a 8 años), lobatos (de 8 a 11 años), rangers (de 11 a 14 años), pioneros (de 15 a 18 años), rovers (de 18 a 21 años) y scouts o monitores (dirigentes adultos, mayores de edad). En las organizaciones de tiempo libre (llamados *esplais* en Cataluña) normalmente existen menos grupos de edad y no está tan ritualizada esta práctica; aun así, suele existir una división que coincide con las etapas escolares: lo que se considera infancia de 6 a 12 años, y adolescentes de 12 a 18 años.

⁴ “la mateixa definició dels conceptes d’infància, adolescència i joventut, tant des del punt de vista biològic com social, ens diferencia clarament les característiques i el perfil de la població a la qual va adreçat cadascun dels plans esmentats, i que ara passarem a analitzar.” *Pla Integral de suport a la infància i l’adolescència de Catalunya*. novembre de 2001 p.5.

Encontramos una excepción en las categorías de edad que se emplean para la atención médica, donde oficialmente se suele destinar a pediatría a las personas que tienen entre 0 y 18 años, aunque dependiendo del criterio del centro asignado se puede pasar a medicina general antes de los 18 años. Este hecho parece seguir una cierta lógica incluso lingüística, ya que el pediatra es el médico encargado de los *pedia*, niños, en un sentido similar al que recoge la Convención sobre los Derechos del Niño, de 0 a 18 años, sin subcategorías de edad. Es cierto que, en función del nivel de desarrollo y de su altura o peso, esto puede variar y pueden pasar a ser considerados adultos, aunque sean menores (para medicación, cirugía, traumatología, ginecología...). También en función de la patología: cuando se diagnostican retrasos psicomotores o del desarrollo y enfermedades congénitas complicadas a veces siguen yendo al especialista pediátrico durante varios años. En el tema de ingresos en el hospital, depende del criterio de cada centro, pero suele ser entre los 15 y los 18 años. Esto es debido a que las personas con entre 15 y 18 años se consideran menores maduros a efectos legales y de autonomía, pero también tiene mucha relevancia que ya son personas sexualmente activas por lo que se piensa que podría traer problemas en algunos casos a la estrecha convivencia en planta (Serra & Aliani, 2015).

Por otra parte, si buscamos una periodización más allá de lo físico y que abarque también el desarrollo motor e intelectual nos encontramos con las propuestas de la psicología evolutiva. Jean Piaget concretó una secuencia de cuatro grandes periodos que atraviesan todas las personas en su desarrollo cognitivo desde su nacimiento. Los periodos que sostuvo Piaget son el sensoriomotor de los 0 a los 2 años, el preoperacional de los 2 a los 7 años, el operacional concreto de los 7 a los 12 años y finalmente el operacional formal que se produce durante la adolescencia. En esta última etapa el adolescente desarrolla su pensamiento cognitivo empezando a ser consciente de lo que le rodea y comenzando a pensar sobre términos abstractos. Es en este periodo en el que las personas empiezan a analizar los individuos de su entorno, es decir, la sociedad. No solo analiza la sociedad, sino que la compara con su forma de vida y de pensar, por ello es capaz de juzgar determinadas creencias, comportamientos y pensamientos. Se puede decir, que a partir de esa edad el niño empieza a incorporarse a la sociedad y en los problemas que hay en esta. Según Piaget, nuestra forma de ver el mundo estará determinada por una estructura adquirida por nuestras operaciones mentales en cada uno de estos 4 periodos por los que pasamos durante nuestro desarrollo hacia la adultez. Aunque cada

niño avance a su ritmo todos pasan por estas etapas de aprendizaje que se plantean como un proceso natural y universal.

En las sociedades y en el tiempo donde transcurre esta investigación la edad tiene una gran importancia como marcador, que nos sirve socialmente para clasificar e identificar a las personas adolescentes. La edad no sirve exclusivamente para separar a los adolescentes como grupo especial en la sociedad, también sirve como factor restrictivo. Esta restricción la podemos apreciar, por ejemplo, en un derecho político como es el voto. También en otros derechos fundamentales, como, por ejemplo, el trabajo, donde esta restricción siempre estará ligada al concepto de protección (Fatou, 2011). La edad también puede restringir el tipo de consumos, el tipo de actividades y el tipo de espacios sociales a los que las personas adolescentes tienen acceso. Además, la edad también sirve como un factor para determinar la obligatoriedad de la escolarización. Por otro lado la edad también es tenida en cuenta desde el campo del derecho en una sentencia judicial, como podemos comprobar en la actual LORPM⁵ 5/2000 vigente en España donde se explicita que a la hora de emitir una sentencia adecuada “se atenderá, no solo a la prueba y valoración de los hechos, sino especialmente a la edad, las circunstancias familiares y sociales, la personalidad y el interés del menor”. Toda esta relación entre edad y clasificación institucional está sujeta a contradicciones en algunos casos particulares. El caso más evidente es en la cuestión laboral por la necesidad que tienen algunos niños y adolescentes de adquirir recursos mediante el trabajo, ya que, en algunos casos, no pueden sustentarse sin un sistema de provisión familiar o estatal.

Asimismo, no existe solo un corte de edad que marca el cambio de estatus de un sujeto infantil-adolescente dependiente bajo protección especial a un sujeto adulto independiente y con plena ciudadanía. En España este proceso es gradual hasta llegar a los 18 años de mayoría de edad. Por ejemplo, a los 16 años se adquiere otro estatus de ciudadanía, que, aunque no es una mayoría de edad total la persona obtiene la capacidad legal de trabajar formalmente, no estar obligado a acudir a la escuela, adquirir un mayor grado de decisiones en el mundo jurídico (como

⁵ Ley Orgánica de responsabilidad Penal de los Menores.

por ejemplo la elección de hogar de los hijos de padres separados), conducir ciertos vehículos, acceder a ciertos espacios lúdicos, consumir tabaco y alcohol de baja graduación.

Para la antropología la definición específica de la edad es considerada un principio fundamental de organización social. Ya desde los inicios de la disciplina, en los trabajos de Maine, Morgan, Frazer y Boas, la edad estaba presente como un aspecto esencial de la vida humana (Feixa, 1996). El papel que desempeña la Antropología en las ciencias sociales consiste en profundizar en las dimensiones culturales de lo social, interpretando prácticas, relaciones, símbolos y significados. La edad funciona como base para definir grupos y establecer periodizaciones que ordenen la existencia, a la vez que se protege la reproducción y, como también sucede con el sexo, tiene capacidad de parámetro discriminante para determinar el lugar jerárquico que ocupa el individuo en la sociedad.

El desarrollo de la categoría de adolescencia es propio del modelo sociocultural que se ha ido imponiendo a lo largo del pasado siglo XX. Para situar el inicio del estudio de la adolescencia por parte de las ciencias sociales, es necesario remontarse a 1904, cuando G. Stanley Hall publicó su obra: *Adolescence: Its Psychology, and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. Este estudio pionero sobre la adolescencia contemporánea trataba de recapitular las diferentes fases de la vida de las personas en la evolución humana. Así, desde el darwinismo social se trataba de establecer un paralelismo entre el desarrollo de la personalidad individual de los seres humanos y la historia secuencial sobre las comunidades humanas mediante la teoría de la selección natural de Charles Darwin. Este manejo del concepto de selección natural para investigar la sociedad situaba la adolescencia en un estado de superación de la “sociedad primitiva” camino de la adultez, donde se iban adquiriendo los últimos rasgos evolutivos de la especie humana. Hall caracteriza a la adolescencia desde una visión de fase transitoria con un desarrollo más irregular y tormentoso que en la fase infantil anterior.

Otro ejemplo de recapitulación anterior al de Hall lo encontramos en un artículo publicado en 1883 en Cataluña, escrito por Juan M. de Maza en el diario *La Vanguardia*, y que llevaba por título “La Conquista”. En el texto, el periodo adolescente no se asocia con las

mismas consideraciones negativas que más tarde utilizará Hall, sino como un periodo crucial para el fin que intenta recapitular, la conquista. En este texto se explica las conquistas realizadas por los “pueblos” a través de los periodos vitales. En esta recapitulación romántica se establece la infancia de “los pueblos” conquistadores como un periodo de aprendizaje y adquisición de conocimientos. Después se pasará a la adolescencia como época clave en la capacidad conquistadora de los pueblos, ya que según el relato del autor: “en esta época es cuando adquiere vigor y fuerza; llega a la flor de su edad, y entonces su territorio le parece exiguo, atendida la energía y el valor de que se encuentra poseído, y rompiendo las vallas que hasta aquel día le sirvieron para defenderse contra todo ataque invasor, se lanza ciego, con impetuosos bríos, sobre otros pueblos, sujetándolos a su antojo y agregándoles a su territorio (de Maza, 1883, pág. 3). Esta época irá seguida de la madurez a la cual se caracteriza como un periodo de endeblez y letargia que llevará a la decrepitud de la última época, la vejez.

Este tipo de enfoque evolucionista fue cuestionado desde los inicios de la disciplina antropológica mediante investigaciones realizadas en poblaciones anexadas al orden colonial capitalista. Estos trabajos de campo hicieron posible validar diversas formas de vida de comunidades de personas al margen del desarrollo industrial. Desde un primer momento, y mediante la justificación de su propio enfoque metodológico, Franz Boas ya objetó sobre las teorías evolucionistas de Hall en la introducción de un libro de Margaret Mead, *Coming of Age in Samoa* (1928). Este libro es, a parte de una de las obras clásicas antropológicas más conocidas y con más impacto de todos los tiempos, donde la disciplina propuso una alternativa concluyente a la visión que tenía la psicología evolutiva sobre este objeto de estudio. Será en los trabajos de antropólogas como Mead y Ruth Benedict con los que se empezará a tener una línea de trabajo clara sobre la infancia y la adolescencia superando la perspectiva del *adultismo* que consideraba el estudio de esta etapa vital únicamente para la comprensión de la vida adulta (Goodman, 1970). Mead y Benedict avanzaron cuestiones que resultarían centrales en el futuro de la antropología psicológica y de la educación, a la vez que problematizaron la universalización de las periodizaciones, los límites de edad y las cualidades psíquico-físicas que se les suponían a los niños y niñas en cada edad demostrando que estos variaban transculturalmente (Bertran, M. ; Carrasco, S., 2002).

Seguramente el mundo en el que Mead escribió *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa* (1928), se diferencia exponencialmente del actual y la distancia entre las realidades que compara en el inicio y el final de la obra se han acercado en un proceso de homogeneización global producido por el colonialismo, el desarrollo, la mejora de los medios de comunicación de masas y la expansión e internacionalización de instituciones como la escuela en el caso de la franja de edad estudiada. No obstante, las preguntas que llevaron a Mead a observar a 68 mujeres de entre 9 y 20 años en isla de Tau, hoy siguen dando sentido a la investigación antropológica sobre este fenómeno que llamamos *adolescencia*.

Las preguntas apuntan directamente a la caracterización de la adolescencia como estresante y tormentosa que establece Hall para esta etapa de forma universal. Mead se pregunta acerca de si estos disturbios que angustiaban a los adolescentes norteamericanos eran debidos a la naturaleza misma de la adolescencia o a la civilización, explorando si bajo diferentes condiciones la adolescencia presentaba diferentes circunstancias.

Sus conclusiones son esenciales para desmentir las visiones de la adolescencia de ese periodo natural en todos los seres humanos. Los estudios de Mead de las adolescentes también fueron esenciales para empezar a establecer la idea de feminidad y masculinidad como una construcción cultural. Hasta los años 70, a pesar de la importancia de este y todos los demás trabajos de Mead, desde la antropología y las ciencias sociales los acercamientos a los sujetos de estudio estuvieron marcados en sus inicios por un sesgo androcéntrico.

Siguiendo con la obra de Mead vemos cómo esta categoría de edad no es independiente del resto que componen la identidad, asociada con ella van múltiples categorías entre la que destaca la categoría del sexo. Como explicó Mead en *Male and Female: A Study of the Sexes in a Changing World* (1949) entre las diversas sociedades que habitan el planeta, existe una gran variabilidad del argumento de las características sociales y psicológicas asignadas a uno u otro sexo. Por ello, resulta necesario aclarar mediante la investigación la inconsistencia de las fronteras establecidas entre los sexos y los medios educativos y represivos implicados. Cada sociedad elabora una gramática sexual, en este caso no será lo mismo hablar de *el* adolescente que hablar de *la* adolescente, ya que *lo femenino* y *lo masculino* son imposiciones culturales al macho

y a la hembra que sobrepasan las relevancias biológicas. Es a través del género como se construye una opresión patriarcal que crea jerarquías. Y debido a esta cuestión, se entiende la utilidad necesaria de la perspectiva de género para analizar mecanismos y formas que diferencian socialmente los sexos. Como demuestra Mead, las personas adolescentes tienen sexo y culturalmente están expuestas a socializaciones de género que las construyen de forma radicalmente opuesta en la mayoría de culturas conocidas.

En la última década del siglo XX, Alice Schlegel y Herbert Barry también examinarán la experiencia de los adolescentes a través de una muestra mundial de 186 sociedades preindustriales, el título de su estudio será: *Adolescence: Anthropological Inquiry* (1991). En dicho trabajo, donde se vuelve a cuestionar si la adolescencia es una etapa social universal en todas las culturas, se encuentra una variabilidad destacable en referencia al periodo entre la reproducción sexual y la madurez social completa, ya que este periodo oscila entre menos de 1 año a 7 años en las muestras seleccionadas. Concluyendo que, aunque el inicio de esta etapa social se puede situar mayoritariamente en una causa biológica como la pubertad, es el contexto social quien determina el final y el paso a ser considerado adulto.

En el análisis del término actual nos encontramos que, por un lado, existe una parte biológica con cambios morfológicos y fisiológicos. Esta parte, se condensa en el periodo biológico de la pubertad que culmina con la maduración sexual de la persona. La pubertad, como proceso biológico, se prolonga varios años y consiste básicamente en la transformación del cuerpo infantil en el cuerpo adulto de la persona. Para esta transformación se sigue una secuencia de cambios programada genéticamente, que en cada persona adopta unas características singulares en función de sus características de programación genética, de historia personal y de factores ambientales de su contexto. Estos cambios no son puntuales, responden a una clara lógica biológica como podemos encontrar en el caso de las mujeres con la menarquía un hecho que suele tener una clara trascendencia personal y un significado social (Mendoza, 2016).

Esta secuencia de cambios tiene una duración diferente en ambos sexos, la media para el sexo femenino es de cuatro años, mientras que para el sexo masculino es de cinco años

(Tanner, 1978 (1990)). La edad en la que suceden estos cambios no siempre ha sido la misma. Por ejemplo, en las sociedades preindustriales la edad media en la que aparecía la primera menstruación era entre los 16 y los 19 años, mientras que hoy está en los 13 años. Otro de estos ejemplos lo vemos en lo que se denomina coloquialmente como el “último estirón”, crecimiento con el que se alcanza la estatura máxima del cuerpo. Este proceso duraba antes de la industrialización hasta los 20 e incluso hasta los 30 años. Sin embargo, hoy se produce a los 16 años para las chicas y a los 18 años para los chicos. (Tanner, 1973) (Coleman J. C., 1985 (1980)) en (Feixa, 2018).

Por otro lado, existe una parte cultural con cambios lingüísticos, cognitivos, rituales y educativos. Una etapa de la vida en la que progresivamente se asume el reconocimiento del estatus adulto. Desde este punto de vista, la adolescencia es una construcción social que determina la cultura. Por ello, resultará imprescindible la comprensión de las culturas en las que viven los adolescentes. Utilizamos el concepto de cultura como la concreta Clifford Geertz, que la define como una serie de “mecanismos de control, planos, recetas, reglas, construcciones, lo que los técnicos en ordenadores llaman programas para regir el comportamiento” (Geertz, 1973). La entendemos de forma integrada como todo aquello que se transmite desde lo material a lo simbólico mediante la socialización de las personas a través sus familias, sus calles, sus barrios, sus escuelas, sus grupos de iguales, las instituciones deportivas y de ocio, las instituciones religiosas, los medios de comunicación, sus redes sociales, entre otros factores que dan forma a su día a día.

Estas dos partes, la biológica y la cultural, dialogan para determinar algo esencial en todas las sociedades humanas, la diferenciación sociocultural de la adultez. Es decir, cuando la persona adquiere plenos derechos, responsabilidades y compromisos dejando atrás una etapa de restricciones y protección especial. No obstante, este paso a la siguiente etapa sería más bien a la de joven adulto. Ya que, como hemos explicado anteriormente, las categorías de infancia, adolescencia y juventud son delimitadas por estas edades construidas culturalmente que, a menudo, se sobreponen. Recordando, una vez más, que es un hecho universal que todas las culturas dividan el itinerario biográfico de los individuos por etapas a las que se le suponen peculiaridades específicas.

2. LA ADOLESCENCIA Y LA JUVENTUD COMO CONDICIÓN SOCIAL: DE LA SOCIEDAD DE MASAS A LA GENERACIÓN GLOBAL

El hecho clasificador que hemos descrito en relación con la adolescencia tiene la función de otorgar una condición social al individuo y pautar su comportamiento en cada una de las etapas a la vez que se le asigna una serie de estatus y roles desiguales. Es ingenuo, pues, afirmar que las divisiones por edad son arbitrarias, puesto que sus consecuencias tienen una clara implicación en relación con las posiciones que ocupan los sujetos con el resto de las personas que son o no son de su misma categoría etaria. Los adolescentes que protagonizan esta investigación crecen en una sociedad con una marcada estratificación social. Su edad y su condición de adolescentes es compartida con el resto de las categorías sociales como pueden ser el género o la clase social. No obstante, hay que aclarar que la edad tiene cierta particularidad de una mayor mutabilidad, es una categoría siempre transitoria, frente al resto de categorías menos o nada cambiantes como la estratificación por género y clase o casta. Estas clasificaciones en base a condiciones sociales como es la edad, junto al género y la clase social producen orden imponiendo límites para que cada individuo ocupe un lugar en la sociedad (Bourdieu, 2002).

2.1. ADOLESCENCIA EN EL DESARROLLO DE UNA SOCIEDAD DE MASAS

Philippe Ariès en 1960 en su obra, *L'enfant et la vie familiale dans l'Ancien Régime*, desarrolló el proceso de construcción de la infancia en Europa y cómo esta condición de edad fue ganando espacio social a la etapa adulta. Según Ariès, la antigua sociedad tradicional europea, anterior a la revolución industrial, apenas reconocía la niñez y menos aún la adolescencia. Una vez el niño podía valerse por sí mismo, siendo físicamente independiente, se mezclaba en el mundo adulto tan pronto como fuera posible. No se segregaba por edades y los niños compartían el trabajo y

los juegos sin pasar por una etapa transitoria como había existido en anteriores etapas históricas (Ariès P. , 1973 (1960)).

La condición de clase social está ligada desde un principio al surgimiento de esta etapa que alarga de forma separada la incorporación a la edad adulta. Este proceso sucede en una sociedad específica: las sociedades burguesas del siglo XIX. Esta dilatación del acceso a la adultez se dará mediante la incorporación masiva de las clases medias en la sociedad burguesa a la educación formal. Para determinar su pertenencia a la burguesía y mantener su condición de exclusividad en la jerarquía social, según Eric Hobsbawm, era imprescindible distinguirse con respecto a los grupos mayoritarios como la clase trabajadora, campesinos y trabajadores manuales. El mecanismo de distinción se fundamentó en la cultura de clase media y una forma de vida cada vez más domestica agrupada en una urbanización de barrio ajardinado. Otro de los criterios para pertenecer a lo que Thorstein Veblen denominó “clase ociosa” fue la participación en actividades de ocio, especialmente en la nueva práctica del deporte (Veblen, 1966). Pero según nos señala Eric Hobsbawm, el principal indicador de pertenencia social fue la educación formal,⁶ mostrando su capacidad de posponer la necesidad de acceso a la renta de trabajo y asegurar así la reproducción exclusiva de las clases sociales media y alta. Este mecanismo permitía separar y educar a sus hijos en las costumbres específicas para la vida adulta burguesa en comparación con la sociedad anterior, donde existía una mayor simplificación para saber quién era quién y qué posición ocupaba en la sociedad. Este proceso también se produjo en las otras dos potencias continentales a parte de la británica. Entre 1875 y 1912 se triplicó el número de estudiantes alemanes en la educación secundaria. Del 1875 al 1915 se cuadruplicó el número de estudiantes franceses (Hobsbawm E. , 2009 (1987), págs. 176-185).

Muchas de las imágenes asociadas a la adolescencia en Europa y en América las podemos encontrar en las producciones artísticas que se han ido desarrollando en la era contemporánea. Un ejemplo lo encontramos en la literatura de la época, que Hobsbawm denominó *La era del Imperio*. No es muy común hasta el siglo XIX que los libros sean protagonizados por personas no adultas. La aparición de personajes infantiles y adolescentes protagonistas en las literaturas europeas empiezan a proliferar a partir de la Revolución Francesa con el proceso de una nueva

⁶ Hasta esa época solo accedían a la educación formal superior los cuadros de la clase media que estaban destinados al trabajo burocrático (Hobsbawm, 2009; 185).

conciencia del ser humano⁷. En este caso, existe una excepción en la literatura castellana del siglo XVI, en el libro *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades*. Ya en el siglo XIX anglosajón encontramos varias creaciones literarias que hablan de las aventuras y desventuras de personajes que se están haciendo adultos. Los primeros están en la obra de Charles Dickens. *Oliver Twist* (1837) y *David Copperfield* (1849), que narran la vida de dos huérfanos que se las tienen que apañar para sobrevivir en la sociedad urbano-industrial británica. Más tarde, en 1865, Charles Lutwidge Dodgson, bajo el seudónimo de Lewis Carroll, publicaba *Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas*. En este libro se narran las aventuras de Alicia, una joven victoriana que ante el paso a la adultez experimenta un viaje por un mundo fantástico. Otro libro considerado un clásico de las novelas de aventuras será *La isla del tesoro* (1883), escrita por Robert Louis Stevenson, donde Jim Hawkins nos narra su odisea en busca de un tesoro en compañía de variopintos personajes adultos. Pero si hay un personaje que haya generado una imagen o incluso hasta un síndrome psicológico⁸ ese es creado por James Matthew Barrie para una obra de teatro llamada *Peter Pan y Wendy* que fue estrenada en un teatro londinense el 27 de diciembre de 1904. Al otro lado del Atlántico encontramos también tres obras fundamentales de la literatura estadounidense escritas, respectivamente, por Louise May Alcott, autora de *Mujercitas* (1868-69), y por Samuel Langhorne Clemens, más conocido por el seudónimo de Mark Twain, que fue el autor de *Las aventuras de Tom Sawyer* (1876) y *Las aventuras de Huckleberry Finn* (1885).

Todos estos personajes que surgen de la literatura de hace más de un siglo han ido sido narrados en diferentes formatos hasta la actualidad. En el caso del Lazarillo, por ejemplo, representa el arquetipo del adolescente hombre, huérfano, pobre y pícaro que acabara convirtiéndose en un mito que llega hasta nuestros días. Todos ellos experimentan el paso a la adultez mediante una aventura. Incluso en el caso de Peter Pan se verbaliza el enfrentamiento con la muerte como una gran aventura. En estos personajes convertidos en mitos transculturales

⁷ “Hasta entonces, la infancia era considerada un estado mórbido (como la feminidad). La revalorización del ser humano en su dimensión terrenal, vital y sensual, el interés por la educación, por la teoría del conocimiento y la formación de los ciudadanos, tienen como consecuencia que la infancia deje de ser solo una etapa enfermiza, para convertirse en un periodo decisivo de la formación del ser humano pleno.” (Morán, 2019, pág. 9)

⁸ Kiley, D. (1983) *The Peter Pan Syndrome: Men Who Have Never Grown Up*

gracias a la hegemonía cultural del mundo anglosajón se muestran arquetipos determinados por su edad, su sexo y su clase social.

En la primera mitad del siglo XX se irán consolidando los cambios sociales fundamentales que tienen origen en las sociedades burguesas del siglo XIX y que afectarán al desarrollo de esta etapa social adolescente. Se extenderán la escolaridad obligatoria a más capas de la población. También en la lógica del desarrollo de la corriente nacionalista se impondrá el servicio militar, idea surgida de la Revolución Francesa. Será en este umbral del paso de un siglo al otro donde las prácticas deportivas experimentarán un proceso de formalización y se internacionalizarán los Juegos Olímpicos. La población urbana de los países industrializados seguirá aumentando respecto a la rural provocando cambios en las familias que pasarán cada vez a ser más nucleares. Mediante la legislación y en parte a causa de los avances tecnológicos se expulsará a los jóvenes del mercado de trabajo. También surgirán instituciones propias para los adolescentes, ya sea en el mundo del deporte, del ocio, la estética, religioso, militar o político. También el consumo de productos industriales se irá incrementando y los medios de comunicación de masas empezarán a tener un impacto cada vez mayor en la sociedad (Hall, 1904; Ariès, 1973; Gillis, 1981; Feixa, 1996).

En este contexto la adolescencia se constituye cada vez más como una categoría autónoma. Y, como explica Gillis, se irá extendiendo “de forma simultánea en cada país occidental, el concepto de adolescencia se democratizó, ofreciéndose, o mejor exigiéndose, a todos los adolescentes”⁹ (Gillis, 1981 citado en Feixa, 2006). Este grupo de edad lo encontramos analizado desde la etnografía urbana americana que investigó las relaciones entre esta incipiente “cultura juvenil” que surgía de este grupo social cada vez más excluido del mundo del trabajo y su espacio en las ciudades. Frederik Thrasher, desde la perspectiva de la escuela de Chicago, en su obra *The Gang*, en 1927, teoriza la “cultura de la esquina” en el estudio de grupos juveniles de los barrios populares de Chicago. Dos años más tarde, Robert y Helen Lynd publican la obra *Middletown* (1929), donde analizan las culturas formales e informales en un instituto de una

⁹ “El descubrimiento de la adolescencia perteneció a las clases medias, que lo monopolizaron hasta comienzos del siglo XX (...) Entonces, de forma simultánea en cada país occidental, el concepto de adolescencia se democratizó, ofreciéndose, o mejor exigiéndose, a todos los adolescentes” (Gillis, 1981). Citado en (Feixa, 2006)

ciudad norteamericana. El instituto, o educación secundaria, facilitó a los adolescentes un espacio social más allá de las aulas, donde se pudieron llevar a cabo muchas más actividades que las estrictamente académicas. Más tarde, en 1943, Whyte publicó la obra de referencia *Street Corner Society* (1943), donde comparaba a dos grupos diferentes en el barrio italiano de Boston.

La imagen asociada a los adolescentes americanos en esta época la encontramos plasmada en la película *Rebelde sin causa* (1955). Este film, basado en una novela de 1944, cuenta la historia de Jim Stark, un rebelde adolescente que recién llegado a Los Ángeles desobedece a sus padres y desafía de forma violenta a los líderes de la pandilla del instituto local. La película gira entorno a tres personajes que respectivamente mantienen una relación conflictiva con sus familias. Se encuentran en una comisaría por motivos distintos, Jim Stark que se encuentra ebrio, Judy personaje principal femenino que se ha fugado de casa y Platón que mata a unos cachorros. Esta película también tendrá un gran impacto en el mundo de la moda juvenil. La indumentaria de Judy con falda larga de color amarillo tendrá un gran impacto en el incipiente mercado juvenil femenino que empezará a desarrollarse en esta época. En el caso de Jim será un pionero caracterizado con unos *blue jeans* que se harán muy populares como una prenda indispensable del mundo juvenil mundial.

En el caso español también se desarrolló una idea de infancia y adolescencia a través de un medio de masas como el cine durante las décadas de los 50 y los 60. Esta imagen fue cambiante y se adaptó a los cambios propagandísticos del régimen franquista. Empezando en los 50 por unos “niños prodigio” provenientes de un mundo humilde como fueron los ejemplos del éxito de una visión católica con Pablito Calvo en *Marcelino, pan y vino* o una visión rural con Joselito en *El pequeño ruiseñor*. Estos actores se quedaron en su versión infantil y no se proyectó una visión de su adolescencia y juventud. Esto fue muy diferente en los 60 donde las dos estrellas fueron unas “niñas prodigio” como fueron el caso de Marisol y Rocío Dúrcal. En un intento por mostrar una versión más moderna del régimen en el desarrollismo se abandona la humildad como virtud de destino y se mantiene como origen puesto que en las películas los personajes suelen partir de posiciones sociales humildes para relacionarse con la burguesía o la alta sociedad. En el caso de Marisol vemos como pasa de encarnar la niña modelo en tres películas infantiles a protagonizar siete como adolescente. Muy a menudo, en sus películas parte de

posiciones de pobreza y acaba mostrando su talento y virtudes en la alta sociedad como vemos ejemplificado claramente en su primera película infantil *Un rayo de luz* y en su primera película adolescente *Marisol rumbo a Río*. Marisol fue un símbolo nacional y un fenómeno de masas que introdujo en el mercado con su imagen y *merchandising* a los adolescentes de la época. Otro caso será el de Rocío Dúrcal, con una carrera iniciada en la adolescencia no tendrá películas puramente infantiles. En su primera película *Canción de juventud*, se ve a una adolescente prodigio de buena posición social en un internado de monjas que intenta ofrecer una visión moderna de la educación femenina de la época. En esta película ella es huérfana de madre, un hecho muy recurrente en los anteriores personajes analizados. La orfandad, un fenómeno que ya hemos visto en las novelas anteriormente analizadas, está sobrerrepresentada en el cine infantil y adolescente de los 50 y los 60 (Durán, 2015).

Como podemos ver, esta imagen cultural de la adolescencia ha sido cambiante en el tiempo a través de otra construcción sociocultural, las generaciones. Desde la visión más particular y micro, entendemos generación como un componente esencial de los sistemas de parentesco. No obstante, ampliando el foco a uno más general y macro, entendemos generación como una unidad social que se comprende como una comunidad de edad de un grupo de individuos que han nacido en un mismo contexto socio geográfico (Ortega y Gasset, 1923). Estas personas que comparten generación son contingentes a compartir experiencias, valores y actitudes experimentando los mismos acontecimientos históricos y sociales. Fue Karl Mannheim, en su ensayo *The Problem of Generation* (1952), el primero que describe cómo las personas que comparten la misma generación pueden ver el mundo de maneras muy diferentes a sus homólogos de la generación anterior. Finalmente, desde una perspectiva más cercana a la visión de las personas adolescentes la generación es un sistema de relaciones entre ellos y los adultos (Gaitán, 1999). A grandes rasgos encontramos 4 generaciones que coexisten en la actualidad. Cada una de ellas ha sido testigo de acontecimientos históricos y fue etiquetada desde los adultos de la época con diferentes significados y valores.

La primera es la generación de los *baby boomers*, que surge de un gran crecimiento demográfico en los países anglosajones después de la Segunda Guerra Mundial, y que hace referencia a las personas nacidas entre 1946 y 1965. Es la generación que se desarrolla en un

tiempo histórico que Hobsbawm denominó “los años dorados”, una época en la que los asuntos humanos experimentaron la revolución más drástica de la que tenga conciencia la historia. Una época que se asocia al gran cambio social, a un crecimiento económico en pleno empleo, al crecimiento de las multinacionales, al surgimiento de una sociedad de consumo de masas, a un crecimiento del individualismo, al mayor crecimiento del trabajo industrial, a los procesos de alfabetización totales, al crecimiento de la educación secundaria y de la universidad a amplias capas de la sociedad, al progreso social y a la consolidación de los estados del bienestar (Hobsbawm E. , 1999 (1994), págs. 260-290). El *baby boom* se produjo en todas las sociedades desarrolladas, pero en el caso europeo los tiempos difieren entre el sur y el norte. Por ejemplo, en el caso español se produjo entre 1957 y 1977.¹⁰

Las condiciones sociales que generó esta edad de oro dilataron la distancia de la generación *baby boomer* con la memoria de los años 30 y sus crisis. La revolución cultural de los años 60 en muchas partes del mundo supuso amplios conflictos generacionales¹¹. A partir de los años 60 la juventud que había aumentado su presencia demográfica también experimentó como se ampliaba su espacio político, su espacio comercial, su espacio económico y su espacio social. Desde los Estados Unidos empezó la tendencia a reducir la edad de voto hasta los 18 años y disminuyó también la edad de consentimiento de relaciones sexuales. La cultura juvenil ganó peso en las economías desarrolladas a través de la internacionalización que se producía del modelo de consumo estadounidense a través del cine, la radio, la televisión, la ropa, el deporte y sobretodo la nueva música popular. Esta generación experimentó durante su crecimiento unos cambios tecnológicos que se producían a una gran velocidad y a los cuales se adaptaban mejor que sus mayores. Algo que por primera vez invertía de cierta forma el rol de las generaciones en la sociedad. Este suceso fue analizado por Mead, que explicó cómo desde una perspectiva

¹⁰ “En el caso de España, durante el baby boom (1957-1977) nacieron casi 14 millones de niños, 2,5 más que en los veinte años anteriores que se corresponden con la etapa de la inmediata posguerra y 4,5 millones más que en los veinte años siguientes.” Lorenzo, L. (2004). Consecuencias del envejecimiento de la población: el futuro de las pensiones. Indicadores sociales de España. https://www.ine.es/daco/daco42/sociales/infosoc_envej.pdf

¹¹ “Su poder adquisitivo facilitó a los jóvenes el descubrimiento de señas materiales o culturales de identidad. Sin embargo, lo que definió los contornos de esa identidad fue el enorme abismo histórico que separaba a las generaciones nacidas antes de, digamos, 1925 y las nacidas después, digamos, de 1950; un abismo mucho mayor que el que antes existía entre padres e hijos. La mayoría de los padres de adolescentes adquirió plena conciencia de ello durante o después de los años sesenta. Los jóvenes vivían en sociedades divorciadas de su pasado, ya fuesen transformadas por la revolución, como China, Yugoslavia o Egipto; por la conquista y la ocupación, como Alemania y Japón; o por la liberación del colonialismo. No se acordaban de la época de antes del diluvio.” (Hobsbawm, 1999: 332)

generacional se conectan patrones dinámicos que cambian a lo largo del tiempo la forma de ser niño, adolescente o joven como la forma de la relación entre generaciones. Margaret Mead, en *Cultura y compromiso* (1970), clasifica en tres posibilidades esta forma de relación entre generaciones:

“Las sociedades primitivas y los pequeños reductos religiosos e ideológicos son principalmente posfigurativos y extraen su autoridad del pasado. Las grandes civilizaciones, que necesariamente han desarrollado técnicas para la incorporación del cambio, recurren típicamente a alguna forma de aprendizaje cofigurativo a partir de los pares, los compañeros de juegos, los condiscípulos y compañeros aprendices. Ahora ingresamos en un periodo, sin precedentes en la historia, en el que los jóvenes asumen una nueva autoridad, mediante su captación prefigurativa de un futuro aún desconocido (Mead, M., 2002 (1970) p. 35)”

Esta tarea central de producir y dar forma a la próxima generación por parte de cualquier sociedad se puede transmitir, según Mead, por estas tres formas. Las ciencias sociales han tenido interés en analizar los elementos clave en el desempeño del proceso de socialización, como la transmisión de normas y expectativas culturales de los adultos a los niños y el papel que juegan instituciones como la familia, la institución educativa y los medios de comunicación. El modelo prefigurativo y la expansión del modelo de consumo a clases populares a lo largo de la segunda mitad del siglo XX provocaron que las relaciones de los niños, adolescentes y jóvenes con las instituciones sociales cambiaran con el tiempo de tal forma que los niños, adolescentes y jóvenes se convirtieron en una cohorte social importante y un nicho específico de mercado. Mientras que la cultura posfigurativa se da en sociedades de lenta transformación y la cultura cofigurativa en sociedades de cambio moderado, la cultura prefigurativa que teoriza Mead para los Estados Unidos de los años 60 se da en una sociedad de transformación acelerada donde se están rompiendo los modelos. La revolución tecnológica supone un cambio drástico que expone a los nacidos anteriormente a ella a ciertos problemas de adaptación a las nuevas condiciones de vida. Mead también apuntó la tendencia que llevaba al ser humano en esta cultura prefigurativa a un proceso de consciencia mundial como no se había presentado nunca anteriormente en la historia.

La revolución cultural juvenil se dio de diversas formas en múltiples países y contextos urbanos como Gran Bretaña, Francia, Italia y México. Del movimiento *hippy* norteamericano al *mayo del 68* francés, el movimiento juvenil tuvo un gran impacto en sus demandas de emancipación social llegando a ser considerada una “nueva clase revolucionaria” (Feixa, 2006; 10). La década de los 60 estuvo atravesada por grandes tensiones sociales y generacionales en la que la juventud fue la productora de una contracultura (Roszak, 1970) que desafiaba las formas tradicionales de autoridad. Esta contracultura incluía una demanda generacional por la igualdad de derechos de las mujeres. Ya en el año 1949 se publicaba *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir, donde se llamaba a las mujeres a reconquistar desde sus propios criterios su identidad. Desde la filosofía feminista y existencialista se teorizaba que lo que se entendía como mujer era una producción cultural, ya que muchas de las características y posiciones sociales que justificaban su subordinación asociadas a las mujeres no provenían de un factor genético, sino al modo en el que fueron educadas y socializadas¹² como ya habían puesto de manifiesto con sus investigaciones las antropólogas feministas encabezadas por Mead y Benedict. El género continuó siendo una categoría clave en la disciplina antropológica. Existió un nuevo impulso para intentar explicar cómo se transmiten los roles mediante prácticas sociales y simbólicas que acaban condicionando los comportamientos y rasgos asociados a las categorías de masculino y femenino (Pibernat: 2019, 38-39).

En este contexto, también aparecieron lo que desde el Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de la Universidad de Birmingham denominaron “subculturas juveniles”. Estas se dieron en la Inglaterra de posguerra donde también se fue consolidando una sociedad de masas con grandes cambios económicos y sociales. Al igual que había realizado la escuela de Chicago unas décadas antes, al otro lado del Atlántico, los investigadores del Grupo de Subculturas del centro analizaron el fenómeno juvenil británico en la época de posguerra, intentando comprender su relación con estructuras más amplias de carácter social y cultural. Parte de este trabajo quedó plasmado en una de sus obras fundacionales *Rituales de resistencia*. En esta obra los investigadores desarrollaron un análisis histórico que conjugaba la atención a las clases sociales de los grupos de jóvenes con la capacidad de acción en la sociedad. Entendiendo los significados de sus diferenciados “estilos”, en las investigaciones conseguían llegar a las

¹² “No se nace mujer: llega una a serlo”

formas culturales de resistencia comprendidas en los patrones de sociabilidad de los *teddy boys*, *mods*, *skinheads*, rastas, *rudies*, *hippies* y otros grupos de jóvenes ingleses (Hall, S., ; Jefferson, T. , 2014 (1975)).

Estos estudios sobre la cultura de los jóvenes *baby boomers* se contextualizan en un cambio que se extendió progresivamente de Norte América al resto de países occidentales a través de una hegemonía cultural transmitida mediante los medios de comunicación de masas. Como ya advertimos anteriormente, este cambio se caracteriza por el crecimiento de la escolarización juvenil, la tardía inserción laboral y la continua manifestación del ocio enfocado al consumo juvenil. En un principio, para analizar este fenómeno de la cultura juvenil, se priorizará más la edad que la clase social, ya que se consideraba que las nuevas generaciones compartían más cosas entre ellas que con la generación de sus padres.

Fue la escuela de Birmingham, y más en concreto Paul Willis en *Aprendiendo a trabajar*, quien acentuó la clase social y no la edad para explicar las “culturas juveniles” británicas. En este trabajo, llevado a cabo entre 1972 y 1975 en una escuela masculina de una ciudad obrera, Willis aborda la cuestión de “¿Por qué los chavales de clase obrera acaban eligiendo trabajos de clase obrera?”. Sus conclusiones encuentran respuesta en la *cultura contraescolar*, explicada como “el medio específico en que se produce una determinada concepción subjetiva de la fuerza de trabajo y la decisión objetiva de aplicarla al trabajo manual” (2005: 13). Esta *cultura contraescolar* es producida por un grupo de adolescentes, estudiados en los años de transición de la escuela a la fábrica, al que se refiere como *lads*. Ellos no son víctimas pasivas del sistema que impone una reproducción social determinada. A través del grupo informal producen esta cultura de resistencia con actitudes inconformistas que les llevan a reproducir la estructura de la sociedad capitalista. El análisis de esta *cultura contraescolar* se realiza utilizando los conceptos de penetración y de limitación, exponiéndolos mediante la interdependencia de clase, género y origen étnico.

Una apreciación al trabajo de Willis es que este se centra exclusivamente en muchachos blancos de clase obrera. Esto comportaba ciertas ausencias como la de las chicas y adolescentes con otros orígenes étnicos. La ausencia de chicas es algo común entre los investigadores del Centro de Estudios Culturales Contemporáneos, como ya advirtieran Angela McRobbie y Jenny

Garber preguntándose en el capítulo “Las chicas y las subculturas: Una investigación exploratoria” en el libro *Rituales de resistencia*:

“¿acaso las chicas, por razones que podríamos descubrir, no están activamente presentes en las subculturas juveniles?, ¿o, acaso hay algo en estas investigaciones que las vuelve invisibles? (315)”

En este capítulo se desarrollan los procesos culturales que experimentaron las chicas en esta sociedad de masas británica, donde también empezaron a ser consumidoras de dicha cultura, pero desde la negociación de un espacio diferente, menos visible en el espacio público, menos violento y expuesto a las críticas y visiones que les oprimían como mujeres para ofrecer así otro tipo de resistencia. Este espacio diferenciado estaba marcado por la *cultura de la habitación*, donde las chicas podían consumir los elementos que les proporcionaba el nuevo mercado juvenil de masas debido a un incremento de sus rentas en relación a las generaciones anteriores y producir su cultura a través de los grupos de amigas.

Willis analiza la concepción de la masculinidad que tienen los *lads*. Estos jóvenes blancos de clase obrera asociaban la masculinidad al trabajo pesado y manual de la fábrica y a ganar el salario principal del hogar mediante este trabajo. Como contraste, rechazaban la burocracia, el trabajo mental y la escuela asociándolo a la feminidad. Otro de los elementos analizados es su relación con otros grupos de jóvenes de otros orígenes como asiáticos e hindúes. La posición racista en la que se colocan los muchachos en relación con estos “otros” esta interrelacionada a su vez con el trabajo que suelen realizar. No todo el trabajo manual pesado era visto con la misma consideración, ya que los que realizan los inmigrantes solían ser vistos como trabajos sucios o en el caso de los tenderos como trabajos feminizados.

El “estilo” era algo importante, se preocupaban por mostrarse atractivos ante las mujeres autodiferenciándose del otro grupo de muchachos (los “pringados”) por ser sexualmente activos. Entre el grupo de iguales era frecuente la agresividad y un comportamiento muy físico y dentro de este se divertían, bromeaban en clase, fumaban y bebían. Todo esto los conectaba con el mundo adulto de la fábrica que ansiaban reproducir. El estudio nos muestra cómo todas

estas posiciones idealistas condenaban a los *lads* a una cierta decepción posterior una vez conocían de primera mano el mundo de la fábrica.

Otro de los trabajos Willis que cabe destacar en esta investigación, permitiéndonos un salto en la línea temporal, es su artículo “Los soldados rasos de la Modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XXI”.

En este trabajo Willis advierte que son las personas jóvenes quienes experimentan en primer lugar “los problemas y las posibilidades de las sucesivas olas de modernización técnica y económica que atraviesan a las sociedades capitalistas” (Willis, 2008: 44). En un análisis que completa su estudio en *Aprendiendo a trabajar* analiza tres olas que han experimentado las dos generaciones que sucedieron aquellos *lads*. Especialmente relevante para este trabajo será la primera ola que se presenta como:

“Las respuestas culturales de los estudiantes de clases trabajadoras y subordinadas, frente a los impulsos modernizadores estatistas dentro de la educación caracterizada, principalmente, por el desarrollo de la escolarización universal, gratuita y obligatoria para todos los niños de hasta 16 años” (Willis, 2008: 44).

Como ya hemos recordado anteriormente, estos trabajos se centran en población adolescente blanca de clase trabajadora y como estos reproducen su posición social mediante una *cultura contraescolar*. En *Aprendiendo a trabajar*, se nos mostró a los otros grupos de chicos pertenecientes a otros orígenes étnicos y cómo estos eran objeto de racismo, planteando una inferioridad de estos adolescentes y argumentando su filiación a un grupo étnico determinado, por parte de los *lads*. También han existido líneas de investigación que se han centrado en analizar la reproducción social mediante la escuela de estas minorías. Destacamos aquí las que parten del modelo que propuso John Ogbu desde la antropología de la educación de los Estados Unidos, destacando su diferenciación entre “minorías voluntarias” y “minorías involuntarias” (Ogbu, 1974; 1978; 1981). Las “minorías voluntarias” corresponderán a migrantes por motivos económicos o políticos con un marcado doble marco de referencia entre situación en el origen y proyecto de destino, que les ayuda a desarrollar una mayor resiliencia al rechazo. Por su parte, las “minorías involuntarias” o de casta son producto de un proceso histórico de conquista, colonización o esclavitud o de exclusión social generada por procesos de modernización, que

generan fuertes resistencias militantes ante la relación impuesta por la mayoría (Carrasco S. , 2004, pág. 51).

Margaret Gibson amplió, desarrolló y enriqueció etnográficamente y teóricamente el modelo propuesto por Ogbu en sus estudios de las comunidades sijs en California, donde desarrolla conceptos como el de *acomodación sin asimilación* o *aculturación aditiva* para las “minorías voluntarias” (Gibson M. , 1988). Otra aportación posterior siguiendo este modelo será la de Marcelo Suárez-Orozco, con el análisis comparativo entre los nuevos migrantes mexicanos y las poblaciones mexicanas pertenecientes a los territorios anexados por los Estados Unidos (Suarez-Orozco, 1989). Para el caso español, destaca la adaptación del modelo por parte de Sílvia Carrasco, que realiza un trabajo de comparación junto con Margaret Gibson entre la situación de los jóvenes migrantes de California y España (Gibson, M. ; Carrasco, S., 2009), sumado al resto de sus trabajos etnográficos sobre la desigualdad de oportunidades, minorías étnicas y migración en la educación catalana.

Como nos muestran estas investigaciones también existe gran diversidad dentro de las minorías (Carrasco S. , 2004). No podemos entender a cualquiera de las personas pertenecientes a estos grupos en un sentido unidimensional. Angela Davis, en los 80, teorizó acerca de los límites de la unidimensionalidad de la identificación de las mujeres negras de clase trabajadora entendiendo de una forma más compleja la identidad a través de sus condiciones de género, “raza” y clase (Davis, 2004 (1981)). Más tarde, en 1989, Kimberlé Crenshaw acuñó, también desde la línea del feminismo, el concepto de *interseccionalidad*, mediante el cual se entiende la interrelación de las categorías de una forma multidimensional. La *interseccionalidad* se entiende como una categoría que se constituye de forma simultánea con las otras creando una experiencia vivida única, es en sí una epistemología ajustada a la autosubjetividad de los “otros” generizados, racializados, claseados, sexualizados, colonizados, entre otras categorías de diferencia (Narciso, 2018).

Willis también estudiará la creatividad simbólica que tienen estos grupos juveniles (1990). Aparte de analizar cómo los grupos de adolescentes producen activamente su propia “cultura juvenil” dentro de sus contextos sociales específicos, es necesario analizar en qué

términos se muestra la reproducción cultural que como afirma Willis contribuye “a producir una pauta global de actitudes sociales y de supresión de penetraciones culturales como base para la decisión y para la acción, de manera que tales actitudes supresiones han de ajustarse debidamente al funcionamiento del modo capitalista de producción. Solo este último efecto debe designarse como Reproducción Social” (Willis, 1993: 451).

En este sentido, al examinar la reproducción del género en una sociedad es necesario tener en cuenta los roles adultos de dicha sociedad y qué impacto tienen en la producción cultural de los adolescentes. En este tema, por ejemplo, las investigaciones de Angela McRobbie (1978) nos muestran como las jóvenes de clase trabajadora anticipan la asimilación de su rol adulto a la de los chicos, asumiendo labores de cuidado y trabajo doméstico, mientras que los chicos suelen gozar de un periodo de excepcionalidad. McRobbie, estudió cómo la producción cultural de las chicas de clase obrera que se centraba en el estilo, maquillajes, ocios y amistades, generaba una cultura de resistencia al mundo escolar, adoptando valores de romance y matrimonio. Esto comportaba una lógica de aceptación sin resistencia a un acceso a instituciones como el matrimonio o la maternidad, siendo estas opresivas para ellas en los términos en los que se daban. Unos años más tarde, Donna Eder y Stephen Parker analizaron el efecto de las actividades extracurriculares en la cultura de los grupos de pares de una posición social más de clase media. En este estudio se analizaba cómo en estos grupos se daba la producción cultural y la reproducción de género, y comprobaron cómo las chicas y los chicos estaban expuestos a valores muy diferenciados mediante estas actividades. Por ejemplo, se promocionaba mediante el deporte una cultura de logros y competitividad entre los chicos; en cambio, a las chicas porristas se les orientaba en el manejo de las emociones mientras se les recordaba constantemente la importancia de la apariencia (Eder, 1987). Por otra parte, el consumo de estilos juveniles será también para las chicas pertenecientes a las minorías en sociedades racistas y xenófobas una forma de acceder a la igualdad racial, como muestra Helena Wulff en sus trabajos etnográficos con chicas de diversos orígenes en barrios ingleses de clase trabajadora (Wulff, 1988; Amit-Talai, 1995). Estas cuestiones de producción cultural serán analizadas desde la perspectiva *interseccional* por Heidi Safia Mirza, con mujeres musulmanas de origen turco y con mujeres negras en Gran Bretaña. Para ello acuña el concepto de *interseccionalidad encarnada* para analizar la representación corporal en base a la racialización

masculinizada o feminizada, teniendo en cuenta que esto definirá materialmente su experiencia escolar o profesional (Mirza, 2013; Mirza, 2009)

2.2. ADOLESCENCIA GLOBAL EN LA SOCIEDAD DEL RIESGO

Ahora vamos a contextualizar a las dos generaciones que suceden a la generación *baby boomer*. La primera es la Generación X, compuesta por las personas nacidas entre mitad de los 60 hasta principios de los años 80. Los adolescentes y jóvenes de esta generación se vieron afectados por diversos sucesos que condicionaron su existencia. La crisis de los 70 rompió con las expectativas que surgieron en lo que, desde el cine, trata Ken Loach en *El espíritu del 45*: se impuso un nuevo orden neoliberal en un mundo que acabo por ser unipolar con una clara hegemonía cultural anglosajona. Se empezó a experimentar el proceso de desindustrialización en los países ricos y continuó la escalada creciente de la sociedad de consumo en un proceso que llevará a la globalización. La televisión fue un elemento esencial para entender la cultura juvenil, ya que se empezó a canalizar a través de ella la cultura musical (MTV) o la cultura deportiva a través de la retransmisión en directo de los deportes ya totalmente profesionalizados de masas. Este hecho supuso grandes cambios en el consumo juvenil, incrementando, por ejemplo, la cantidad de ropa, revistas y música que se adquirían.

En el contexto español, esta generación fue la que primero experimentó la democracia y una serie de derechos cuya implementación se retrasó en España debido a la dictadura, y que la diferenciaban cronológicamente del resto de generaciones de su entorno europeo. Un ejemplo de esta modernización se verá en la edad de voto. En la historia de España siempre que ha habido un cambio de estado político, la edad en la que las personas han podido votar ha tenido una implicación para los jóvenes. En 1931, la edad mínima del derecho a voto de los hombres pasó de los 25 a los 23 años; en 1933, las mujeres conquistaron ese derecho y después de la dictadura se rebajó la edad para que las y los jóvenes de 18 años pudieran votar. Este nuevo periodo también comportó un avance en la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. La constitución del año 1978 contribuyó “al desmantelamiento de la discriminación y a la consecución de la igualdad de derechos” (Cuenca Gómez, 2008). Esta constitución también supuso un cambio significativo para la minoría gitana, ya que se constituyó, por primera vez en

la historia del país, la igualdad de los gitanos ante la ley y se estableció cualquier tipo de discriminación racial como delito (Gervás, 2006).

Los movimientos juveniles españoles se hacen comparables a los movimientos juveniles globales, en esta nueva etapa histórica. Los chicos y las chicas de finales de los 70 y los 80 entraron de lleno en la cultura juvenil de masas. Ahora sí: sin censura. En cuanto a Cataluña, dentro de los estudios antropológicos sobre grupos de jóvenes y cultura juvenil, destacan las investigaciones durante la década de los 80 de Oriol Romaní, sobre jóvenes en el área metropolitana de Barcelona en la transición (Romaní, O.; Contreras, J.; Horns, O.; Feixa, C., 1986) y, después, de Carles Feixa en las primeras fases de la democracia. Con una trayectoria de 30 años de investigación, ha estudiado a fondo las “culturas juveniles” en Cataluña abarcando incluso investigación histórica de los últimos 60 años, con una línea de investigación que incluye las “culturas juveniles” y las “tribus urbanas” en relación con los espacios de ocio (Feixa, 2008).

También desde la etnografía escolar que se ha hecho en España encontramos ejemplos que analizan la cultura adolescente fuera del tiempo escolar y familiar. Por citar algunos ejemplos que abarquen las diversas formas de vivir la adolescencia nos encontramos con trabajos como el de Jordi Pàmies donde se analizan las dinámicas escolares y comunitarias de adolescentes de origen marroquí en la periferia de Barcelona. Entre los múltiples hallazgos de esta etnografía destacamos como en el caso de algunos de los chicos de origen marroquí de una promoción escolar se relacionaban con el resto de los muchachos a través de la cultura contra-escolar como la que teorizará Willis. Este hecho no sucedía con la misma intensidad en la siguiente promoción fuera de la escuela durante el tiempo que realizaban actividades en el espacio “no escolar”. Aunque, la diversidad dentro del grupo de adolescentes marroquíes parecía marcada por factores como si eran “más o menos académicos” o “más o menos tradicionales” (2006, págs. 478-484).

Estos aspectos han sido abordados desde la doble perspectiva de la sociabilidad y de las oportunidades principalmente por otros trabajos del grupo EMIGRA de la UAB, y por el Laboratorio de Estudios Interculturales de la UGR en diversas investigaciones. Destacan en este sentido trabajos como el de María Rubio y Antonia Olmos sobre la construcción social del

“mal estudiante” en los ámbitos educativos formales a través de categorías socioculturales como la clase social, la “raza” o la etnia y el género (2015).

Desde una perspectiva de género, destaca el trabajo de Maribel Ponferrada (2007), donde se aborda la tensión entre los límites y las oportunidades que la escuela aparentemente ofrece a las chicas de clase trabajadora y de minorías en la periferia de Barcelona. En estos trabajos se ven los límites estructurales que existen para las chicas de clase trabajadora a pesar de sus éxitos académicos. Ponferrada, también analiza las relaciones con el deporte y el ocio de estas chicas en el instituto. En este trabajo se describen actitudes de resistencia por parte del grupo femenino de la clase tanto en la asignatura de educación física caracterizada por su androcentrismo y la violencia machista que dificulta su plena participación en igualdad (206).

Otro de los trabajos destacados será el de Santiago Prado sobre adolescentes con procedencia rural en un centro educativo de secundaria en Terra de Melide (Galicia) (2006). Donde analiza que ha supuesto la masiva escolarización de los adolescentes de espacios rurales a partir del cambio de edad obligatoria de escolarización que pasó de los 14 a los 16 con la nueva ley de educación LOGSE. Un trabajo imprescindible para entender los cambios demográficos juveniles que vacían progresivamente el mundo rural. En este trabajo también se nos describe la percepción por parte de los adolescentes del ocio en el mundo rural y los límites al disfrute del salir y tener tiempo libre por parte de las chicas y la importancia del tiempo de verano para el disfrute del ocio (307- 308).

Además de los trabajos de estos equipos, que se han centrado principalmente en el contexto escolar, otros investigadores han realizado importantes contribuciones en la misma línea. Un ejemplo de estos es Luca Giliberti, quien reconstruye y revela los procesos de segregación escolar interna analizando las prácticas escolares ocultas que promueven la reproducción social de los chicos de origen dominicano en Cataluña (2013).

La siguiente generación será la que participará en esta investigación y que se define como generación *milénial*, o generación Y que teóricamente comprende a los nacidos entre el principio

de los años 80 y finales de los años 90. Sin embargo, sus características se pueden extender a quienes eran adolescentes durante las distintas fases del trabajo de campo realizado ya en su etapa de consolidación como generación marcada, a su vez, por los estragos de las últimas crisis capitalistas en los países ricos, a diferencia de sus padres (Carrasco, S. ; Narciso, L. ; Bertran-Tarrés, M. , 2018). Esta será la generación protagonista de la era digital y la globalización. Para el contexto más amplio donde podemos situar el fenómeno es necesario abordar el concepto de generación global que definen Ulrich y Elisabeth Beck para el papel de la sociología cosmopolita considerando:

“las generaciones globales no como una única generación universal, con símbolos comunes y una única conciencia, sino más bien, conceptualizar y analizar una multiplicidad de generaciones globales que aparecen como un conjunto de futuros entrelazados” (Generación global, 2008, pág. 34).

Beck sitúa la generación global dentro de lo que denomina *la sociedad del riesgo*. Un tipo de sociedad que Beck teoriza en los años 80 casi de forma simultánea a la catástrofe nuclear de Chernóbil. Sostenía que se estaba entrando en una nueva modernidad donde la protección, el control y la solvencia de la sociedad industrial se mostraban incapaces de hacer frente a los riesgos naturales, sociales, económicos, políticos e individuales. Para Beck la problemática del riesgo y su cálculo constante a través de la predicción que nos permite el desarrollo de la ciencia como la estadística sitúa a la sociedad en un mecanismo dramático. Realizamos acciones sobre algo que “no tiene lugar”, no obstante, podrían suceder si no realizamos acciones que cambien el sentido de una tendencia. Estos riesgos que existen en nuestra conciencia mantienen las acciones del presente. Así pues, cuanto más aciaga sea la amenaza futura en el presente más persistentes serán las convulsiones que puedan provocarse mediante lo que Beck llama “la dramaturgia del riesgo” (Beck U. , 1996, pág. 175).

Si relacionamos la generación global de Beck con la diversidad específica de los casos estudiados en esta investigación, advertimos que no incluye por ejemplo el fenómeno de la adopción internacional en su análisis, no obstante, sí incluye fenómenos paralelos pertenecientes a otros casos de la investigación como el fenómeno migratorio.

Aunque se puede discutir el peso de la realidad global en la producción y reproducción cultural de los adolescentes, no obstante, es incuestionable que dentro de una diversidad local existe un espacio común. Este espacio es el que destacan los Beck en el sentido histórico, afirmando que por primera vez se está viviendo en un presente común. Un ejemplo de este espacio común es cómo la mayoría de jóvenes en el mundo actual, a los que Feixa denomina *generación@* (Feixa, 2000; 2014; Feixa, C. ; Fernández-Planells, A. ; Figueras-Maz, M., 2016), viven, como teoriza Manuel Castells, en una sociedad red. Esta sociedad, característica de *La era de la información*, se desarrolla desde la década de 1970, cuando se empieza a producir el cambio de una sociedad industrial a una sociedad informacional más compleja e interconectada. Una sociedad construida a través de redes personales y colectivas operadas por redes digitales que se comunican mediante redes activadas por tecnologías digitales de la comunicación y la información, como internet, fundamentadas en la microelectrónica (Castells M. , 1996, 2010).

Es a partir de los años 90, como se nos advierte en la revisión que Lourdes Gaitán realiza sobre nacimiento y desarrollo de la nueva sociología de la infancia (2006), cuando la adolescencia también entró dentro de los estudios de la disciplina sociológica. Este nuevo impulso, con el objetivo de contribuir al bienestar de los menores de edad, pretendía llenar también el silencio por parte de las ciencias sociales sobre este grupo social al que se había dotado de derechos específicos al final de la década de los 90 (Convención de Naciones Unidas de 1989). El origen de esta declaración se remonta a la iniciativa de Eglantyne Jebb, fundadora de Save the Children, que tras la Gran Guerra advirtió las necesidades de protección para niñas y niños, intentando superar así el paradigma de la beneficencia y centrándose en la noción del derecho. Consiguió que *La Declaración sobre los Derechos del Niño* fuera adoptada por la Sociedad de Naciones en 1924. Más tarde en 1959, Naciones Unidas aprobó la *Declaración de los Derechos del Niño* y, finalmente, en 1989 llegaría la *Convención sobre los Derechos del Niño* (Bofill, A.; Cots, J., 1999).

Desde la corriente constructorista, liderada por Allison James, Cris Jenks y Alan Prout (1997, 1992, 1978) se apostó por la conexión con los estudios culturales mediante la metodología etnográfica para dar voz a los niños. Uno de los objetivos de estos autores es analizar la capacidad de acción y producción cultural creativa de este grupo de edad construido socialmente. Para ello, utilizan el concepto de *agency*, que desarrollaremos más ampliamente en

el siguiente capítulo. Esta agencia o capacidad de acción en los adolescentes de los grupos estudiados viene marcada, en parte, por ese hecho que impulsó estos nuevos estudios sobre infancia, niños, adolescentes o menores. La Convención sobre los Derechos del Niño se convirtió en ley en 1990, después de ser firmada y aceptada por 20 países, entre ellos España. Entre muchos otros aspectos, establecía el derecho a la educación en su Artículo 28, exigiendo a los estados firmantes que:

“Todo niño tiene derecho a la educación y es obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita y obligatoria. La aplicación de la disciplina escolar deberá respetar la dignidad del niño en cuanto persona humana.”

La escolarización como derecho impuso la escolarización como obligación. Esto ha convertido a la escuela en una vía de transmisión cultural cada vez más extendida por todas las zonas habitadas del planeta. George D. Spindler (1987), en sus estudios sobre la transmisión de la cultura observaba el tránsito de la vida entre la infancia y la edad adulta en diversas culturas. Estas culturas ejercen hacia este sujeto una transmisión cultural, para así cumplir dos objetivos: insertar a los nuevos miembros en la comunidad de una forma establecida, y reproducir la sociedad. Spindler constata que se produce una discontinuidad en la transmisión cultural, a través de un proceso que genera una continuidad cultural en el conjunto de la cultura. Para argumentar esta hipótesis, el autor hace un repaso por los modos transmisores de la cultura entre varias culturas que podríamos catalogar con amplia carga tradicional, de diversas partes del globo. De estas culturas intentara sustraer la parte tradicional, intentando separar el análisis de la introducción de la escuela, que impacta en estos procesos de transmisión cultural autóctonos.

La mayoría de las veces la transmisión cultural se hará de forma espontánea. También se puede recurrir a la dramatización como técnica educativa, explicando historias con moralejas y narraciones que introduzcan al niño o a la niña. Spindler también explica un proceso de osmosis, por el cual el iniciado o iniciada va aprendiendo de una manera gradual. También existen ejemplos de la ritualización de la enseñanza y el aprendizaje. Los rituales son generados para ordenar la existencia humana, para marcar los pasos que deben seguir los niños o niñas de

estas culturas para así convertirse en adultos. Los rituales de paso o ritos de iniciación teorizados por Van Gennep (1909), nos muestran cómo se separan diferentes etapas a través de un estado de tránsito. Estos rituales enfatizarán la discontinuidad en la transmisión cultural, ya que a partir de ser experimentados no se sigue siendo el mismo tipo de individuo en la cultura a la que se pertenece.

En el caso inuit, Spindler intenta hipotetizar sobre una posible razón adaptativa, del tipo de educación y el modo de ser inuit, a un clima muy poco confortable para el desarrollo de la vida humana. Pero, en cambio, en el caso de las sociedades complejas, con un capitalismo muy desarrollado, ve un desajuste en las velocidades del modelo y el proyecto social, ya que muchas veces lo que para una generación es verdadero y óptimo, para la siguiente no lo es. Por lo que el ciclo de transmisión cultural puede ser más corto que el ciclo de cambio generacional, y podríamos entender que el modelo expuesto en los otros ejemplos no sirve para sociedades de un capitalismo desarrollado. La reproducción cultural está tan desfasada ante la evolución técnica y el cambio social, que a veces se puede hasta mostrar exponencial.

Incluso en la categoría de edad cultural podemos advertir este desfase. En la actualidad, nos encontramos con que esta categoría de juventud, que como etapa transitoria se encuentra en un periodo de revisión teórica. Esta demanda de revisión la podemos comprobar atendiendo a las preguntas que se están realizando los expertos en adolescencia y juventud. Como en el caso catalán, Carles Feixa, que se cuestiona la juventud como:

“ese invento de hace un siglo -un periodo juvenil dedicado a la formación y al ocio- empieza a no tener sentido cuando los ritos de paso son remplazados por ritos de impasse y las etapas de transición se convierten en etapas intransitivas, cuando los jóvenes siguen en casa de sus padres pasados los 30, se incorporan al trabajo a ritmos discontinuos, están obligados a reciclarse toda la vida, retrasan la edad de la fecundidad e inventan nuevas culturas juveniles que empiezan a ser transgeneracionales. ¿Asistimos quizá al fin de la juventud?” (Feixa, 2011: 35).

Podemos encontrar posibles respuestas a estas preguntas que formula Feixa mediante el análisis que realizó Bourdieu en “La Juventud No es Más que una Palabra”. Reflexionando sobre los aspectos más sociológicos de la educación, Bourdieu analiza las relaciones conflictivas entre dos etapas contrapuestas de juventud y vejez. Nos explica por qué en Francia se incrementaron las dificultades de emancipación debido al fenómeno de la “inflación escolar” surgido de la popularización del acceso a la enseñanza secundaria por las clases obreras y campesinas. La dicotomía entre estas dos categorías de edad contrapuestas se explica por las relaciones de poder entre ellas. En el momento analizado por Bourdieu, en la sociedad francesa, “entrar en la enseñanza secundaria significa entrar en las aspiraciones que se inscribían en el hecho de tener acceso a la enseñanza secundaria en una etapa anterior”. No obstante, este aumento de porcentaje de población que accede a los títulos que pueden acreditar un trabajo bien considerado provoca un riesgo de pérdida de estatus y posición por la generación anterior. Esto obliga a modificar las aspiraciones de la siguiente generación retrasando sucesivamente la sucesión. Esta situación puede llevar a las familias a vivir en un desfase cuántico que convierte en poco realistas sus aspiraciones en la reproducción social, mientras que otras asumen la realidad “aun mediante el fracaso, de que el sistema escolar contribuye a reproducir los privilegios” (2002). Como analizaremos más adelante mediante los casos observados, este proceso de control de la sucesión requiere de una profundización del déficit en la condición social y la imagen cultural de la adolescencia. Bourdieu también nos advierte de que este cambio de estatus no supone lo mismo para todos los adolescentes, ya que se producen figuras intermedias¹³.

Volviendo al trabajo de Willis (2008), en la primera ola analiza el proceso de individualización mediante la figura de la meritocracia. Este proceso afecta a un buen número de estudiantes de clase trabajadora al que se le genera una esperanza de movilidad social a cambio de una adaptación cultural, a pesar de que un gran número se quedará fuera del final

¹³ “En otras palabras, sólo con un abuso tremendo del lenguaje se puede colocar bajo el mismo concepto universos sociales que no tienen casi nada en común. En un caso tenemos un universo de adolescencia, en el verdadero sentido, es decir, de irresponsabilidad provisional: estos “jóvenes” se encuentran en una especie de tierra de nadie social, pues son adultos para ciertas cosas y niños para otras, aparecen en los dos cuadros. Por esto muchos adolescentes burgueses sueñan con prolongar su adolescencia: es el complejo de Frédéric, en *La educación sentimental*, que eterniza la adolescencia. Una vez dicho esto, estas “dos juventudes” no representan más que los dos polos opuestos, los dos extremos de un espacio de posibilidades que se presentan a los “jóvenes”. Una de las aportaciones interesantes del trabajo de Thévenot fue mostrar que, entre estas dos posiciones extremas, la del estudiante burgués y la del joven obrero que ni siquiera tuvo adolescencia, hoy existe toda clase de figuras intermedias.” (Bourdieu P. , 2002)

esperanzado. Mientras este dominio de la ideología individualista y meritocrática genera, por una parte, tensiones reprimidas y culpa para las clases medias, por la otra parte, le produce una legitimidad funcional para disfrutar su privilegio. Este proceso no se puede dar sin dos procesos complementarios que se han dado a la vez. En un mundo en constante movimiento de poblaciones y con un incremento exponencial de los contextos cambiantes, el primer proceso es la imposición de un modelo que ha permitido pasar de la discriminación genética a la discriminación cultural o social (Foley, 1997). Para Richard R. Valencia será importante investigar este modelo denominado *Deficit Thinking*, o pensamiento deficitario, como constructo teórico, en especial los vínculos que existen entre las percepciones de educabilidad de los estudiantes marginados y las intervenciones en los programas de estudios (Valencia, 2019). El otro proceso es el que nos lleva según Basil Bernstein (1985) a una sociedad totalmente pedagogizada.

El reto metodológico de la Antropología es contrarrestar la visión del niño, niña o adolescente como un ser “en proceso” para mostrar la realidad social en la que actúa como sujeto interrelacionado con estas instituciones. Un ejemplo de esto lo encontramos en la obra *Etnografías de la infancia y la adolescencia*, compilada y editada por María Isabel Jociles, Adela Franzé y David Poveda, donde a través de ocho trabajos etnográficos, realizados en Iberoamérica con muestras que representan la misma generación que la estudiada en esta investigación, se abordan tres ejes transversales interrelacionados, y se explican los problemas existentes a la hora de afrontar investigaciones sobre la infancia y adolescencia. Los coordinadores de la obra consideran necesario investigar las dimensiones de lo institucional, interpretar los símbolos y los significados, pero también valorar su dinámica en el proceso de globalización, en cuyo análisis la comparación etnográfica es esencial para intentar establecer, en la medida de lo posible, la relación entre lo específico (micro) y lo general (macro).

En los ocho artículos que componen esta publicación observamos las diferentes instituciones sociales implicadas en la vida de los “menores de edad”. Instituciones que, en cierto modo, coexisten y dialogan entre sí. Un ejemplo de ello es la institución escolar analizada por Andrea Szulc en la región de Neuquén, Argentina, donde esta institución coexiste y se relaciona conflictivamente con otras dos: el trabajo infantil y las familias mapuches. Los discursos sobre

el trabajo infantil también son analizados por Begoña Leyra en una revisión de los mitos que relacionan el trabajo y la infancia, a través de un análisis detallado de las vidas de niñas trabajadoras. Por otra parte, la institución escolar también es analizada por Beatriz Ballestín en la zona del Maresme, en Cataluña. En un análisis comparativo entre dos escuelas con pretensiones pedagógicas diferentes e igualmente declaradas “a favor de la interculturalidad” explica las concepciones y el tratamiento de la diversidad sociocultural por parte de la institución escolar en una zona de intensa inmigración extracomunitaria caracterizada por una arraigada presencia previa de clases medias del norte de Europa. Estos trabajos sugieren una comparación inquietante y rupturista con algunos aspectos relativos a lo que entendemos como trabajo infantil, tanto en casos más estudiados en que se valora al niño o niña por el trabajo realizado, como en otros casos que podríamos también identificar con la explotación infantil escolar y extraescolar, donde se valora al niño o niña por lo que puede ser y el lugar que pueda ocupar fuera de la escuela, a raíz de ese trabajo.

Otras instituciones analizadas son las que podríamos agrupar en el ámbito del cuidado y la protección a la infancia. Por ejemplo, en el capítulo de María Jesús Sánchez se expone la vida de adolescentes con anorexia nerviosa en un centro sanitario, donde la visión cerrada de una idea única de adolescencia por parte de los agentes sanitarios no permite ahondar en los conflictos socioculturales de los adolescentes que provocan la enfermedad. Por otra parte, Teresa González nos muestra una metodología adaptada a la infancia hospitalizada por problemas cardiovasculares, que ayuda a establecer canales de comunicación para poder obtener con mayor precisión la visión de los sujetos que son objeto del cuidado por parte de la institución. También tenemos la visión de otro tipo de comunidad de cuidados, como es el caso que investiga Gema Campos de los profesionales de los centros de protección de menores de Madrid. A través del concepto de comunidad de prácticas, Campos analiza el proceso por el cual la comunidad de cuidados estudiada persigue unas metas de “normalización” que, sin embargo, provocan lo que la misma comunidad o grupo llama “institucionalización”, cuya visión desde el exterior genera la segregación y el estigma de la infancia protegida al confundir el centro de protección con un reformatorio.

Otro ejemplo de experiencias de estigmatización y segregación lo hallamos en un grupo de niños gitanos que han participado en la investigación de David Poveda, en el que se muestran las barreras urbanísticas impuestas al grupo de niños gitanos que producen las familias payas, consentidas por el ayuntamiento, en un barrio de una ciudad de Castilla-La Mancha. Sara Sama, también centrándose en la institución familiar y su papel en el espacio educativo con las niñas y adolescentes gitanas (ciganas, en un barrio de una ciudad del sur de Portugal), cuestiona la percepción universal de las categorías infancia y adolescencia a través de la descripción de situaciones observadas en su trabajo de campo. A partir de su trabajo y del resto de los autores que contribuyen a esta obra podemos establecer tres modos de categorizar al “sujeto menor de edad” por parte de las instituciones. El primero, a través de la edad cronológica, que solo nos indica la fecha de nacimiento (educación escolar); el segundo, mediante la edad biológica con relación al sistema sanitario (medicina); y, por último, el que trata Sara Sama en su capítulo, que es la edad como fenómeno social al cual dota de sentido y significado la comunidad a la que pertenece el menor (antropología).

En este punto es necesario preguntarse qué supone el marco internacional de los derechos específicos de la infancia para la propia vida de los niños, niñas y adolescentes en los países analizados y el establecimiento contextual de este marco en las diferentes realidades geográficas y culturales, pero también en las condiciones de etnia, género y clase social en las que viven de forma específica. Para las instituciones analizadas, este marco tiene que suponer, y en parte supone, el establecimiento de sus objetivos para con la infancia. Estos objetivos tienen que garantizar los derechos a la provisión, a la protección y a la participación. En este ámbito, uno de los papeles que desempeña la Antropología de la Infancia, es su compromiso ético-metodológico con el interés superior del menor, que garantice la viabilidad y el desarrollo de estos derechos. Con esta reflexión podemos introducir el siguiente eje expuesto en la introducción del libro, que relaciona la infancia y la adolescencia con la agencia social en un mundo cada vez más formalmente institucionalizado. Dando por obvia su existencia, se plantea la agencia desde este abordaje ético-metodológico reclamando herramientas analíticas que permitan a la etnografía analizar la capacidad de acción de los niños, niñas y adolescentes en sus contextos culturales y sociales. Para ello hay que tener en cuenta que, como apuntábamos en el párrafo anterior y desarrollaremos más ampliamente en los siguientes capítulos, el derecho a la participación es un derecho universal reconocido y, por lo tanto, un compromiso que debe ser

asumido por la etnografía. A su vez, este compromiso reconoce las condiciones de posibilidad de una etnografía de la infancia y de la adolescencia (Bertran, M. ; Carrasco, S., 2002).

A lo largo de los trabajos expuestos en la obra se analizan las condiciones sociales específicas en las que operan estas capacidades de acción, de maniobra y de participación de los menores en los contextos sociales en los que se desarrolla su existencia. La agencia infantil o adolescente se constata constreñida a la propia visión de la infancia y la adolescencia como unas etapas caracterizadas por ser procesos acumulativos de capacidades que progresivamente vayan menguando el déficit inicial que se le supone en un proceso continuo de emancipación. En este tema es fundamental la contribución crítica de la Antropología de la Educación desde sus inicios, estrechamente vinculada a la Antropología de la Infancia. Por consiguiente, en el último eje transversal se identifican y se analizan las ideologías en torno a la infancia desde una perspectiva etnográfica y contextual.

Las representaciones de la infancia promovidas por la psicología evolutiva que critica la obra se sustentan también en las interpretaciones de niños, niñas y jóvenes como sujetos deficitarios en proceso de completación, concepción arraigada que va de lo salvaje a lo civilizado y de lo natural a lo social cómo veíamos en el anterior capítulo. Comprobamos también cómo se establece un claro paralelismo entre las visiones clásicas de género y edad en el contexto de las relaciones de poder y de la identidad ideal, masculina y heteronormativa. Esta visión está bien reflejada en los estudios realizados sobre el trabajo infantil en ciudad de México o la escolarización de los niños y niñas mapuches. La visión evolucionista es unidireccional en el proceso globalizador que supone, como ya hemos visto anteriormente, la expansión mundial de la institución escolar y su obligatoriedad como empresa colonizadora primero, y como contrapartida a la “ayuda al desarrollo” en la actualidad. En este proceso se entiende la escuela como la institución encargada de liderar la enculturación de los niños y niñas, productora y reproductora de exclusiones y jerarquías significativas, como observamos en los trabajos de Beatriz Ballestín y Begoña Leyra.

Otra visión sobre la infancia y la adolescencia que critica la obra es la que conceptualiza a este grupo social desde posturas morales antagónicas que sugieren acciones sobre estos

sujetos: el control de un ser “corrupto-egoísta” o la protección de un ser “inocente-puro”. Esta visión está claramente ejemplificada y criticada en el artículo de David Poveda, con las acciones de protección o control que el mundo adulto ejerce sobre dos grupos infantiles que son concebidos de forma antagónica.

En suma, se trata del primer trabajo compilatorio publicado en España hasta la fecha sobre Etnografía e Infancia, y este sería ya su valor más importante, pero se trata también de una obra que trasciende su singularidad, realizando un conjunto de contribuciones teóricas, etnográficas y políticas que son de sumo interés para el trabajo que nos ocupa. Este trabajo nos sirve para constatar una vez más que, aunque parezca que se ha homogeneizado el fenómeno adolescente, un análisis preciso de la diversidad existente en los grupos humanos da validez a la contribución de Mead a la deconstrucción de idea generalizada que concebía a la adolescencia como un hecho natural y universal. Todo esto, teniendo en cuenta, como veremos más adelante, que estos sujetos son actores con capacidad de contribuir a la vida cultural dentro de las comunidades sociales donde habitan.

Finalmente, dando por válidas las categorías generalizadoras de generación global y adolescencia es necesario destacar la diversidad con la que se viven estos fenómenos por parte de las personas por medio de una perspectiva interseccional, que nos advierte de la interrelación de los modelos de discriminación y opresión dentro de la sociedad como los basados en el racismo/etnicidad, género, religión, nacionalidad, orientación sexual, clase o discapacidad.

3. CAPACIDAD DE ACCIÓN ADOLESCENTE Y CAPITAL SOCIAL EN EL OCIO.

Antes de adentrarnos en el análisis de los grupos, los lugares y las técnicas de investigación, como haremos en el próximo capítulo, cabe destacar que muchas de las definiciones que se utilizan en esta investigación parten de su posición en relación con la institución escolar, como ya hemos ido sugiriendo en los dos capítulos anteriores. Esto se debe a que, en el periodo de vida analizado, la parte académica ocupa una posición hegemónica en la mayoría de los aspectos de la vida de una persona en edad escolar obligatoria y postobligatoria. De ahí la necesidad de tener el ámbito escolar presente al observar y analizar cualquier aspecto de la vida de los adolescentes. Pese a que la escolarización es un elemento común entre los participantes de la investigación, la posición social de cada uno determina la experiencia escolar y les sitúa frente a diferentes ofertas curriculares, recursos y expectativas por parte de la institución escolar. Como ya demostrara Jean Anyon (1981), la clase social de los estudiantes les exponía a tipos de experiencias educativas cualitativamente diferentes. Este hecho, diferenciado por origen social, tiene sin duda una implicación en el resto de las actividades que realizan las personas en edad escolar. Uno de los retos que afronta esta investigación es identificar qué diferencias existen en las experiencias lúdicas que realizan distintos grupos de adolescentes pertenecientes a diferentes clases sociales.

La distribución del uso del tiempo durante la adolescencia ha ido cambiando a lo largo de los años. Lo que comúnmente denominamos *tiempo libre* y *ocio* ha estado sujeto al dinamismo histórico, respondiendo a las complejas realidades de cada sociedad en su tiempo y en su espacio. Si analizamos los últimos dos siglos, en los que la escolarización universal ha ido evolucionando, observamos que la distribución del tiempo en las edades analizadas siempre se ha diferenciado

por clase social y género. En España, la edad límite de escolaridad obligatoria fue aumentando a la vez que, como contraparte, se reducía el trabajo infantil. En 1970, la Ley General de Educación establecía por primera vez la enseñanza obligatoria hasta los 14 años, cursando la EGB (Educación General Básica). Esta edad estuvo vigente hasta que la LOGSE, en 1990, alargó la obligatoriedad de escolarización hasta los 16 años, para hacerla coincidir con la edad mínima de acceso al mundo laboral. No obstante, cabe destacar que, hasta 1970, con la Ley Moyano de 1857 aún vigente en España, el gobierno todavía se negaba a establecer la edad de escolarización obligatoria en 14 años, con el fin de favorecer el ingreso en el mundo laboral a una edad más temprana, manteniéndola en los 9 años. Sobre este asunto, procedían una serie de demandas por parte de la Comisión Organizadora de la Conferencia Internacional del Trabajo, celebrada en Washington en 1919. Uno de los argumentos a la negativa consiste en entender el trabajo como una actividad que aleja a las poblaciones de entre 10 y 14 años de la ociosidad y la vagancia (Pérez & Soria, , 1984, pág. 202). Philippe Ariès, ya detecta esta voluntad de alejar a los jóvenes de la ociosidad con ejemplos de tiempos anteriores. En el siglo XVIII, a partir de la experiencia de Madame de Genlis, educadora y aristocrática francesa, conocemos que esta utilizaba un sistema totalmente rígido, sin espacio de tiempo libre para sus alumnos, y utilizando juegos para impartir lecciones de gramática o moral. Posteriormente, Ariès continúa identificando estas actitudes pedagogizantes calificadas por él como “severas”, sobre todo en Inglaterra (Ariès P. , 1986, pág. 7).

Esta tendencia universalizadora prevalece hasta la actualidad. El juego y el tiempo destinado al ejercicio han sido regulados cada vez más desde lo educativo. La práctica libre (*paideia*) ha ido perdiendo fuerza en favor del juego dirigido (*ludus*) (Caillois, 1967). El juego libre suele estar relacionado de forma constante, aunque no exclusivamente, con la infancia y la adolescencia. Esta actividad existe desde el momento del nacimiento y no es exclusiva de la especie humana, ya que está en el comportamiento de muchos otros animales como ha demostrado la etología (Maceres, 1980). El acto de jugar como forma de interacción social está presente en todas las culturas humanas conocidas. No obstante, no por el hecho de ser tan común resulta un fenómeno simple. El juego en sí es un fenómeno complejo que se expresa condicionado por la dinámica social de un tiempo histórico y de un espacio concreto.

El acto de jugar (*play*) es definido por Allison James y Adrian James como las actividades placenteras en las que participen libremente los niños o adolescentes; libres de trabajo; para actuar de forma frívola o caprichosa¹⁴ (James, A. ; James, A., 2008, pág. 98). Esta definición se enmarca dentro de una actuación lúdica que responde a una actitud vital consustancial a la cultura humana, como ya teorizaría Johan Huizinga en 1938, en la obra clásica de referencia *Homo ludens*. Esta actuación se puede llevar a cualquier ámbito, siendo un fenómeno en la cultura y una acción que tiene su fin en sí misma, fuera de la vida corriente. El juego como acción y ocupación libre mediante reglas libremente aceptadas, tiene la función de crear experiencias que ayudan a tomar conciencia de nuestro entorno. Mediante el juego se manifiesta el espíritu competitivo y de ahí se parte a la invención del deporte o juegos (Huizinga, 2002 (1938)).

Es necesario en este punto distinguir en lengua inglesa entre *play* (juego) y *game* (juegos). El termino *play* (juego) como hemos visto en la definición de Allison James y Adrian James se refiere a una actitud o comportamiento lúdico, en contraposición al término *game* (juegos), que se refiere a una actividad formal institucionalizada donde la existencia de unas reglas explícitas facilita su reproducción y diseminación (Garvey, 1978). Como nos señala Cris Molins, serán los juegos deportivos “la máxima institucionalización de estas actividades lúdicas”, ya que para la práctica sistemática de una misma actividad deportiva se tienen que producir un cumplimiento invariable de las reglas establecidas (Molins C. , 1998, pág. 32).

Las aproximaciones que se han tenido al fenómeno deportivo son múltiples, relacionándolo con la actividad física, el juego, el público, la educación, la salud, la calidad de vida, el espacio, el género, etc. Sin embargo, la división más sencilla es la diferencia que podemos hacer entre *deporte activo* y *deporte pasivo*. El deporte activo es el que implica una actividad física directa, mientras que el deporte pasivo es la afición hacia el deporte consumido indirectamente a modo de espectador. Dentro de la práctica activa directa existe otra división: la *práctica formal* o la *práctica informal*, que responde, en parte, a la misma división vista en el párrafo anterior. La práctica formal es la que se rige por un reglamento e intenta reproducirse con todos los elementos formales que se establecen desde una institución, que en la mayoría de los casos es

¹⁴ “Pleasurable activities freely engaged in by children; freedom from work; to act frivolously or capriciously.”

lo que se conoce como federación deportiva. Este tipo de práctica tiende a unos fines centralizados, más expresamente en el fenómeno competitivo. La práctica informal, en cambio, responde a un comportamiento más exclusivamente lúdico, siendo más flexible en las normas adaptadas a las circunstancias. Desde la antropología del deporte en España, Javier Escalera identifica una “Cultura Físico-Deportiva” como:

“conjunto de modelos, pautas valores, costumbres, hábitos, imágenes, significados explícitos y latentes, funciones manifiestas y profundas, compartidos por una colectividad, que son aprendidos y transmitidos intergeneracionalmente y que refieren, directa o indirectamente, a los comportamientos, prácticas, usos relacionados con la actividad física de los individuos” (Escalera, 2003, pág. 32).

Como nos señala Huizinga, la actividad lúdica se desarrolla dentro de los límites temporales y espaciales determinados (2002 (1938), págs. 7-10). En el caso del ocio como actividad social, queremos centrarnos en su práctica en algunos espacios propuestos para las actividades de los adolescentes. En este punto resulta necesario atender a la diferenciación entre *espacio* y *lugar*, que remarca Giddens (1981). Mientras que, por un lado, entendemos el espacio en referencia a la localización espacial, en términos de relaciones sociales; por otro lado, entendemos el lugar como referencia geográfica a los establecimientos sociales de la actividad social. Las prácticas lúdicas, en este caso, tienen lugar en el espacio producido por las acciones constituidas por los adolescentes, siendo el espacio lúdico no solo una construcción social, sino una forma de destacar al espacio como una dimensión dinámica de la vida social. Para ser más precisos, podemos afirmar que el espacio lúdico está conectado a significados simbólicos y no queda necesariamente restringido al establecimiento físico o geográfico.

El hecho de que los adolescentes consideren de suma importancia para sus necesidades el entorno físico externo a sus hogares y escuelas se constata en las investigaciones realizadas hace ya dos décadas por Susan Elsley en Escocia (Elsley, 2004) y por Virginia Morrow en Inglaterra (2007). Ambas investigaciones se basan en el paradigma teórico propuesto por James, Jenks y Proud (1998, 1997). Como hemos visto en el capítulo anterior, este nuevo paradigma de la infancia es una clara propuesta para superar los modelos psicológicos de la infancia como periodo de socialización, con el objetivo de centrar el análisis en el diagnóstico sobre el

cumplimiento de los derechos de la infancia. La propuesta central de estos estudios de la infancia parte de destacar a las personas menores de edad como agentes sociales activos con capacidad de agencia. Entendemos agencia como la capacidad de acción social que es capaz de configurar las estructuras y los procesos que rodean a los niños y a los adolescentes, entendiendo que, por derecho propio, sus relaciones sociales son dignas de estudio. Así, el concepto de *agency* será definido de forma simplificada por Allison James y Adrian James como “la capacidad de los individuos de actuar independientemente” (2008). Este concepto, como advertirán Iskra Pavez y Natalia Sepúlveda en una reciente revisión teórica, resultará de gran utilidad y pertinencia a la hora de definir y comprender la acción social que desarrollan los menores de edad en la sociedad actual (2019).

Este concepto parte de la teoría de la estructuración de Anthony Giddens, que propone una superación del dualismo entre estructura y sujeto (2015 (1984)). Según Giddens, tanto estructura como sujeto dialogan entre sí, están en relación, se influyen mutuamente a través de prácticas recurrentes. La estructura otorga un marco o molde a los sujetos, pero a su vez los sujetos tienen la capacidad de transformar la estructura. Puede haber cambios a través de acciones individuales de los sujetos que tienen dos características básicas: la primera, la capacidad de acción, con la que el sujeto tiene la posibilidad de hacer las cosas de otra manera (agencia); la segunda, es la cognoscibilidad, con la que los sujetos tienen conocimiento de lo social, o, dicho de otra manera, tendrán conocimiento acerca de lo que hacen. En relación a estas dos características se entiende que lo político va a estar en el hecho de que los seres humanos son capaces de incorporar la teoría a su propia acción y, por lo tanto, los sujetos pueden cambiar y modificar el curso de la acción social.

Otras visiones más recientes, como la de Martin Hewson, vinculan esta capacidad de acción al condicionamiento de la acción desde la actividad, más que desde la pasividad. Para Hewson, la agencia “se refiere a la experiencia de actuar, hacer cosas, hacer que las cosas sucedan, ejercer el poder, ser sujeto de los acontecimientos o controlar las cosas” (2010, pág. 13). Esta forma más restringida, que analiza la pasividad como un estado impuesto a los miembros de una sociedad por su estructura social, confronta con el uso del concepto de agencia que usa Robert A. Stebbins, desde los estudios del ocio, para explicar cómo las personas por

iniciativa propia persiguen, o no persiguen, determinadas actividades de ocio (2017). Aunque reconoce ciertos límites estructurales, será la intencionalidad, en el sentido que teoriza Chris Rojek (2010), la clave para entender la acción de los sujetos en el ocio.

Teniendo en cuenta todas estas premisas, entendemos la necesidad de reflexionar sobre cómo la capacidad de acción en el ocio (agencia) dialoga de forma condicionada con factores de influencia como pueden ser la clase social, la edad, el género o el origen étnico (estructura). El factor edad, que como hemos visto anteriormente es uno de los que construye el objeto de estudio de la adolescencia, tiene una relación cada vez más directa con la institución escolar. Como analiza Claudia Ximena Herrera Beltrán, para el caso de la infancia en Colombia, la continua aparición de dispositivos que tienen como objetivo asegurar el “buen uso” del tiempo libre, mediante la regulación de una actividad cada vez más dirigida y recreativa, hace cada vez menos frecuente la acción en libertad del juego por parte de los menores de edad. Como señala Beltrán, el juego “ha sido regulado y puesto a funcionar dentro y fuera de la escuela como estrategia didáctica y en el tiempo libre, fuera del marco de la escolarización, bajo la denominación de *ludus* (2013, pág. 47). Esta tendencia conlleva la homogeneización e institucionalización de la actividad lúdica, llevando a cuestionar la capacidad de acción de los adolescentes en el ocio en base a un detrimento de la intencionalidad individual.

Aunque, como veremos a lo largo de los casos estudiados, la actividad de juego en el tiempo libre está marcada también por otras variables como trabajo y cuidados, la escuela y la pedagogización de cualquier actividad adolescente desempeñan un papel determinante. Más allá de la ampliación legal de la edad obligatoria, también se ha ido universalizando cada vez más el derecho a la educación y, hoy en día, podemos hablar de una escolarización casi total en el territorio español. Se consolida la sociedad totalmente pedagógica donde el estado actúa continuamente asegurando que no hay espacio o tiempo que no sea pedagógico (Bernstein & Díaz, 1985).

Si atendemos una vez más a la realidad que ya demostrara Anyon para las experiencias educativas dentro de la escuela en los Estados Unidos, esta penetración de lo escolar en el tiempo libre de los niños y los adolescentes lleva consigo otras implicaciones (1980). Si

expandimos el trabajo de Anyon a las experiencias extraescolares, cada vez más frecuentes, entendemos que estas también estarán diferenciadas por clase social. Por consiguiente, desempeñarán un papel en la reproducción social como el que ocupa la escuela, comportándose como una “correa de trasmisión” de las posiciones socioeconómicas de partida de los individuos, legitimando la desigualdad social de las posiciones sociales de destino (Bourdieu, P. ; Passeron, J.C., 2005 (1977)).

A diferencia de la educación escolar, la actividad extraescolar no contrae ninguna obligatoriedad. La decisión de participar en este tipo de actividades recae de una forma más libre sobre los mismos adolescentes y sus familias, aunque pueden estar inducidos o presionados por agentes sociales. Asimismo, hay que tener en cuenta que estas decisiones y preferencias, como ya apuntara Bourdieu, están condicionadas por nuestra posición en la sociedad. El hecho de que exista una relación dialéctica entre el campo (educación/escuela), constituido por la existencia de un capital común, y el individuo (adolescente) se alargue cada vez más en el tiempo escolar, supone también un incremento de la intensidad de la lucha por la apropiación de ese campo.

Las herramientas de análisis que nos presta Bourdieu parten de dos premisas clásicas de la teoría marxista: la primera idea es que la sociedad está estructurada en clases sociales; y, la segunda, es que las relaciones entre dichas clases sociales son de lucha. Estas herramientas son aplicadas por algunos científicos sociales para estudiar el fenómeno del ocio en las sociedades contemporáneas. Con ellas podemos analizar cómo, mediante estas elecciones y consumo de actividades en el tiempo no obligado de los adolescentes, actúa el factor de *La distinción* (2016 (1979)). En esta obra, Bourdieu desvela los mecanismos que explican cómo cada individuo elige ciertos productos culturales y ciertos bienes de consumo. Toda persona tiene un gusto estético que dirige estas elecciones. Además, un individuo elige ciertos bienes de consumo y tiene un cierto gusto debido a sus condiciones sociales y económicas. Por lo tanto, en la sociedad, cada individuo hace elecciones de consumo según la clase social a la cual pertenezca y dichas elecciones reproducirán el discurso que legitimará tanto la posición de clase dominante como la de clase dominada.

Bourdieu también propondrá el concepto de *habitus* como un conjunto de comportamientos adquiridos que se constituyen como el nexo entre la estructura social y la acción social (1991). Como ejemplo en la práctica deportiva entre *habitus* y clase social, encontramos el trabajo que realiza Raúl Sánchez sobre “la concepción de lo corporal en relación a la violencia en la práctica de unas actividades físico-deportivas al ir evolucionando (el sujeto) dentro de un campo social concreto”. Para ello define el concepto de *habitus* en relación con el aprendizaje y la actividad física: “Desde el punto de vista de la actividad corporal, el concepto de *habitus* en Bourdieu nos remite a la forma en la que cada uno tiene relación específica con su propio cuerpo. Esa relación con lo corporal que implica el *habitus* requiere un aprendizaje específico a lo largo de los años” (2008, pág. 105).

Para estudiar el concepto de *habitus* se requiere ubicar al individuo dentro de la estructura social, ya que este estará relacionado a la vez con unos capitales, es decir: capital económico (la cantidad de dinero), capital social (la cantidad y la posición social de amistades o contactos), capital simbólico (cantidad de títulos educativos) y capital cultural (cantidad de credibilidad). Según Bourdieu, el individuo genera una estructura interna dinámica condicionada a lo largo de su desarrollo por su contexto social a través de la escuela, la familia, el origen y la posición geográfica. Como analiza Patricia Ames en una de las obras más tempranas del sociólogo francés, la propuesta de capacidad de acción del individuo en Bourdieu sin ser determinista no nos propone un sujeto totalmente autónomo y libre de determinaciones (2019, pág. 14). Será con estas precauciones con las que entenderemos el *habitus* como un mediador entre la estructura y el agente (Pavez, I.; Sepúlveda, N., 2019, pág. 198).

Otra de las investigaciones empíricas sobre la agencia de la infancia y la adolescencia, relevante también para el tema del ocio de los adolescentes, será el trabajo de Virginia Morrow, donde investigará cómo la infancia utiliza y percibe los espacios urbanos en los que habitan en el sur de Inglaterra. Su trabajo, titulado “No Ball Games. Children’s experiences of urban space in an English town” (2007), trata sobre la relación de la infancia con el concepto *capital social*. Para ello, se basa en el concepto propuesto por Putnam para analizar el desempeño de los gobiernos regionales en Italia que está caracterizado como “redes sociales y comunitarias, compromiso o participación cívica; identidad comunitaria y sentido de pertenencia; y normas

de cooperación, reciprocidad y confianza de los demás dentro de la comunidad” (1993) citado en (Morrow, 2007, pág. 70)). La hipótesis de Putnam demostró que en una comunidad cívica los niveles de capital social tienen un efecto importante en el bienestar individual y colectivo. Con esto, podemos afirmar que las relaciones sociales que se establecen entre las personas, formando una comunidad, proveen de recursos necesarios para el logro de ciertos fines como también demostraran Coleman (2000) y Bourdieu (2000).

El estudio de Morrow expuso que, en términos de *capital social*, en el sentido de Putman, las experiencias de los niños eran negativas en su entorno físico y no derivaban en un sentido de pertenencia con el lugar. Era problemático para ellos tener la capacidad de definir la *comunidad* como un lugar geográficamente limitado, ya que para ellos el sentido de pertenencia se producía en sus relaciones con las personas y no en los lugares. Según Morrow, para los niños, la *comunidad* podía ser más una *comunidad virtual de amigos*, cuyo nexo podría ser la escuela, el centro de la ciudad y la calle, las casas de amigos y parientes en su ciudad o en diferentes ciudades, en vez de un área geográficamente circunscrita.

En un sentido de pertenencia desde el punto de vista de los niños del estudio era crucial la interacción social con los amigos. En el estudio de Morrow vemos de forma clara la centralidad de la amistad en las actividades no obligatorias. La amistad, tal como la define Josepa Cucó, es “una construcción social y culturalmente modelada; es por tanto una relación dinámica” (1995, pág. 24). También podemos añadir que es gradual, ya que el individuo elabora para sí ciertos grados de amistad, sin tener que ser utilizados los mismos criterios por el resto de individuos, ya que es una graduación personal.

Cucó propone un esquema analítico del fenómeno de la amistad donde, en el primer estadio superior, nos encontramos la relación entre cultura y estructura. Como estructura entenderíamos ese tipo de relación no parental que existe entre dos individuos que puede ser permanente. Como cultura, o contexto cultural, encontramos las creencias, los valores y los símbolos del grupo. Tanto cultura como estructura pueden variar, ya que están sujetas al contexto histórico en la sociedad en la que se desarrollan. En el segundo estadio del esquema,

encontramos factores estructurales que moldean el patrón de amistad de cada sociedad, como pueden ser el parentesco, el género, el ciclo de vida y la estratificación social.

Para que se produzca la amistad, y con ella la capacidad de acción que genera capital social, es necesario el acceso por parte de los adolescentes a un espacio compartido. Como vemos en el estudio de Morrow, este espacio compartido a menudo es restrictivo para las chicas. Aunque encontraban formas de ocupación del espacio público, el miedo y la angustia eran presentes desde su realidad, ya que en el momento de la investigación un violador en serie estaba atacando a mujeres y niñas en la ciudad (2007, págs. 81-84). Investigaciones como la de Gill Valentine demuestran cómo las chicas padecen restricciones de acceso al espacio público debido a los temores familiares, influidos por el discurso de peligro y riesgo que construye una visión de las chicas como seres "vulnerables" y "en riesgo", generando unas expectativas estereotipadas de género (1997).

En el caso de las zonas deportivas que existen en el espacio público, es cierto que suelen estar ocupadas en su mayoría por chicos, como también sucede en los patios de las escuelas donde las chicas permanecen en los márgenes (Molins C. , 2009) aunque no de forma inactiva (Ponferrada, 2007, pág. 204). La capacidad de acción en el ocio en las chicas estará restringida por estas barreras que se construyen, ya que como nos señala Diez Mintegui, desde muy pronta edad los juegos simbólicos colectivos aparecen diferenciados como "juego de niños" o "juego de niñas". Esta separación genera unas referencias simbólicas distintas. Mientras que los "juegos de niños" tienen que ver con el mundo exterior al ámbito doméstico; los "juegos de niñas" hacen referencia a la vida doméstica y al cuidado (2003). Diez Mintegui, en su análisis sobre el fútbol femenino guipuzcoano describe cambios positivos en la participación y agencia deportiva del mundo femenino, pero aún lejos de la igualdad, advirtiendo que en el caso de que estos cambios no tiendan a consolidarse, el deporte se mantendrá como un espacio homosocial, que seguirá contribuyendo de forma destacada a reproducir una sociedad androcéntrica (2003, pág. 176).

En definitiva, como ya hemos sugerido anteriormente, es necesario analizar desde la propia experiencia de los adolescentes cómo los factores estructurales, como, por ejemplo, el

género, pero también la clase social, la edad y el origen étnico, condicionan la capacidad de acción en el ocio, además de describir las formas de cómo el *habitus* social de los adolescentes media en esta relación entre estructura y agencia.

4. OBJETIVOS, MUESTRAS, METODOLOGÍA Y TÉCNICAS

Esta investigación se compone de cuatro experiencias de campo con cuatro grupos informales de chicos y chicas de entre 11 y 19 años. Las observaciones se llevaron a cabo entre el año 2008 y el año 2013 en dos de las zonas urbanas del sur de Europa más pobladas: Grecia y España. El primero de los grupos observados vivía en un barrio popular de la ciudad de Atenas y los tres siguientes en diferentes zonas geográficas y sociales del área metropolitana y de la ciudad de Barcelona.

Pese a ser dos zonas geográficas y dos espacios bastante comparables, es necesario advertir la diversidad de los mundos sociales que existía entre los cuatro grupos. Como advertíamos en el capítulo anterior, intentamos seguir el modelo comparativo que propuso Anyon para los tipos de escuela (1981). Se han dividido los grupos en tres clases sociales diferentes: los dos primeros, pese a ser de distintos países, pertenecían a un mismo estrato social, la clase obrera; el tercer grupo de adolescentes, de clase media y alta, residía en diversas zonas del área metropolitana, pero coincidía en la actividad observada en un barrio de clase media-alta de la ciudad de Barcelona; y, por último, un grupo procedente de un barrio marginal de una ciudad periférica del área metropolitana de Barcelona.

En este capítulo presento los elementos específicos que han guiado esta investigación a nivel metodológico. La pregunta que se formuló para dar inicio a la investigación fue: ¿cómo se producen las experiencias de lo lúdico en tanto que ámbito de participación y construcción cultural adolescente y su dinámica social a principios de este siglo XXI? Para contestarla se ha llevado a cabo una etnografía secuenciada en tres ámbitos destinados al *deporte urbano*, al *juego terapéutico* y al *ocio educativo*. Se ha intentado dar algunas respuestas a esta pregunta a través del

análisis y la comparación de estos cuatro grupos de adolescentes. En primer lugar, presentaré los objetivos de la tesis; más tarde, describiré los contextos etnográficos donde se realizó el trabajo de campo secuencialmente y, por último, describiré el posicionamiento metodológico general y las técnicas de recogida y análisis de datos utilizadas.

4.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como ya hemos sugerido con la pregunta inicial, el objetivo principal de la investigación es desvelar, describir y analizar las experiencias de lo lúdico en tanto que ámbito de participación y construcción cultural adolescente y su dinámica social en los ámbitos destinados al *deporte urbano*, al *juego terapéutico* y al *ocio educativo* en el sur de Europa.

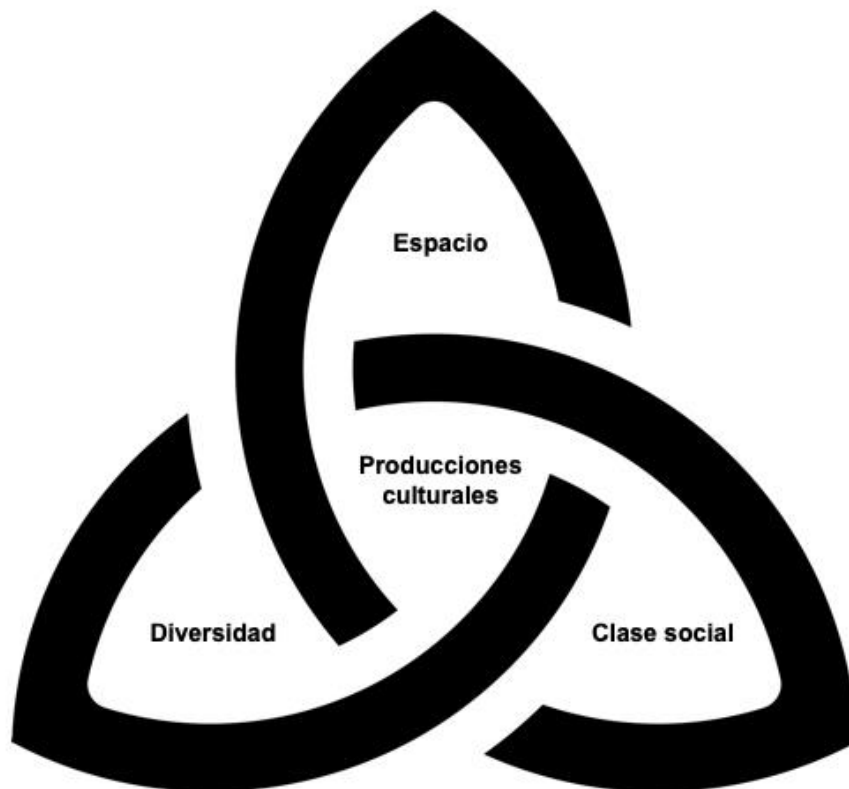
Los objetivos que derivan de este principal son:

- Analizar cómo los adolescentes producen cultura a través de las prácticas lúdicas en grupos de pares, en espacios de reuniones informales fuera de la escuela y la vivienda familiar.
- Analizar cómo se pueden haber construido las prácticas de ocio educativo dominantes.
- Identificar las distintas formas en que las personas adolescentes se apropian o resisten las prácticas de ocio educativo dominantes.
- Desvelar en qué forma el contexto social modela los actos de agencia de las personas adolescentes en las prácticas de ocio educativo.
- Analizar cómo es el tiempo real de ocio de los adolescentes que no dedican a obligaciones educativas, laborales y descanso.

- Identificar actitudes de las personas adolescentes hacia las instituciones e instalaciones de la comunidad destinadas a su tiempo de ocio.
- Identificar las prácticas que generan capital social a través del ocio de los adolescentes.
- Analizar qué espacios físicos, como parques, calles, centros terapéuticos, centros de ocio, clubes utilizados para la interacción social, están disponibles para las personas adolescentes y son utilizados por ellas.
- Examinar la historia del ocio adolescente analizando cómo se construye la hegemonía de una forma de ocio y ante esta hegemonía, explicar y comparar las respuestas observadas tanto de resistencia como las de apropiación.
- Auditar el cumplimiento del Artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas de 1989, ratificada por España en 1990.

4.2. EJES COMPARATIVOS

Desde estos objetivos proponemos comparar cómo se relacionan las producciones culturales de cuatro grupos de adolescentes en el tiempo fuera de la presencia familiar y escolar con otros tres ejes sobre los que se ha trabajado a lo largo de las tres etapas de la investigación. Estos tres ejes son el espacio, la diversidad y la clase social. Desde estos ejes proponemos una exploración sobre cómo la capacidad de acción en el ocio (agencia) de las personas adolescentes se desarrolla en espacios dispuestos para ellos de forma condicionada por estos tres la clase social y la diversidad de su composición por edad, género y origen étnico-cultural (estructura).



Las acciones analizadas de y para los adolescentes suceden en unos espacios concretos. El *espacio* es construido por la sociedad de forma dinámica, esta lo transforma, lo modela y lo explota determinando desde sus criterios de uso hasta su sistema de representación del mundo (Tapada, 1999) (Hall E. T., 1966). Los espacios seleccionados no son exóticos a la sociedad a la que pertenecen estos cuatro grupos de adolescentes. Aunque exista una tendencia a la privación del espacio público a los adolescentes en los países ricos (Pyyry, N. ; Tani, S., 2015) estos espacios son recursos que la sociedad diseña y produce para que se realicen actividades de ocio. Analizando su propiedad, su disponibilidad, su estado y su ubicación podremos encontrar sugerencias interesantes que relacionen el espacio con las producciones culturales de diversos grupos de adolescentes.

Tal como señala Ulf Hannerz en “Diversity Is Our Business”, nuestro trabajo debe poder contribuir a comprender de forma consistente el papel de la *diversidad* en todo contexto, en parte para reforzar la posición de la disciplina ante las actuales condiciones culturales y políticas dentro y fuera de la vida académica. Este énfasis en la *diversidad* se proyecta dentro de las preocupaciones antropológicas de la etnografía, la comparación y la crítica cultural (Hannerz, 2010, pág. 539). La multiculturalidad es una realidad en todas las sociedades complejas. Analizar en múltiples contextos de estas sociedades complejas la interculturalidad nos permite ofrecer comparaciones y descubrimientos sobre las posibilidades de riqueza cultural de los grupos humanos. Esta tarea debe llevarse a cabo desde el compromiso ético de identificar los abusos que existen en diferentes discursos disponibles del concepto *cultura*, y de diversidad cultural, con el fin de enmascarar nuevas o más profundas desigualdades (Carrasco S. , 2004).

Dentro de esta diversidad, en esta investigación hemos realizado un énfasis en la *clase social* como un aspecto determinante en la producción cultural del ocio adolescente. La definición de clase social de la que partimos se basa en la descripción de Crompton a partir del establecimiento de grupos de individuos con una posición socioeconómica y estilo de vida compartidos. Esto les puede llevar a compartir estatus social y circunstancias en relación a actitudes e ideología y factores como la ocupación, participación en redes sociales, el patrimonio, la cualificación y el tipo o nivel de consumo. (Carrasco, 2000, basado en Crompton, 1997). La clase es una forma de estratificación social que sitúa a grupos de individuos en posiciones antagónicas en un orden jerárquico producido por la sociedad capitalista. Estas clases se relacionan mediante la lucha por las posiciones del espacio social, con la capacidad de acción contingente en cada una de ellas. Esta capacidad de acción estará delimitada por dotaciones diferenciadas en las cuatro formas de capital teorizadas por Bourdieu (económico, social, cultural y simbólico), a partir de las que se desarrolla el *habitus* (2000). Finalmente, los estilos y las disposiciones de los grupos de individuos de una clase social condicionan la reproducción social. Esta condicionalidad se nos muestra adaptada a la dinámica socio-histórica, que contribuye a mantener las relaciones y las jerarquías de partida indispensables para la persistencia del modo de producción capitalista (Willis P. , 1993 (1981)) (Hobsbawm E. , 1983).

4.3. CONTEXTOS, GRUPOS Y SECUENCIA DE INVESTIGACIÓN

En contextos cambiantes, los patrones culturales de la juventud y la adolescencia están sujetos a la dinámica existente entre la *producción cultural* y la *reproducción cultural*. En los espacios públicos, como canchas de baloncesto abiertas, en centros lúdico-terapéuticos o en dispositivos de ocio juvenil, como los *esplais* catalanes, se observó cómo se desarrollaron actividades de y para los jóvenes que acudían a esos espacios.

Esta investigación trata de responder a cuestiones que tienen que ver con la manera en que los adolescentes producen cultura a través de las prácticas lúdicas en grupos de pares, y espacios de reuniones informales fuera de la escuela y la vivienda familiar. Aquí queremos explorar las posibilidades de la vida adolescente fuera de estas instituciones, a pesar de que las implicaciones de condicionamiento directo o indirecto de la familia y de la escuela en la vida adolescente no se han pasado por alto.

El proyecto analiza cómo los factores de clase, de género, de origen migratorio o étnico restringen los mundos sociales de esta etapa de la vida humana actual. Indicamos, asimismo, cómo aquellos modelos de referencia desde un punto de vista tanto pedagógico como médico pueden verse sancionados en lo que se refiere al desarrollo y a la educación. Además, este hecho puede desencadenar preocupaciones en el seno de la familia, que, en un intento por moldear la adolescencia, decide recurrir a una serie de dispositivos sociales para contener o transformar la vida de los adolescentes, con el fin de encajar en los modelos uniformes o contribuir a posiciones controladas. A lo largo de los últimos 30 años, se ha producido un aumento de la diversidad en las sociedades del sur de Europa, debido mayormente a las migraciones internacionales y a la adopción internacional. En el caso catalán, este proceso ha penetrado en la estructura social, que afecta a la composición de las generaciones más jóvenes y complica las estrategias de reproducción social. En paralelo, las áreas públicas tradicionales y los espacios de reunión de grupos de pares adolescentes, junto con sus actividades de ocio, están cambiando. Por un lado, se incrementa la tendencia hacia el diseño de estos espacios, mientras que, a su vez, se restringe el acceso en diferentes formas. El derecho a la ciudad de los adolescentes está mediado y

restringido por la sociedad adulta, que percibe a estos mediante formas estáticas, y diferenciadas, que a su vez producen protección, control y vigilancia.

El trabajo de campo que nos ocupa se desarrolló a través de cuatro experiencias entre julio de 2008 y julio de 2013. Estas cuatro experiencias se desarrollan en tres etapas de campo que corresponden a adolescentes de tres grupos sociales diferenciados. En la actualidad, todos los participantes de esta investigación han alcanzado la mayoría de edad; ahora bien, con el fin de preservar sus derechos y de garantizarla protección de datos de los individuos, no se utilizarán los nombres reales ni de las localizaciones ni de las personas participantes. En relación a la financiación, cabe destacar que este trabajo ha sido posible gracias a fondos públicos y que, desde su inicio, tiene una vocación de servicio público, ya que entre sus objetivos está el de auditar el cumplimiento del Artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas de 1989, ratificada por España en 1990, donde se establece que:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

Recapitulando, la primera experiencia se llevó a cabo durante el verano de 2008, en un barrio popular de la ciudad de Atenas. La oportunidad surgió gracias al programa europeo Leonardo da Vinci, cuya participación permitió obtener financiación y colaborar con en el EKKE, el Centro Nacional de Investigaciones Sociales, ubicado en Grecia. Una vez allí, el mismo organismo facilitó la obtención de información acerca de las instalaciones públicas de la ciudad que potencialmente podrían favorecer la observación de grupos de adolescentes que practicaban deporte de forma libre. De entre las distintas opciones, se identificó un espacio deportivo, dentro de un parque central de una zona popular de Atenas, cuya ubicación aglutinaba a grupos de adolescentes que jugaban al baloncesto durante las tardes de verano. Durante la estancia en el país, se contó con la oportunidad de residir en la misma zona que la pista deportiva que nos disponíamos a observar, lo que facilitaba el acceso al lugar por las tardes,

durante todas las vacaciones de verano del curso escolar griego. El grupo que se disponía a observar estaba compuesto mayoritariamente por chicos adolescentes de diversos orígenes y edades.

La segunda experiencia tuvo una duración similar a la primera, tres meses, y ocurrió tras volver de Atenas, en 2009. Se examinaron varios espacios en Terrassa, ciudad del área metropolitana de Barcelona, donde se residía en ese momento. El espacio elegido fue una pista deportiva pública ubicada, de igual forma que en la primera experiencia, dentro de un parque central, en un barrio de clase obrera donde grupos de chicos acudían a jugar al baloncesto y al fútbol por las tardes. En este espacio, la presencia de adolescentes chicas fue muy testimonial y en ningún momento se observó cómo estas practicaban deporte o juegos dentro del espacio. Tanto en el grupo de adolescentes de Terrassa como en el de Atenas, convergían diferentes orígenes. La migración era algo presente en sus vidas, en algunos casos como una vivencia propia, y en todos como una experiencia vivida por padres o por abuelos. Cabe destacar, que las zonas geográficas estudiadas en esta primera etapa habían experimentado continuas llegadas de inmigrantes de un tiempo a esta parte. En el caso de las migraciones internas, la mayoría se habían producido durante la segunda mitad del siglo pasado; mientras que, en el caso de las migraciones externas, estas tuvieron lugar a lo largo de los últimos veinte años. A partir de la comparación de estas dos primeras experiencias, en Atenas y en Terrassa, se realizó un trabajo de análisis en forma de artículo, que ahora se ha ampliado y forma parte de esta tesis doctoral. Posteriormente, se llevaron a cabo dos experiencias de duración inferior y menos sistemáticas en espacios similares: una en Gainesville, una pequeña ciudad dentro del estado de Florida, en los Estados Unidos, durante el verano de 2010; y otra en Sheffield, en Reino Unido, durante el verano de 2011. En ellas se pusieron a prueba algunas de las premisas extraídas de las experiencias de la primera etapa. Sin embargo, se ha decidido no incluirlas en este trabajo debido a que su realización se llevó a cabo de forma menos sistemática y su formato no podría compararse.

La segunda etapa supuso un reto para el desarrollo de esta investigación, ya que en 2011 se integró en el proyecto I+D 2010-2012 *Adopción Internacional y Nacional: Familia, educación y pertenencia: perspectivas interdisciplinares y comparativas* del grupo Afín, de la Universidad Autónoma

de Barcelona. Esta integración supuso el reto de ampliar la dimensión de las unidades de observación, introduciendo el ámbito comparativo de la adopción internacional.

En este punto cabe destacar que Cataluña, donde se tenía que llevar a cabo esta parte de la investigación, es la zona del mundo con mayor porcentaje de procesos de adopción internacional en las dos últimas décadas. Durante los primeros meses de prospección por todo el territorio, se fueron perfilando los objetivos a la hora de seleccionar los grupos y se decidió estudiar adolescentes de clase media y alta cuya composición fuera más mixta que en las anteriores experiencias, compuestas mayoritariamente por chicos. Finalmente, se halló a un grupo de adolescentes de una zona de clase media-alta de la ciudad de Barcelona, que acudía semanalmente a un centro terapéutico, cuya terapia se basaba en el juego. Este trabajo se llevó a cabo desde marzo hasta noviembre de 2011, con una muestra de 14 adolescentes —6 chicas y 8 chicos— de entre 11 y 14 años. 7 de los usuarios —4 chicas y 3 chicos— eran adoptados internacionales —dos en Rusia, el único país con dos representantes- y el resto en Perú, Nepal, China, Bulgaria e India. Otro de los chicos estaba en régimen de acogida. De los chicos que no eran adoptados, tres provenían de familias de países de la Unión Europea (Italia, Reino Unido y Alemania) y otros tres eran hijos e hijas de familias catalanas.

La última etapa corresponde a 2013, tras una visita por parte del grupo de investigación EMIGRA a un centro de ocio educativo (que en Cataluña se denomina *esplai*) con el fin de difundir una publicación reciente que evaluaba el Plan Integral del Pueblo Gitano en Cataluña (Bereményi, B.Á; Mirga, A., 2012). Después de debatirlo con la directora de esta investigación, se consideró que dicho centro de ocio, situado en un barrio marginal, espacial y socialmente segregado de la red urbana de Barcelona, era de interés para realizar la tercera etapa de la investigación. Una vez conseguidos los permisos, se procedió a compartir el espacio con los usuarios adolescentes y los monitores del grupo, que tenían lugar durante el verano y en el que se realizaban dos actividades principales: los *casals d'estiu*, que es como se conoce a las actividades y talleres dirigidos que tienen lugar en verano, y que se daban en el centro cívico del barrio; y una semana de convivencias, conocidas en Cataluña como *colònies*, en una casa rural de la zona central de Cataluña. El grupo de adolescentes era mixto y nunca tenía la misma composición, ya que el número de asistentes fluctuaba día tras día en función de distintas variables. No obstante, en términos generales, podemos decir que constaba de unas 16 chicas y unos 21 chicos., Dado que el barrio había mostrado históricamente una gran movilidad de personas, los

orígenes de los adolescentes eran, del mismo modo, muy variados. Por un lado, algunas familias procedían mayoritariamente de países como Ecuador, Marruecos, Gambia y Senegal; mientras que, por otro lado, observábamos a descendientes de migraciones internas de primera o segunda generación, o de familias de etnia gitana, que llevaban décadas en el barrio. La actividad en cuestión se realizaba de forma fija todas las mañanas durante el mes de julio y, además, se realizaban excursiones o actividades en el exterior del barrio una o dos veces por semana.

Antes del desarrollo de los resultados de esta investigación es indispensable recordar que las fases no fueron simultáneas en el tiempo. En ese sentido, cabe destacar, como ya apuntábamos en la introducción, el contexto de crisis económica que se produjo durante las tres fases de esta investigación, situando cada experiencia en el contexto de los años. Los dos países donde se desarrolla la investigación sufrieron con gravedad las consecuencias de la crisis económica de 2008. Por ejemplo, en 2012, con motivo de unas jornadas sobre el futuro de la población joven en Europa, se pudo volver a Atenas y aprovechar para visitar el espacio. El deterioro de las instalaciones públicas en las que se había desarrollado el primer caso era patente y, de la misma forma, el incremento de la pobreza en el barrio, así como en la ciudad y en el país. Asimismo, en el cuarto caso, el del centro de ocio educativo, resulta relevante destacar la vulnerabilidad del dispositivo, que se nutría de fondos público-privados y realizaba una función específica asistencial. Tres años después de la observación realizada, en conversaciones con el director del centro de ocio educativo, conocimos que los fondos necesarios para el desarrollo de actividades de este centro se habían ido recortando paulatinamente.

En todas estas etapas estuvo presente una actitud reflexiva, desde que se planteara la posibilidad del proyecto en Atenas, como primera estancia en el campo, hasta el resto de las etapas de campo consecutivas. Este modo reflexivo, en permanente diálogo con la dirección del proyecto, en adelante nos acompañó durante las fases analíticas y hasta la interpretación de los resultados. En todas las etapas se realizó un proyecto previo a la entrada en el campo con las preguntas específicas para cada uno de los casos. Durante las observaciones se hizo uso de un diario de campo para registrar el día a día de lo observado. Al finalizar cada una de las etapas, se elaboró un informe etnográfico del cual partieron las discusiones con la dirección. De estos informes, por su parte, surgieron, en cada final de etapa, publicaciones y comunicaciones en

congresos especializados. Estas discusiones y puestas en común del material obtenido, se centraban en obtener perspectivas y referentes relevantes para los temas tratados a lo largo de todo el proceso, con el reto de integrar ámbitos y temas de relevancia para la investigación que aparecían desde un proceso vivo y dinámico.

4.4. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE Y OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

Tras la primera experiencia en Grecia, en 2008, el acercamiento a los grupos, vino marcado por las condiciones que ya se habían dado en ese primer caso. Durante el proceso de búsqueda de escenarios y grupos para realizar el trabajo de campo, resultó necesario recurrir a la práctica del baloncesto con el fin de establecer un primer contacto. A través de la participación en los juegos de los adolescentes, en el espacio público de un barrio popular, se pudo acceder al grupo informal. De este modo, se estableció una vía de comunicación que permitiría obtener los datos suficientes para contestar a las preguntas iniciales de la investigación. En el segundo trabajo de campo, realizado en Cataluña en 2009, el proceso de búsqueda del espacio fue idéntico al primero, pese a que en esta ocasión sí existía la predisposición de dar con un contexto socioeconómico similar y comparable al del barrio ateniense. Por último, durante los campamentos (*colònies*) del último grupo observado, en igual forma, se recurrió a la observación participante, y se pudo compartir una semana con los adolescentes durante 24 horas. En ese sentido, se pactó con la dirección del centro que la participación del observador se daría en calidad de monitor auxiliar. De este modo, se tuvo acceso a las reuniones de monitores y se pudo acompañar en algunas actividades a los chicos y las chicas del grupo observado. Asimismo, esto supuso un espacio idóneo para poder conversar de forma más privada.

Dado que establecer vínculos de confianza con el grupo resultaba crucial para la investigación, se utilizaba la práctica lúdico-deportiva como medio para generar conexiones. En los dos primeros casos se convivió en las mismas zonas que los adolescentes estudiados mientras duraron las observaciones. Además, se intentó, en la medida de lo posible, explotar la condición de jugador del investigador y compartir las actividades con el grupo.

Teniendo en cuenta esta aproximación inicial, el método utilizado fue la observación participante, el método propio del trabajo de campo etnográfico. En este caso, la aproximación antropológica consistía, la mayor parte del tiempo, en jugar como uno más del grupo. En los dos estudios de caso se comprobó cómo la práctica deportiva informal, que se inscribe en las actividades lúdicas dominantes con un amplio sector masculino de adolescentes, constituye en sí misma un contexto favorecedor para las relaciones de conexión con los adolescentes y un medio proyectivo, así como en otras investigaciones se utilizan las fotografías, el arte o el teatro.

Durante la actividad del juego se sucedían intermedios y descansos, que en la mayoría de los casos se utilizaban para conversar. Era, pues, un momento propicio para realizar las preguntas derivadas de la información ya analizada en el diario de campo. Estas entrevistas eran más selectivas e iban dirigidas a lo que se considerarían “informantes clave”. Pero ¿cómo formular interrogantes en estos contextos informales sobre los temas relevantes de la investigación? Un elemento que facilitó la evocación en estos casos fue el deporte mismo, entendiéndolo como *fenómeno social total* (Elias & Dunning, 1992 (1986)) que puede tener conexiones con muchos fenómenos existentes en la sociedad, tales como: las relaciones del grupo, las identidades, la educación, las perspectivas de futuro, los espacios para realizar actividades de juego en la ciudad, la inmigración, el tiempo libre, el trabajo, la escuela, las relaciones de género, la ubicación en la estructura social, etc.

Esta metodología, en este contexto informal, hace más fácil para el investigador participante en la actividad introducir en la conversación temas de difícil evocación en un contexto informal no determinado temáticamente. De esta manera, se consigue suavizar la introducción de estos temas, planteándoles las cuestiones de forma indirecta, pues de otro modo la interrogación podría ser interpretada como una intromisión violenta, que podría hacer reaccionar al interlocutor adolescente de forma defensiva. Por otro lado, también es más fácil para el entrevistado o interlocutor situarse en la pregunta o en el tema, ya que normalmente se puede remitir a cuestiones que conoce a través de la práctica o del seguimiento deportivo.

En el caso del centro terapéutico o de ocio de la segunda etapa, las limitaciones que existían en intentar no interferir lo más mínimo en la terapia o en las actividades propuestas por

los monitores hizo que la observación siguiera la propuesta que realizó Esther Bick para la observación de bebés (Bick, 1964). Esta forma giraba en torno a los chicos y chicas usuarios de los espacios, puesto que eran el sujeto de investigación, pero también se tiene en cuenta a todas las personas que trabajaban o circulaban por los espacios, como terapeutas, monitores, funcionarios, personal administrativo, familias y cuidadoras. Como investigador, se pretendía centrar los esfuerzos en la observación de los adolescentes seleccionados, sus actitudes y las actividades que se realizaban en el espacio y fuera de él. La presencia como investigador en el lugar intentaba ser lo menos intrusiva posible. Se centraba en la observación exhaustiva, sin tomar notas e intentando reducir al mínimo los problemas que generaba la sola presencia de un observador ajeno a lo habitual en dicho espacio.

4.5. TÉCNICAS PROYECTIVAS: EL JUEGO COMO OBJETO Y COMO MEDIO EN LA INVESTIGACIÓN

Existen referentes clave que nos muestran, desde la investigación cualitativa, aquellas actividades que pueden ser de gran interés para que la infancia pueda expresar sus puntos de vista (juego, dibujo, conversación, fotografía, vídeo, teatro, paseos). Esta recopilación de información mediante formas participativas y multimodales se ha utilizado ya en investigaciones de referencia como el proyecto “Niños del Milenio”, un estudio longitudinal a lo largo de quince años con dos grupos de niños en Perú¹⁵. En este caso, se aprecia la gran utilidad de estas formas de recolección de información cuando se tiene que complementar el trabajo de campo condicionado por dificultades de tiempo y recursos (Ames P. R., 2010).

La práctica deportiva informal, que se inscribe en las actividades lúdicas dominantes de ciertos sectores de edad y sexo -entre niños y jóvenes- constituye en sí misma un contexto favorecedor de *rappport* y un medio proyectivo como pueden ser la fotografía (Epstein, I.; Stevens, B.; McKeever, P.; Baruchel, S., 2008), el vídeo o el teatro (Roerig, 2011). Si el deporte se entiende como un fenómeno social total, que puede tener conexiones con muchos fenómenos existentes en la sociedad, desde el mismo se pueden establecer analogías y tender puentes para llevar a

¹⁵ Proyecto conocido internacionalmente como *Young Lives*, realizado en cuatro países en vías de desarrollo: Perú, Etiopía, India (en el estado de Andhra Pradesh) y Vietnam

cabo comparaciones desde la experiencia de los participantes. En esta investigación, de forma sistemática, se ha podido aplicar con éxito a un buen repertorio de ámbitos temáticos: las relaciones grupales, las identidades, la inmigración, las relaciones interculturales, el tiempo libre, el trabajo, la escuela, las relaciones familiares, las relaciones de género, las posiciones sociales, las perspectivas de futuro, etc. De esta forma, esta investigación pretende enfocar la atención a la experiencia subjetiva de los adolescentes mismos y a su realidad presente, perseverando en el interés de estudiar la cultura de los adolescentes en sí misma y no exclusivamente en relación a su construcción social por los adultos (James, A; Prout, A, 1997).

Por otra parte, en la segunda etapa de la investigación, debido a las limitaciones para acceder fuera del centro a un grupo que residía en zonas muy distantes, se optó por complementar la observación realizada con una forma más participativa, que nos permitiera explorar su mundo fuera del centro. Por lo tanto, se optó por el método de entrevista conocido como Photo Elicitation Interview (PEI), que consiste en la utilización de un soporte fotográfico para evocar una información o una posición del sujeto de un modo más informal al habitual en una entrevista. El término *foto-elicitación* fue propuesto en 1957 por el fotógrafo e investigador John Collier, en el contexto de una investigación multidisciplinar en materia de vivienda. En este proyecto se propuso la utilización de fotografías como soporte en las entrevistas, con el fin de examinar condiciones de adaptación familiar en un contexto de diversidad cultural (Collier, 1986).

En igual forma, este método ha sido utilizado por antropólogos y sociólogos para investigar temas relacionados con la práctica deportiva, cuando el juego en un sentido amplio es el objeto de estudio. Por ejemplo, Curry (1986) lo aplicó en su estudio sobre un equipo de lucha universitario, donde además de aplicar cuestionarios, entrevistas y observaciones, optó por el método PEI para hacer un seguimiento individual del capitán del equipo. Se realizaron 22 fotografías mientras luchaba, que fueron utilizadas un año después en 150 minutos de entrevista. En este caso, se utilizó el soporte gráfico para ayudar al entrevistado a situarse en el espacio-tiempo de las preguntas. Sin embargo, no es tan común establecer el juego o el deporte como medio en la investigación etnográfica con niños y jóvenes.

En esta fase de la investigación se seleccionó una muestra de 5 chicas y 5 chicos sobre un grupo observado previamente en un trabajo de campo en el que se observaban sus actividades, a priori lúdicas, dentro de un centro terapéutico privado. Se le otorgó a cada participante una cámara desechable, que permitía realizar hasta 27 fotos durante las vacaciones de verano. En la caja de la máquina y en una explicación oral previa, se les indicaba la temática de las fotografías:

- Espacio informal: el espacio fuera de nuestra casa y de nuestra escuela.
- Identidad: fotos de personas o cosas que me identifican, incluido uno mismo.
- Grupo de amigos y tiempo libre.
- Juegos y deportes que practicáis con vuestros amigos.

Cuando se propuso la participación de hijos e hijas a los padres y madres para la entrevista *fotoelicitada*, y se solicitó el consentimiento, en todos los casos la primera reacción fue de desconfianza ante la propuesta, por miedo a que los hijos e hijas no pudieran o no supieran realizar correctamente la tarea encomendada. Como respuesta, se expuso que no se trataba de ninguna tarea escolar, que no se valoraba la calidad artística de las fotos, sino la visión autónoma que tenían sus hijos sobre los temas propuestos, con total libertad de acción por parte de ellos. En otras palabras, se explicó que era imposible que sus hijos se equivocaran en ningún sentido. Aparentemente se comprendió el proyecto y todos mostraron su conformidad para exponer la propuesta a sus hijos e hijas, los y las cuales aceptaron de buen grado y con ilusión participar en el proyecto.

Una vez analizadas las fotografías, nos encontramos con una actividad que respondía más a un trabajo impuesto por los padres que a una actividad libre y creativa realizada por los propios adolescentes, que suelen salir solos en las fotografías, prueba que indicaba que en la gran mayoría de las fotografías fueron los propios padres los autores, como después se verificó en las entrevistas. Tan solo uno de los casos había seguido las indicaciones y cumplido con las expectativas de la fotoelicitación. Este hecho nos llevó a reflexionar sobre el método y la metodología empleada. La accesibilidad disponible a la obtención de información de manera

directa por parte de los adolescentes y su libre participación en investigaciones tendrían que ayudar a visibilizar sus opiniones sobre sus condiciones de vida, sus relaciones con su grupo de iguales, las instituciones en las que están implicadas sus vidas y espacios disponibles a sus actividades de ocio lúdico con el grupo de iguales. Sin embargo, es necesario conocer los grupos y establecer un vínculo para poder identificar las limitaciones a su libre expresión y solventarlas mediante preguntas y observación.

Para la elección de este método se tuvo en cuenta el atractivo que este podía tener para los participantes, tanto por ser un medio utilizado por ellos en su tiempo de ocio, como por el poco esfuerzo que suponía para los adolescentes. Sin embargo, durante el planteamiento del ejercicio no se percibió el rol que podían desempeñar las madres y padres, ya que durante la toma de contacto con ellos no se advirtió la sobreprotección y la sobrevigilancia que ejercían sobre sus hijos e hijas y las actividades que estos realizaban. No sería hasta la reunión de cierre, donde se mantuvieron conversaciones más específicas, cuando se reparó en el nivel de implicación y control que ejercieron los progenitores sobre la ejecución de la actividad. Esta última reunión tenía por objeto recoger las cámaras fotográficas desechables, previamente entregadas a los menores, y realizar entrevistas para conocer más detalles acerca del desarrollo de la actividad durante su tiempo de ocio.

En el análisis de los temas de la investigación también pudimos interpretar y valorar los datos en relación con los objetivos, las formas y los modos de participación, además de la capacidad de acción que tienen los adolescentes en la investigación. En algunos de los casos comprobamos cómo la participación de los adolescentes y el comportamiento de su entorno puede estar condicionada por el discurso que conceptualiza a los menores desde posturas morales antagónicas, que sugieren acciones sobre estos sujetos; el control de un ser “corrupto-egoísta” o la protección de un ser “inocente-puro” (James & Jenks, 1996; Jenks, 1996; Jociles, M. I.; Franzé, A.; Poveda, D. (Ed), 2011)

4.6. DILEMAS ÉTICOS

El análisis y exposición de los datos de la investigación nos llevan constantemente a relacionar la implicación que tiene la investigación social con los derechos de la infancia. Siguiendo la línea de Morrow y Richards, que entienden que uno de los mayores desafíos éticos para los investigadores que trabajan con los menores es la disparidad de poder y estatus entre adultos y menores (1996, pág. 98). Parte de la tarea es corregir el desequilibrio de poder entre el adolescente participante e investigador adulto, con el fin de permitir a los adolescentes participar en sus propios términos. En este punto nos preguntamos cómo es posible corregir este desequilibrio de poder, ya que en la mayoría de los casos es este desequilibrio lo que puede impedir la participación plena de los niños en la investigación. Las preguntas que surgen se ordenan de acuerdo con el criterio de las tres pes (PPP), que se detalla a continuación, y que vertebramos los derechos universales de la infancia, entendidos como un marco de valores sobre el que guiar las investigaciones aquí presentes. Para ello, seguimos la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada en 1989, donde se hace referencia a la infancia y a la adolescencia como un sujeto con necesidades específicas, con derecho a construir su propia personalidad y a tomar partido en las decisiones que son de su incumbencia vital (Corsaro, 1997; Qvortrup, 2005).

Dentro de este marco, y retomando la idea del criterio de las tres pes (PPP), las primeras preguntas surgen entorno al concepto de la *provisión*, que en la mayoría de las investigaciones tiene que ver con preguntas relacionadas con la disponibilidad y accesibilidad a espacios para desarrollar las actividades en el espacio público. En cambio, a lo largo de la experiencia en esta investigación en concreto, han surgido además otras cuestiones como, por ejemplo: ¿qué disponibilidad de tiempo libre, para uso y disfrute con su grupo de iguales, tienen los adolescentes estudiados?, ¿cuál es su accesibilidad al espacio público, al juego y a contextos de libre sociabilidad?

El segundo eje hace referencia a la *participación*: y siguiendo en la línea de lo expuesto en el apartado anterior, que relacionaba objetivos y metodología, nos preguntamos: ¿pueden estos modos de participación reproducir los discursos existentes en relación a la adolescencia?

Por último, se aborda el concepto de la *protección*, y advertimos cómo este apartado puede ser contradictorio con los dos primeros ejes; cuando se trata de hacer prevalecer la protección a la privacidad por encima de los objetivos, la voluntad y el derecho a la identidad del menor. Tampoco podemos obviar que los científicos sociales operan en la sociedad del miedo (Bauman, 2006). Esto sin duda dificulta nuestro trabajo. Por tanto, las preguntas que nos surgen son: ¿cómo entender la estrecha relación entre intimidad e identidad?, ¿puede la protección limitar la participación?

A modo de recapitulación de este apartado, como hemos avanzado a través de la exposición de la metodología empleada en la investigación, comprobamos cómo es necesario que en la medida de lo posible se adapte la obtención de datos a la vida de los adolescentes, intentando obtener información de sus propias actividades cotidianas. Por ello, entendemos que el juego, en un sentido amplio, es una actividad cotidiana en la vida de los adolescentes, por lo que resulta un medio interesante y se convierte en una técnica proyectiva potente, de forma similar a la que permite el uso del teatro o la fotografía en la investigación con adolescentes. Por otro lado, también queremos destacar que, en el marco de las investigaciones sobre condiciones de vida adolescente, la mediación de los padres en la participación de los menores puede inducir a confusión, y estos entender las actividades propuestas como obligaciones, de manera que eso contribuya, más aún, a reducir la disponibilidad de tiempo libre de los adolescentes. Y es que a lo largo de la investigación se constató cómo, a menudo, las familias, la escuela y los centros de actividades extraescolares construyen el proceso educativo en función de la superación de un supuesto déficit. Además, este hecho dificulta la participación en investigaciones sociales, ya que se basan en la capacidad del sujeto de aportar información sobre sus condiciones de vida y actividades y no en superar una condición de partida antes de realizar la actividad.

En las secciones sucesivas a esta exposición metodológica, se presentan los procesos y los resultados de cada una de las fases etnográficas de la investigación y, a partir de su análisis transversal, se expondrán las conclusiones en un apartado final.

5. PRODUCCIÓN CULTURAL EN LA CANCHA: ACTIVIDADES LÚDICO-DEPORTIVAS Y ADOLESCENTES DE CLASES POPULARES EN LOS ESPACIOS PÚBLICOS

Para que los jóvenes adolescentes de distintos orígenes puedan jugar y producir juegos nuevos es necesario que compartan un tiempo y un espacio. El tipo de espacio donde se desarrolla esta primera fase de la investigación, que se centra en dos grupos diferentes de adolescentes de clases populares, es siempre una pista deportiva. En este caso concreto, la ubicación elegida es Atenas y Terrassa respectivamente, ciudades que pertenecen a dos países diferentes: Grecia y España. El tiempo durante el cual estos jóvenes coincidían en el espacio es lo que denominamos *tiempo libre*. Entendemos *tiempo libre* como el tiempo del que los adolescentes disponen fuera de obligaciones escolares y extraescolares formativas. Es el tiempo destinado a realizar actividades de ocio, y estas pueden estar dirigidas o monitorizadas por adultos o, como en los dos casos estudiados, practicadas directamente por los y las adolescentes sin que exista una supervisión, monitorización o dirección adulta.

Los grupos estudiados en ambos casos estaban formados por *jóvenes adolescentes*, grupo de edad que a menudo se asocia a la rebeldía y a la aventura. Una etapa vital, y durante la cual se suelen empezar a realizar actividades de forma autónoma, fuera del ámbito familiar y escolar, con el grupo de iguales. En cuanto al grupo de iguales que formaban los adolescentes en estos dos casos, utilizaremos la definición de *grupo informal*. Esta definición corresponde a la terminología que utilizó Paul Willis en su estudio de la “cultura contraescolar” de muchachos obreros británicos (1977). Pese a que no todos los adolescentes que participaron en la

investigación pertenecen a esta “cultura contraescolar”, el concepto de *grupo informal* es pertinente en este caso, tanto por su composición de edades como por sus actividades y relaciones; tal como analizaremos más adelante.

Uno de los intereses de esta fase del estudio es observar a los adolescentes en los espacios públicos urbanos. Entendemos *espacio público* como el conjunto de escenarios que ofrecen la oportunidad de desarrollar múltiples acciones a los ciudadanos. Las actividades realizadas, en este caso actividades lúdicas, se desarrollan mediante la apropiación del lugar por parte de los usuarios. En este caso, por su condición de menores de edad, en algunas ocasiones parecen no considerarse ciudadanos de pleno derecho, y este es uno de los rasgos distintivos que generalmente afecta a la imagen de los jóvenes en el espacio público. Desde la etnografía urbana, hace tiempo que se investigan las relaciones entre “cultura juvenil” y su espacio en las ciudades. El inicio de estas investigaciones se remonta casi un siglo, con la de Frederik Thrasher, que en su obra *The Gang*, y desde la perspectiva de la escuela de Chicago, teorizó la “cultura de la esquina” en el estudio de grupos juveniles de los barrios populares de Chicago (1963 [1927]).

El trabajo que aquí nos ocupa sigue en la línea de analizar a los adolescentes y a la relación que estos mantienen con el espacio que ocupan para practicar sus actividades de forma autónoma. Asimismo, pone el foco en las actividades lúdico-deportivas, en su capacidad de los adolescentes para convertirse en productores culturales y en la capacidad inclusiva de sus productos. Sin embargo, el estudio intenta desmarcarse de las categorizaciones existentes en muchos de los referentes de las ciencias sociales a la hora de referirse a los grupos juveniles. Tanto la composición de los grupos estudiados como las actividades que practican no nos permiten clasificar a estos grupos en categorías cerradas, como pueden ser tribus, bandas o culturas juveniles. No se pretende establecer categorías que puedan llevar a sensacionalismos y a extrapolar la anécdota observada como un caso común que pueda aplicarse a todos los adolescentes. En este caso, lo que tratamos de analizar es cómo dos grupos informales de adolescentes realizan actividades en unos espacios destinados a estos grupos con características comunes.

Las características que comentábamos y que son compartidas por cada uno de los grupos son: la edad, la residencia y las preferencias. En cuanto a las dos primeras características, comprobamos que los grupos de estos espacios estaban formados por la misma generación y que compartían residencia en la misma zona a la que pertenecían los espacios estudiados. Estas dos características no dependían en este caso de los sujetos, ya que su condición de menores de edad hacía que todos residieran todavía en el hogar familiar; y en cuanto al hecho de compartir generación, venía dado por los años en sus fechas de nacimiento. En cambio, la tercera característica, la del gusto compartido, en la que se hace referencia al ocio, forma parte de su condición de *homo ludens* que denominó Huizinga (2002 (1938)). El gusto, aunque determinado por la pertenencia a una clase social según Bourdieu (1993), deja un margen de elección a los sujetos. En este caso, el baloncesto y los juegos informales derivados de este deporte eran el gusto compartido por los adolescentes que conformaban cada uno de los grupos informales.

Teniendo en cuenta que esta fase de la investigación estudia la presencia de los adolescentes en este tipo de espacios, cabe mencionar un hecho destacable en los lugares estudiados, y es la tendencia a que se disminuya la presencia de adolescentes en lo que de forma coloquial conocemos como *la calle*. Para explicar los motivos de esta despoblación juvenil del espacio público recurrimos a los discursos existentes entre los vecinos adultos con los que se conversó en ambos lugares. Estos discursos se centran en tres tipos de argumentos que, a su vez, están presentes en diversos estudios previos a esta investigación:

- El primer argumento está relacionado con las nuevas formas que utilizan los jóvenes para sociabilizar y jugar. Este argumento se puede con las investigaciones que realizaban Aarsand y Aronsson (2009), donde analizaban las implicaciones que conlleva esta tendencia que hace que los jóvenes estén cada vez más tiempo en el espacio doméstico. Esta tendencia se incrementa por el cambio social que han supuesto las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las negociaciones de estos espacios en las familias. Carles Feixa aborda además el tema de la presencia juvenil en el espacio doméstico, analizando una “cultura de habitación” (2005). Podemos situar esta tendencia juvenil a partir de los años 60, tal como muestran los trabajos de Mc Robbie (1978) con las chicas jóvenes. La relación de los adolescentes con la cultura digital y los

nuevos medios de comunicación se observa ya desde la etapa infantil anterior (De Block, L.; Buckingham, D., 2007). Esta relación producirá una ocupación durante más tiempo de este territorio propio: la habitación.

- El segundo argumento se refiere a la poca disposición de tiempo libre del que disponen los jóvenes debido a la carga de actividades extraescolares, que cuentan con diferentes grados de formalidad. La oferta y la variedad de actividades extraescolares ha ido en aumento curso tras curso, hasta el punto que estas llegan a considerarse, por parte de muchas familias y administraciones públicas, como actividades complementarias, a la vez que necesarias respecto a las escolares. Este hecho no es homogéneo en todas las clases sociales, al menos en Cataluña, ya que los diversos análisis destacan que los adolescentes de las clases sociales medias y altas son los que realizan más actividades extraescolares y, en cambio, al llegar a las clases sociales más bajas el grado de actividades disminuye progresivamente (Molins C. , 2009; Trilla, J.; Rios, O., 2004).
- El tercer argumento es el que relaciona a los adolescentes con los riesgos, los miedos y los peligros (Romani, 2010). En ciertos contextos, de igual forma, se criminalizan a través de estereotipos adolescentes como las bandas juveniles (Feixa, 2008). El miedo en relación a la adolescencia consta de dos vertientes claras en contextos urbanos : el miedo a los adolescentes como sujetos peligrosos y el miedo al espacio público¹⁶ como sujeto peligroso para los adolescentes. Los riesgos se relacionan directamente con la presencia de adolescentes en el espacio público sin tutela adulta. El hecho de impedir su presencia por parte de las familias conlleva, a menudo, las dos dimensiones descritas anteriormente. Estas dos dimensiones interrelacionadas se basan en un modelo de déficit que se centra en la prevención de conductas de riesgo por parte de los adolescentes y hacia los adolescentes.

¹⁶ Más concretamente los adultos entrevistados se referían este argumento sobre el espacio público indicando la percepción de la tendencia de la *calle*, como un espacio cada vez más peligroso.

Al realizar una comparación de los espacios analizados, queda patente que los dos contextos sociales comparten esta tendencia a la desocupación del espacio público por parte de los adolescentes, pese a contar con claras diferencias de grado. Si tomamos el espacio de Terrassa como referencia, la sensación es que Atenas era el pasado, el inicio del curso tendencial. En las observaciones se constata que los argumentos anteriores, exceptuando el primero, tampoco se cumplen en igual grado en ambos espacios. Cabe destacar que en los dos casos hablamos de presencia y ocupación de estos espacios y lo que analizamos es qué actividades se llevan a cabo durante estas ocupaciones. Estos grupos de adolescentes que convivían en barrios populares de sus respectivas ciudades pertenecían a las clases sociales que no suelen asistir a actividades extraescolares formales, por lo cual no contaban con una carga adicional de actividades tras la jornada escolar. De este modo, la única actividad común en ambos grupos era la práctica del baloncesto u otro tipo de deporte formal, que no suponían más de cuatro o seis horas de dedicación a la semana. Asimismo, cabe tener en cuenta que algunos adolescentes mayores de 14 años trabajaban de forma parcial en negocios familiares, o externos, ejerciendo labores relacionadas con la restauración o la jardinería. Por otra parte, en los dos casos, los jóvenes eran usuarios habituales de las redes sociales virtuales y de los videojuegos, actividades a las que dedicaban parte de su tiempo libre diario. En cuanto al último argumento, se podía constatar el miedo que tenían todos a la policía. Ambos grupos de adolescentes presentaban reacciones de nerviosismo cuando la policía transitaba por los alrededores de los espacios que ocupaban, y alegaban que, habitualmente, y sin que se cometiera ningún acto delictivo, tenían la sensación de estar bajo vigilancia, y que en más de una ocasión se les había obligado a identificarse o se les había registrado.

Para contrastar estos discursos cabe analizar la capacidad de actuar de los adolescentes, teniendo en cuenta su condición de menores de edad, en el desarrollo de sus actividades y en sus dinámicas sociales dentro de estos espacios. El análisis se fundamenta en el cruce de dos líneas de investigación básicas, que hacen referencia a la *agencia* de los adolescentes y al *espacio juvenil*, dos conceptos clave que se relacionan con la cultura juvenil. La investigación que nos ocupa propone el estudio de pistas deportivas, que pertenecen al concepto más amplio de espacio público. Los grupos estudiados se apropian de estos espacios mediante un empleo informal para realizar sus actividades lúdicas. Se trata de un espacio propio, destinado a ellos por parte de las mismas instituciones, donde tienen autonomía y autoridad como grupo

relativamente fuera del poder adulto. Teniendo en cuenta todo esto, denominaremos *espacio informal* al espacio del que pueden apropiarse los adolescentes de forma individual, o en grupo, para practicar sus actividades informales con autonomía. En el estudio de este tipo de espacio en relación a la cultura juvenil es muy destacable el trabajo de Gill Valentine (1997). Buena parte de su producción ha ido encaminada a la cultura urbana y al consumo, relacionando un esfuerzo por comprender la cultura juvenil y las implicaciones que tiene ésta con la competencia para negociar los espacios fuera de las actividades formales que se realizan. Más adelante estudiaremos los datos obtenidos entre 2008 y el 2010 en las observaciones realizadas a lo largo de esta fase de la investigación y que analizan esta relación entre la capacidad de actuar libremente de los adolescentes y el espacio destinado a sus actividades informales.

En lo que concierne a las actividades producidas en estos espacios informales, como pueden ser los juegos, estas son concebidas desde las Ciencias Sociales como *producciones culturales juveniles*. Aunque aprenden a jugar y juegan reproduciendo partes de juegos y de deportes ya existentes, podemos constatar cómo, en algunos casos, se apropian de los espacios y de los juegos para adaptarlos a sus necesidades y gustos. Definimos el *juego* como una forma de expresión de los adolescentes estudiados, viendo así el concepto de una forma más amplia que la del juego tradicional o del juego formal. El objetivo de analizar el juego se centra en valorar a los adolescentes como productores activos de cultura, en contra de esta imagen establecida por la visión educativa del adolescente como sujeto pasivo al que se le transmite cultura. El propósito de este capítulo es el de analizar y comparar los juegos que practican los adolescentes de entornos sociales comparables en estos espacios informales pese a proceder de países diferentes.

5.4. EL BALONCESTO UN DEPORTE GLOBAL EN TIEMPOS NEOLIBERALES

La mayoría de las actividades lúdicas que se observaron en estos espacios están relacionadas con la práctica deportiva del baloncesto. El baloncesto es un juego de pelota creado en la última década del siglo XIX por James Naismith, profesor de educación física de la YMCA (Young Men's Christian Association) Training School de Springfield (Massachusetts). Naismith

diseñó un juego que consistía en introducir un balón de fútbol en unas cestas de melocotones¹⁷ y surgió con la intención de que se practicara en pista cubierta, al resguardo de la lluvia, el frío y la nieve. El juego fue presentado a sus 18 alumnos con 13 reglas básicas que, a pesar de sus adaptaciones, modificaciones y ampliaciones, siguen constituyendo buena parte del juego actual (Fajardo, 1999, págs. 15 -18). Esta práctica deportiva, de interior, fue reproduciéndose por institutos y universidades de Norteamérica a principios del siglo XX. Su difusión, ligada al desarrollo escolar, pronto llegó a Europa y al resto del mundo. Su práctica fue creciendo por muchos países provocando que en 1932 se creara la Federación Internacional de Baloncesto y en 1936 fuera admitido como deporte olímpico (Betancor, MA. ; Almeida, A., 2000).

La primera práctica de este deporte en Grecia fue en Salónica en 1919. Michael Sterguiadis, uno de los asistentes de Naismith en Springfield, en la YMCA, fue la persona mediante la cual el baloncesto se introdujo en el país heleno. Posteriormente, Sterguiadis llegó a Atenas y el deporte se empezó a popularizar, hasta que en 1921 se celebró el primer torneo en la ciudad. Más tarde, en 1925, el club Panionios (perteneciente a la zona donde se realizó el trabajo de campo) organizó un torneo regional en el que participaron 35 escuelas de secundaria griegas. En España, el baloncesto se introdujo “como un contenido expreso para atender la educación física escolar” (i Flix, X. T. ; Camí, J. T. , 2014, pág. 177). La primera vez que se tiene constancia de la práctica de este deporte en Catalunya fue en 1913, en la escuela Vallparadís de Terrassa. Fue Eladi Homs Oller quien introdujo este deporte en la escuela, junto con el fútbol y el hockey hierba, a su regreso de un viaje para realizar un estudio sobre el sistema educativo en los Estados Unidos, en 1911 (Verdaguer, 1992; Masabeu, 1992).

Desde los orígenes del baloncesto, donde se entendía como un simple juego de pelota que se daba dentro de las instituciones escolares, se llega a la práctica actual, donde se muestra como un *fenómeno social total*, con capacidad de involucrar a una gran cantidad de actividades productivas como el calzado, el vestido, la publicidad, los medios de comunicación, las industrias médicas, los centros educativos, entre otros. En la actualidad, existen diversos tipos de prácticas formales reconocidas por la Federación Internacional de Baloncesto (FIBA):

¹⁷ Estos dos elementos esenciales para su práctica componen su nombre original *basketball* en lengua inglesa *basket* (canasta), y *ball*, (pelota).

baloncesto masculino, baloncesto femenino, baloncesto en silla de ruedas y baloncesto 3x3. Por otro lado, está la práctica informal en los espacios públicos, en el *playground*, denominada desde el país de origen de este deporte como *streetball*. En ambos países es el segundo deporte federado más practicado después del fútbol. Durante la primera década del siglo XXI se vivió una etapa de expansión en España pasando de 273 254 jugadores federados en 2001 a 403 561 jugadores a finales del 2011, lo que supuso un crecimiento del 32,2 %. Este crecimiento se ha observado mayormente en la práctica femenina, donde representa el deporte federado más practicado por las mujeres y su práctica ha aumentado un 25 %, pasando de las 108 886 licencias en 2001 a 136 248 en 2011 (Ramos, 2012).

El baloncesto es un deporte moderno de masas, cuya evolución histórica hasta la actualidad se puede enmarcar dentro del análisis que Niko Besnier y Susan Brownell realizan de este fenómeno desde la antropología (Sport, 2019). Aunque se dan prácticas similares anteriores a la era industrial, estos antropólogos defienden el carácter moderno del deporte como producto del capitalismo industrial y la expansión colonial de los estados del Atlántico Norte. A lo largo de su desarrollo, durante más de dos siglos, este fenómeno ha ido adaptándose a los diversos cambios sociales que han ido aconteciendo. Partiendo de su nacimiento en el mundo anglosajón, donde se fueron formalizando prácticas dentro de la educación de la aristocracia y la clase burguesa. Para Eric Hobsbawm y Terence Ranger, en la obra *La invención de la tradición*, el deporte se fue institucionalizando a la vez que se articulaba el Estado nación, asimilando una serie de elementos que ayudaban articular el nacionalismo romántico como himnos, banderas y desfiles (2002, pág. 101). No obstante, para ambos historiadores, las particularidades de este deporte en relación a su práctica se daba por clase social, cuestiones geográficas y género: “Tanto el deporte de masas como el de clase media combinaban invención de tradiciones políticas y sociales de otra manera: proporcionando un medio para la identificación nacional y la comunidad fáctica.” (2002, pág. 311). La materialización de estas tradiciones inventadas desde un pasado romántico produjo el resurgimiento de un evento deportivo como los Juegos Olímpicos modernos 1986.

En este periodo, la estructura burocrática de la sociedad moderna, que se desarrolló desde el siglo XIX, se reflejó en el deporte mediante el impulso de registros y mediciones, tanto locales, como nacionales y mundiales (Besnier, N. ; Brownell, S. , 2019). Este hecho acentuó la

competición, que ya era internacional, aunque se seguía de forma presencial en ámbito local, con deportistas que ya en algunos casos pasaban del mundo amateur a un modesto estatus profesional¹⁸. Posteriormente, esta competición internacional llegó a ser sistémica en el siguiente periodo, que surge del mundo bipolar posterior a la Segunda Guerra Mundial. Tal como describen Besnier y Brownell, en este periodo el deporte, entre ellos el baloncesto, se profesionalizó desde los dos sistemas sociales que competían por la hegemonía mundial (2019). Es en este contexto histórico donde el baloncesto griego y el español pasan a ser considerados un deporte de masas, fuera ya del ámbito educativo formal, a semejanza de los países del Atlántico Norte. Y será entonces cuando los eventos deportivos empiecen a retransmitir sus competiciones a través de los nuevos medios de comunicación de masas.

El resultado de esta contienda, junto con la caída del bloque soviético, dio paso al último periodo descrito por Besnier y Brownell como “La reestructuración neoliberal del deporte”¹⁹ (Sport, 2019). A partir de los años 80, el deporte en general, y el fútbol y el baloncesto en particular, empezaron a reflejar el paradigma global que se venía desarrollando de forma exponencial. Es la época de un gran desarrollo de los eventos deportivos. Los más destacados serán el mundial de fútbol y los Juegos Olímpicos. Las dos zonas donde se desarrolla la investigación que nos ocupa no pueden entenderse sin el impulso que ha supuesto, tanto para el deporte como para su desarrollo, un evento deportivo como las Olimpiadas, de la que una de ellas, Atenas, supone su origen romántico. Es en esta época deportiva, que Besnier y Brownell catalogan de neoliberal, donde cada vez se hará más frecuente la presencia de jugadores extranjeros en unos clubes deportivos que empezaban a constituirse como entidades corporativas globales, transmitiendo un modelo de deportista rico y famoso, a través de la televisión, a todas las partes del mundo²⁰.

¹⁸ “Aun así los deportes de masas, si bien universales, siguieron siendo muy primitivos. Sus practicantes todavía no habían sido absorbidos por la economía capitalista. Las grandes figuras seguían siendo aficionados, al igual que en el tenis (es decir, asimilados a la condición burguesa tradicional), o profesionales con un sueldo equivalente al de un obrero industrial especializado como ocurría en el fútbol británico. Para disfrutar del espectáculo todavía había que ir al estadio, pues la radio sólo podía transmitir la emoción del juego o la carrera mediante el aumento de decibelios en la voz del comentarista.” (Hobsbawm E. , 1999 (1994), pág. 202)

¹⁹ Traducción propia.

²⁰ “Since the 1980s, clubs and teams of the most popular sports like football and basketball, now corporate entities, have been embroiled in a cutthroat competition for economic survival. They have recruited increasing numbers of players in the Global South. Concurrently, many economies in the former colonial world have collapsed as a result of the world’s turn to neoliberal economic policies, and entire countries have become emigrating societies. In this context, many young men, who have been

De este modo, no podemos entender las prácticas deportivas y el modelo cultural de los adolescentes que jugaban al baloncesto en las instalaciones públicas de Atenas y Terrassa sin enmarcarlos en este contexto histórico. Su consumo de cultura juvenil se nutría, en gran medida, gracias a la liga profesional norteamericana de baloncesto (NBA). Por otro lado, debemos tener en cuenta como una característica común entre estos adolescentes que, si hablamos de la relación del baloncesto con los gustos que compartían, nos vemos obligados a hablar del *hip hop*. El *hip hop* es una “cultura juvenil” que nace a mediados de los años 70 entre los jóvenes que pertenecían a la minoría étnica africana en el barrio del Bronx de Nueva York (McLeod, 1999). El fenómeno del *hip hop* ha ido creciendo progresivamente durante los últimos 30 años, y ha estado siempre muy marcado por su origen étnico. Asimismo, este crecimiento se puede constatar en ámbitos como la música, el arte urbano o el baile. Del mismo modo, también se puede apreciar que este crecimiento en el baloncesto, deporte protagonizado por jugadores mayormente afroamericanos, se ha ido incrementando en número durante los últimos treinta años, hasta convertirse en una mayoría entre los jugadores de la liga más prestigiosa del mundo, la NBA.

Estos consumos, relacionados con el baloncesto y el *hip hop*, los apreciamos en las actividades lúdico-deportivas que ocupaban el tiempo libre de los adolescentes, tanto de forma física, en sus clubes, como en el espacio público, o virtualmente, a través del seguimiento de los partidos televisados y la práctica de videojuegos. Por consiguiente, esta cultura juvenil, se aprecia en el consumo de ropa y música, principalmente, además de productos audiovisuales. El baloncesto y el *hip hop* formaban parte de la identidad de los adolescentes que participaron en la investigación. El baloncesto, sobre todo en su versión global, permitía a los adolescentes identificarse con jugadores de la NBA a los que admiraban como modelo de jugador. Sin embargo, las competiciones locales también daban lugar a que los adolescentes se sintieran identificados con algunos de sus jugadores, que competían en equipos nacionales.

particularly affected by shrinking labour markets, dedicate themselves to sport with the dream of signing a contract with the top teams they watch on satellite television.” (Besnier, N. ; Brownell, S. , 2019)

5.5. LA PRÁCTICA DEPORTIVA ADOLESCENTE

En las formas de vida actuales, en los contextos de la investigación, la práctica deportiva guarda una estrecha relación con la salud y la calidad de vida. *Deporte, salud y calidad de vida* dieron título al monográfico editado por David Moscoso y Eduardo Moyano (2009), en el cual se destaca la importancia que tienen estos tres conceptos y la relación que tienen entre sí en la sociedad española. A través de entrevistas a personas autorizadas y documentadas en cada uno de los temas, se conceptualizan y se profundiza en estos objetos de estudio. En primer lugar, el deporte se conceptualiza como *actividad física* o *ejercicio físico* (2009, pág. 152). En segundo lugar, en las entrevistas para conceptualizar el término *salud*, los profesionales de la actividad física, del deporte y de la salud ven que este concepto engloba dimensiones biológicas, psíquicas, sociales, ambientales, mentales, bioquímicas, estructurales y psicológicas (2009, pág. 154). Y, por último, el tema de la *calidad de vida*, del que cabe remarcar el dilema que existe al analizarlo desde indicadores objetivos y subjetivos (2009, pág. 157). Este concepto es una *aspiración social* que engloba al concepto de salud y sus dimensiones, a la vez que permite “gozar del entorno físico y de la red de relaciones sociales” (2009, pág. 156).

Viendo el análisis que se hace a lo largo de todo el monográfico de la relación entre estos tres conceptos, la actividad física resulta totalmente necesaria en un mundo con una tendencia clara al sedentarismo. Del mismo modo, su beneficio en relación con los otros dos conceptos de salud y bienestar resulta difícilmente cuestionable. Cabe considerar, por otra parte, el punto de vista desde el que se observan estos datos y no se debe catalogar al ser activo o al ser sedentario según el deporte que practica, puesto que la actividad física que se realiza en el día a día irá en concordancia con la actividad laboral que desempeñe diariamente a cambio de un salario y, buena parte de la población trabajadora, realiza actividades que requieren esfuerzo físico. Un ejemplo que encontramos en los contextos donde se realizó la investigación, son las madres y vecinas de los adolescentes. Puede parecer que el hecho de que algunas de estas mujeres no realicen una actividad deportiva específica les otorga una imagen de sedentarias. Sin embargo, y por poner un ejemplo, recuerdo que en mi trabajo de campo en Atenas acompañé a algunas madres del grupo a realizar la compra semanal al mercado, que se instalaba los jueves en dos calles del barrio. Las madres cargaban bolsas de fruta y verdura mientras andaban por todo el mercado y, posteriormente, volvían a casa. Por lo tanto, se puede decir que ellas sí

practicaban actividad física, en la que ejercitaban la fuerza y la resistencia, y que la única diferencia que existía con una actividad en el gimnasio sería el fin. Volviendo a este ejemplo concreto, la compra semanal constituía una actividad común entre la mayoría de estas mujeres de clase obrera y se llevaba a cabo cada jueves. A esta actividad había que sumarle muchas otras que realizaban a lo largo de la semana, debido a un reparto desigual de las cargas del cuidado y del trabajo doméstico. Con este ejemplo se pretende constatar la dificultad que existe a la hora de determinar el grado de sedentarismo de la población a través de estadísticas exclusivamente. Por otra parte, es cierto que la actividad física resulta beneficiosa para la salud y la calidad de vida, pero un exceso de ella provoca también cuerpos enfermos. Una sobreexplotación del cuerpo puede desgastar huesos o maltratar al corazón. Como ejemplo de ello, basta con observar a muchos exdeportistas de élite u obreros de trabajos pesados, y comprobar cómo sufren de forma más aguda en la vejez los excesos de actividad física que su cuerpo ha tenido que soportar.

Volviendo a la práctica físico-deportiva, nos disponemos ahora a tratar de analizar esta práctica en específico, ya que sigue lo que en general entenderíamos como deporte sigue unas pautas establecidas, pese a contar con características propias y específicas. Puesto que el marco político común en ambas ciudades o países es la Unión Europea, veamos pues cómo se define lo que es el deporte a través de la Carta Europea del Deporte:

Todo tipo de actividad física, que mediante una participación organizada o no, tenga por finalidad la expresión o mejora de la condición física y psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales o la obtención de resultados en competiciones de todos los niveles.²¹

Este tipo de actividad tiene un alto valor pedagógico, hasta el punto de ser obligatoria para los adolescentes mediante la asignatura de Educación física. Como nos muestra la definición, el deporte es una actividad física con multitud de variantes, más allá de la meramente competitiva. Centrándonos en la educación física, en tanto que parte del proceso educativo, vemos como la revista *Cultura y Educación*, en el año 2009, dedica un monográfico a analizar,

²¹ Carta Europea del Deporte. Art. 2.1. a., 1992.

desde un punto de vista interdisciplinar, los estudios sociales y culturales en el campo de la asignatura de educación física. Además, vemos cómo a lo largo de sus artículos, esta revista propone y analiza, a través de observaciones cualitativas, diferentes ejemplos que tienen que ver con la educación física y el alumnado. En este trabajo se nos sugiere, desde el punto de vista de la educación o el deporte federativo de competición, que se tiene una visión del practicante mayoritariamente como un sujeto con déficits físicos y deportivos insertados en un proceso que pretende llegar a lo que denominaríamos *deportista modelo*.

Dentro de los artículos de este monográfico, dedicado a la educación física, queremos detenernos en el artículo de Eloisa Lorente y Alfredo Joven, que trata sobre la autogestión de la asignatura de Educación física por parte de los alumnos. Este artículo analiza una experiencia con dos grupos de alumnos a los que se les propuso este tipo de variante. Las valoraciones tanto del alumnado como del profesor fueron muy positivas. No obstante, se observa cómo en los resultados se enfatiza constantemente la cuestión del poder, ya que había alumnos que preparaban la clase para otros alumnos. Estos comentaban en los resultados que el hecho de ocupar el rol del profesor les gustaba, debido al poder que ostentaban momentáneamente. Sin embargo, les disgustaba la atención que recibían por parte del resto de alumnos. Asimismo, en los casos de Atenas y Terrassa, se producían actividades deportivas de forma autogestionada por un grupo adolescente. No obstante, estos grupos informales, que se agenciaban el espacio lúdico-deportivo en su tiempo libre, no basaban sus actividades en la superación de un supuesto déficit, no estaban sometidos a evaluación, no entrenaban para mejorar y el poder se basaba en el consenso. Además, sus actividades no se consideraban ni siquiera entrenamiento, sino que todas tenían una vertiente más exclusivamente lúdica. Entendiendo que las actividades realizadas eran libres y nadie tenía la necesidad de estar allí si no se divertía.

Para continuar, cabe destacar las reflexiones que realizan María Prat e Isabel Gómez, donde se observa cómo se relaciona la educación física con el entorno social. La necesidad de la educación física en el currículo educativo se debe a la concepción que tiene la sociedad del cuerpo humano, de tal manera que este se convierte en un proyecto, no necesariamente otorgado por la naturaleza, sino que es algo moldeable que se puede acercar al ideal estético de la sociedad actual. Un ejemplo que enfatizan estas dos autoras es el de la cirugía estética como

opción de modelaje del cuerpo. Algunas personas que se lo pueden permitir económicamente modelan en igual forma la personalidad. Así, estas dos autoras proponen un modelo de educación física que ayude a gestionar el autocontrol del cuerpo bajo el criterio de asegurar la capacidad de acción para una buena salud.²²

Por otra parte, vemos como también se producen actividades físicas a la hora del recreo, en las escuelas. Estas actividades pueden ser ordenadas y dirigidas por alguna autoridad del centro o pueden dejarse al libre albedrío, con un cierto orden de los alumnos. Desde la antropología de la educación, Cris Molins analizó estos espacios en 30 centros de Barcelona. (Molins C. , 2009). El estudio de Molins constata que, en los patios, a menudo durante el recreo, se reproducen muchas dinámicas de segregación espacial por género. Al mismo tiempo, el tipo de actividades se diferencian por género, aunque identifica cómo existe en algunos casos un contacto positivo en el uso compartido del espacio y en las actividades deportivas por parte de los alumnos. Esta segregación espacial y diferenciación de actividades por género existen de igual forma en el primer espacio analizado en esta investigación. En el caso ateniense, donde el espacio era compartido de forma mixta, las adolescentes solían ocupar posiciones periféricas en la pista de juego y sus actividades guardaban menor relación con el deporte.

Desde el punto de vista y las acciones de los dos grupos de adolescentes participantes en esta investigación se asumía el mensaje que relaciona deporte, salud y calidad de vida. Uno de los hechos más visibles era la ausencia de obesidad y sobrepeso en los cuerpos de estos adolescentes. La obesidad adolescente es uno de los problemas de salud pública al que nos enfrentamos en el siglo XXI. Los datos que presenta la Organización Mundial de la Salud (OMS) en un informe de 2016 estima que más de 340 millones de niños y adolescentes con edades comprendidas entre 5 y 19 años padece sobrepeso u obesidad (World Health Organization (WHO), 2016). En Grecia, un informe de 2012, sitúa la prevalencia del sobrepeso y la obesidad

²² “Numerosas personas en nuestras culturas están comprometidas con su gestión, mantenimiento y apariencia según criterios personales y modas sociales, lo que forma parte de la construcción de la propia identidad. Quizá incluso, dadas las posibilidades actuales, sea éste uno de los aspectos en los que más fácil resulta introducir cambios relacionados con la personalidad de cada uno (...) La reflexión sobre estos aspectos sugiere la necesidad de orientar los proyectos educativos hacia el objetivo del autoconocimiento, de la elección personal, del control voluntario y autorregulado del propio cuerpo y actividad física, en función de intereses personales libremente elegidos y beneficiosos para la salud, entendida esta en sentido amplio.” (Prat, M.; Gómez, I., 2009 pág. 21)

adolescente alrededor del 30-35 % (Brug, J.; Van Stralen, M.M.; Chinapaw, M.J.M.; De Bourdeaudhuij, I.; Lien, N.; Bere, E.; Singh, A.S.; Maes, L.; Moreno, L.; Jan, N.; et al., 2012). En España, un estudio llevado a cabo en el año 2012, sitúa la prevalencia de sobrepeso en los niños de entre 8 y 17 años en el 26 % y la de obesidad en el 12,6 % (Sánchez-Cruz J-J, Jiménez-Moleón JJ, Fernández-Quesada F, Sánchez MJ. , 2013).

Los adolescentes eran conscientes de la necesidad de cuidar su cuerpo para gozar de buena salud. No obstante, cuando se les preguntaba por la importancia que otorgaban a la práctica deportiva esgrimían ciertos matices que merece la pena tener en cuenta. El concepto por matizar es el de *entrenamiento*, debido a la carga pedagógica que contiene. Veían el entrenamiento como algo necesario en las prácticas que realizaban, pero no lo distinguían como el argumento principal. Los adolescentes mostraban constantemente su desgana hacia la actividad física y el entrenamiento físico o deportivo. No obstante, apreciamos en sus argumentos que lo que prevalece sobre este mensaje que relaciona deporte, salud y calidad de vida es la necesidad de realizar actividades lúdicas en compañía. La respuesta a la pregunta directa de porqué los chicos y chicas hacen lo que hacen en estos espacios es múltiple en los factores, pero tiene una parte común que vertebra todas las respuestas: la diversión. Este factor es, sin duda, la condición necesaria para que sucedan las actividades analizadas, ya que es un espacio y una actividad no obligada. Esta libertad de asistencia hace que todo lo que se observa en este trabajo de campo sea diferente, en parte, con las observaciones realizadas en las lecciones de educación física, en los horarios de recreo escolar o en las actividades extraescolares dirigidas y monitorizadas. Todas estas actividades que podríamos agrupar en el entorno educativo se centran en la obligatoriedad, en el control del tiempo y en el respeto a unas normas impuestas por personas adultas, quienes se encargan de controlar el buen funcionamiento de las actividades con fines pedagógicos.

5.6. CANCHAS DE BALONCESTO EN EL ESPACIO PÚBLICO: DOS ESPACIOS LÚDICO-DEPORTIVOS INFORMALES

En el primero de los casos, los adolescentes con los que pude compartir tardes de juegos residían en un barrio relativamente céntrico de una ciudad tan extensa como Atenas. Se trata de un barrio de clase popular, con un número considerable de población inmigrante, sobre todo personas procedentes de Albania. Si avanzamos desde el centro administrativo de la ciudad hacia el barrio, encontraremos a escasa distancia el parque en el que realicé el estudio y que podríamos considerar como la entrada al barrio. Este podría considerarse un barrio céntrico, de una capital europea, que se ha beneficiado de una economía creciente entre finales de los años noventa y la primera década del siglo XXI, dentro de la zona euro de la Unión Europea. Esta expansión económica le ha llevado a recibir en su espacio a inmigración del exterior de la Unión Europea que quería prosperar económicamente (Emmanuel, 2004).

Esta zona, y Atenas en general, tiene una construcción muy intensiva, con pocos espacios libres entre viviendas. Las pequeñas plazas con iglesias son como un respiro en medio de una tupida selva de cemento, compuesta por bloques de pisos de unas 6 o 7 plantas. El parque es un pulmón en la entrada del barrio que se ubica entre tres avenidas atestadas de vehículos en circulación. Podríamos definir esta zona, muy similar a los parques que se encuentran en muchas ciudades de Gran Bretaña, como el espacio público más grande a disposición de los vecinos en todo el barrio. Esta zona tiene cuatro partes muy distintas que se distinguen por tres factores básicos: el primero, sus características estéticas; el segundo, los usuarios que lo frecuentan; y, el tercero, el tipo de actividades que allí se realizan.

El primer espacio con el que nos encontramos cuando llegamos al parque, desde lo que podemos considerar la entrada al barrio, es un complejo deportivo: se trata de un centro donde se realizan toda serie de actividades deportivas. Dentro de este recinto hay piscina, pistas de atletismo, pádel, tenis, fútbol 7, baloncesto y un gimnasio. Para entrar es necesario estar inscrito, lo que implicaba pagar una cuota mensual por persona de 30 euros aproximadamente. Para conocer las instalaciones, los responsables del recinto nos permitieron el acceso, aunque acompañados por un conserje. En este espacio solo se podían realizar las actividades deportivas para las que estaba preparado, siguiendo las normas establecidas para cada tipo de actividad. detrás asistir como público a varios entrenamientos se constató que toda persona que practica

cualquier tipo de actividad deportiva en aquel lugar se ajusta a la práctica formal. Lo que significa que los usuarios reproducen una práctica en función de unas normas establecidas, ciñéndose a una especie de guion ritual formalizado y homogeneizado con el resto de los espacios deportivos que podemos encontrar por el mundo. Entre este recinto deportivo y la zona donde se realizaron las actividades que analizamos en esta fase de la investigación nos encontramos con una zona verde que ocupa la mayoría del parque y un complejo jurídico-militar.

Colindante a este complejo jurídico-militar, se encuentra la pista donde jugaban los adolescentes. Este lugar era un pequeño espacio enjaulado donde se sobreponen una pista de baloncesto y una pista de voleibol, sin red. El pavimento estaba muy deteriorado y el espacio estaba rodeado por una valla, la cual tenía una puerta acceder al recinto. A continuación, se encontraba un centro escolar y un pequeño gimnasio. Esta pista deportiva era la zona de todo el parque donde se concentraban más adolescentes²³. En este espacio, aparte del deporte formal, se realizan diversos juegos y actividades sociales. No se apreció una presencia considerable de personas adultas dentro de este espacio, más allá de los técnicos de los dos equipos que allí realizaban sus entrenamientos dos veces por semana; uno de baloncesto masculino y el otro de gimnasia femenina.

En el caso de Terrassa los adolescentes vivían en un barrio de la periferia de la ciudad, compuesto por bloques de pisos de gran altura, de unas 14 o 15 plantas. Este barrio se construyó con viviendas sociales, lo que hace que el nivel socioeconómico de la población sea modesto. Es un barrio colmena, con espacios verdes entre edificios que resaltan en el paisaje de la ciudad. El barrio fue construido para facilitar el acceso a la vivienda de las migraciones de los años 60 y 70, en su mayoría provenientes del sur de España. Desde finales de los noventa y durante la primera década del siglo XX llegaron al barrio familias inmigrantes, sobre todo procedentes de Marruecos.

El espacio en el que jugaban los adolescentes se ubica en el centro del barrio, y está rodeado de zonas ajardinadas que componen un amplio parque que oxigena el espacio entre

²³ Esta concentración de personas menores de edad no se debía a la proximidad de la escuela, ya que esta se encontraba en periodo vacacional y estaba cerrada. Aparte, el recinto no pertenecía a la escuela, ya que la entrada estaba por el otro lado del edificio.

bloques. Si describimos la zona desde la parte inferior hasta la superior, encontramos una escuela oficial de idiomas (pública), luego una instalación pequeña, una rampa, para realizar saltos acrobáticos con monopatín o patines, una pista multifuncional de fútbol y baloncesto, que a la vez hace las funciones de zona de baile en la fiesta mayor del barrio, y para finalizar una sala multiuso, gestionada por la asociación vecinal, que es una institución con una marcada presencia en la zona desde la construcción del barrio.

A lo largo de los días que acudí a la zona pude constatar el desuso en el que se encontraba el espacio destinado a patinar con monopatín o patines. No obstante, el motivo por el cual la pista estaba vacía no parecía tener que ver con la falta de interés sino, como averiguamos al preguntar directamente a los jóvenes, al poco dinamismo de la infraestructura y a la falta de seguridad de la pista, en cuya rampa se acumulaba arena y cuyos alrededores no estaban pavimentados como corresponde a una zona dedicada a esta actividad. Por lo tanto, esta instalación lúdico-deportiva se encontraba totalmente desaprovechada y no permitía el desarrollo de la actividad para la cual fue pensada y construida.

En la otra zona destinada al deporte, la pista multifuncional, vemos como existen varios tipos de usos por parte de los vecinos del lugar. La totalidad de sus usuarios, durante los meses en que se estuvo acudiendo por las tardes, son chicos con edades comprendidas entre los 14 y los 19 años. Los deportes que se practican son fútbol y baloncesto, mayoritariamente. El fútbol se practica de una manera formal y existen dos equipos: cadete y juvenil, que representan a la asociación de vecinos. Cada equipo entrena dos días a la semana y el grupo ocupa todo el espacio. En ese mismo contexto se practica fútbol de manera informal, y se improvisan juegos y partidos entre los mismos chicos del equipo. Este hecho se da siempre fuera del horario de entreno, y muchas veces junto a un grupo de unos diez jóvenes senegaleses con edades comprendidas entre los 16 y los 19 años que juegan algunas tardes. El grupo de chicos que practica baloncesto es más reducido y solo lo practica de una manera informal en lo que se conoce como *streetball*. La informalidad se debe en parte al hecho de que el terreno de juego está compuesto solo por dos canastas, una enfrente de la otra, en medio de la pista de fútbol y sin ningún tipo de delimitación en el campo. Este hecho impide la posible práctica del baloncesto de una manera formal. Los usuarios de las canastas y del fútbol informal solo pueden practicar

sus actividades cuando no hay entrenamiento en ninguno de los dos equipos de fútbol, que tienen preferencia en las instalaciones. Este problema no existe cuando cohabitan en el mismo espacio la práctica informal de los dos deportes, ya que no es extraño ver cómo se juega un partido de fútbol informal, con los usuarios mencionados anteriormente, mientras a su vez se practican partidos de baloncesto y se comparte el terreno de juego, sin que exista conflicto alguno y manteniendo un respeto mutuo. Si bien es cierto que las divisiones de las prácticas deportivas no son estrictamente rígidas y, a menudo, se juegan partidos de fútbol mezclando todos los usuarios de la pista; con el baloncesto ocurre algo un poco distinto, de tal forma que su práctica resulta más exclusiva para quienes juegan habitualmente y, a su vez, forman parte de equipos escolares de los institutos de la zona.

Las localizaciones seleccionadas en esta fase comparten tres características fundamentales que permiten neutralizar factores de contexto y proceder a la comparación de los temas investigados. La primera característica común es la práctica y el seguimiento del fenómeno del baloncesto, que como ya hemos explicado representa un deporte de masas. La segunda característica hace referencia a la climatología, que permitía a los grupos ocupar espacios al aire libre durante gran parte del año. El frío, la lluvia y la nieve hacen muy difícil el uso, y en según qué zonas del mundo la poca luminosidad tras el ocaso supone un obstáculo o impedimento que cabe tener en cuenta. Hay que recordar que el baloncesto se ideó como deporte para jugar en el interior del gimnasio de la escuela durante los inviernos de Massachusetts. De hecho, cuando se preguntaba cuál era la hora de recogida y de volver a casa para los jóvenes, todos coincidían en que en el caso de que no tuvieran nada especial que hacer, la hora de recogida coincidía con la caída del sol, aunque muy a menudo hacían excepciones y alargaban un poco más sus actividades. En referencia a las respuestas proporcionadas por los adolescentes sobre la opinión de sus padres, todos coincidían en que querían que no estuvieran fuera de casa, “en la calle”, de noche, porque lo consideraban peligroso. Este hecho corrobora que entre los adolescentes existe en la caída del sol un *toque de queda simbólico* (Willis, 1977), que reduce su presencia en el espacio informal sin la tutela de un adulto.

La tercera característica común es que Atenas y Terrassa, aunque son dos lugares distanciados geográficamente, comparten unas características similares como contextos

cambiantes, ya que pertenecen a zonas donde ha habido una considerable llegada de familias migrantes durante los últimos 30 años. Teniendo en cuenta la composición socioeconómica de los barrios a los cuales pertenecían los espacios mencionados, existía una gran diversidad de orígenes entre los adolescentes. El grupo de Atenas, por ejemplo, estaba formado por adolescentes de 13 a 18 años de tres orígenes distintos: griegos, albaneses y estadounidenses (de los cuatro estadounidenses dos eran de origen griego que se encontraban en Atenas de vacaciones). En igual forma, el grupo de Terrassa estaba formado por adolescentes de 13 a 18 años procedentes de tres orígenes distintos: catalanes (de segunda o tercera generación de inmigraciones interiores de España), marroquíes y senegaleses (nacidos o no en Cataluña).

Estos jóvenes, con toda esta diversidad de orígenes, compartían los espacios y producían unas actividades. La frecuencia de asistencia variaba según el lugar. En Atenas la presencia era muy frecuente, casi diaria, se reunían de cuatro a cinco veces por semana. En Terrassa la frecuencia no era diaria pero tampoco era esporádica, se reunían de dos a cuatro veces por semana. Estos datos coinciden con la frecuencia de la ocupación del resto de espacios por parte de los otros vecinos de las zonas. En el barrio de Atenas, donde se ubicaba el espacio estudiado, existía una gran ocupación del espacio público por parte de los vecinos a cualquier hora del día. En el barrio de Terrassa donde se ubicaba el espacio estudiado, aunque había presencia de vecinos en el espacio público, esta no era ni masiva ni constante. Así pues, la frecuencia de uso del espacio por parte de los jóvenes estaba en consonancia con la frecuencia de empleo del resto de vecinos.

En cuanto al género, el espacio de Terrassa se podía considerar un espacio exclusivamente masculino, ya que en ningún momento se vio una chica jugando u ocupando el espacio que ocupaban los chicos. Contrariamente, en Atenas, aunque la presencia masculina era mayoritaria, se podía considerar un espacio mixto, ya que había un número considerable de chicas que formaba parte del grupo. Más adelante analizaremos qué implicación tenía este factor en las actividades desarrolladas en estos espacios. Estas ausencias femeninas son un hecho recurrente en el espacio público deportivo de las ciudades. Sin embargo, estudios como el de Anna Vilanova y Susana Soler han demostrado que se pueden generar espacios de negociación que permitan la práctica deportiva femenina en estos espacios (2008). En este punto nos

tenemos que preguntar por la voluntad o el interés de las chicas adolescentes de practicar deporte en este tipo de espacios. Una posible respuesta a esta pregunta nos la da el aumento constante de chicas en la versión federada de este deporte. Si consideramos el caso ateniense como un espacio donde se producían estos espacios de negociación hay que destacar que aun contando con la presencia de mujeres en el juego del *streetball* está muy por debajo de la proporcionalidad que representarían las fichas federativas del mismo deporte en el mismo contexto. En el caso de Terrassa, el caso aún es más preocupante, ya que en el barrio solo existe un club federado de baloncesto y es femenino.

Estos espacios en concreto tienen la misma función, la práctica del baloncesto. Los dos tienen los *códigos necesarios* para que los usuarios (jugadores) pudieran identificar el espacio como un espacio idóneo para poder jugar al baloncesto (Willcocks, 2008). Compartían el pavimento de cemento y dos canastas, una delante de la otra. Pero se diferencian en las líneas pintadas en el suelo. Mientras que la pista de Atenas tiene las líneas reglamentarias para la práctica del deporte formal, en la de Terrassa no están pintadas y los límites espaciales del campo de baloncesto coinciden con el fin del pavimento. Este hecho suponía una diferencia a la hora de jugar: mientras que en Atenas se podía jugar siguiendo las limitaciones formales adecuándose a los códigos existentes en el espacio, en Terrassa, se debía pactar entre los jugadores cuáles eran los límites del espacio de juego. Sin embargo, esta diferencia no era significativa y no aumentaba el grado de formalidad de los juegos derivados del baloncesto que se practicaban en Atenas.

Por otra parte, es necesario analizar las limitaciones existentes en estos espacios. Ambos de una forma u otra estaban separados del resto del espacio público por un límite simbólico. En el caso de Atenas es una reja que da al espacio la apariencia de jaula. En el caso de Terrassa el límite con el exterior es una valla de algo más de un metro de altura. Estos elementos, según los jóvenes de ambos lugares, eran esenciales para poder llevar a cabo sus prácticas lúdicas, ya que los protegían de los perros—con los que compartían espacio público—y los vehículos.

En lo esencial, en cuanto al tipo de espacio donde se desarrollaban las actividades podemos observar que reúnen muchas características comunes. Incluso podemos afirmar que son el mismo tipo de espacio porque, como veremos más adelante, se practicaban el mismo tipo

de actividades. Este término de espacio va más allá de su establecimiento físico y lo definimos como espacio informal, ya que desde el punto de vista de los adolescentes se trata de espacios determinados para sus usos informales. Como hemos visto anteriormente, la división que hacemos entre espacios informales y formales en el mundo juvenil se sitúa en la capacidad que tienen los jóvenes menores de edad para poder practicar actividades no reguladas o controladas por adultos. El espacio doméstico o el espacio escolar son dos casos claros de espacios formales, pero también lo pueden ser los clubes o escuelas deportivas, conservatorios de música, centros recreativos o escuelas que a menudo utilizan también el espacio público para llevar a cabo sus actividades. En estos dos casos el espacio era compartido por pequeños clubes o equipos de escuelas y asociaciones vecinales para realizar actividades deportivas formales tanto de entrenamiento como de competición.

Teniendo en cuenta todo esto, hay que prestar atención a que para definir este espacio no es tan importante la formalidad de los códigos que transmite como espacio físico, como su relación con un espacio social de los usuarios (Lefebvre, 1991). En los dos espacios se comprueba que no solo estos códigos físicos determinan el juego, en este caso mayormente el baloncesto, sino que como analizaremos en el siguiente apartado, los tipos de usuarios que varían en género en el caso ateniense, o edad en los dos casos, también tienen influencia en el tipo de actividades que se realizan y en la percepción que se tiene del espacio.

5.7. LAS ACTIVIDADES LÚDICO-DEPORTIVAS Y LAS RELACIONES SOCIALES: SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS

La gran mayoría de las actividades lúdico-deportivas que realizan los grupos informales de adolescentes en estos espacios tienen que ver de alguna manera más o menos formal, como ya hemos avanzado, con el baloncesto. Las prácticas analizadas requerían siempre de una pelota de baloncesto. Tanto en Atenas como en Terrassa las prácticas eran de dos tipos: una más competitiva y otra más lúdica. Las prácticas competitivas consistían en contar los puntos que hacían los equipos o los jugadores o al ir eliminando jugadores hasta que solo quedara uno, el ganador. Las otras prácticas lúdicas consistían en jugar con la pelota sin que nadie ganara o perdiera o quedara eliminado del juego.

Dependiendo del cuórum de jugadores se podía jugar a lo largo de toda la cancha de baloncesto o solo en una cesta. No se observó ningún juego de menos de 10 personas que ocupara el espacio de canasta a canasta, incluso en Atenas, donde había más adolescentes que en Terrassa, muchas veces se dividían en dos grupos, para que así cada uno de ellos pudiera ocupar la mitad del campo de juego. Solo un juego que se practicaba en Atenas se diferenciaba de este hecho. En este juego, al que los adolescentes habían llamado *estrella*²⁴, se utilizaba exclusivamente el centro de la pista. Este juego no requiere canasta, simplemente los jugadores en círculo se pasan la pelota de baloncesto intentando golpear con ella al jugador que se coloca en medio. Si no consiguen acertar, o se les escapa el balón, se iban colocando en medio hasta que quedara un solo jugador fuera, el ganador.

Otro aspecto que compartían ambos espacios eran las negociaciones de las reglas en cada uno de los juegos. Estas negociaciones se hacían antes de empezar y durante el transcurso de juegos. Las reglas se pactaban entre todos los jugadores. A medida que esporádicamente estos juegos se acercaban a la práctica formal del deporte por la que estaba concebido el espacio, se reducía la creatividad y aumentaba la competitividad, provocando fuertes discusiones entre los jugadores para consensuar decisiones provocadas por la falta de arbitraje, como en el deporte formal. Estas negociaciones durante el transcurso del juego estaban ritualizadas en los dos grupos estudiados. Entramos a analizar cómo esta ritualización constituía *ritos de paso* (Van Gennep, 1909; Turner, 1988 [1969]) de los que dependía la continuidad y la armonía del juego.

La primera fase del rito, la *preliminar*, era la queja, que se realizaba de una manera muy interactiva. Las quejas de los adolescentes del grupo Atenas se producían de una manera poco agresiva en el aspecto físico, pero no en el aspecto verbal. Los adolescentes del grupo de Terrassa, comparativamente, aplicaban menos agresividad a sus quejas tanto en la forma verbal como en la gestual. La segunda parte del rito, la *liminar*, consistía en la negociación de la regla a través de una discusión entre los dos equipos rivales en el juego. Estas negociaciones en los dos grupos siempre se encaminaban hacia el consenso, por el propio interés común de seguir

²⁴ En griego: *αστέρι*.

jugando. La última fase, *pos-liminar*, era el establecimiento de la regla y sucedía cuando se determinaba la regla y se tomaba como precedente asumido por todos los participantes durante el resto del juego. Esta fase también sucedía de forma idéntica en los dos grupos estudiados.

Otra consideración importante en la práctica de los juegos que se realizaban era la de adaptación del juego a la diversidad del grupo. Nos referimos a cómo se adaptaban los juegos en caso de que participaran chicas²⁵ o adolescentes de diferentes edades y, por tanto, en diferentes estadios del desarrollo corporal. El espacio ocupado por mayor diversidad de adolescentes era el de Atenas, donde se pudo observar que cuanto más informales eran las prácticas más participación femenina había. Las reglas se pactaban teniendo en cuenta las diferencias de fuerza física, y en el caso de ser un juego competitivo las reglas debían hacer posible que cualquiera de los participantes pudiera ganar. Uno de los casos más peculiares que sucedían en este espacio informal de Atenas era el de la participación, en algunos juegos informales, de una adolescente en silla de ruedas. Siempre en los juegos no competitivos, esta chica participaba y se adaptaba el juego a su circunstancia.

En Terrassa esta adaptación, para que la diversidad no tenga incidencia, se veía solo expresada en la diferencia de edades que podían tener los adolescentes participantes en los juegos. Un ejemplo, era cuando se jugaba a un juego llamado *Kaa*. Este juego consistía en hacer una fila a unos metros de distancia frente a la canasta con dos balones y eliminar al jugador precedente de la hilera encestando la pelota antes que él la suya. Cuando este juego se hacía entre los adolescentes mayores, de 16 a 18 años, se lanzaba desde una distancia superior a los seis metros. En cambio, cuando participaban adolescentes de menor edad se adelantaba la línea de lanzamiento uno o dos metros, para facilitar el juego a los más pequeños y que no tuvieran tanta dificultad, con el objetivo de tener un juego más igualado. Sin embargo, en caso de que se practicara un juego más formal de cinco contra cinco jugadores, competían de manera más agresiva, y no existía ninguna permisividad con los jugadores de edades inferiores, en este

²⁵ El baloncesto fue uno de los pocos deportes que se fue desarrollando conjuntamente en su versión femenina y masculina. Una de las explicaciones la podemos encontrar en el menor grado de agresividad. Intenta ser un deporte que elude el contacto y favorece la técnica (Betancor, MA. ; Almeida, A., 2000) aunque no logra ser un deporte mixto como el *korfball*.

sentido se reducía la participación de los que no podían competir en igualdad física con los más grandes.

Cuando nos interesábamos por los motivos de adaptación de los juegos en la totalidad del grupo informal, los adolescentes no tenían una respuesta que reflejara un discurso elaborado y que expresara una reivindicación sociopolítica. Las respuestas siempre hacían referencia al tema de la amistad y a que para divertirse jugando había que compartir. Podemos afirmar que estas adaptaciones respondían a una conciencia de la diversidad ya la necesidad de establecer una relación entre iguales que permitiera la amistad como *capital social* requerido, para garantizar la continuidad del juego en el momento y en el futuro. Es decir, las relaciones sociales que forman estos grupos de adolescentes proveen a cada uno de ellos de un recurso esencial, compañeros de juego, *not bowling alone*, siguiendo el análisis de Putnam (1993) para la consecución de un fin colectivo que es asimilable a la idea de participación cívica de Coleman (2000), en este caso lúdico, que a su vez refuerza sus identidades como miembros y su pertenencia social como teorizaría Bourdieu (2000).

Podemos constatar, pues, que los grupos tenían la capacidad de adaptar el juego informal en su composición, teniendo en cuenta la diversidad de género y de edad existente. Cuanto más se inclinaba el juego hacia la práctica formal del baloncesto, más se reducía esta capacidad adaptativa del juego y más crecía la adaptación de los participantes a las reglas establecidas por el deporte formal. Así, podemos corroborar que cuanto más informal era el juego, más creatividad y adaptabilidad tenía el grupo de adolescentes, de modo que se reducía la incidencia de la diversidad y se producía la actividad entre iguales. En cambio, cuanto más formal era el juego más se segrega a sus participantes, que no se podían adaptar en condiciones iguales a las reglas preestablecidas por el juego o, en este caso, por el deporte formal.

Entonces, utilizando los conceptos ya estudiados por Willis (1993 (1981)), podemos catalogar el juego formal como reproducción cultural sin capacidad de maniobra por los sujetos que lo practican, fuera de las reglas establecidas. Lo que se reproducen son unas categorías evidenciadas en las prácticas, los objetivos y los valores. No es casual el hecho de que el baloncesto, al igual que muchos otros deportes, fuera difundido por el mundo con una voluntad

pedagógica desde instituciones educativas y religiosas. En un principio, era un instrumento que pretendía conducir al joven a reproducir los valores teóricos de la nueva sociedad industrial, como la división de tareas, la competitividad, el esfuerzo, la superación personal, la caballerosidad o la igualdad de oportunidades (Betancor, MA. ; Almeida, A., 2000).

En cambio, los juegos informales que practicaban estos grupos se constituían con una finalidad lúdica y a menudo se trataba de juegos sin ganadores ni perdedores. Estos adolescentes producían cultura a través del juego con unas categorías inclusivas que permitían la práctica igualitaria asumiendo la diversidad del grupo. Esta capacidad inclusiva está claramente influenciada por la acción de compartir espacio y juego, teniendo en cuenta las condiciones que tienen estos adolescentes de actuar de forma autónoma.

5.8. NOTAS PARA LA DISCUSIÓN: PRODUCCIÓN CULTURAL E INCLUSIÓN, MÁS ALLÁ DE LAS ACTIVIDADES LÚDICO-DEPORTIVAS FORMALES

La intención de este capítulo ha sido analizar y comparar los juegos practicados por adolescentes en estos dos espacios informales de estados diferentes con el objetivo de comprobar la implicación de su capacidad de actuar de manera autónoma. Se pretendía abordar también las implicaciones que pueden existir con respecto al género, la edad, la clase social y el origen sociocultural de los integrantes. En algunos casos analizados constatamos que estos aspectos no tienen por qué ser determinantes, siempre y cuando se comparta el espacio y las actividades de una manera informal y que exista una capacidad de actuar libremente, por parte de los adolescentes y los grupos, porque se pueden generar relaciones sociales expresadas en estos casos en la amistad. Así, comprobamos que en las prácticas informales la diversidad puede no generar desigualdades en el acceso al juego y en la práctica de este.

En estos dos casos, el grupo informal de adolescentes estaba constituido por el vínculo social de la amistad. Con esto no queremos solo afirmar que realizaban actividades porque eran amigos, sino que el contacto colectivo que producía el espacio informal constituía relaciones sociales en forma de amistad. Aquí nos referimos a la amistad como un concepto dinámico que puede variar en grado e intensidad, pero que en todo caso es una relación social producida por

estos adolescentes en un marco de igualdad, de la misma manera que se producían los juegos informales. Estas relaciones podían provenir de fuera del espacio, de lugares como la escuela u otras actividades vecinales y familiares. No obstante, también se podían generar estas relaciones sociales dentro de este espacio informal.

Así, tal como hemos apuntado anteriormente, esta amistad-relación social necesaria en los dos casos analizados-es el capital social que garantiza a los adolescentes los compañeros de juego, como recurso para poder realizar estas prácticas lúdico-deportivas. En una visión que podemos atribuir a los análisis de Bourdieu (2000) y Coleman (2000) sobre capital social, estos recursos son beneficios que el adolescente moviliza en función de su interés lúdico basándose en su pertenencia al grupo informal. Sin embargo, habrá que analizar y comparar con los casos de las dos fases siguientes, en qué medida y dimensiones la agregación de estos beneficios obtenidos por los adolescentes resulta también en beneficios o ventajas para la sociedad más amplia como supone Putnam (1993).

A menudo, cuando se califica a una actividad producida por adolescentes de intercultural, se hace hincapié en la diversidad de los sujetos que producen esta actividad, sin tener en cuenta que esta diversidad no es la causa real de la acción. En los casos estudiados, la diversidad cultural solo tiene relación con el origen de los sujetos que producen la acción, ya que el motor de la acción es de igualdad entre los sujetos protagonistas de la actividad. Las características que comparten los jugadores son determinantes a la hora de encontrarse en un espacio y jugar.

La reproducción cultural que supone la práctica formal del juego o del deporte, impulsada en muchos casos por las instituciones deportivas con fines educativos, responde a la consecución de los valores de la sociedad industrial. Con todo, estos valores se vuelven utópicos cuando la competitividad solo lleva a un fin que es la victoria. Así, lo que consigue esta actividad es reproducir la desigualdad social utilizando la diversidad como justificación. Si describimos el deporte como un instrumento educativo y que tiende a una reproducción social, entenderemos estos juegos informales como una producción cultural autónoma del grupo informal adolescente.

En el estudio que hemos citado anteriormente de Anna Vilanova y Susana Soler (2008), constatamos que la presencia femenina en el espacio público ha ido aumentando a lo largo de las tres últimas décadas pero, en cuanto al deporte practicado de manera informal, este crecimiento se ha visto mayormente reflejado en actividades como los patines en línea o la escalada, y en menor medida en los deportes de masas. Teniendo en cuenta esto, debemos analizar qué suponía la presencia femenina dentro del grupo de Atenas. En ese espacio comprobamos que cuanto más informales eran los juegos que practicaba el grupo más mixta era la actividad, llevando muchas veces a la paridad de género. La propia dinámica de la producción cultural de estos adolescentes causaba este hecho.

Por otro lado, el baloncesto entendido como deporte formal, no es un deporte mixto. Así comprobamos que, cuando el juego se basa en una reproducción cultural de lo que los jóvenes han aprendido en su formación formal deportiva existe una clara apropiación masculina del espacio, reflejando el poder que tiene el baloncesto masculino en otros lugares como la televisión, las instalaciones deportivas oficiales, los campeonatos o las federaciones. Así constatamos que, en el caso de Atenas, algunos juegos informales se producen a través de un diálogo intercultural, por ejemplo, entre culturas deportivas de género.

La adaptación de los juegos a las condiciones de sexo, edad, e incluso de minusvalía, nos lleva a constatar que existe una conciencia en el grupo adolescente de las condiciones de vida de su existencia y del valor de la equidad para producir cultura desde el grupo informal. En contraste, la segregación por sexos y edades en el deporte formal, aunque puede favorecer los resultados educativos, reproduce socialmente la desigualdad. Así, como vemos que la reglamentación existente en muchos deportes modernos establece unas cuotas entre nacionales y extranjeros, no impone en este criterio una cuota de paridad de género. Y el deporte sigue siendo una de las pocas instituciones contemporáneas que aún segrega la práctica entre hombres y mujeres, reproduciendo la sociedad existente en la época de su creación.

Sin embargo, a través de la actividad lúdica se pueden identificar variaciones en estas relaciones entre reproducción social y producción cultural por parte de sujetos que cuando no están subordinados a una institución educativa formal producen unas categorías sociales

autónomas. Esta producción de categorías sociales más integradoras y equitativas la podemos analizar desde la óptica de cultura prefigurativa de Mead (2019 (1972)), como una mayor adaptación a compartir espacio y juego en diversidad por parte de esta generación adolescente que la de sus padres. Un ejemplo es este juego informal como producción cultural cuando se produce a través del diálogo en condiciones de igualdad. Esto también coincide con los trabajos de Paul Willis (1993 (1981); 1977), donde ya analiza la relación conceptual entre la reproducción social y la producción cultural juvenil, y en otros trabajos posteriores donde teoriza la existencia de una *creatividad simbólica* (Willis P. , 1990) en las actividades juveniles que, como en los tres casos que nos ocupan, es crucial para la creación y sustentación de identidades de grupos y de individuos.

Como hemos expuesto en el desarrollo de la relación entre las actividades y el espacio, en el objetivo de este trabajo no está intentar justificar la ausencia ni la presencia de estos adolescentes en el espacio público. No obstante, se puede reivindicar la necesidad de estos espacios informales para poder garantizar estas actividades que producen categorías sociales a través del diálogo y de la igualdad entre los adolescentes. La existencia de espacios públicos en las ciudades dispuestos para estos grupos informales de adolescentes puede causar conflictos no observados en estos dos casos, pero la ausencia de estos espacios reproduce socialmente la desigualdad en el empleo de estos propios espacios. La posibilidad de compartir espacios para poder producir juegos o actividades de manera autónoma es esencial para combatir las desigualdades y urdir una convivencia que gestione la diversidad. Debemos tener en cuenta cómo se vive la interculturalidad desde la adolescencia en contextos cambiantes, ya que se trata de una etapa de la vida donde es más normalizado el contacto con la diversidad que en el caso del mundo adulto. El compartir escuela o instituto, único espacio de contacto obligatorio para toda la población (Carrasco, 2001), no es suficiente para generar relaciones de igualdad entre adolescentes de diversos orígenes y condiciones. La presencia de los adolescentes en el espacio público, a pesar de los discursos que tienen que ver con los riesgos y la criminalización, nos muestra su ocupación y puede obligar a los diversos grupos a negociar el espacio. La no presencia no genera ningún discurso de riesgo, pero no hace posible el contacto y la negociación. Por tanto, esta tendencia hacia la ausencia de los adolescentes en espacio público de las ciudades no afronta la realidad, simplemente la evade.

6. MOLDEAR LA PERTENENCIA SOCIAL: JUEGO, MEDICALIZACIÓN Y TRABAJO DEL HABITUS EN ADOLESCENTES DE CLASE MEDIA Y ALTA DE ORIGEN DIVERSO

Los estados tienen que garantizar una parte importante de los derechos de los menores que tienen que ver con su derecho al esparcimiento de forma libre, mediante la provisión de espacios recreativos propios y seguros, en los que se les tenga en cuenta en cuanto al diseño y el desarrollo de actividades, como se sugiere en el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas de 1989 ratificada por España en 1990. Sin embargo, son cada vez más numerosos los estudios que dan cuenta del progresivo incremento de las actividades de niños, adolescentes y jóvenes, comúnmente denominadas extraescolares, cuyo objetivo principal es instruir en habilidades y herramientas a hijos e hijas preparándolos para un mundo laboral adulto cada vez más competitivo (Kremer-Sadlik, T., Izquierdo, C., ; Fatigante, M. , 2010). Esta tendencia, que se han convertido en un *habitus* propio de las clases media y alta, es común en zonas urbanas con altas rentas per cápita en el mundo entre las que Cataluña no constituye una excepción (Trilla, J. Ríos, O.: 2004).

A través de actividades extraescolares, las familias procuran estimular las capacidades globales de sus hijos e hijas, pero también intentan corregir aquellos aspectos y características de los mismos que no encajan con el modelo de adolescente que se espera que garantice la reproducción social del estatus parental. El presente capítulo es una contribución al análisis de esta segunda situación, es decir, cuando las familias se encuentran con dificultades para la reproducción social y proceden a invertir en recursos todavía más especializados destinados al

trabajo del *habitus*²⁶ de sus hijos e hijas. Las disposiciones de contenidos de este *habitus* se intentan instruir fuera del horario escolar por medio de unas actividades de alto coste que cada vez tienen una mayor presencia alrededor del entorno educativo. Estas actividades forman parte de una numerosa y creciente oferta de empresas privadas ubicadas, bien en los entornos frecuentados por estos sectores sociales medios y altos, bien se organiza la vida no escolar de las familias y sus hijos e hijas en torno al desplazamiento y atención que se estima necesario y los tiempos y arreglos que necesariamente conllevan. Estas prácticas se ven reforzadas por el proceso de medicalización²⁷, que ha ido penetrando en el desarrollo de la transmisión cultural a través de las “fuerzas reproductivas” con el fin de responder a las altas expectativas de acumulación de capitales no directamente económicos (simbólico, social, lingüístico, académico o físico). El tipo de actividades practicadas por estos sectores es exclusivo y excluyente también en términos económicos, y el repertorio de empresas y entidades privadas que ofrecen esto que hemos denominado “moldear el *habitus*” revela un proceso de mercantilización creciente de las respuestas tanto a la necesidad ordinaria de complementos formativos dirigidos al trabajo del *habitus* de clase, como a la alarma generada por diagnósticos que advierten de riesgos respecto al incumplimiento de las expectativas parentales en términos del trabajo reproductivo. En el caso de familias de clase media alta y alta con hijos e hijas procedentes de la adopción internacional se añade, además, el trabajo específico en torno al capital físico, que responde a inquietudes tan patentes como recurrentes de moldeado del fenotipo o del lenguaje corporal.

En este caso, utilizando las herramientas que nos ofrece Bourdieu, nos proponemos analizar la motivación que subyace a este modelaje desde la inseguridad familiar respecto a las garantías de transmisión de capital cultural a sus hijos e hijas en sus formas objetivada e institucionalizada, y a la eventual destrucción que pueden ejercer estos del capital social

²⁶ En este caso se entiende el concepto de *habitus* como un conjunto de comportamientos adquiridos que según Bourdieu (2013 [1989]) se constituyen como el nexo entre la estructura social y la acción social. Como destaca Carles Feixa criticando el romanticismo con el que se analizan las culturas juveniles conceptos como el de *habitus* de Bourdieu “reflejan mejor la fluidez, variedad, e hibridaciones presentes en las culturas juveniles.” (2009: 79). Un ejemplo en relación entre *habitus* y clase social, lo encontramos en el trabajo que realiza Raúl Sánchez sobre “la concepción de lo corporal en relación a la violencia en la práctica de unas actividades físico-deportivas al ir evolucionando (el sujeto) dentro de un campo social concreto”. Para ello define el concepto de *habitus* en relación con el aprendizaje y la actividad física: “Desde el punto de vista de la actividad corporal, el concepto de *habitus* en Bourdieu nos remite a la forma en la que cada uno tiene relación específica con su propio cuerpo. Es relación con lo corporal que implica el *habitus* requiere un aprendizaje específico a lo largo de los años” (2008)

²⁷ "Defining behavior as a medical problem or illness and mandating or licensing the medical profession to provide some type of treatment for it." Conrad (1975:12)

acumulado por los padres. Este hecho llevaría a estas familias a optar por trabajar intensamente en la forma incorporada de capital en el caso de los hijos biológicos. Para el caso de los hijos adoptados, esta iniciativa se complica por la dificultad de no poder incorporar el capital físico, a pesar de que funcionen las otras formas de capital, ya que "el capital cultural es un tener transformador en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la 'persona', un hábito" (Bourdieu, 2015 (1987)). Esta transformación no puede darse cuando la procedencia de los hijos e hijas adoptados incluye diferencias fenotípicas, extremo que afecta a la mayoría de los casos.

6.1. ADOLESCENTES EN TERAPIA

Esta contribución se basa en los resultados de una investigación con adolescentes procedentes de las clases medias y altas catalanas, en un centro terapéutico privado en una zona de clase media y alta de la ciudad que ofrece una terapia destinada a la *integración sensorial*²⁸ por medio del juego. La investigación se desarrolló en dos fases diferenciadas. Una primera fase de observación presencial se realizó durante el tiempo que los adolescentes realizaban la terapia en el centro, en la que se obtuvieron datos referentes a los motivos y las implicaciones de las actividades que realizaban en el centro privado. La observación se centró en esta primera fase en los chicos y chicas adolescentes y sus terapeutas. En una segunda fase y recurriendo a una técnica proyectiva basada en la fotografía, se obtuvieron datos de los espacios informales, actividades de juego y grupo de iguales de los adolescentes fuera del centro, desde su contribución subjetiva, por lo que el trabajo se centró en los adolescentes y sus familias.

²⁸ Sería objeto de otro trabajo discutir sobre el significado y el uso que se da al concepto de integración sensorial y por ello reproducimos la definición suministrada por las profesionales del centro: (Barragán Vargas, J. P. ; Sánchez Sosa, S. A. , 2016)- "Es la capacidad del Sistema Nervioso Central (S.N.C.) para organizar e interpretar las informaciones captadas por los diversos sistemas sensoriales (visual, auditivo, gustativo, olfativo, táctil, propioceptivo y vestibular) y poder responder así de forma adecuada al ambiente que nos rodea."

La habilidad del sistema nervioso de recibir e interpretar las sensaciones provenientes de nuestro cuerpo y del entorno constituye la base sobre la que el niño creará nuevas habilidades en todas las áreas de su desarrollo.

También, podemos referirnos a este concepto como Procesamiento Sensorial, y como todo proceso del organismo (al igual que la digestión, la filtración renal, etc.) está compuesto por varias fases:

DETECCIÓN o REGISTRO -- MODULACIÓN --DISCRIMINACIÓN o INTERPRETACIÓN -- RESPUESTA"

Asociación Española de Integración Sensorial:

<http://www.integracionsensorial.es/isensorial.html> visto el 13 de Septiembre de 2013.

Se trata, por lo tanto, de un estudio de caso basado en un grupo de adolescentes que asisten a un centro terapéutico orientado al refuerzo, el estímulo y el desarrollo del procesamiento de la información sensorial por medio de juegos. En la terapia de este centro participaban niños y niñas de distintas características, de edades que oscilaban entre los 3 y los 14 años y que acudían en diversas franjas horarias. Dado el interés por las actividades extraescolares, la investigación se concentró en las últimas horas de la tarde, fuera de horario escolar. Si bien ese es el horario en el que, explícitamente, acudían al centro quienes no habían sido objeto de ningún diagnóstico psicopatológico específico, desde el centro se presentó a los participantes como “adolescentes con alguna dificultad en su proceso madurativo”. Es decir, chicos y chicas que en un lenguaje más coloquial se denominan o etiquetan peyorativamente como “patosos”, “torpes”, “lentos”, “difíciles”, “desobedientes” y “malos”, o bien “tímidos” o “retraídos”, por poner algunos ejemplos populares.

El objetivo explícito común para todos los asistentes a la terapia cuyas actividades y dinámicas se observaron se centraba, según los responsables del centro, en la mejora del rendimiento escolar a través del método propuesto por el mismo centro. La observación se dividió en tres días a la semana, en el último turno de terapia, al cual asistían una tarde a la semana un total de 14 adolescentes —6 chicas y 8 chicos— de entre 11 y 14 años. 7 de los usuarios —4 chicas y 3 chicos— eran adoptados internacionales —dos en Rusia, el único país con dos representantes— y el resto en Perú, Nepal, China, Bulgaria e India. Otro de los chicos estaba en régimen de acogida. De los chicos que no eran adoptados, tres provenían de familias de países de la Unión Europea, Italia, Reino Unido y Alemania, y otros tres eran hijos e hijas de familias catalanas.

A lo largo de las entrevistas que se realizaron a partir de setiembre, una vez habían vuelto de vacaciones, se constató la dificultad para encontrar un tiempo dentro de sus agendas copadas por diversas actividades. Ninguno de los adolescentes disponía de una tarde libre a la semana, ya que realizaban múltiples actividades extraescolares. Aparte de acudir al centro terapéutico una vez a la semana, practicaban uno o dos deportes formales, tenían clases de danza, clases de repaso, actividades folclóricas, actividades de ocio educativo, cursos de idiomas y formación musical. Ese mismo setiembre en el diario La Vanguardia había un reportaje extenso sobre la

gran carga de actividades extraescolares por parte de la infancia y adolescencia de Cataluña (Badia, 2011).

6.2. ADOLESCENCIA, ADOPCIÓN Y REPRODUCCIÓN SOCIAL.

Los adolescentes que acudían al centro compartían clase social y por ello este estudio de caso gira en torno a esta variable intentando contribuir a los estudios de antropología de la infancia y la adolescencia en España donde no es común la investigación de esta clase social y la diversidad que en ella se manifiesta. También hay que destacar que ninguno de los adolescentes que asistían al centro vivía en el barrio donde este se ubica. En otro sentido, entre los asistentes existe una marcada diversidad de origen y que aproximadamente la mitad de los usuarios eran adoptados internacionales, un tipo de diversidad sobrerrepresentada en el centro elegido para esta investigación. Aunque más adelante se expondrán las implicaciones de esta particularidad en el caso estudiado, es necesario contextualizar la adopción internacional en un país como España, con el índice de natalidad más bajo de la Unión Europea, que ya fue el primero en número de menores adoptados transnacionalmente por nacidos vivos en 2005 (Selman, 2009). Cataluña es, además, la zona de España donde ha vivido su socialización primaria una cuarta parte del total de los niños y niñas adoptados de otros países, ya que la mayoría llegaron con menos de tres años de edad (Brancós Coll, 2008, pág. 180).

Este tipo de reproducción por la adopción de un hijo o hija procedente de otro país se realiza por medio de un proceso administrativo que además de comportar un esfuerzo económico y la disposición de tiempo, incluye la consideración de una determinada situación laboral y económica entre sus requisitos para otorgar la idoneidad. La realización de este proceso y, por consiguiente, la adopción internacional, es más común entre las clases media y alta de la población catalana²⁹.

²⁹ “Esta valoración puede resultar un tanto imprecisa, pero los artículos también informan que la mayoría de los solicitantes de Adopción Internacional tienen ingresos medios superiores a la media de la población en general.” (Anzil, 2011, pág. 543)

Como ha sucedido en otros países, ya se ha señalado la mayor complejidad de la diversidad que en el caso de Cataluña se ha producido en toda la estructura social, puesto que una proporción elevada de los adolescentes catalanes de hoy procede, bien de la inmigración internacional, incorporada generalmente en las clases populares, bien de la adopción internacional en las clases media y alta. Si bien en ambos casos los adolescentes pueden proceder de los mismos orígenes (zonas del mundo, y en algunos casos, incluso países), no son comparables en número y porcentaje, ya que en términos demográficos la adopción es un fenómeno “visible and vocal” (Volkman, 2003), significativo, pero minoritario en comparación con el de la inmigración. La denominación *adolescente* para referirnos al grupo estudiado no es casual ni aleatoria, ya que, como constataremos en el desarrollo del artículo, es sumamente pertinente en relación con el nuestro objeto de estudio. Al *adolescente* se le asocia una serie de rasgos y características problemáticas y que guardan relación con la visión de esta etapa como un periodo muy activo, de grandes cambios y de transición de la niñez a la madurez, en el contexto cultural específico de los países ricos, como ya advirtiera Mead en la comparación con individuos de la misma edad cronológica en Samoa (1928). Los estudios etnográficos han mostrado hace tiempo que la inclusión de esta etapa en la periodización del ciclo vital y su contextualización no es universal, ni en términos de autonomía ni en términos de responsabilidades esperadas (Bertran, M. ; Carrasco, S., 2002). Sin embargo, los adolescentes procedentes de la adopción internacional pueden incluirse dentro de la generación global (Beck, U.; Beck-Gernsheim, E., 2008). Aunque Beck no les incluya de forma específica, su experiencia y posición tiene puntos en común con la que surge de las migraciones internacionales y el turismo a gran escala.

La protección familiar y el aumento de las necesidades educativas para producir ciudadanos competentes en un mundo global cada vez más competitivo ha ido generando en los países desarrollados un retraso en la edad de emancipación y una prolongación de la adolescencia con diversas denominaciones.³⁰ Ello, sobre todo, debido al hecho de que la emancipación parece hacerse dependiente, de forma creciente, de la superación de unos

³⁰ “The end of adolescence is usually identified with attaining the age of 18 (the legal age of majority in most countries). The term postadolescence refers to the youth period after the age of 18. In fact, the neologism *adulthood* (or *emerging adulthood*) is applied to the last stage of youth – between 25 and 35 years of age – and the first *adulthood* (Feixa, 1998; Verdú, 2001; Furlong, 2009).” (Feixa, 2011)

supuestos déficits iniciales que se generan por contraste con la hegemonía de un cierto modelo de éxito, basado en la escolarización prolongada, más exigente en momentos de precariedad laboral y desempleo juvenil como el actual.

En este punto, sin embargo, no podemos ignorar la capacidad de acción social de los sujetos en la adolescencia, en su largo proceso de paso de un estatus a otro, siguiendo la definición de *agency* propuesta por James y Prout, como capacidad de decisión y acción de los menores de edad en sus actividades y en sus dinámicas sociales. Para la investigación en curso tenemos presente que es necesario analizar las condiciones sociales específicas en las que operan estas capacidades de acción, de maniobra y de participación de los adolescentes en los contextos sociales en los que se desarrolla su existencia.

Se constata que esta capacidad está constreñida por una visión de la adolescencia como etapa en la que los individuos están inmersos en un proceso acumulativo de capacidades que progresivamente y supuestamente van superando estos *déficits* para convertirse o ser considerados como seres capacitados. En esta visión del déficit inherente a este periodo de la vida también tienen una gran influencia las condiciones de origen, género o clase social por parte del sujeto (Foley, 1997).

Por otra parte, esta capacidad de acción es incomprensible fuera de las relaciones sociales que se tejen entre los adolescentes y los demás miembros de la constelación social en la que están inmersos (Lahire, 2007) y, en la especificidad del caso estudiado en esta fase de la investigación, se muestra claramente condicionada por una ontología evolucionista que sitúa a los chicos y chicas en un proceso que va de un ser “salvaje” o un ser “natural” a un ser “civilizado” occidental o un ser “social” (Gaitán, 2006; Jociles, M. I.; Franzé, A.; Poveda, D. (Ed), 2011).

Se revela, por lo tanto, una ideología subyacente en paralelo entre el proceso educativo de un sujeto, que lo lleva a controlar sus instintos en favor de una supuesta racionalidad, definida intraculturalmente, y la propia historia de la civilización europea. Un ejemplo de esta visión la

encontramos en el psicólogo francés Théodule-Armand Ribot, que en 1890, mientras realizaba el mismo tipo de paralelismo, expuso que la educación y la formación producían el paso de la innata atención espontánea a la atención sostenida (Lakoff, 2000, pág. 2)³¹.

En los procesos de adopción, la capacidad de esta atención sostenida es demandada y examinada durante el proceso que otorga la idoneidad a una familia para criar a un hijo o una hija. Aunque resulte obvio, cabe recordar que para la paternidad o la maternidad biológica no se realiza ningún proceso de evaluación e idoneidad³². Esta demanda se expresa bajo el concepto de *aptitud educadora*, donde se requiere que en un entorno familiar que pueda ofrecer apoyo a esta atención sostenida, se muestren capacidades para cubrir las necesidades educativas y de desarrollo del menor³³. El menor adoptado también tendrá que responder pues a las expectativas que genera este esfuerzo educativo que se demanda a las familias y en el que ellas depositan la esperanza de asimilación al proceso convencional de reproducción social (Bourdieu, 2015 (1987)). Cómo ha demostrado LeVine (1980), los entornos en los que se desarrollan estas estrategias de inversión parental son culturales y responden a adaptaciones y niveles de desarrollo tecnoecológico específico, aunque todos los grupos humanos compartan un conjunto común de metas de la crianza:

“1. La supervivencia física y salud del niño, incluyendo (implícitamente) el desarrollo normal de su capacidad reproductora durante la pubertad.

2. Desarrollar en el niño la capacidad de comportamientos que le permitan autosostenerse económicamente en su madurez.

³¹ “The same progressive movement that in the order of moral events has caused the individual to pass from the control of instincts to that of interest and duty; in the social order, from primitive savagery to the state of organization; in the political order, from almost absolute individualism to the constitution of a government: this same onward movement, in the intellectual world, has also effected the transition from spontaneous attention to the dominance of voluntary attention. The latter is both effect and cause of civilization” (Ribot, 1890, pág. 42).

³² Causa denunciada por una madre adoptiva durante un congreso aludiendo a la discriminación que sentían ante tal examen.

³³ Artículo 71 del Reglamento de Protección de los menores desamparados y de la adopción (Decreto 127/1997, de 27 de mayo).

-Aptitud educadora
-Capacidad de cubrir las necesidades educativas y de desarrollo del menor
-Entorno familiar que pueda apoyar en la tarea educativa

3. El desarrollo de las capacidades de comportamiento del niño para maximizar otros valores culturales - por ejemplo: moralidad, prestigio, riqueza, piedad religiosa, logro intelectual, satisfacción personal, auto-realización tal como son formulados y simbólicamente elaborados en normas, creencias e ideologías culturalmente diferenciadas.” (LeVine, 1980: 18)

En el caso que nos ocupa, en esta *inversión parental* se muestra muy claramente la distinción de lo que los padres quieren para sus hijos y lo que esperan de sus hijos (LeVine: 1980). Nuestra hipótesis es que la tendencia entre los padres de clases medias y altas a aspirar a que sus hijos e hijas mantengan una posición social consistente con la que ellos ocupan se hace más compleja en el caso de los padres adoptivos, cuando esperan de sus hijos una reciprocidad concurrente que devuelva la inversión parental cumpliendo con las expectativas que tienen respecto a ellos.

6.3. UN ESPACIO PARA LA INTEGRACIÓN SENSORIAL

El centro terapéutico se ubica en una planta baja en un bloque de pisos en una zona residencial de clases medias y altas en la ciudad de Barcelona. En el edificio de al lado del centro terapéutico hay unas oficinas compartidas con una dietista, hermana de la directora del centro. La entrada del centro estaba controlada por dos secretarías, que se encargaban de abrir la puerta, atender a los padres y administrar asuntos del centro. En esta sala de entrada esperan los padres y madres, abuelas y abuelos o cuidadoras, la salida de los menores del espacio terapéutico. Aparte de la secretaría, a continuación de la puerta de secretaría hay una puerta a un despacho pequeño, reservado a las reuniones privadas con los padres, en el caso de requerir intimidad. Al fondo entre la puerta de un lavabo y la de este despacho se encontraba la puerta de entrada al centro terapéutico. Esta puerta limitaba la zona de libre acceso. En este espacio donde se nos permitió entrar para realizar la investigación, solo podían entrar por esa puerta usuarios de la terapia (niños y adolescentes), terapeutas, secretarías y mantenimiento.

La primera sala que nos encontramos en el espacio terapéutico, que constaba de unos 200 metros cuadrados, era una entrada donde se dejan los zapatos, ya que no se permitía entrar con zapatos por cuestiones de higiene. Será aquí donde estaban los calcetines personales que

traían los usuarios de fuera y una caja con calcetines comunitarios, sin dueño. Una vez pasado el vestuario se encontraba otra sala un poco más grande a partir de una especie de mostrador, donde estaba la hoja de horarios que repartía a usuarios entre las terapeutas. Enfrente había una pared llena de estanterías llena de juegos de mesa, vasos y una caja de caramelos que se entregaban al finalizar las sesiones a los usuarios. Detrás del mostrador había un espacio con mesas pequeñas y sillas que se utilizaba para juegos de mesa, juegos de habilidad, para dibujar, pintar o para hablar con los usuarios en el caso de que se requiriera intimidad. Esta sala también era utilizada por las monitoras en su tiempo libre o para evadirse en alguna ocasión con una computadora.

Más adelante nos encontrábamos con la sala grande con diferentes espacios de terapia, pero sin divisiones espaciales. En el principio de la sala nos encontramos a la banda izquierda una estructura que recuerda a una litera, con una pequeña escalera de madera, en ella había fundas de tela y una especie de serpiente por la que se metían los usuarios en una terapia concreta. Después de esta litera había seis cojines gigantes de dos por un metro que servían para protegerse de posibles caídas. En la otra banda de la sala había más cojines y estructuras geométricas blandas, como de peluche, en una zona que se utilizaba para realizar circuitos de pruebas o para hacer corrillos sentados en los cojines para explicar futuras actividades o hablar sobre un tema moderado por una terapeuta. Seguidamente, al voltear una pared había una rampa de madera con unas tablas con 4 ruedas debajo. Por esta rampa se deslizaban los usuarios sobre la tabla con ruedas hasta la otra pared de enfrente. En el espacio que quedaba entre la rampa y la pared había unas piezas acolchadas que servían para hacer estructuras delante de la rampa. Este espacio también se utilizaba para poner una cuerda elástica de pared a pared para realizar una serie de actividades. Pasado la zona de la rampa nos encontrábamos con un espacio cuadrado marcado por vigas y columnas situadas enfrente de las ventanas que daban a un patio exterior. En la viga que estaba más cerca de la puerta de entrada a la zona terapéutica, se encontraban unos ganchos donde se colgaban hamacas, trapecios, cuerdas, columpios, redes o estructuras. Al otro lado había una pared llena de estanterías y espacios para guardar juguetes, utensilios para las actividades y un pequeño equipo de sonido con una colección de discos compactos. En la esquina opuesta a la ventana del patio encontrábamos otro espacio que se utilizaba para realizar actividades que requerían de tranquilidad o intimidad, como por ejemplo podían ser rompecabezas, juegos de palabras e historias con una pizarra. Al final de esta zona,

en la esquina, había una piscina de bolas de plástico. Finalmente, nos encontramos con el patio donde también se realizaban actividades, como pueden ser carreras, juegos con pelota o circuitos de habilidad. También, en el fondo del patio, había una cama elástica cerrada con una red que, a menudo, se integraba con el resto del patio para realizar actividades que requerían bastante espacio, como podían ser circuitos o juegos de pelota de dentro a fuera de la cama elástica.

Esta distribución espacial que hemos descrito tenía elementos fijos y elementos dinámicos, la descripción inicial es fija, porque responde al orden que existía siempre al finalizar las sesiones y a cuando las actividades se realizaban de forma individual o por parejas. Durante la realización de las actividades con grupos más amplios o con la totalidad de los usuarios, sobre todo los jueves y los viernes en la última hora, o cuando la directora del centro estaba en la sala realizando terapia, la distribución del mobiliario se mostraba más dinámica y a menudo pasaba a integrar un espacio único para realizar una actividad grupal.

Los horarios de asistencia de los usuarios mayores de 11 años que acudían a realizar una terapia de refuerzo eran por la tarde, a las 18:30 a 20:30, las dos últimas horas en las que el centro estaba abierto. La primera hora de 18:30 a 19:30, el espacio se compartía en su gran mayoría con otros usuarios de una franja de menor edad, de 8 a 10 años. Era en la segunda hora donde se concentran la mayoría de los usuarios adolescentes de la franja de mayor edad. Excepto en dos ocasiones no se observó que pequeños y grandes compartieran actividad. Las sesiones de los usuarios que participaron en la investigación solían durar de entre 1 hora y 1 hora y media repartida en la franja horaria mencionada anteriormente. La ocupación del espacio se repartía por los usuarios que se encontraban en zona terapéutica, sin ser nunca más de 14 usuarios o menos de 4. Por regla general se repartían las terapeutas con cada uno dos de los usuarios dependiendo de la atención que requería cada adolescente. La excepción se producía los viernes donde cuatro chicas que compartían siempre sesión realizaban siempre actividades grupales con dos terapeutas. La circulación por el espacio por parte de los usuarios era libre y en muchas de las ocasiones podían elegir actividad, lo que implicaba muchas veces elegir espacio, esto requería siempre una mediación de una monitora para respetar el funcionamiento de la terapia del resto de usuarios de la sala. En algunas ocasiones, durante todas las observaciones todos los usuarios compartieron el espacio para realizar una actividad común, la mayoría de estas ocasiones fueron

en viernes, para realizar alguna actividad física y en un par de ocasiones durante la semana para despedir a un usuario que abandonaba la terapia en el centro o para felicitar a una usuaria de las de menor edad, que celebraba su aniversario y había traído una bolsa de dulces para compartir con los demás. Los materiales estaban en perfectas condiciones, según explicaba la directora se cambiaban con cierta frecuencia y se tenía sumo cuidado en su mantenimiento y limpieza, muchos de ellos habían sido traídos del extranjero, como por ejemplo las hamacas o los cojines.

Las actividades de la terapia no solían ser mixtas, ya que se intentaba organizar las sesiones por sexo. Esto pasaba incluso cuando coincidían usuarios y usuarias los lunes. Los jueves los usuarios de esta franja de edad eran solo tres chicos y los viernes los dos chicos acudían a la primera hora no coincidiendo con las cuatro chicas de la segunda tanda. En este sentido aún en el caso de que la terapia fuera grupal siempre se realizaba con compañeros del mismo sexo. Cosa que no se sucedía entre los usuarios de una franja menor de edad, donde se solía compartir pareja o grupo con usuarios del otro sexo.

Este espacio terapéutico, aunque se asemejaba a una ludoteca o sala de juegos era un espacio pedagógico. Se intentaba que experiencia de los usuarios fuera más allá del juego o de la parte lúdica. A través de la terapia se intentaba realizar una continuación más lúdica de una experiencia escolar, aunque se recreaba también un espacio aislado en el que separar a estos adolescentes de su entorno. Este hecho coincide con el tipo de experiencias que experimentan los alumnos en el espacio escolar que Spindler situó “más allá de la formación para la alfabetización. Al niño se le aparta de la rutina cotidiana de la vida de la comunidad y de la observación de las reglas de trabajo de los adultos. Se le coloca en un ambiente artificial, aislado, irreal y ritualizado.” (1993, pág. 237)

Como ya hemos introducido anteriormente, estos espacios descritos no eran de libre acceso para todos. El espacio más plural era la sala de espera junto con la sala anexa de recepción y el lavabo es donde pueden coincidir familias, cuidadoras, hermanos, niños usuarios y niñas usuarias, recepcionistas y terapeutas. El otro espacio del centro terapéutico se destina exclusivamente a usuarios y terapeutas. Solo las recepcionistas entraban de forma momentánea a dar un recado o información. Se pudieron identificar tres reglas básicas dentro del espacio

donde se realizaba la terapia. La primera como ya hemos mencionado en la descripción del espacio era la prohibición de entrar con zapatos. Por motivos de higiene se obliga a todo el mundo a ir con calcetines o con los pies desnudos. Para acceder al patio había una caja comunitaria con chancletas. Con respecto al patio había habido cambios respecto a la regulación de su horario de uso durante el periodo de la investigación. El edificio donde se ubicaba el centro era un bloque de pisos residencial y durante el mes de mayo se recibieron algunas denuncias por el ruido que hacían los usuarios en la zona de la cama elástica y el patio. Por lo visto un vecino se mostraba muy molesto por el ruido que provocaban los gritos y el sonido de los muelles de la cama elástica. Debido a esto, a mediados de mayo se colgó una hoja en la puerta de acceso al patio donde se comunicaba que no se podía salir fuera a realizar actividades más allá de las 19:15 horas. La última de reglas básicas de cara a los usuarios era que no podían estar presentes en el espacio terapéutico si no era acompañados de una terapeuta. Esta regla se fundamenta, según las terapeutas, en la peligrosidad que podía existir en el uso inadecuado de algunos espacios y mobiliarios del centro. Según la directora era sobre todo por una cuestión de responsabilidad y orden. La responsabilidad ante el riesgo de que algún usuario se pudiera lastimar en el interior. Esta responsabilidad recaía de forma directa sobre las terapeutas, que a la vez también intentan hacer respetar esta norma junto con la de ordenar el material una vez acabada la actividad para, según explicaban, así poner límites y ordenar las conductas de los usuarios.

6.4. ACTIVIDADES ADOLESCENTES, HABITUS Y MEDICALIZACIÓN.

A partir de las observaciones realizadas en el centro y de las entrevistas y contactos informales, expondremos a continuación a qué suelen dedicar el tiempo extraescolar estos adolescentes. Posteriormente, y recordando que el presente artículo no pretende analizar específicamente los aspectos terapéuticos que lleva a cabo el centro, detallaremos la descripción de las actividades y el tipo de espacio observado para poder analizar las razones por las cuales acuden estos adolescentes a un centro *terapéutico*, a pesar de que no exista diagnóstico alguno en ninguno de los casos de la muestra.

6.4.1. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

En las conversaciones mantenidas y en los intentos de establecer encuentros fuera del tiempo de la terapia, pudimos comprobar que estos adolescentes realizan un número considerable de actividades extraescolares después de acudir cada día a la escuela. Estas actividades se pueden organizar en tres categorías que, como se pondrá de relieve en el caso del centro terapéutico analizado, no son necesariamente excluyentes entre sí.

En la primera categoría se incluyen las actividades destinadas al refuerzo escolar realizadas por todos los adolescentes observados. El refuerzo consiste básicamente en el seguimiento y ayuda de las tareas propuestas desde la escuela y en el estudio y preparación de los exámenes en grupo o de forma individual. En el caso de los adolescentes de la muestra, este tipo de actividades habían sido un paso previo a la decisión de acudir al centro, ya que, por lo que explicaban los padres y madres, la terapia no había sido la primera opción, sino que se había llegado a ella después de que otras actividades de refuerzo escolar no cumplieran sus objetivos. En relación con el rendimiento escolar supuestamente deficitario que requería de esta actividad de refuerzo escolar, en los casos de los adolescentes estudiados existía una gran diversidad que incluía desde el repetidor de curso al estudiante que aprobaba todas las asignaturas.

En la segunda categoría se incluyen las actividades que tienen el objetivo de estimular capacidades globales. Las más habituales en Cataluña han sido los cursos de idiomas y la educación musical en conservatorios y escuelas de música. No obstante, también hay un tipo de actividades que proponen centrarse en una sola temática y desde ella se intenta proyectar una mejora educativa general. En el caso estudiado, esta proyección se hace por medio de rutinas de juego con el objetivo de instruir en un determinado tipo de orden, comportamiento y expresión. Este método consiste en que a través del juego ritualizado, así pues quita angustia al prevenir lo que viene después, (Mahler, 2012) controlado y orientado, el niño o el adolescente pueda encontrar las formas de incorporar, entrenándose para ello, un modelo de expresión y de acción como incorporación al capital cultural que contribuya y conduzca a superar las dificultades escolares y a anticiparse al desasosiego de lo desconocido.

Finalmente, también abundan las actividades deportivas. La mayoría de los usuarios practicaban algún tipo de entrenamiento deportivo formal. Entre los más comunes se encontraban deportes colectivos como el fútbol o el baloncesto, y con menor frecuencia, deportes individuales como artes marciales o natación, o actividades deportivas más minoritarias como hípica o danza.

Desde la visión adulta se reconocen todas estas actividades como educativas y, exceptuando las de refuerzo escolar, se consideran lúdicas para los adolescentes, incluyéndolas en su tiempo de ocio. Las siete madres y los tres padres con los que se mantuvieron entrevistas acerca de sus hijos e hijas y de sus actividades extraescolares se mostraron muy cansados y, en algunos casos, agotados del esfuerzo y la inversión de tiempo y dinero que les suponía su implicación en lo que ellos globalmente conceptualizaban como la educación de sus hijos e hijas. Este cansancio en algunos casos solía venir acompañado de frustración y desesperación por no saber qué más hacer para poder conseguir mejorar el rendimiento escolar de unos hijos e hijas que veían como proyectos con posibilidades de éxito o fracaso en relación con sus expectativas. Este tipo de discurso demandaba una situación de reconocimiento por el esfuerzo y las inversiones realizadas. Así, esta demanda era claramente mayor en el caso de los adolescentes adoptados, ya que el esfuerzo se reiteraba haciéndoles ver que habían sido afortunados al tener la oportunidad de ser adoptados y se mostraba constantemente la dificultad añadida que implicaba su integración en el contexto de destino.

En las conversaciones mantenidas con una madre de una chica adoptada en Rusia cuando tenía dos años, se enfatizaba mucho el retorno del esfuerzo y el reconocimiento que tenía que hacer su hija por este esfuerzo y por la buena obra que habían hecho sus padres adoptivos por ella. En el centro también era común una terapia que consistía en que los niños procedentes de la adopción verbalizaban en público, sentados en círculo, su proceso de adopción. En esta actividad las terapeutas también insistían en la suerte que tenían estos chicos y chicas por la buena obra y el esfuerzo que habían realizado sus padres adoptivos.

Cuando se les preguntaba a los adolescentes sobre las actividades, expresaban la obligatoriedad de las mismas, pero asumiéndolas sin oponer resistencia alguna, por la necesidad

de mejorar su rendimiento escolar y su comportamiento. Un ejemplo de esto lo encontramos en la conversación mantenida con la madre de uno de los adolescentes, adoptado en Bulgaria, el adolescente con más carga extraescolar. En esta conversación, previa a la entrevista con su hijo, se le preguntaba por otro tipo de actividad similar a la observada, pero en este caso centrada en estimular las capacidades en matemáticas a través del método Kumon. La madre argumentaba que le gustaban las matemáticas y que se lo pasaba bien en esta actividad, descartando incluirla como una actividad obligatoria como otras clases de refuerzo a las que tenía que asistir para mejorar el uso de la lengua catalana y la caligrafía. En la posterior entrevista, el chico no mostró voluntad alguna respecto a la asistencia a esta actividad, expresando verbalmente su aburrimiento y el hecho de que a menudo le daba pereza, no como otras actividades deportivas, como natación y karate, que realizaba.

Aunque algunas actividades como la del centro terapéutico responden al objetivo inespecífico de estimular las capacidades globales de los adolescentes -o se justifican de esta manera-, el objetivo específico para las familias continúa siendo la mejora del rendimiento escolar, como medida de los efectos de todas las actividades que realizan sus hijos e hijas. Esto otorga a la escuela y a las evaluaciones periódicas que esta institución realiza del adolescente una importancia e influencia capital en sus condiciones de vida, ya que se condicionan muchas de las actividades del resto de su tiempo a estos resultados. Estas evaluaciones escolares son continuos rituales de paso en un proceso que lleva transiciones de rol, que como indica DeVos (1981) “ocurren por la presión social a que el individuo cambie, y van acompañadas de compensaciones y gratificaciones.” Las compensaciones y gratificaciones son valoradas por los adolescentes participantes en la investigación en forma de capacidad de consumo de cultura material. Véase, a modo de ejemplo, la siguiente viñeta etnográfica

Situación durante la terapia: una adolescente anuncia que le han comprado un teléfono móvil de alta gama (BlackBerry) que permite entablar conversaciones de mensajes cortos con otros usuarios ante lo que las otras tres chicas del grupo en ese momento le expresan su envidia. Ella contesta que es debido a la mejora en sus calificaciones académicas. Posteriormente todas confiesan a una terapeuta -que se muestra indignada por lo que denomina “poca formación en valores de los adolescentes actuales”-, que si mejoran sus resultados también tendrán diversos

tipos de teléfonos o utensilios tecnológicos para poderse comunicar con sus iguales y conectarse a internet.

6.4.2. DÉFICITS EN JUEGO

En el momento de acceder a la unidad de observación constituida por el grupo en el centro y de conocer uno a uno a todos los participantes por medio de las terapeutas, se nos informó de los motivos por los que cada uno de los adolescentes acudía a terapia. Aunque el motivo principal era el bajo rendimiento escolar, existía una explicación particular para cada uno. Estas explicaciones se fundamentaban en supuestas carencias a superar para mejorar su rendimiento escolar. Los supuestos déficits estaban establecidos a través de la comparación con un modelo preconcebido de adolescente.

El modelo ideal sobre el que el entorno educativo compara al sujeto está condicionado por el estatus en la estructura social (Anyon, 1980), y a la vez condiciona la acción social por medio del *habitus* de clase, como instrumento en el proceso de reproducción social. Todas las familias participantes en la investigación pertenecían a la clase media y media-alta, a pesar de la diversidad de rentas y posiciones sociales derivadas de otros factores, con similares prácticas y acciones en torno a la educación de sus hijos e hijas. Todos los adolescentes acudían a escuelas privadas, concertadas o escuelas privadas de élite y, junto con las actividades extraescolares, su educación suponía una inversión económica considerable. También era un rasgo común el nivel educativo de los padres, que tenían todos ellos estudios medios o superiores.

Un ejemplo de la vinculación de los déficits al modelo basado en el contexto social en el que vivía el adolescente se puede observar en la comparación de 2 casos de chicos que acudían a terapia. Uno de los chicos había nacido en Reino Unido y llevaba ya unos años viviendo en Cataluña. Acudía a un colegio de élite inglés y prácticamente no tenía relación con nadie que no hablara su lengua materna. No podía hablar catalán y mostraba dificultades y timidez al hablar castellano. Acudía a terapia para poder corregir su comportamiento y potenciar su sociabilidad. En la terapia solo atendía si se le hablaba en inglés. Dos monitoras y algunos de los chicos con

los que compartía el espacio intentaban mantener conversaciones con él, pero normalmente hacía una terapia individualizada. Se le etiquetaba de “bruto” o “salvaje” y se le intentaban corregir los movimientos y el comportamiento para ser un chico más pausado y comedido en su expresión física. En ningún momento se incidía en el tema de la lengua como un déficit en el aquel contexto.

En cambio, en el caso de otro chico, adoptado en Bulgaria, del que hemos hablado anteriormente, el contexto era totalmente distinto, pues vivía en una ciudad media en el interior de la provincia. Aunque hablaba catalán como lengua principal, se le obligaba a acudir a clases de refuerzo para mejorar la expresión y la caligrafía. Estos casos muestran como la suposición del déficit varía según el entorno educativo en el que se desarrolla la vida del sujeto y sus jerarquías culturales.

Por otro lado, podemos observar ejemplos de supuesto déficit físico en relación con un modelo de chica adolescente en dos situaciones durante la sesión de juego en el centro terapéutico. El primero sucedió en la sala de entrada al espacio de juego, mientras una chica adoptada en India se calzaba los zapatos, una vez finalizada la terapia. Una de las terapeutas le comentó que tenía un pelo muy bonito y ella contestó que odiaba su pelo y su piel, que quería ser rubia. Otro día explicaba que acudía de forma muy frecuente a la peluquería y que invertía muchas horas en el cuidado de su pelo y de su piel porque no le gustaba ser tan morena.

Esta chica se sentía diferente físicamente a todo su entorno y recurría constantemente a un proceso de blanqueado imposible. A excepción del espacio del centro terapéutico esta chica convivía constantemente en espacios de su misma clase social, pero sin diversidad racial, donde la hegemonía de un modelo de belleza y cuerpo femenino se imponía como un capital físico y cultural esencial para el éxito, sobre todo entre el grupo de sus iguales. En este caso, en la adopción inter-racial, el proceso por el cual esta adolescente adoptada de la India quería reproducir un capital cultural imposible con sus rasgos fenotípicos también es muy similar al de las mujeres negras en la integración pos-colonial (Phoenix, 2009). Al igual que en el caso de estas mujeres hay que realizar un análisis interseccional, ya que el proceso ponía en juego su condición de género, de raza, de clase y de edad. Este hecho es recurrente en algunos casos de

adoptados internacionales en España y en otros países, donde a menudo se recurren a operaciones e inversiones de estética que asemejen las características físicas del adoptado al modelo infantil o juvenil de la clase social a la que pertenecen (Howell, 2004; Hübinette, T. ; Tigervall, C., 2009).

Este último ejemplo contrasta con la conversación mantenida con una madre de una chica adoptada en Rusia a la que nos hemos referido más arriba y que compartía terapia con la chica adoptada del párrafo anterior y con otras dos chicas. En esta conversación la madre destacaba con orgullo que, aunque no ocultaba que su hija era adoptada, bastante gente le decía que su hija se parecía a ella.

Otro ejemplo es de otra de las chicas de padres biológicos catalanes que siempre acudía a terapia con chaqueta deportiva. Las terapeutas insistían al principio de cada sesión y le preguntaban si no tenía calor (durante los meses de mayo y junio), a lo que ella contestaba que no quería quitarse la chaqueta, que estaba más cómoda con chaqueta. Esta chica era muy corpulenta y estaba más desarrollada que las otras chicas que realizaban la terapia al lado de ella. Se sentía muy incómoda con su cuerpo y no se mostraba nada conforme cuando le hacían preguntas.

Cómo señalamos con anterioridad, en el centro terapéutico donde se desarrolló esta investigación existe una sobre-representación de adolescentes procedentes de la adopción internacional, lo que probablemente sea consecuencia de una mayor atribución de déficits vinculados supuestamente a su origen y condición. Para el caso de los adolescentes adoptados se hace referencia constantemente a una mayor vulnerabilidad debido a su origen. Como argumentábamos en la introducción de este artículo, dicha sobre-representación se debe a que la terapia va encaminada a reforzar el crecimiento y la maduración para salvar vulnerabilidades que se manifiestan en problemas de integración social, así como cognitivos y de integración escolar y de identidad (Berástegui, 2005), a las que se añaden sin duda las relaciones afectivas. Se constata, además, el proceso paralelo entre la medicalización que supone el tratamiento de las dificultades diagnosticadas en el contexto escolar y su mercantilización. En el caso estudiado se hacía principal énfasis en el trabajo y la instrucción del cuerpo para adecuarlo al modelo que

permite realizar correctamente las labores escolares. Respecto al primer proceso, recordemos brevemente la hipótesis de Foucault:

Sostengo la hipótesis de que con el capitalismo no se pasó de una medicina colectiva a una medicina privada, sino precisamente lo contrario; el capitalismo, que se desenvuelve a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, socializó un primer objeto, que fue el cuerpo, en función de la fuerza productiva, de la fuerza laboral. El control de la sociedad sobre los individuos no se opera simplemente por la conciencia o por la ideología, sino que se ejerce en el cuerpo, con el cuerpo. Para la sociedad capitalista lo importante era lo biológico, lo somático, lo corporal, antes que nada. El cuerpo es una realidad biopolítica; la medicina es una estrategia biopolítica (1996 (1977), pág. 55).

A pesar de lo señalado, es necesario recordar que aunque el centro terapéutico donde se desarrolló la investigación realiza terapias para niños y adolescentes diagnosticados de hiperactividad, autismo o déficit de atención, los adolescentes que se observaron durante el trabajo etnográfico carecían de diagnóstico concreto a pesar de que en algunos casos se había acudido a diferentes consultas buscando una respuesta médica que diera una explicación científica al poco rendimiento escolar de sus hijos en la escuela, exculpando así a los padres y madres del bajo rendimiento escolar de sus hijos, que suele constituir otra de las explicaciones convencionales del mismo por parte de profesionales e instituciones. El caso que mejor ejemplifica este hecho lo encontramos en un chico no adoptado que había repetido curso. Vivía en constante comparación con su hermano, que ese mismo año empezaba la universidad. En una conversación mantenida con el padre, el cual se mostraba desesperado y no sabía cómo solucionar el problema, este comentó que lo habían llevado a más de siete psicólogos “porque ninguno le diagnosticaba nada”. En otro momento, hablando con el chico acerca de sus conocimientos sobre el espacio y la astronomía, este declaró que la escuela no le gustaba porque se aburría y le obligaban a hacer cosas que no quería hacer. Durante las sesiones de terapia sorprendía a las terapeutas con la enumeración de un sinfín de datos sobre astronomía y mostraba una gran curiosidad por algunos datos que le aportaba en nuestras conversaciones al finalizar la sesión.

Estas observaciones nos llevan a reflexionar sobre una diferencia fundamental entre los chicos y chicas adoptados y no adoptados del grupo. Aunque como el resto del grupo, los chicos y chicas adoptados tampoco estaban diagnosticados, el origen de sus supuestos déficits siempre se centraba en el periodo preadoptivo y en una mala integración a su contexto actual. Las actividades de la terapia procuraban incidir en la corrección de esos déficits a través de juegos que reproducían las supuestas experiencias esenciales en la crianza propia del contexto en el que se desarrollaban ahora sus vidas. Por ejemplo, una actividad consistía en columpiarse en una hamaca de tela elástica y que, según las terapeutas, reproducía el abrazo y la tranquilidad del vientre materno. Otra actividad era el diálogo mencionado anteriormente acerca del origen y de los recuerdos de los primeros años de vida, que ayudaba a los adolescentes a verbalizar su experiencia y tomar conciencia de su origen y que planteaban en positivo el poder formar parte de una familia en la actualidad.

Estas actuaciones del entorno educativo y familiar sobre los adoptados los constriñen a un único relato de su origen, el cual se concibe como un pecado original que se tiene que superar mediante la inversión, el control y la vigilancia parental a través de un proceso terapéutico que aparta al chico o chica de su grupo de iguales adolescente, donde puede producir cultura por medio del juego integrando la diversidad, para situarlo en su grupo de iguales de adoptados tutelado por educadores y terapeutas que imponen el modelo de adolescencia. Como se ha comprobado, en la fase anterior, que sucede con otras diversidades entre otras clases sociales, donde el juego no instruido ni dirigido y autogestionado por el grupo de iguales adolescente, generaba una producción cultural dinámica asumiendo y normalizando la diversidad. En este caso que exponemos daba la impresión de que para jugar hacía falta ir a terapia.

6.5. NOTAS PARA LA DISCUSIÓN: MOLDEAR LA PERTENENCIA SOCIAL.

Como hemos señalado, los tres tipos de actividades extraescolares realizadas; deporte, deberes y terapia, pueden implicar juego, contacto entre iguales y socialización, pero siempre se realizan bajo la supervisión, instrucción, vigilancia o control de un adulto. La dirección del adulto marca la actividad y con ella se intenta solventar aquellos aspectos que en el sujeto son deficitarios. Cuando los adultos se referían a las actividades que implican alguna forma de juego,

como la del centro donde transcurrieron las observaciones, se identificaban claramente con actividades lúdicas. Sin embargo, estas *actividades ludiformes* no eran realizadas de forma voluntaria, aunque estos adolescentes tuvieran alguna capacidad de decidir entre algunas opciones. Estas actividades, en el mismo sentido que las actividades educativas escolares, se realizaban en un contexto de obligatoriedad de la acción, aunque se realizaran intencionalmente para dar una forma más divertida y placentera a determinados aprendizajes (Staccioli, 1998, pág. 16), que constituían su auténtico fin.

Asimismo, la principal motivación de la terapia revelaba un esfuerzo por la instrucción en un *habitus* de clase social que ayudara a encauzar a los hijos e hijas hacia unas expectativas creadas a través de un proyecto de reproducción social. Volviendo con lo que exponía Levine (1980), esta inversión parental respondía al objetivo que las familias quieren para sus hijos e hijas. Esperando con sus pautas de crianza poder transmitir los capitales necesarios, que lleven al desarrollo en sus hijos-as de la capacidad de comportamientos que le permitan autosostenerse económica y socialmente en su madurez, por medio del valor de cambio que se requiere para permanecer o superar su clase social.

Willis (1977) explicó la centralidad que tenía la escuela en la reproducción social de unos adolescentes británicos de clase obrera y cómo las acciones realizadas por medio de la cultura de resistencia escolar los abocaba a recalar en trabajos similares a los de sus padres, adquiriendo así una identidad de clase positiva por la participación en la creación de valor como obreros, como ellos, pero también por el desarrollo de prácticas de dominación sexistas y racistas. Entre los adolescentes de clases media y alta de la muestra, protagonistas de la generación global de un sistema social cada vez más interconectado y competitivo, hemos observado cómo la condición de “sujeto deficitario a completar” y las estrategias de reproducción de clase determinan de forma abrumadora su vida cotidiana y su capacidad de actuar en la gestión de su tiempo y en la elección de actividades, como tales adolescentes. Este fenómeno promueve y prioriza lo instructivo al ocio, como se indica en un informe sobre las actividades extraescolares adolescentes en Cataluña (Trilla, J.; Ríos, O.: 2004). Estos otros chicos no tienen nada que ver con los que estudió Willis. En el caso de los *lads* británicos, la pertenencia se moldea por la contracultura escolar, en el caso que tratamos, estos adolescentes no tienen entorno con el que

moldearse por lo que requieren actividades extraescolares para realizar este moldeado e incorporarlo a su capital cultural. El resto de los capitales familiares entran en juego para poder realizar esta acción que permita esta lógica de transmisión del capital cultural que como destacaba Bourdieu “es donde reside el principio más poderoso de la eficacia ideológica de este tipo de capital” (2015 (1987), pág. 3).

El intento de moldear la pertenencia en este caso se ve limitado por la incapacidad o la inseguridad de la reproducción social. Esta reproducción también se muestra limitada si comparamos los casos de los *lads* estudiado por Willis, que en la actualidad se refleja en el libro *Chavs: La demonización de la clase obrera*, (Jones, 2012) con el caso expuesto en este artículo. Mientras que en el caso de los *Lads* y los *Chavs* encuentran los límites de la reproducción en la destrucción del sistema económico y el acceso al trabajo, afectados por moldear su pertenencia en un estereotipo que los etiqueta. En el caso de los adolescentes radicalmente diferentes como los de clase media-alta, la centralidad de la escuela en su proceso de aculturación les lleva a moldear su pertenencia social por medio de la pedagogización y la medicalización para así superar las etiquetas que no les permiten tener el capital cultural adecuado para ejercer un valor de cambio que garantice su reproducción.

En relación con los límites del moldeado de los adolescentes procedentes de procesos de adopción hay que destacar primero que su socialización se produce en su mayor parte en Cataluña, ya que llegan con menos de 3 años. A pesar de ello, los déficits y los problemas con los que se identifica de forma habitual a los adolescentes procedentes de la adopción transnacional se atribuyen a causas anteriores a la adopción ya sean genéticas, psicológicas, sociales o culturales. Pero esta relación de causalidad elude el contexto social y educativo postadoptivo como si al hacer circular a un menor de un contexto subalterno a un contexto hegemónico en un proceso global y, que le subalterniza como individuo, no pudiera existir ninguna causa de malestar o dificultades que se producen en el destino debido al contexto social receptor en la línea señalada por Hübinette (2005, pág. 18). Una concepción que, como ya advertíamos en la introducción está claramente influida por la corriente evolucionista.

La inseguridad mencionada que muestran las familias estudiadas en la transmisión del capital cultural por medio de las formas objetivada e institucionalizada provoca una obsesión por la forma incorporada que en el caso de los hijos-as provenientes de la adopción interracial se complica debido a que el capital físico es sospechoso de no poderse incorporar a pesar de que las otras formas funcionen como era lo esperado.

Finalmente hay que analizar la incapacidad de acción social, que este fenómeno genera en los adolescentes, para poder desarrollar capital social entre grupos de iguales. La continua programación de sus actividades, ya sea a causa de unos supuestos déficits o por la protección de una supuesta inseguridad, produce un efecto que podemos comparar con el caso que Morrow analizó para la infancia segregada, a causa de una supuesta peligrosidad (2002). Este hecho que dificulta la pertenencia social a un grupo de iguales también supone unas barreras a que se reinvente y se dinamice la producción cultural con el temor de que cuyo producto ponga en jaque la reproducción de la clase social.

7. UN CONTENEDOR EN LOS MÁRGENES: UN DISPOSITIVO DE OCIO EDUCATIVO PARA ADOLESCENTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

La tercera, y última, fase de la investigación se produjo gracias a la participación de un grupo de adolescentes con diversos orígenes catalogados desde la administración pública bajo el riesgo de exclusión social en un barrio marginal, ubicado en una ciudad media de la región metropolitana de Barcelona. Estos adolescentes de familias pobres acudían a un centro de ocio educativo, en el cual se pudo participar en dos actividades durante las vacaciones escolares del verano del 2013. En ese verano se observaron dos tipos diferentes de actividad: el *casal* de verano con actividades diarias dentro y fuera del local del centro de ocio educativo durante un mes y unas colonias de verano realizadas a continuación del *casal* de verano mencionado en un centro en el interior de Cataluña durante una semana. A través de la observación participante en estas dos experiencias de ocio se pudo explorar las posibilidades de la vida adolescente en estos contextos y su agencia en el tiempo libre, analizando como producen cultura a través de las prácticas lúdicas en grupos de pares fuera de la escuela y la vivienda familiar.

En junio del 2014 el *Síndic de Greuges de Catalunya* entregó al Parlamento catalán el *Informe sobre els drets dels infants al lleure educatiu i a les sortides i colònies escolars*. Este informe tenía el objetivo de analizar el cumplimiento del artículo 31 de la Declaración de los Derechos de la Infancia en el ámbito del ocio educativo³⁴. El informe, realizado conjuntamente con algunas entidades representativas del ocio educativo, constataba las desigualdades en el acceso a las actividades por parte de los niños, niñas y adolescentes en situaciones más desfavorecidas, reclamando a las

³⁴ En catalán *Lleure Educatiu*. Definido desde la administración pública como concepto genérico para denominar el conjunto de actividades que se realizan en el tiempo libre de la infancia y la juventud con una intencionalidad explícitamente educativa.

administraciones una normativa que regulara el derecho de acceso a estas actividades en igualdad de oportunidades.

Como concluye este informe la oferta de ocio educativo en contextos como el de la investigación es débil y poco diversificada (de Greuges, 2014, pág. 44). En las zonas desfavorecidas se suele diseñar esta oferta bajo unas condiciones que restringen las opciones de ocio a sus vecinos en favor de las que se consideran necesarias por su situación social. Puede operar en este sentido la influencia social identificada por Serena Hagerty y Kate Barasz en un estudio reciente que demuestra que el consumo permitido a las personas más pobres está sujeto a estándares más restrictivos, ya que suelen ser juzgadas de forma negativa por consumir las mismas cosas que sus vecinos de mayores ingresos (Hagerty, S. ; Barasz, K. , 2020). Esto puede generar un efecto contrario a los objetivos pretendidos desde las políticas públicas destinadas a la infancia y adolescencia considerados en riesgo de exclusión social.

La entidad estudiada cuenta con más de 25 años de historia y explica su “misión” mediante la educación en el tiempo libre de niños, adolescentes y jóvenes de un este barrio. También se presenta como una entidad sin ánimo de lucro que tiene como objetivo potenciar la cohesión y la convivencia, promocionando la lengua, el folclore y la tradición catalana. Esta auto-descripción y las actividades observadas sitúan a esta entidad como parte de la red del ocio educativo que entendemos como un dispositivo (Foucault, 1977; Deleuze, 1999 (1990); Agambem, 2008) para las actividades de ocio en el tiempo libre de la infancia y la adolescencia, que pone en práctica una tecnología pedagógica fuera del currículum escolar y del ámbito familiar.

Michel Foucault define dispositivo como un "conjunto decididamente heterogéneo que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, y proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas" y que “tiene siempre una función estratégica concreta y se inscribe siempre en una relación de poder” (Agambem, 2008, pág. 27). Por lo tanto, un dispositivo “es el resultado del cruce de relaciones de poder y de relaciones de saber” (2008, pág. 27) que tiende a producir su propio sujeto (2008, pág. 36).

En el informe del *Síndic de Greuges* se definía al ocio educativo como “al conjunto de actividades organizadas y dirigidas a la infancia con finalidades lúdicas y educativas” (2014, pág. 6). Pero si atendemos al tipo de actividades incluidas dentro de esa definición, el ocio educativo parece más un dispositivo educativo que un dispositivo de ocio, puesto que el componente pedagógico presenta al ocio como un saber a adquirir más que como un estado del cuerpo a generar³⁵. Para ello, se presenta como un proceso educativo de transmisión cultural mediante una disciplina que controla el tiempo, el espacio y el movimiento (Foucault, 1977) con el objetivo de reclutar y disciplinar niños, niñas y adolescentes para el mantenimiento del modo de vida presente (Spindler G. D., 1993).

Estos hechos, analizados por la antropología de la educación en la institución escolar, también suceden fuera de esa institución debido a un proceso sociohistórico que introduce la pedagogía en todos los ámbitos posibles de la sociedad. Cada vez es más frecuente que niños, niñas y adolescentes dediquen su tiempo extraescolar a lo que Basil Bernstein denomina “entrenamiento” (Bernstein, B. ; Díaz, M., 1985) en el marco de lo que describe como una “sociedad totalmente pedagogizada” (*Totally Pedagogised Society*).

El hecho común de no poner en duda que todos los aspectos de la vida tengan que estar pedagogizados obstaculiza una aproximación externa. Es frecuente que en la entrada a un campo pedagogizado donde los sujetos son niños, niñas y adolescentes en edad escolar, la mirada esté coartada por entrar en un campo condicionado por un monopolio ético que se establece como dispositivo necesario desde el eje de la transmisión el cual, mediante un proceso educativo, concibe al otro eje, el de la adquisición, desde una perspectiva deficitaria.

Entendemos la educación en el sentido de Rockwell (1986), es decir, como un “entramado de procesos de transmisión, reproducción, apropiación y transformación de objetos, saberes y prácticas culturales en contextos diversos” (Franzé, 2007, pág. 11). A partir

³⁵ Para usar el concepto de ocio es frecuente utilizar a Dumazeider que lo entiende como un “Conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse de manera completamente voluntaria, sea para descansar, sea para divertirse, sea para desarrollar su información o su formación desinteresada, su participación social voluntaria, tras haberse liberado de sus obligaciones profesionales, familiares o sociales.” (Trilla, 2012, pág. 44)

de esta definición podemos ver la potencialidad del sujeto, en este caso adolescente, como agente productor de cultura como ya se nos mostrara en los trabajos de Paul Willis (1977).

7.1. ORÍGENES Y DESARROLLO DEL OCIO EDUCATIVO

Sobre la relevancia de este tipo de dispositivos existe una cierta diversidad en el conjunto del estado español, donde no se presenta un desarrollo homogéneo de experiencias. En el caso de Cataluña, donde se le denomina “educació en el lleure” o “lleure educatiu” y que se suele abreviar en “lleure”, se muestra como un dispositivo de considerable relevancia en el ámbito infantil y juvenil. Aunque funciona como una red amplia extendida por todo el territorio con diversas experiencias, podemos simplificar que en la actualidad existen dos grandes sectores: por un lado, las grandes federaciones, que representan el asociacionismo educativo catalán y aglutinan a *esplais* y *centros de esculptismo*; y, por otro lado, las empresas de ocio educativo. Ambas reguladas por la Dirección general de Juventud.

El origen de este tipo de dispositivos tiene nacionalidad, la británica, y nombre propio, el del Baden-Powell. En agosto de 1907 este militar británico formó un campamento durante una semana con 20 chicos de distintas clases sociales en la isla de Brownsea, al sur de Inglaterra. Un año después publicaría *Escultismo para muchachos* que se convirtió en el manual de la doctrina pedagógica del movimiento scout a nivel mundial ([1908] 1976). Este nuevo dispositivo de “adiestramiento” nació con una vocación de reclutar chicos y chicas, a partir de 1910, en el contexto histórico donde hemos explicado que se empieza a crear este fenómeno llamado adolescencia. Una de sus primeras misiones consistía en adiestrar a estos adolescentes de forma física, espiritual y mental con el objetivo de combatir los peligros que podrían emanar de ellos y ellas. Todo ello mediante una tecnología pedagógica muy ritualizada que, inspirada en el universo militar colonial y la vida al aire libre en la sociedad más industrial de la época, permitía moldear y contener los peligros que se asociaban a estas edades.

Todo esto desde una posición conservadora como nos indica Sandra Souto analizando “los principales estudios en el país (GB) en que tenían más fuerza en la Europa de entreguerras, el Reino Unido” que “han destacado su papel en la inculcación de valores y actitudes

conformistas y conservadoras en materia de religión, moral y política. Se ha comprobado que el Ejército valoraba mucho la labor de los *Boy Scouts* en el carácter requerido para la defensa nacional, y que su organización fue apoyada económicamente por grupos sociales y de presión ultraconservadores, tanto en sus orígenes como en periodo de entreguerras. Así, el principal historiador británico de estos movimientos, considera que hay que verlos “como una forma de control social ejercida sobre los jóvenes por una colección de ex-soldados e imperialistas que querían movilizarlos para acciones militares” (Souto Kustrín, 2004, pág. 199). También para los tiempos de paz tal y como adoctrina el fundador en *Escultismo para muchachos*: “No es preciso esperar a una guerra para ser un scout útil. Hay infinidad de cosas que hacer en tiempo de paz, dondequiera que vayáis. (Powell, [1908] 1976, pág. 21)”.

También contaba con una simbología militarizada muy potente que triunfó expandiéndose de forma viral por todo el mundo a las puertas de la sociedad de masas. Los historiadores británicos Eric Hobsbawm y Terence Ranger también lo definieron como una tradición inventada mediante un proceso de ritualización:

“Inventar tradiciones, como se asume aquí, es esencialmente un proceso de formalización y ritualización, caracterizado por la referencia al pasado, aunque solo sea al imponer la repetición. El proceso actual de creación de estos rituales y simbólicos complejos no ha sido adecuadamente estudiado por los historiadores. En gran parte continúa siendo oscuro. Se puede decir que se ejemplifica de manera más clara cuando una “tradición” se inventa deliberadamente y es construida por un único iniciador, como es el caso de los Boy Scouts de Baden-Powell. (Hobsbawm, E. ; Terence, R., 2002, pág. 10)”

En Cataluña el movimiento scout llegó en 1912 con los Exploradores barceloneses de la mano del capitán de caballería Pere Rosselló i Aixet. Posteriormente empezaron a jugar un papel en las políticas públicas durante la dictadura de Primo de Rivera conjunto a los otros dispositivos como el deporte que también empezaban a expandirse por el estado.³⁶ La

³⁶ “Durante el mes de marzo de 1927 se empieza a trazar un plan para dar vida a una organización nacional “capaz de desenvolver la preparación ciudadana que las prácticas de la educación física y gimnástica, el escultismo y el tiro llevan consigo”. Con este fin se crea una comisión encargada de condensar las iniciativas y actuaciones de difusión de aquello que se consideraban prácticas y enseñanzas idóneas para el robustecimiento de la ciudadanía y la perfección del individuo física y moralmente. Es

hegemonía militar i eclesiástica condicionaba la formación ciudadanía y sus objetivos (Quiroga Fernández de Soto, 2004). Durante este periodo, en Cataluña, algunos autores advierten que “Poco se sabe sobre el desarrollo de los *boy-scouts* o de las organizaciones juveniles partidistas” (Souto Kustrín, 2004, pág. 190). Destacan las figuras de Josep María Batista i Roca y el *Mossèn Antoni Batlle*, que lideraron el movimiento hasta la derrota republicana en la Guerra Civil. No obstante, en este relato nos falta un eslabón, ya que no existen investigaciones acerca del que papel desempeñaron este tipo de actividades en la época, ni sobre el reclutamiento juvenil en los partidos que irrumpían en la sociedad de masas en formación.

La actividad *scout* fue prohibida por el régimen franquista en los primeros años de postguerra, tachándola de masona. Esto se materializó con:

“la publicación de la Ley de Asociaciones de 1941, que otorgó al Ministerio de la Gobernación el control sobre todas las juntas directivas de clubes y agrupaciones. Por ejemplo, unas actividades de gran raigambre entre la población joven, como las que organizaba la Asociación Nacional de los Excursionistas de España o las organizaciones de “boy scouts” no gubernamentales, tuvieron que actuar casi en la semiclandestinidad por este motivo. A menudo, tuvieron que ampararse bajo la protección eclesiástica para seguir realizando sus actividades.” (Manrique Arribas, 2014, pág. 437)

Pero en 1943, con la vuelta del *Mossèn Antoni Batlle* del exilio, se reanudaron las actividades clandestinamente camufladas bajo el amparo de la Iglesia Católica, diferenciándose con los *scouts* del resto del estado. Durante estos primeros años del Franquismo este tipo de actividades pasaron del asociacionismo a la política de estado mediante el *Frente de juventudes*, dirigido por el movimiento de la falange Española con un programa educativo orientado a reclutar a jóvenes con la ideología del régimen a imagen y semejanza de lo que se hacía en la Alemania nazi y en la Italia fascista (Trilla, 1997).

bajo esta consigna que se establece el Comité Nacional de Cultura Física, al que se le atribuye la tarea de dirigir e inspeccionar el Servicio nacional de educación física ciudadana y premilitar.” (Velásquez, 2016)

En Cataluña el escultismo confesional creció y se propago creando una red desde la diócesis de Barcelona al resto de las diócesis del territorio (Balcells, 1993). En 1965, la Diócesis de Barcelona creó el *Servei de Colònies*, que se desarrollará hasta convertirse en los *Clubs d'esplai*, la otra vertiente que protagonizará el movimiento de educación en el tiempo libre en Cataluña, junto con los scouts católicos de *Minyons Escoltes - Guies Sant Jordi* y los laicos de *Escoltes Catalans* (Costa, 2000). La Iglesia Católica jugó un papel clave en la protección del escultismo catalán, tanto el confesional como el no confesional (Costa i Riera, 2003). También es una etapa en la que el régimen permitió mayor libertad de acción al asociacionismo y donde el movimiento falangista perdió hegemonía, se expandieron las prácticas monitorizadas de ocio educativo y los grupos scouts (Ucar, 2002). Una muestra de esta apertura se dio en 1968, cuando se publicó la primera edición en catalán de la doctrina del fundador *Escultismo para muchachos*.

En el entorno donde se realizó el trabajo de campo tenemos los primeros testimonios de actividades de ocio educativo que se realizaron de forma espontánea:

“Desde la primavera pasada tenemos una nueva actividad en el barrio, que, como debieran ser todas, ha sido la cristalización de una necesidad sentida. Se trata de un Club Infantil (ellos lo llaman “La Tribu”), en él tienen cabida todos los niños y niñas de 8 a 12 años. Decimos que era una necesidad sentida por cuanto era más que frecuente, encontrarse a los pequeños por la calle siempre con la misma pregunta: ¿Cuándo haremos un concurso? ¿Cuándo haremos juegos? ¿Por qué no salimos al campo? (. . .) La idea es despertar en ellos el sentido del compañerismo y la comunidad, esto se conseguirá mediante la práctica de gran variedad de actividades. Dentro de estas actividades podemos destacar como las más importantes los juegos organizados, juegos de equipo, excursiones concursos, cantos, trabajos manuales, teatro, etc. “Solo para menores” Concordia. Boletín informativo, núm. 11, (Octubre 1965)” (Costa, 2000, pág. 86)

Durante la transición democrática, la expansión de estas asociaciones de ocio educativo tendrá un papel importante³⁷, en el momento de hacer de puente entre el asociacionismo juvenil

³⁷ “Una de les primeres accions durant el període de transició democràtica a Catalunya va ser justament l’estructuració de canals de participació juvenil. És així com l’any 1977, durant el 1r Congrés de la Joventut de Catalunya, i arran d’una proposta de la Taula de Joves (Coordinadora d’Entitats i Moviments de Joves) es va plantejar la creació d’un organisme que aplegués les entitats juvenils catalanes. Aquesta mobilització juvenil i la posterior organització va ser possible gràcies a l’important moviment juvenil

y la Generalitat, mediante su participación en el *Consell Nacional de la Joventut de Catalunya* (CNJC) creado en 1979. Este hecho se dio al cierre de lo que se ha denominado el “Debate de Métodos” que tuvo lugar entre Minyons Escoltes y Guies Sant Jordi de Cataluña entre los años 1975 y 1979 (Trilla, Los discursos de la educación en el tiempo libre, 2012). En este debate se realizó una relectura desmilitarizada de Baden-Powell intentando profundizar en su legado pedagógico, adaptándolo también al proceso de secularización de la sociedad catalana. Pedagogos de otros países europeos también empezaron a tener influencia en la formación de los monitores. Este hecho se daba tanto en lo teórico como en aprendizajes prácticos mediante la formación de monitores en el sur de Francia, que aportaba una influencia republicana. Sobre este debate, Trilla destaca que:

“Quizás lo más relevante y productivo del debate fue la profundización en los llamados dinamismos de la educación en el ocio: los pequeños grupos, los proyectos, la red institucional y las formas de progresión personal. Dinamismos que suponen una nueva sistematización y definición de los rasgos metodológicos esenciales del esculatismo, que el propio movimiento luego irá reformulando y ampliando, y que constituyen también uno de los núcleos fundamentales de las elaboraciones pedagógicas posteriores de Joaquim Franch no ya solo sobre el esculatismo sino sobre la educación en el tiempo libre, en general.” (Trilla, 2012, pág. 36)

A partir de estos años, el “ocio educativo” se institucionalizó y se regularizó generando un discurso hegemónico que se articulaba con diferentes sistemas de teorías, objetos y conceptos. Mediante la generación de unos fundamentos y reglamentos este discurso pedagógico reguló la producción de las competencias específicas para la transmisión cultural en múltiples contextos. Todo esto mediante un dispositivo en forma de red distribuida que ocupaba todo el territorio. Este dispositivo también podía llegar a las y los adolescentes y jóvenes de los contextos generados por la inmigración estatal de las dos últimas décadas, sumándolos sin mezclarlos a los que ya lo consideraban una tradición cultural. Este proceso se hizo mediante la hegemonía del discurso³⁸ de lo que Trilla denomina *activismo pedagógico* (Trilla,

que existia a Catalunya aquells anys, a partir de la tradició d'educació en el lleure, encapçalada per l'acció de l'escoltisme i els moviments i grups d'esplai.” (Masó, P. S. ; Càmarà, A. N. ; Lladó, A. P., 2015)

³⁸ “el discurso del activismo pedagógico ha sido omnipresente en la educación en el tiempo libre; es más, diríamos que resulta casi consustancial al sector.” (Trilla, 2012, pág. 34)

2012, pág. 33). También hay que destacar que estos dispositivos eran capaces, volviendo a utilizar a Spindler, de reclutar a algunos de estos niños, adolescentes y jóvenes adiestrándolos de forma física, espiritual y mental con el objetivo de combatir los peligros que podrían emanar de ellos y ellas. Esto vuelve al inicio adaptando el objetivo inicial de Powell a la nueva realidad sociopolítica de Cataluña. Será a partir de esta fase cuando a los dispositivos de educación en el tiempo libre en Cataluña se les empieza a proponer mediante el *activismo pedagógico* a una equiparación con el tiempo lectivo.

7.2. ADOLESCENTES EN ESPACIOS DE OCIO EDUCATIVO DENTRO Y FUERA DE UN BARRIO SEGREGADO

El barrio en el que vivían los adolescentes que participaron en esta fase de la investigación es un contexto cambiante desde su fundación a mediados del siglo XX. Un barrio, de rentas muy bajas, segregado social y urbanísticamente del resto de la ciudad. Ubicado en una ciudad media de la segunda corona metropolitana de Barcelona. Teniendo en cuenta el estado, la tardanza y los déficits que presenta su urbanización, con la ausencia de muchos servicios y equipamientos de todo tipo lo podemos definir como un “barrio de urbanización marginal” en el sentido urbanístico explicado por Joan Busquets (Busquets, 1999).

Su población se ha ido componiendo con los diversos grupos de migrantes a lo largo de los últimos 70 años. En algunos casos cuando estos migrantes han mejorado su situación socioeconómica, han ido abandonando el barrio en busca de una zona de mayor estatus socioeconómico. En el momento en que se realizó la investigación había población de diversos orígenes: desde personas provenientes de diversas zonas del resto del estado hasta personas procedentes de países africanos, latinoamericanos y europeos. También destacaba como la única zona de la ciudad con un saldo migratorio negativo, por lo que podemos intuir que la movilidad era input-output. También estaba asociado desde fuera a la minoría³⁹ gitana, con una destacable presencia en algunas calles.

³⁹ Se utiliza el concepto de “minoría” – siguiendo la definición de Ogbu (1998, 2004) y Gibson (1991, 1997a, 1997b) – teniendo en cuenta las relaciones de poder entre grupos que conviven en un mismo territorio. “the term minority [...] refers to a group occupying a subordinate position in a multiethnic society, suffering from the disabilities of discrimination, and maintaining a separate group identity. Even though individual members of the group may improve their social status, the group itself remains

El barrio presenta una escasez de asociaciones y entidades si comparamos con el resto de la ciudad. También destaca la falta de equipamientos lúdico-deportivos públicos como los estudiados en la primera fase de la investigación. En este contexto, el centro de ocio educativo *esplai* con una trayectoria de treinta años es una entidad reconocida en el barrio. Pertenece a una fundación más amplia, registrada en la misma ciudad, que presenta al *esplai* como un “Grupo De Educación en el Tiempo Libre” que tiene como objetivo potenciar la cohesión y la convivencia. El *esplai* pretende combatir el estereotipo étnico que cree que contamina toda la imagen del barrio. Tanto dentro del barrio como fuera se asocia lo gitano con “lo marginal”, lo que genera un efecto de contaminación a cualquier sujeto que comparta actividad con algún miembro de esta minoría.

En múltiples ejemplos nos encontrábamos con este fenómeno del rechazo. Desde la primera toma de contacto con el barrio, en un partido de fútbol femenino en el club del barrio, constatamos el rechazo de algunos exusuarios que renegaban de haber sido miembros del *esplai* por el estigma que representaba, según nos explicaba una monitora. En otra ocasión el director del centro comentaba que para una parte de la población del barrio el hecho de participar en las actividades del *esplai* no suponía precisamente un motivo de orgullo, ya que se veía como un servicio social a gente necesitada. En cambio, cuando se les preguntaba a los vecinos, tanto del barrio como de la ciudad que conocían de su existencia, todos valoraban de forma muy positiva el *esplai*. Esta valoración positiva se solía realizar a través de un discurso que destacaba la labor de contención, repitiendo en muchas ocasiones que su mérito era sacar a los adolescentes o jóvenes “peligrosos” de la calle.

Por otro lado, desde el dispositivo de ocio educativo, para contrarrestar este efecto de contaminación y marginación, se propone el *esplai* como espacio de contacto en el que realizar una intervención socioeducativa individual y grupal para favorecer el desarrollo comunitario. Como nos señalaba Frederik Barth (1976), será precisamente en estos espacios de contacto

in a subordinate position in terms of its power to shape the dominant value system of the society or to share fully in its rewards” (Gibson 1991:358; 1997:318)

donde se construirá de una forma fluida y multidimensionada a través de la experiencia social e individual la identidad grupal y étnica. Este espacio de contacto es denominado desde la fundación como “punto de encuentro cultural”. En este caso, el espacio de encuentro o contacto estaba tutelado y dirigido desde fuera de la población del barrio con el objetivo de canalizar una serie de buenas prácticas en lo que desde la fundación denominan “educación de calle”. En este sentido, el espacio que era compartido de forma más intensa era la casa de colonias, donde durante una semana se convivía 24 horas bajo la tutela de los monitores y sin la presencia de sus familias.

7.3. EL ACTIVISMO PEDAGÓGICO ENTORNO A UN GRUPO DE ADOLESCENTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

La muestra de personas que participaron en esta fase de la investigación se compone de dos grupos que desempeñan diferentes roles y que se complementan necesariamente para que se produzcan las actividades que se conocen como *ocio educativo*. El primero que analizaremos serán los adolescentes, cuya consideración dentro del dispositivo dependía del rol que desarrollaban como usuarios de un servicio o equipamiento, más que como miembros de una entidad (Armengol, 2012; de Gauna, 2012), de manera similar a los adolescentes que acudían a terapia en la fase dos de esta investigación. En este caso, el concepto de “grupo de iguales adolescente” los puede englobar a todos desde la perspectiva institucional, que se proponía desde el centro de ocio educativo, presentando la edad como factor de composición. Aparte de la edad, también tenían en común el hecho de ser vecinos del barrio. No obstante, entendemos que estos factores de edad y vecindad no son lo suficientemente específicos para explicar las diversas formas de vida y sociabilidad que tenían todos los componentes de este grupo.

El segundo de los grupos, el de los monitores, es un grupo profesional, que trabaja organizando el espacio y las actividades de tiempo libre de algunos de los adolescentes del barrio, con los objetivos de la prevención y el aprendizaje del uso del tiempo libre, intentando favorecer el descubrimiento de otras realidades. Intentaban aproximarse a estos objetivos mediante la metodología de intervención socioeducativa, tanto a nivel individual como grupal. Este tipo de

intervención, con una marcada función social en este tipo de contextos desfavorecidos, en España se enmarca formalmente dentro del sector de la Economía Social,⁴⁰ un sector intermedio entre el sector privado y el sector público. En este caso concreto, la función social viene determinada en el objetivo de garantizar el derecho al ocio y a la participación cultural en un contexto dado a estos usuarios adolescentes, catalogados en riesgo de exclusión social. Estas funciones sociales específicas sitúan a este centro de ocio pedagógico en el lado minoritario del grueso del total de los adolescentes catalanes que participan de las actividades de ocio educativo, como se muestra en algunos datos cuantitativos incluidos en varios informes sobre el tema (Trilla, 2002; Síndic, 2014). Por otro lado, su visibilidad está sobredimensionada en los discursos pedagógicos de ocio educativo en relación con la proporción y con el número de prácticas y recursos públicos que ocupa en la realidad.

Entendemos el concepto de exclusión social como un proceso multidimensional que priva a individuos o colectivos del acceso a una serie de derechos económicos, sociales y políticos (Jiménez Ramírez, 2008, pág. 178). Estos derechos son resultado de la lucha social de una lógica democrática basada en la igualdad social frente a la lógica del capitalismo como sistema productor de una gran fractura social (Laparra, M.; Obradors, A. ; Pérez, B. ; Pérez, M. ; Renes, V. ; Sarasa, S. ; Subirats, J. ; Trujillo, M., 2007, pág. 7). Esta forma de definir el fenómeno de la privación de ciertos individuos y colectivos empezó a tomar fuerza a partir de los años 80, sustituyendo el uso del concepto de pobreza e intentando superar el paradigma economicista que definía la pobreza únicamente como una situación de carencia material (Laparra, M.; Obradors, A. ; Pérez, B. ; Pérez, M. ; Renes, V. ; Sarasa, S. ; Subirats, J. ; Trujillo, M., 2007; Atkinson, M. ; Wilkin, A. ; Stott, A. ; Doherty, P. ; Kinder, K., 2002; Narciso, L. ; Carrasco, S. ; Poblet, G, 2020).

Para situar este fenómeno en la sociedad particular (Atkinson, 1974) en la que se elabora esta fase del estudio, advertimos necesario trazar la línea de la pobreza mediante consenso social de lo que se consideran necesidades básicas en una sociedad, en un tiempo histórico determinado y en el contexto de un régimen concreto de bienestar que en este caso será el de la Unión Europea (Sen, 1992). En España, las situaciones de pobreza están muy extendidas, como

⁴⁰ Ley 5/2011, de 29 de marzo, de Economía Social.

destaca el último informe de Philip Alston, producto de una visita de exploración durante este 2020, como Relator Especial, sobre la extrema pobreza y los derechos humanos de las Naciones Unidas (Alston, 2020). Este informe destacaba que, aunque el país en apariencia vivía una recuperación económica superando la crisis de 2008, experimentando un crecimiento constante, disminuyendo el desempleo y aumentando los salarios y las exportaciones; la realidad que se constataba en su visita era muy contradictoria. Este crecimiento económico en la cuarta economía de la Unión Europea beneficiaba sobre todo a las capas sociales más ricas de la sociedad, mientras se excluía de estas a grandes capas sociales que permanecían en situaciones de pobreza muy preocupantes. Estas personas están expuestas al desempleo, que en mayor medida afecta a las capas más jóvenes de la población, con una tasa de desempleo del 30,51 %, entre las personas menores de 25 años. Esta gravedad no se ve solventada entre la población empleada, puesto que, según indica un informe de la Organización Internacional del Trabajo, el 13 % de las personas trabajadoras son pobres. Esta cifra indica que casi unos 2,5 millones de trabajadores ingresa menos de 8400 euros anuales, lo que sitúa a España como el tercer país de la Unión Europea con más trabajadores pobres, por detrás de Grecia y Rumanía (OIT, 2019).

Esta situación se ve agravada por el incumplimiento del derecho a la vivienda que sufre el 24 % de la población (Alston, 2020, pág. 10). Esta exclusión se incrementó durante la crisis del 2008, cuando la disminución de ingresos en el contexto de una configuración del sistema de vivienda especulativo generó un aumento exponencial del número de desahucios de familias de sus casas por parte de las entidades financieras, pasando de 16 097 desahucios anuales en 2006 a 59 671 en 2018 (Alston, 2020, pág. 10). En Cataluña, en concreto, entre el 2008 y el 2014 se ejecutaron 54 520 desahucios, según datos del Consejo General del Poder Judicial (CGPJ) (PAH; Observatori DESC, 2015, pág. 12).

Por otra parte, el informe de Alston explica cómo los programas de protección social en España se muestran insuficientes para combatir eficazmente la pobreza. En este sentido, denuncia el abandono que sufren las personas en situaciones muy desfavorables ante “una mentalidad burocrática que permite a las autoridades eludir su responsabilidad y valora más el formalismo que el bienestar de las personas” (Alston, 2020, pág. 1). Este abandono se produce también mediante una injusta política tributaria y política de gasto, que favorece en mayor

medida a las clases más acomodadas que a las clase más pobres (Alston, 2020, pág. 12). Esta situación describe el aspecto procesual de la pobreza. Generación tras generación, a diferentes niveles como el estructural, el institucional y el individual, se van acumulando las desventajas sociales, las barreras y se incrementan las limitaciones al acceso de oportunidades (Subirats, 2004; 2006; Brugué, Q. ; Gomà, R. ; Subirats, J. , 2002; Subirats, J. (Dir.) ; Gomà, R. ; Brugué, J. (coords), 2005).

En el grupo específico en el que se centra esta investigación, el de los menores de edad, España ha mostrado tasas muy preocupantes en las últimas décadas en comparación con otros países de su entorno en la Unión Europea. La tasa de pobreza infantil superaba el 27 % en el año 2008, y alcanzó su máximo nivel durante esta investigación, en el año 2014, con un 30,5 %, para volver a finales de 2018 a los niveles de 2008 previos a la crisis. Lo que nos indica que esta preocupante situación de pobreza infantil va más allá de la crisis económica de 2008, puesto que la recuperación económica no fue suficiente para solucionar este problema (Ferrer, A. G. ; Marí-Klose, P. ; Fuentes, F. J. M. , 2020). Además, los recortes en inversión educativa han incrementado la reproducción de desigualdades mediante condiciones educativas que abocan al alumnado pobre a una mayor probabilidad de fracaso escolar y abandono prematuro de los estudios o la formación (Carrasco, S.; Narciso, L. ; Bertran, M., 2017; Sastre, 2015; Sindic de greuges de Catalunya, 2012).

Las situaciones de pobreza también tienen un claro impacto en el ocio en las actividades que realizan los menores de edad fuera del ámbito familiar y escolar. Estas actividades constituyen un aspecto relevante para su integración social, no obstante, se vieron progresivamente restringidas para los hijos e hijas de las familias afectadas por la crisis, como analizamos en un estudio realizado por el Observatori DESC y la Plataforma de Afectados por la Hipoteca en 2014 (PAH; Observatori DESC, 2015). La encuesta que se realizó para elaborar este informe, reveló que el 75 % de las familias con menores a cargo tuvieron que abandonar al menos una actividad extraescolar. El 40 % de las familias optó por abandonar como primera opción alguna actividad deportiva en vez de una actividad relacionada con la formación escolar. Este porcentaje de abandono era del 17 % a la hora de abandonar alguna actividad de ocio que, por lo general, suelen ser más asequibles al estar más subvencionadas, teniendo así un coste

menor a otras actividades como las deportivas, aprendizaje de lenguas extranjeras o actividades musicales y artísticas. La encuesta nos sugirió que muchas de estas familias en situación de pobreza nunca habían inscrito a sus hijos a una actividad extraescolar, ya que no se la podían permitir (PAH; Observatori DESC, 2015, pág. 104). Esta situación de privación también la vemos reflejada en otro informe de UNICEF de este año, que se centra en la pobreza infantil en el mundo local catalán (Narciso, L. ; Carrasco, S. ; Poblet, G, 2020). Este informe revela que, en este ámbito específico del ocio educativo y las extraescolares, los recursos destinados no consiguen garantizar los derechos en igualdad de condiciones para las poblaciones pobres respecto al resto. También plantea cómo en los municipios que han participado en el estudio muchos de los recursos que se crean con estos menesteres acaban siendo estigmatizados y no suponen un punto de encuentro entre menores con familias en diferentes situaciones sociales. En estos casos, estas iniciativas se acaban convirtiendo en recursos extraescolares segregados socialmente, puesto que en muchos casos los únicos usuarios de estos dispositivos acaban siendo los chicos y chicas en situaciones de vulnerabilidad (Narciso, L. ; Carrasco, S. ; Poblet, G, 2020 , pág. 60).

Esta situación de pobreza infantil es la realidad del contexto donde se produjo esta investigación. Un barrio que desde su fundación ha estado en una situación al margen del bienestar. El *esplai* se funda con el objetivo de ayudar a revertir esta situación en la medida de sus posibilidades, intentando proveer a los niños, niñas y adolescentes del barrio de unas posibilidades de ocio que les son negadas por la situación de su renta familiar.

7.3.1. ADOLESCENTES EN LOS MÁRGENES

El grupo que protagoniza esta fase de la investigación estaba compuesto en un principio por adolescentes, tanto chicos como chicas de 12 a 18 años, aunque una vez se pudo compartir las actividades de forma presencial se comprobó que el límite de edad no era tan estricto y también acudían jóvenes de hasta 20 años. Los orígenes de las familias del grupo eran diversos: Marruecos, Ecuador, Costa de Marfil, Senegal, Gambia y autóctonos. Este último origen puede subdividirse en tres subgrupos: origen catalán, migraciones de los años 60-70 de otras regiones

de España y familias gitanas. Respecto a la composición de los grupos observados en las otras dos fases de la investigación destacamos que existen algunas particularidades: la más evidente es la existencia de adolescentes gitanos. En los otros tres casos, pese a estar caracterizados por la diversidad de orígenes de los adolescentes, no existían en la composición del grupo participantes procedentes de una minoría étnica.

Los adolescentes componen el grupo mediante la actividad que realizan en común. Así pues, como en el resto de las fases anteriores de esta investigación, con el tipo y la forma de actividades que se han observado es cómo se delimita el grupo seleccionado. El grupo de usuarios del centro de ocio educativo se dividía en otros subgrupos, que en momentos puntuales podían compartir espacio y actividades. Los nombres que utilizaban para distinguirlos eran: grandes (*grans*), pequeños y súper-pequeños (*petits* y *superpetits*). Para esta división se utilizaba como referencia la propia división de etapas educativas que propone la escuela. Simplemente que aquí no existía la posibilidad de quedarse fuera del grupo por no superar un nivel, ya que el criterio con más importancia es la fecha de nacimiento. Un ejemplo del estricto criterio de clasificación por edades lo encontramos en una de las primeras conversaciones que se presenciaron, en la que el director del *esplai* contestaba a una madre que pedía que un primo de su hijo, participante del *esplai*, entrara a formar parte del grupo de los grandes. El director se mostró tajante en su negativa a la petición de la madre, argumentando que pese a la afinidad y amistad que pueda existir entre los dos chicos, el hecho de tener 11 años era determinante y enfatizó que las normas eran rígidas en este sentido y que no podía hacer excepciones y añadir criterios adicionales para la composición de los grupos. A lo largo de ese verano no existieron excepciones en cuanto a la edad inicial para entrar a formar parte del grupo de los *grandes* (adolescentes), sin embargo, nos contaba la otra directora, que en algunas ocasiones durante las actividades que se realizan en el periodo del curso escolar, sí que había algún participante que se unía al grupo a pesar de no alcanzar la edad mínima.

En lo que respecta al límite máximo de edad, las normas eran más laxas y se permitía participar a jóvenes de más de 18 años. Esporádicamente, acudían algunos participantes del *esplai* de 19 y 20 años a realizar algunas actividades, sobre todo las de fuera del barrio y las colonias, debido a que se sufragaba también para ellos el coste económico de las actividades.

En este sentido, dentro de este grupo de grandes, de 13 a 20 años, podemos clasificar dos grupos de edad: mayores de 18 y los menores que tenían entre 13 y 17 años, aunque esta división no era significativa para el tema de actividades y sociabilidad. Las afinidades a la hora de crear subgrupos no venían tan condicionadas por compartir edad, sino que estaban más determinadas por otros factores como la amistad, el género o los orígenes de sus familias. No obstante, el tema de la edad era un factor más, que junto a los determinantes de los otros factores puede explicarnos algo más de la composición de los grupos que se formaban.

El grupo de mayores de 18 no frecuentaba el *esplai* de una forma continuada, pero sí que participaron de una forma más continua en años anteriores, cuando eran menores de edad. Durante ese verano participaron en alguna actividad propuesta por el *esplai*, sobre todo una chica de 19 años que acababa de sacarse el título de monitora y que participó en algunas actividades en el barrio que consistían en grabar vídeos cortos o en presentar un plato de comida en el concurso de Máster Chef. El resto de mayores de edad, sobre todo participó en la semana de colonias y en las salidas a las actividades de baño, como la piscina pública de la zona, el parque acuático o la playa. Podemos decir que ser mayor de 18 años no era una característica que vertebrara este grupo. El único momento en el que coincidían como grupo durante las colonias era cuando se reunían para fumar, ya que algunos de ellos eran los únicos fumadores. Después estaría el grupo de los participantes de entre 13 y 17 años. Este subgrupo estaba muy fraccionado en otros pequeños grupos de amigos, que se articulaban sobre todo por otros factores, pero en los que también podría jugar algún papel la edad. En este grupo ya no había participantes externos en las actividades y se componía de adolescentes que acudían a la mayoría de las actividades.

Los institutos a los que acudían estaban todos fuera del barrio, lo que suponía un desplazamiento de más de 30 minutos caminando. Todos los adolescentes estaban escolarizados en la educación pública, menos en el caso de un adolescente gitano, que participaba en un programa especial en una escuela religiosa concertada. Dos de las chicas más jóvenes acudían a un centro de educación especial. Estas dos chicas y otro chico estaban diagnosticados de trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Según comentaban los monitores, este tipo de diagnósticos eran frecuentes en estos contextos sociales, además de que se añadía

en estos tres casos una situación familiar muy complicada que no ayudaba nada a estos adolescentes. Estas situaciones familiares estaban marcadas en uno de los casos por la extrema pobreza, en otro se le añadía el abandono y en otro los malos tratos. Esta situación hacía sospechar a los monitores de que no se les realizaba un seguimiento adecuado y más exhaustivo. En contraste, había otra chica diagnosticada de esquizofrenia que acudía a un instituto ordinario de la ciudad. Como explicaban los monitores, el cuidado de sus padres y una buena atención especializada había conseguido que esta chica experimentara grandes avances, que habían sido muy visibles para ellos. Esta falta de recursos para tratar las dificultades a las que se enfrentaban los adolescentes de familias pobres era denunciada por los monitores en las reuniones que mantenían con los agentes sociales de la administración local.

En el tiempo ajeno a las actividades, estas divisiones por edades se acentuaban más y no se compartían espacios. Durante las actividades se solían formar los mismos grupos, a no ser que se mezclaran mediante la intervención de los monitores. Esto también tenía que ver con las microjerarquías que existían en cada grupo de amigos. Manteniendo siempre un marcado orden de decisión sobre qué se hacía y dónde se hacía, mediante el liderazgo de algún adolescente en el grupo de amigos. En el único caso donde no existía esta microjerarquía de forma clara era en uno de los grupos de las chicas. En este grupo no se apreciaba constantemente un liderazgo claro y esto a menudo provocaba continuos conflictos a la hora de decidir cualquier cosa cuando los monitores les ofrecían gestionar o proponer alguna actividad. Esta situación solo dejó de ser habitual en dos ocasiones: cuando una chica de 14 años ejerció de líder del grupo y durante las actividades de cine y gastronomía que hemos mencionado anteriormente.

7.3.2. EL ACTIVISMO PEDAGÓGICO: EL GRUPO DE MONITORES

Uno de los principales rasgos de los monitores es la distancia que tienen con la vida de los adolescentes. Me centraré en el grupo de monitores de adolescentes, pero cabe señalar que este no era el único grupo del *esplai*; también había otro grupo de monitores que trabajaba con niños y niñas más pequeños. Por cuestiones de organización del tiempo, de espacio y de priorización de las observaciones no se pudo compartir tiempo de actividades suficiente con este otro grupo, más allá de algunos momentos en que se compartieron espacios y viajes.

Una de las diferencias entre los monitores del grupo de pequeños y el de los grandes era que, mientras en el grupo de pequeños dos monitoras vivían en el barrio, en el de los grandes ninguno era vecino de la ciudad. No existían monitores, en ninguno de los dos grupos, que hubiese participado en el *esplai* durante su infancia o juventud. Entre los monitores de los adolescentes la lengua de uso común era el catalán. Esto no influía en la lengua en la que se dirigían a los adolescentes, ya que cambiaban al castellano constantemente, haciendo habitual ese cambio, excepto con dos de los adolescentes, que eran catalanohablantes, y a ellos se dirigían siempre todos en catalán. El grupo de monitores no compartía gustos y consumos (estilos de vida) con los adolescentes y sus familias. Vestían diferente, comían diferente, vivían en espacios diferentes, tenían aficiones y estéticas diferentes y practicaban otro tipo de deportes. Más allá de la diferencia generacional, los adolescentes y sus familias no los consideraban nunca como iguales, como “de los suyos”.

Entre el grupo de monitores existía una jerarquía clara. El rol que desempeñaban los dos directores, un hombre y una mujer de más de 30 años (en aquel momento) ambos contratados de forma permanente, provocaba que ejercieran una autoridad sobre el resto de los monitores. No obstante, esta autoridad no se mostraba de forma explícita, ya que la mayoría de las decisiones en lo que respecta a la gestión del grupo de infancia o adolescentes se intentaba tomar por consenso de todos los monitores. El reconocimiento de esta autoridad se apreciaba en los adolescentes, que respetaban o temían más sus advertencias, castigos, propuestas u órdenes, que las del resto de los monitores. También era apreciada por los padres y madres, que

acudían precisamente a ellos para solucionar cualquier gestión o situación que afectara tanto a sus hijos como a su vida en general.

A lo largo de la investigación se constató la relación que tienen los directores con los habitantes del barrio. Se conocían los nombres de la mayoría de las personas con las que se cruzaban y mantenían conversaciones informales con una gama amplia y variada de vecinos, los cuales siempre mostraban respeto y reconocimiento a la labor que realizaban con el *esplai*. El trabajo de los monitores durante el periodo de vacaciones de verano consistía en encargarse de programar y dirigir actividades exclusivamente lúdicas, intentando diferenciarse de todo lo que tuviera que ver con la actividad escolar. Durante este periodo del año las actividades se centraban en su totalidad en lo lúdico, dado que durante el curso aparte de actividades de ocio educativo también se realizaban actividades de repaso extraescolar.

7.3.3. ESPACIOS DEL CASAL DE VERANO DENTRO DEL BARRIO

El *esplai* contaba con dos espacios institucionales en el barrio: una casa de dos plantas cedida por la administración autonómica, y dos salas del centro cívico del barrio, ambas cedidas por la administración local. No obstante, también se utilizaban otros espacios del centro cívico, como una sala de grandes dimensiones que contaba con un escenario en el último piso. Además de estos dos espacios, el *esplai* también disponía de otros lugares dentro del barrio, de uso estacional, como las instalaciones de una escuela, que se cedía para que el grupo de niños y niñas menores de 12 años realizase actividades relacionadas con los casales de verano; o uno de los espacios más utilizados, aparte de las instalaciones del barrio mencionadas anteriormente, que era una plaza pavimentada de cemento, ubicada frente al centro cívico, que servía tanto para realizar actividades propias del *esplai* como para el libre uso de los adolescentes durante su tiempo libre.

El espacio donde los adolescentes desarrollaron las actividades ese verano eran las dos salas del centro cívico, un espacio que servía de apoyo a la vida cultural del barrio y que permitía

a los vecinos tanto realizar actividades como utilizar las instalaciones con fines burocráticos. A lo largo del curso escolar se realizaban allí actividades lúdicas y sesiones de refuerzo escolar.

El edificio constaba de tres plantas, divididas en dos alas por una escalera central que quedaba al frente de la puerta de entrada, donde se encontraban dos administrativas municipales que gestionaban el espacio. El edificio contaba con dos espacios cuya diferencia principal era la edad de sus usuarios habituales. El primero, a la derecha de la puerta de entrada, era para la gente mayor del barrio; el otro, a la izquierda de la puerta de entrada, estaba destinado a los jóvenes del *esplai*. El espacio dedicado a los jóvenes estaba compuesto por tres salas. Una de ellas era la sede central del *esplai* en el edificio, donde había un ordenador, dos sofás, mesas, sillas y material guardado en armarios que se utilizaba durante el curso para las clases de refuerzo extraescolar. Al lado de esta sala se encontraba otro espacio cuyas dimensiones triplicaban las de la primera sala, y que contaban con una televisión, pupitres, sillas y una mesa de pimpón. Allí se realizan juegos y otras actividades y reuniones que requerían que el grupo estuviera sentado. Además, había otra sala pequeña en la que había seis ordenadores, pese a que estos nunca se utilizaban debido a su antigüedad o mal funcionamiento.

El espacio del *esplai* no se encontraba abierto al público y únicamente se podía acceder a él cuando estaban presentes los monitores que tenían llaves del lugar. Algunas veces, si algún monitor permanecía en las instalaciones fuera del horario oficial, los adolescentes acudían a recoger materiales de juego para salir a la plaza de enfrente y jugar. El espacio estaba siempre en perfectas condiciones, y pese a que los materiales, el ordenador y el mobiliario eran antiguos, el espacio permanecía siempre limpio y ordenado. Pese a que este no era un espacio autogestionado por los adolescentes, al terminar el juego estos estaban obligados a recoger el material utilizado y a limpiar el espacio si se ensuciaba, de modo que su uso no tuviera un impacto en la tarea habitual del servicio de limpieza de las instalaciones.

Los adolescentes percibían este espacio como un espacio de seguridad, aunque a su vez también de control. Allí se sentían seguros porque circulaban por él y lo habitaban solos o acompañados en grupo, sin ninguna sensación de peligro. No obstante, estos espacios eran percibidos como espacios bajo el control adulto. En los espacios propios de la institución, los

monitores y las administrativas del centro cívico se encargaban de controlar el comportamiento de los adolescentes y estos estaban sometidos a una disciplina y vigilancia continuas, ya que no les permitían autogestionar los espacios que *a priori* estaban destinados para ellos. Esto era un motivo de queja habitual, puesto que los adolescentes reclamaban utilizar el espacio para realizar actividades sin este control y vigilancia.

Por otra parte, las actividades que se realizaban dentro del centro cívico, organizadas por los monitores, intentaban ser constructivas a la vez que atractivas para el gusto de los adolescentes. Se procuraba que un buen número de ellas tuviera una producción de materiales que ayudará a fomentar la creatividad y el trabajo en equipo. Un ejemplo de esto fue el taller de camisetas, donde los adolescentes que acudieron pudieron producir su propio diseño de moda con el apoyo técnico de los monitores. Otro ejemplo de ello fue la actividad basada en el programa estrella de la temporada televisiva, un *reality show* de cocina llamado MasterChef, y que consistió en hacer un concurso en la sala grande del centro cívico. Para ello, se habilitaron ocho mesas, una para cada uno de los grupos que participaron. Estos encargaron la comida que necesitaban el día anterior y el mismo día de la actividad a primera hora; los monitores, por su parte, suministraron la comida requerida y se ocuparon de la logística y de ejercer como jurado.

Otra de las actividades recurrentes era el cine. El visionado de películas es una actividad que gustaba al grupo y en alguna ocasión durante el curso se acudía al cine. Esta actividad se realizaba fuera del barrio, puesto que no existía ninguna sala de cine en la zona. Una mañana se visionó una película de *zombies*, durante las actividades del casal de verano, en la sala pequeña del centro cívico. El proceso de elección era deliberativo y consistía en que el grupo propusiera películas, comprobar si se tenía acceso a ellas y consensuar una elección. El día que se llevó a cabo esta actividad el proceso de elección de la película se prolongó una hora y contó con una alta participación. Otra de las actividades consistía en filmar cortos de cine con el fin de presentarlos a un concurso interno al final de la mañana. Para el desarrollo de esta actividad se dividió a los adolescentes en grupos y se les permitió el uso de sus teléfonos móviles para grabar. La temática de los cortos era libre, hecho que propició que todos los grupos mostraran creatividad en sus proyectos, pese a que presentaron dificultades en el manejo de los móviles para la grabación. El rol de los monitores durante la actividad se centraba en ofrecer soporte

técnico y logístico, aunque, como estos mismos reconocieron, no había un soporte muy especializado para el aprendizaje de técnicas de grabación, actuación y montaje.

La plaza frente al centro cívico era un espacio de apropiación por parte del grupo de los adolescentes, pero a su vez era un espacio público del barrio. Por ello, el espacio estaba compartido con otros vecinos adultos, que pasaban o se sentaban en los bancos frecuentemente, ya fuera para conversar o para esperar el autobús, ya que desde allí se tenía acceso a los servicios de transporte que les permitía desplazarse fuera del barrio. Enfrente, al otro lado de la plaza, se encontraba la puerta de la escuela. La plaza era un espacio de encuentro y los adolescentes la utilizaban como punto de reunión tanto habitual como casual, cuando había que hacer alguna actividad fuera del centro cívico, en autobús o andando. Era también el espacio donde los familiares esperaban al grupo cuando este volvía de una actividad fuera del barrio. El espacio estaba frecuentado continuamente por ancianos, adolescentes y niños. Los abuelos ocupaban los bancos, mientras que los niños usaban la zona recreativa con columpios, tobogán y otro mobiliario lúdico. Cuando los adolescentes no realizaban actividades propuestas por el *esplai*, el espacio se dividía espontáneamente por sexo: los chicos, durante su tiempo libre, jugaban al fútbol contra la pared de la escuela y las chicas ocupan los bancos y conversaban entre ellas.

7.3.4. ESPACIOS DEL CASAL DE VERANO FUERA DEL BARRIO

Durante las actividades de los casales de verano, se realizaron diferentes salidas fuera del barrio con el objetivo de dar acceso a los adolescentes a espacios de ocio externos a su realidad. Algunas de estas salidas se realizaron juntamente con el grupo de los niños y niñas más pequeños. Aunque las actividades se hacían por separado, sobre todo se compartía transporte o trayecto a pie, en el caso de ir caminando. Según explicaban los directores, las elecciones de estos espacios en la mayoría de los casos estaban adaptadas a los gustos del grupo de adolescentes. En todo momento la actitud de los adolescentes cambiaba si estaban dentro del barrio o fuera del barrio. El barrio era percibido como un espacio seguro para ellos y sus familias no tenían miedo de que sus hijos e hijas se expusieran a algún peligro, ya que se percibía como un espacio vigilado, donde cualquier cosa que hicieran o cualquier peligro que les acechara

llegaría al conocimiento del mundo adulto. Todos se movían de forma autónoma por dentro del barrio, caminando, jugando o bien ocupando espacios públicos, solos, con amigos o con sus hermanos.

El primer día que tuve la oportunidad participar en el casal de verano con el grupo de adolescentes, la actividad consistió en caminar al lado de un río hasta llegar a un castillo que se encontraba en la cima de una pequeña montaña en el pueblo de al lado de la ciudad. El castillo estaba cerrado y no se pudo visitar por dentro. Una vez allí se reunieron todos para comer. Después de comer, algunos se quedaron hablando en corros y otros se pusieron a jugar a juegos con una pelota de fútbol. Esta actividad se realizaba con el objetivo de “disfrutar de la naturaleza”, según los monitores. Una de las cuestiones que comentaban tanto el grupo de adolescentes como el grupo de monitores era que ese día el grupo era escaso porque muchos adolescentes no querían cansarse y no les gustaba la actividad. Este hecho se pudo contrastar con la gran afluencia de adolescentes en la segunda salida de esa semana, que se realizó caminando a unas piscinas municipales que se encontraban en el barrio colindante.

A este espacio se acudió en 3 ocasiones a lo largo de las actividades de ese verano. Este espacio es frecuentado por muchos centros de ocio de la comarca. Se trata de un espacio municipal con precios asequibles para grupos de menores. Se accedía a él caminando desde el barrio. Justo en la entrada nos encontrábamos con los vestuarios donde algunos de los adolescentes se cambiaban de ropa, otros ya acudían vestidos con los bañadores desde sus casas, y esto era diferente del resto de los grupos que acudían al recinto, donde todos los menores se cambiaban allí. Seguidamente se encontraba la zona de taquillas y la entrada a la zona de piscinas y de césped. Fuera del agua, el grupo de adolescentes, junto con el de niños y niñas menores de 12 años, ocupaba siempre el mismo espacio al lado del inicio del puente que parte la piscina en dos, separando las zonas de baño de mayor y menor profundidad.

Este espacio, pese a que era de uso recreativo y público, en tanto que pertenece a la gestión municipal, estaba reglamentado y los grupos que accedían como usuarios tenían que someterse a unas normas y a una disciplina. Una particularidad del recinto era que tenía una figura que recibía el nombre de mediador gitano. Era un hombre que se encargaba de gestionar

con la población de etnia gitana que acudía a las piscinas cualquier tipo de conflicto que pudiera producirse. En el caso que nos ocupa, esta figura era la encargada de controlar a los adolescentes gitanos por parte de la administración del recinto. El resto de los trabajadores del recinto también sometía al grupo del *esplai* a una fuerte vigilancia. Se les ponían normas que no eran iguales para el resto de los usuarios del recinto, como reglas de vestimenta. Un ejemplo de este hecho muy recurrente era que no podían llevar ropa interior debajo del traje de baño, como era habitual en otros usuarios que frecuentaban la piscina simultáneamente. El grupo de los adolescentes del *esplai* tenía libertad de movimientos por todo el recinto con el beneplácito del grupo de monitores. En el caso del grupo de los más pequeños esto no sucedía de la misma forma, ya que no podían salir de la parte de la piscina con poca profundidad, controlada por los monitores. Estaba prohibida la práctica de deportes de pelota en el recinto, no obstante, los chicos adolescentes siempre intentaban jugar a fútbol en un gran espacio de césped que había al lado de donde se ubicaba el resto del grupo. Estos intentos siempre eran controlados rápidamente mediante amonestación verbal por el mediador gitano de la piscina, que estaba siempre pendiente de la zona donde se ubicara el grupo. Los monitores gestionaban constantemente estos conflictos que se generaban por la vigilancia constante y por el incumplimiento de normas. Ellos acusaban a los trabajadores del recinto de racistas, ya que el resto de los grupos de menores que había en el mismo recinto no estaban sometidos a la misma vigilancia.

El trayecto a la piscina se realizaba caminando desde la plaza de enfrente del centro cívico del barrio, los adolescentes caminaban por libre de forma no organizada y a menudo eran objeto de las críticas por parte de los monitores del grupo de los pequeños porque tenían que ir todos en fila. Estas críticas se centraban en la seguridad y en el mal ejemplo que daban a los pequeños que querían hacer lo mismo que los más grandes. También, los adolescentes del grupo de los grandes podían quedarse en la piscina una vez finalizada la jornada de *esplai*, a las 2 de la tarde, con previo permiso de los padres, pero se les obligaba primero a salir del recinto y que después se apañaran colándose o pagando de nuevo la entrada. Esto generaba un conflicto con el personal de la piscina cada vez que se acudía, ya que a pesar de que podían estar en el recinto siendo menores de edad, los trabajadores de la piscina entendían que los adolescentes eran responsabilidad de los monitores.

Las otras dos actividades que se realizaron dentro de los casales de verano también tenían que ver con actividades acuáticas. Pasar un día en un parque acuático llamado “Isla Fantasía” e ir a la playa de la ciudad de Montgat fueron las actividades a las que acudieron más adolescentes. Muchos de estos adolescentes solo participaron en estas actividades durante ese verano, pagando estas actividades por separado y llevando, los que eran menores de edad, una autorización familiar para la ocasión. Al parque acuático acudían en dos autocares llenos, uno con cada grupo de edad. Una vez dentro se separaban, ya que los monitores controlaban a los pequeños en todo momento, mientras estos se encontraban en una piscina de poca profundidad, que simulaba una playa. Los adolescentes tenían libertad de movimiento hasta la hora de la quedada conjunta para comer. En este recinto no sufrían la misma vigilancia constante que en las piscinas de su ciudad. Este hecho era comentado por el grupo de adolescentes que afirmaban que se sentían más libres en ese recinto y podían acudir a las atracciones que más les gustaban con sus grupos de afinidad sin estar pendientes de una constante vigilancia.

La actividad de la playa también fue compartida por los dos grupos durante toda la jornada. El desplazamiento se realizó en autobús urbano hasta la estación de ferrocarril que hay más cercana al barrio para ir en tren hasta la playa de Montgat. En esta actividad no había posibilidad de libre circulación, pues el recinto no estaba cerrado y vigilado, además de que en todo momento se compartía un espacio delimitado en la arena de una cala. Las actividades de baño solo estaban permitidas si había un monitor en el agua, ya que alguno de estos adolescentes tenía dificultades para nadar y era peligroso. Ese día se produjo un conflicto con dos adolescentes del grupo. La mayor de las dos chicas gitanas (16 años), que acudía al resto de las actividades del *esplai*, y una amiga suya, que solo acudió a esta actividad, querían dar una vuelta. La monitora no les dejó y posteriormente delante de ellas me comentó que lo que querían era “ronear”, porque en el barrio las familias vigilaban que no fueran con chicos y que ellas siempre aprovechaban cualquier momento fuera del barrio para poder hacerlo. Las chicas negaron que su petición de dar un paseo fuera por ese motivo, argumentando que solo querían ver el resto de la playa. Finalmente, la monitora las acompañó a dar una vuelta por la orilla durante unos diez minutos y volvieron al espacio donde se encontraba el resto del grupo.

Por otra parte, durante las actividades acuáticas que se realizaron a lo largo de esas semanas, era habitual ver a los adolescentes jugar a sumergir a otros debajo del agua. Sin embargo, más allá de estos juegos inocentes, era también frecuente que se produjeran abusos por parte de los chicos hacia las chicas. Dos chicas que eran amigas y siempre iban juntas, una adolescente de origen marroquí de 15 años y otra de origen de Burkina Faso de 13 años, sufrían abusos por parte de algunos de chicos que les tocaban sus zonas íntimas sin su consentimiento. Estos abusos, por otra parte, no eran exclusivos de las actividades acuáticas, ya que también existieron a lo largo de todas las actividades del verano. Desde el grupo de monitores, pese a ser conscientes de ello, no había una acción específica para tratar este tema y se consideraba como cosas inherentes a la edad. Por parte de las chicas era muy violento y a menudo tenían miedo a quedarse expuestas en algunas situaciones.

7.3.5. UNA CASA DE COLONIAS

Las colonias se realizaron en un centro residencial de recreo en la ciudad de Banyoles en la provincia de Girona. El centro constaba de un edificio dividido en dos pisos, un recinto de juego con canchas de fútbol, tenis y baloncesto, una gran área de césped y dos piscinas. Ese año se realizó esa actividad durante siete días siendo la primera vez que se hacían durante tanto tiempo, los años anteriores solo fueron cinco días. La casa estaba gestionada por un matrimonio de la zona, una trabajadora de la limpieza, y una ayudante de cocina. Lo primero que se hizo al entrar fue un recorrido por el recinto guiado por el dueño que iba explicando las normas y amenazando de que era muy estricto en su cumplimiento. Varias veces recordó que el incumplimiento de las normas produciría la expulsión de la casa y el fin de las actividades. El espacio durante esa semana era compartido con un campus de baloncesto mixto. Esto limitaba el uso de las pistas de baloncesto, puesto que eran utilizadas casi en exclusiva por este grupo para realizar sus entrenamientos.

Durante toda la semana no existió ninguna actividad compartida por parte de las dos entidades excepto el desayuno, la comida y la cena. Estas actividades se producían en la sala del comedor. Este espacio comedor era compartido con una sala grande que tenía un proyector de

cine y altavoces para realizar actividades y una cocina cerrada a la que solo podía entrar el personal de la casa. La comida se la entregaba por medio de dos ventanas a los monitores que las repartían a los grupos. Durante el tiempo de la comida los monitores estaban pendientes del grupo de adolescentes. La gestión de los monitores en estas actividades consistía en controlar la alimentación, en el sentido que a menudo algunos no querían comer el tipo de comida que servían o en cambio otros comían la de los demás adolescentes. La ocupación de las dos mesas del grupo de adolescentes se dividía por sexo, una era ocupada por las chicas y la otra por los chicos. Las mesas eran servidas, montadas, recogidas y limpiadas por el turno que le tocaba de los grupos de adolescentes y niños. Los monitores comían el mismo tipo de comida una vez se acababa el turno de los adolescentes. En contraste con esto, en el grupo del campus de baloncesto, que era más reducido, los entrenadores adultos comían al mismo tiempo que el grupo de adolescentes deportistas.

A continuación de esta sala grande había dos cuartos para tener recogido el material, los lavabos y un salón con sofás frente a un televisor. La televisión estaba prohibida por parte de los monitores para los adolescentes del *esplai*. Este espacio, con cuatro sofás y una mesa central, era ocupado por los adolescentes y monitores del campus de baloncesto y por los monitores del *esplai* en sus momentos de descanso o reunión nocturna donde se valoraban y diseñaban las actividades de los días siguientes. A través de este espacio se accedía a un patio con dos piscinas. Esta era una de las zonas restringidas, ya que solo se podía acceder con monitores y durante el día, a excepción de un permiso que se le pidió al dueño para la última noche. Esta zona se utilizaba dos veces al día si no había otra actividad en el exterior.

Los dormitorios estaban separados en las dos plantas del edificio. Todos presentaban las mismas características y solo variaba la zona del edificio y el número de literas. Todas las habitaciones tenían lavabo con duchas en su interior. En el piso de arriba, la zona de habitaciones era compartida con el grupo del campus de baloncesto, había disponibles para el grupo del *esplai* una zona con 5 dormitorios con sus respectivos lavabos, que daban por una banda a un pasillo encima de la zona de piscinas y por otra al patio recreativo, estas 3 fueron ocupadas, respectivamente, por el grupo de chicas de los grandes, por el grupo de niñas de los pequeños y, la última, por el grupo de niños de los pequeños. En la zona de abajo había una

habitación grande ocupada por el grupo de chicos de los grandes y una pequeña que ocupaban los monitores. Esta disposición fue impuesta por los monitores para poder controlar de cerca a los chicos adolescentes. La limpieza de las habitaciones era autogestionada por equipos que rotaban tareas.

El espacio exterior de la casa se dividía en tres zonas. La primera era una zona que seguía a la entrada de la casa, compuesta de una pista de fútbol y un campo de tenis. Esta zona era la más ocupada por los adolescentes tanto para jugar al fútbol, al tenis, a juegos organizados, para hacer las asambleas o para pasar la noche escuchando música y hablando. La siguiente zona estaba compuesta de dos pistas de baloncesto y un campo de césped natural que fue utilizado para una actividad de pruebas de habilidad. La última zona, más al interior y alejada de la entrada, era una zona cubierta y resguardada de la lluvia. Había tres espacios diferenciados, una zona tenía una mesa de pin pon y también se utilizaba para tender la ropa. La otra era una carpa multiusos con mesas de madera que se utilizó para merendar, hacer reuniones, ver un vídeo y hacer actuaciones.

También se realizaron actividades en el exterior de la casa. Las actividades en el exterior siempre fueron separados los grupos de edad. La ciudad fue utilizada para realizar dos actividades de día, una *gincana*⁴¹ para diferentes grupos de adolescentes y para ir dos veces al centro a realizar actividades libres. También fueron en dos ocasiones, una por la noche, a la plaza central donde se escuchaba música. El segundo día la actividad duró muy poco tiempo, pues a los adolescentes no les gustaba la música y comenzaron a increpar al disyóquey. Durante las salidas a esta plaza se relacionaban con otro grupo de adolescentes de Banyoles de origen marroquí. Los monitores no estaban muy tranquilos con esta relación, tenían miedo de que pasara algo entre los grupos y no tuvieran autoridad para actuar sobre el grupo de adolescentes de Banyoles.

⁴¹ Palabra procedente del término inglés *gymkhana*. Consiste en realizar una competición individual o grupal donde los participantes deben superar una serie de pruebas y obstáculos. El participante o el grupo que consigue superar todas las pruebas primero gana el juego.

7.4. OCIO, CONTACTO Y DIVERSIDAD

En todos los espacios observados fuera del barrio se coincidió con otros grupos similares de niños o adolescentes. Estos espacios eran utilizados durante esta época del año para el uso lúdico por parte de otros centros de ocio educativo o grupos deportivos. Por lo tanto, no eran espacios exclusivos de este grupo específico. Así que se convertían en espacios de contacto con otros grupos cuyas características tanto de edades, de composición por orígenes y de clase social podían variar respecto al grupo observado. Este tipo de temor a la relación externa por parte de los monitores fue frecuente en todos los espacios compartidos con otros grupos de adolescentes a lo largo del verano. Solo se permitía el contacto entre adolescentes del barrio y se limitaba cualquier contacto con personas del exterior.

La mayoría de los chicos, cuando salían del barrio, se mostraban mucho más agresivos con los otros grupos de chicos y desafiaban constantemente a quienes les interpelaran. Este tipo de actitud agresiva se mostraba como forma de defensa ante situaciones en las que ellos se sentían vulnerables fuera de su entorno seguro. En una ocasión, dos chicos del *esplai*, contaron que, aunque la gente ve su barrio como un barrio peligroso, ellos se sentían seguros porque sabían que nadie les iba hacer nada si no “la cagaban”. Cuando se les preguntó que querían decir con “cagarla” explicaron que había que saber a quién respetar y con quien te metías para poder vivir tranquilo en el barrio. Por otra parte, cuando se realizaba alguna actividad fuera del barrio, la actitud de alguna de las chicas de más edad cambiaba totalmente y se mostraban muy desafiantes sexualmente con el mundo masculino. Por ejemplo, se recogían o se cambiaban de ropa e interpelaban a los chicos o a los hombres con la intención de intimidarlos.

Entre los adolescentes chicos se utilizaban una serie de etiquetas o motes para referirse los unos a los otros. Por ejemplo, a los hijos de las familias marroquíes se les llama a menudo con el nombre de “español”. A los hijos de familias españolas en alguna ocasión (no es tan frecuente) se les llamaba “moro” y a los hijos de familias procedentes del África subsahariana se les llamaba “blanquitos”. Cuando se les preguntaba cómo les llaman a los asiáticos respondían que “ojos bien”. Sin embargo, a los adolescentes gitanos del grupo se les llamaba por el nombre,

no se utilizaba esta fórmula con ellos, aunque ellos utilizan alguna vez la denominación “payo” para referirse a los otros. Cuando se les preguntaba por este hecho respondían que era porque los gitanos imponen respeto o miedo. Explicaban que las familias gitanas gozaban de una cierta posición en el barrio y eran temidos por el resto.

Los adolescentes de etnia gitana que participaron en las actividades del *esplai* ese verano fueron cuatro, dos chicos y dos chicas. Los cuatro que participaban en el *esplai*, no formaban en ningún momento un grupo separado. Pese a que se les cataloga como grupo, estos cuatro participantes no tenían afinidad familiar ni de otro tipo. La más joven se integraba en el grupo más amplio de chicas. Esta chica acudía a un colegio de educación especial igual que otras dos de este grupo de chicas. Esto no comportaba ningún tipo de trato específico por parte de los monitores. Aparte estaba pasando una situación complicada en casa donde estaban bajo una amenaza de desahucio por el mismo banco que a la vez sufragaba las colonias y parte de las actividades de ese verano.

La chica gitana más mayor no solía relacionarse con los grupos casi siempre ocupaba el tiempo libre sola o con los monitores. Esto cambiaba si podía estar con sus hermanos pequeños. En la salida a la playa, como ya hemos explicado anteriormente, vino una amiga suya gitana, con la que se mostró en una actitud muy diferente a la del resto de los días. En esta actividad, estuvo siempre separada de los monitores y de sus hermanos pequeños.

El chico más mayor era más sociable, coincidía con el grupo de los más grandes para fumar y con el resto de los chicos para hacer actividades deportivas, ya que era el mejor jugador de fútbol del grupo. Había jugado en un equipo federado y le encantaba, pero había dejado de jugar porque no podía pagar el coste. En la salida a la Isla Fantasía fue acompañado de un amigo gitano y su novia. Al igual que en el caso anterior con las chicas en la playa, su actitud fue muy diferente, pues prácticamente no tuvo contacto con el resto del grupo.

El caso del chico más joven era diferente al resto, era amigo de un vecino suyo payo y siempre realizaba las actividades con él e interactuaba bastante más con los adolescentes que

tenían más o menos su misma edad. La familia siempre lo protegía, su madre acudía con frecuencia a interesarse por las actividades y hablar con los directores. Este chico era el único que no estaba escolarizado en un colegio público, mediante una beca estaba escolarizado en un colegio religioso concertado de la ciudad. Aun así, no había sacado buenos resultados y explicaba que no se sentía muy conforme con su situación en el colegio, ya que no tenía amigos. La familia no le dejaba realizar actividades si hacía mal tiempo o si veían algún tipo de peligro. Por ejemplo, no le dejaron ir a las colonias, dado que entendían que era un problema pasar tanto tiempo fuera de casa.

Otro grupo de chicos y chicas con el que los directores tenían que realizar gestiones con las familias era con los hijos de familias de origen marroquí. Muchos de ellos eran hermanos, por ejemplo, había una familia de 8 hermanos que acudían todos al *esplai*. Eran una familia con escasos recursos menudo se hablaba de su resistencia al dolor, por ejemplo, con los problemas de la dentadura o con la falta de alimentación. La mayoría de estos chicos compartían otro espacio como el de la mezquita donde acudían los sábados por la mañana a aprender la lengua árabe. Una chica y su hermano de origen marroquí no acudían a estas clases, debido a que su madre había sido profesora de lengua en marruecos y se ocupaba personalmente de su formación. Las colonias sucedieron en plena época de Ramadán, cosa que implicó una gestión con algunos los padres que no querían dejar participar a sus hijos por este motivo. Al final, los monitores se comprometieron a establecer en la casa de colonias un espacio y un tiempo para el culto. Este sería la propia habitación de los chicos. Esto se produjo con la totalidad del grupo de chicos musulmanes solo durante los dos primeros días de colonias, después muchos fueron abandonando esta actividad. En cambio, con las chicas no se estableció ningún tipo de espacio ni nada específico para esos días.

En los casos de los mayores de edad, se observó que el hecho de acudir a participar en las actividades del *esplai* tendía a su infantilización, ya que tenían que estar sujetos a las mismas normas que los menores y se limitaba su autonomía. Tampoco desarrollaban ninguna responsabilidad adicional para con el resto del grupo por el hecho de ser mayores de edad. En cambio, algunos de ellos cuidaban de sus hermanos menores fuera de las actividades del centro y estaban pendientes de ellos en las salidas fuera del barrio.

Uno de los casos más destacados de esta infantilización ocurría con una chica de 18 años de familia autóctona del barrio. Había acudido toda la vida al *esplai* y ese verano participó en las actividades dentro del barrio y en las salidas de la playa, el parque acuático y las colonias. Ese curso acababa de sacarse unos estudios para ser monitora de tiempo libre en un centro de la ciudad. En todo momento mostraba voluntad de ayudar, pero encontraba el freno de los monitores, que argumentaban que no la veían preparada para gestionar la complejidad a la que ellos se enfrentaban.

7.5. MINORÍAS VOLUNTARIAS Y MINORÍAS INVOLUNTARIAS

Según constaba en su página web, uno de los objetivos desde la fundación del *esplai* era “la integración de los niños y los adolescentes gitanos en riesgo de exclusión social”. El trato que se les daba era diferenciado en relación con el resto del grupo y la permisividad era mayor, siempre aludiendo al hecho diferencial de las dificultades que existían al tratar con adolescentes y familias gitanas. Un ejemplo claro de este trato diferenciado era como se explicaban las relaciones con las familias gitanas por parte de los monitores. En las conversaciones con los monitores, siempre se recurría a la descripción de las relaciones con las familias gitanas explicando una experiencia muy romántica que tenía que ver con el peligro, las drogas y la violencia. La relación de los dos monitores responsables del *esplai* con las familias gitanas era constante, acudían a sus casas a hablar de sus hijos, también a buscarlos para que acudieran a las actividades. También acudían a sus casas en el caso de que sucediera algún problema disciplinario que no podían solucionar dentro de su espacio de trabajo y ponía en juego la seguridad de otra gente. Cuando acudían a las casas pedían hablar con los padres o patriarcas para así garantizarse que se cumplirían los acuerdos a los que llegaban. También acudían a entierros y a bodas de esta comunidad y explicaban que eran los únicos no gitanos en estos rituales. Su relación con las familias gitanas en cierta manera dotaba de una cierta protección y seguridad al *esplai* en el barrio.

Su gestión del comportamiento de los adolescentes gitanos era, como he anticipado anteriormente, más permisiva que con el resto y siempre procuraban adaptarse a ellos. Por

ejemplo, al más grande se le dejaba fumar en las actividades, golpear a los compañeros de grupo, dejarse comida si no le gustaba. Otro caso pasaba también con la chica mayor, la que podía elegir siempre cómo, cuándo y con quién realizar las actividades. Los monitores siempre eludían el enfrentamiento con los adolescentes gitanos hasta que no había más remedio porque impedían la realización de las actividades o se afectaba de forma muy explícita a alguno de los otros adolescentes. Siempre se comentaban cosas sobre su poca higiene personal y la continua contaminación de piojos, ya que vivían en casas muy pobres y con muchos hermanos. Tenían hermanos en la cárcel, algunos de ellos antiguos participantes del *esplai*. Sin embargo, había diversidad socioeconómica entre los adolescentes gitanos. El más joven venía de una familia gitana que trabajaba vendiendo ropa en una parada en diversos mercados ambulantes frecuentes en la región. Siempre iba limpio y bien vestido, también era el que solía llevar más dinero para consumir chuches o bebidas gaseosas. No vivía en la parte más pobre del barrio, vivía en una casa en buen estado. La actitud hacia él, por parte de los monitores, era la misma que hacía el resto, de permisividad. Las familias gitanas veían a sus hijos e hijas como menores inocentes y los protegían continuamente cuando tenían miedo. A la mínima amenaza de mal tiempo no les dejaban acudir a las actividades que tenían lugar fuera del barrio. Los monitores comentaban continuamente lo difícil que era conseguir que participaran en las colonias, pues las familias no querían dejarlos ir tanto tiempo fuera, por miedo a que les pasara algo. Cada año, antes de las colonias de verano tenían que ir los directores a negociar con las familias la participación y animarlos, quitarles los miedos y comprometerse con el cuidado de sus hijos e hijas.

En múltiples ocasiones, el director comentaba que las cosas habían cambiado mucho desde que se inició el proyecto del *esplai*. Explicaba que, al inicio, la diversidad en las actividades y los usuarios venía dada por inmigrantes de segundas generaciones de andaluces y extremeños, inmigración marroquí y una fuerte presencia de población gitana. En la actualidad, la gran mayoría son inmigrantes marroquíes, senegaleses y ecuatorianos, se sigue manteniendo la presencia de hijos y nietos de inmigrantes del sur de España y ha disminuido la presencia de población gitana. El director afirmaba respecto al colectivo gitano que “están perdiendo cancha”, queriendo decir que ya no se les trataba como la población especial, ya que progresivamente competían con las familias inmigrantes, que a menudo se mostraban “más ágiles” para conseguir prestaciones y acceder a servicios sociales.

El director explicaba que al principio la situación del *esplai* era mucho más dura, los niños y adolescentes que participaban tenían más problemas de adaptación a la dinámica. Los monitores comentaban que en esos momentos era mucho más tranquilo y efectivo, pese a que constantemente se mostraban sobrepasados por la escasa ejecución de sus planteamientos al inicio de las actividades. No obstante, era común que se acogieran a bajas o vacaciones durante el curso para poder escapar un poco del estrés y la presión que explicaban que suponía su trabajo.

Los directores gestionaban constantemente la relación con las familias. Conocían la situación de cada una de ellas y tenían contacto con los Servicios Sociales a cargo. Valoraban el servicio que recibían los vecinos del barrio de poco adecuado a la situación que vivía en esos momentos el barrio. Realizaban constantemente la función de “traductores” con “el afuera” del barrio. Este conocimiento era necesario para poder mantener su labor, ya que para obtener las ayudas necesarias que hacían funcionar el dispositivo y les generaba salarios, era requisito contar con usuarios que pertenecieran a una población por debajo de los umbrales de pobreza. El *esplai* no se podría mantener con el pago de una cuota por parte de las familias porque muchas de las familias del barrio no podrían pagarlo. Por otro lado, para los adolescentes pobres del barrio los servicios del *esplai* eran esenciales para poder disfrutar de un consumo de actividades de ocio que les estaba vetado de forma individual por no disponer de recursos. Las actividades se diseñaban en función de los gustos de los adolescentes. La voluntad de los monitores era poder garantizar estas actividades a las que su situación socioeconómica les limitaba el acceso. Los horarios eran más largos de los de una jornada laboral, ya que destinaban horas fuera de su horario formal a la planificación y preparación de las actividades.

7.6. NOTAS PARA UNA DISCUSIÓN: POBREZA, OCIO Y CONTENCIÓN.

Como detallábamos en los primeros capítulos de este trabajo, la adolescencia es una etapa vital construida social y culturalmente. La edad como circunstancia interactúa con otros múltiples factores y, con frecuencia, contribuyendo con ello a la producción y reproducción de una sistemática desigualdad social. En esta fase, la investigación intenta responder a la pregunta

siguiente: ¿cómo se producen las relaciones entre adolescentes y su dinámica social en los espacios de ocio educativo en las zonas más pobres? Para ello, se realizó una observación al interior del grupo, prestando atención no solamente a las actitudes, actividades y disciplinas concretas, sino también a cómo estas tienen o favorecen una determinada relación con la producción cultural y la reproducción social siguiendo el ejemplo de Paul Willis en *Learning to labor* (1977).

Considero necesario empezar esta discusión recordando que la asistencia a las actividades del *esplai* era totalmente voluntaria. En contextos sociales con tanta escasez de recursos económicos como el que se ha tenido la oportunidad de estudiar, la función de provisión de actividades lúdicas económicamente sufragadas como las que ofrece el *esplai* es esencial para garantizar el acceso a un tipo de ocio para estos adolescentes. El sistema de toma de decisiones sobre las actividades estaba totalmente condicionado por la situación socioeconómica de las familias de los adolescentes. Para ellos y ellas, la ocupación con cierta autonomía del espacio público del barrio como espacio de juego y sociabilidad no era un problema, ya que se producía frecuentemente. Las limitaciones las tenían como consumidores de ocio fuera del barrio, ya que dependían absolutamente del *esplai*, que subvencionaba el coste. A su vez, la fundación responsable obtenía fondos mediante la presentación a las administraciones públicas y financieras de documentos formales avalados por la asistencia social de la mayoría de las familias que llevaban a sus hijos a realizar actividades.

Por lo tanto, la mediación del *esplai* se limitaba, en cierta medida, a favorecer el acceso a según qué actividades de ocio mediante su gestión y registro. Esto decantaba a menudo el rol de estos adolescentes como consumidores más que como participantes, y aun en menor medida como productores de cultura (Willis P. , 2008). Por otro lado, en su contexto urbano marginal no disponían de espacios deportivos gratuitos, ya que solo existía un club de fútbol privado. Tampoco disponían de espacios y de actividades que ayudaran a desarrollar otro tipo de inquietudes como, por ejemplo, actividades de tipo artístico o musical. Este tipo de carencias refuerzan al *esplai* como un espacio social necesario para poder realizar actividades fuera del tiempo escolar y familiar.

Al principio de esta tercera parte de la investigación, se definió al *esplai* como un dispositivo de ocio educativo. En este caso, el dispositivo funciona mediante una tecnología pedagógica, que permite enmarcarlo dentro de uno de los discursos disponibles sobre la educación en el tiempo libre que Trilla identifica como *discursos metodológicos* (2012, págs. 33-36), unos discursos derivados de la pedagogía activa que, a pesar de ser ideados para el ámbito escolar, han tenido mayor penetración en el ámbito del ocio educativo. Según Trilla, esta penetración de “forma casi natural” es a causa de la inversión que hace el ocio educativo de la secuencia escolar que planifica primero contenidos (planes de estudio, currículos) y, posteriormente, diseña las actividades en función de estos. En el ocio educativo se programan las actividades donde se contextualizan a posteriori los aprendizajes (2012, pág. 34).

En el caso estudiado, la tecnología pedagógica funciona también como un mecanismo que tiene el objetivo de proporcionar capital cultural a los adolescentes que allí asisten, desde una perspectiva del déficit. En este caso, los procesos observados sugieren la existencia de una relación mecánica entre la noción de *déficit*, entendido como una carencia en el criterio de elección y práctica en el ocio, y la noción de *riesgo*, entendido como una contingencia que puede abocar a los adolescentes a una mayor exclusión social de la que ya padecen. El déficit es construido mediante un discurso que posiciona a la comunidad a la que se dirigen las acciones como creadora de una subcultura, como una especie de forma de vida autónoma, que se contiene y se reproduce a sí misma generación tras generación (Foley, 1997, pág. 115). Esta perspectiva impone un modelo que permite pasar de la discriminación genética a la discriminación cultural o social (Foley, 1997). En este sentido, hay que tener presente el modelo del *Deficit Thinking*, o pensamiento deficitario, que Richard R. Valencia define como constructo teórico que en este caso se muestra en los vínculos que existen entre las percepciones de educabilidad en el ocio de estos adolescentes y las intervenciones mediante el dispositivo de ocio educativo (Valencia, 2019). Con base en esta percepción deficitaria se construirá también el proceso a una *sociedad totalmente pedagogizada*, teorizada por Basil Bernstein (1985), incluyendo así la parte más libre de las actividades de la infancia, la adolescencia y la juventud, para dirigir las en una supuesta buena dirección.

Como ejemplos, se observa cómo el modelo ideal sobre el que se construye este déficit está adaptado a la situación del *tipo de realidad socioeconómica* y de *tipo de minoría*. Se proyecta en cada uno de ellos un modelo de éxito localizado en el contexto. No obstante, no se tienen expectativas de éxito y, tal como afirmaba el propio director, en la mayoría de los casos se opta por una *experiencia de contención* que vaya sobrellevando los problemas de cada uno de los adolescentes. El mayor déficit de todos sobre los que se actúa es la pobreza, que se afronta por parte del dispositivo desde una propuesta compensatoria e intentando solucionar problemas en la medida de su alcance, con el derecho a la provisión de actividades de ocio por parte de los adolescentes de familias pobres.

En algunos casos, el dispositivo incurre en contradicciones propias de la idiosincrasia del tercer sector del que forma parte. Estas contradicciones tienen que ver con la propia financiación necesaria para mantener las instalaciones, las actividades y los salarios de los monitores. Para que exista un tercer sector de la economía que se encargue de trabajar sobre el cumplimiento de derechos humanos y, en estos casos, para mitigar los riesgos de exclusión social, es necesario que exista financiación. Esta financiación suele ser condicionada y delimita el tipo de actividades para un tipo de ciudadanos⁴². Un ejemplo de contradicciones con base en el objetivo y la financiación la destacaba el director, ya que parte del dinero con el que se subvencionan las actividades provenía de la obra social de una entidad financiera que, a su vez, desahuciaba de sus hogares a algunas de las familias de los adolescentes del *esplai*. El mismo director había mediado con los agentes sociales y las entidades financieras en alguno de estos casos. Asimismo, nos comentaban que a pesar de haber pedido de forma recurrente un equipo informático actualizado para poner al alcance de los adolescentes en las instalaciones del centro cívico, siempre recibían negativas por parte de la administración y las obras sociales de entidades financieras. Esto dificultaba, por ejemplo, las actividades de ayuda al estudio durante el curso y el hecho de poder trabajar actividades de ocio educativo con los equipos informáticos necesarios. En este caso, se aprecia cómo la financiación está dirigida a un tipo de actividades concretas para adolescentes que sufren la privación económica de poder aprender y divertirse

⁴² Una de las formas en que se condicionaban las subvenciones de estas actividades y el acceso a estos recursos era mediante la presentación por parte de la entidad de documentos acreditativos de la existencia de usuarios en riesgo de exclusión social beneficiarios de ayudas públicas.

con materiales, recursos humanos e infraestructuras de las que disponen otros adolescentes de otras clases sociales.

Los monitores también explicaban constantemente que una de sus funciones era la de la “traducción”, en referencia al acompañamiento a ese supuesto “mundo exterior” en el que no sabían desenvolverse la mayoría de los adolescentes y sus familias. La labor de asesoría era constante y se entendía como una forma más de materializar lo que Trilla identifica como algo consustancial del sector, como el discurso del *activismo pedagógico* (2012, pág. 34). El déficit con el que se percibía a los adolescentes limitaba el cumplimiento del objetivo de incorporar a ellos un capital cultural que complementara su formación y les diera oportunidades. Esto quedaba patente en el caso de la chica que quería ser monitora, y que permite analizar una más de las contradicciones en las misiones con las que se autodefinía este dispositivo de ocio educativo. Esta chica gozaba de un capital cultural institucionalizado (Bourdieu P. , 2000), un título que le acreditaba para realizar un trabajo que era posible realizar en su entorno. Sin embargo, este capital cultural no se podía traducir en capital económico a través del capital social que le otorgaba el *esplai*. La intervención social del *esplai* solo generaba unas redes sociales *bonding*, uniendo al grupo y protegiéndolo, reforzando así su identidad y su *habitus*, basado en su posición de pobreza. En ningún momento el contacto con los monitores de otra realidad social generaba tipos de redes *bridging* que permitieran identidades más abiertas y un acceso a grupos sociales que dispusieran de más recursos (Putnam, 2000).

Uno de los hechos más recurrentes durante esta investigación fue la dicotomía constante que existía entre “el adentro y el afuera” del barrio para estos adolescentes. Desde el punto de vista del dispositivo de ocio educativo, el *esplai* es una oportunidad para realizar actividades fuera de su entorno familiar y social más allá del instituto. Esta posibilidad de salir del barrio mostraba una relación compleja con el resto de la sociedad en la que pretendía integrar a estos adolescentes a través del dispositivo de ocio educativo. De hecho, esta relación se convertía en más compleja aun cuando los adolescentes pertenecían a minorías. Minorías *voluntarias* y minorías *involuntarias* (Ogbu J. , 1974) que se percibían desde el *esplai* como propias del barrio y en competencia por los escasos recursos que se ponen a su disposición.

Esta relación entre el adentro y el afuera del barrio era percibida de diferente forma por parte de las familias de los adolescentes. Mientras que por parte de las familias se concebía a sus hijos como seres inocentes a los que se debía proteger y se afrontaba la salida de su entorno con precaución, la percepción que se tenía de los adolescentes por parte del resto de la sociedad era siempre la de seres peligrosos a los cuales se debía vigilar. Esta percepción se acrecentaba por los adultos ajenos a la realidad del *esplai*. Un ejemplo era el que sucedía habitualmente en las piscinas públicas de la ciudad, durante la actividad de acuática semanal, donde la vigilancia y las medidas de disciplina que se les aplicaba a este grupo no eran iguales a los del resto de grupos que acudían a las instalaciones.

Otro ejemplo también fue el de la casa de colonias, donde desde el primer momento se les trató mediante amenazas. Esto sucedió de forma constante, a pesar de que no se realizó ninguna sanción de las propuestas porque se respetaron todas las normas que se explicaron el primer día por parte del dueño de la casa de colonias. Este tipo de comportamiento de estilo disciplinario hacia estos adolescentes parece ser habitual, según respondían los monitores y los adolescentes cuando se les preguntaba. Asumían que estaban estigmatizados por su apariencia, su estética, su condición social y su procedencia. En el caso de los chicos, era frecuente que sufrieran este tipo de discriminación por parte de la policía cuando salían solos fuera del barrio. De hecho, algunos reconocían sentirse incómodos al acudir a ciertas zonas de ocio comercial de la ciudad, ya que se sentían bajo una vigilancia constante. Como respuesta a esta vigilancia, algunos adolescentes chicos mostraban una actitud diferente, más agresiva, a la que presentarían en el interior del barrio.

Este estigma se producía también en el barrio. Como ya hemos explicado anteriormente, el director comentaba que mucha gente ocultaba el paso por el *esplai* porque a menudo se asociaba con la marginalidad, y desde algunos sectores sociales del barrio no se querían vincular o identificarse, aunque sus hijos o ellos mismos hubiesen participado de una u otra forma en sus actividades. Decían que la gente lo identificaba como un *esplai* de “moros y gitanos [sic]”. Todo esto resultaba contradictorio con uno de los objetivos principales del *esplai*, la integración social. El haber participado de este, según contaban, no otorgaba ningún tipo de “valor de

cambio” para llegar a ejercer este objetivo y, sin embargo, sí provocaba una estigmatización que en muchos de los casos ya existía incluso sin participar.

Cabe destacar que esto también sucedía cuando algunos de los adolescentes estigmatizados acudían a otro espacio similar, pero destinados a otras clases sociales, fuera del barrio. Un primer ejemplo de esto fue el caso de un chico de origen ecuatoriano del *esplai* al que el asistente social le había conseguido una plaza en otra organización similar, en otro barrio más céntrico de la ciudad, y que ofrecía formación en lengua inglesa. Este cambio fue requerido por el propio chico que no estaba conforme con el trato que recibía en el *esplai* por parte de los monitores y por las burlas que le procuraban algunos de sus compañeros del grupo. A los tres días de estar en el otro *esplai*, volvió. Cuando se le preguntó por la otra experiencia contestó que lo habían tratado muy mal y que se reían de él, constantemente. La explicación de los monitores era que había querido ir a un sitio donde no encajaba. Además, decían, su familia, de origen ecuatoriano, pasaba por muy mal momento, ya que vivían en una zona que no les gustaba y que estaban atravesando una experiencia de empobrecimiento, añadido a los malos tratos que su madre y los niños sufrían por parte del padre. Esta situación era muy delicada. Sus ropas y sus consumos no eran similares a los del resto y preferían siempre compartir actividades con los dos chicos catalanohablantes, con los que se identificaban y compartían aficiones por los videojuegos y las bicicletas. También tenían una estética muy similar en el vestir. La hermana mayor explicaba sobre su situación que en Ecuador las cosas les iban mejor, que vivían en un buen barrio, pero que cuando nació su hermano pequeño con problemas en un oído y otros problemas físicos se vieron obligados a venir a Barcelona para hacerle tratamientos y operaciones. Esto provocó un descenso de clase social que se vivía con frustración por parte de toda la familia.

Otro caso que ilustra la experiencia de haber salido del *esplai* es el de dos chicas del grupo de las pequeñas. Las dos hermanas acudieron ese verano a unas convivencias dirigidas por una orden religiosa a través de un contacto de la parroquia del barrio, con el colegio femenino de esta misma orden religiosa de una localidad vecina. La hermana mayor anunció la noticia y, a la vez, explicaba que, a pesar de que su abuela era muy religiosa, ellas no eran practicantes. Según comentaba al resto de chicas del grupo, se trataba de unas convivencias de lujo donde jugarían

al tenis y compartirían grupo con “chicas ricas”. Los monitores se mostraron incrédulos en un principio, argumentando que ella siempre contaba historias inventadas. Unos días más tarde, los monitores constataron que la chica no mentía. La condición de pobreza de su familia, que se componía de su madre y su abuela, hacía que entraran dentro del espacio de caridad que destinaba esta orden religiosa a estas colonias, además la percepción que se tenía de ella era que era inocente, como crédula y fabuladora; sin embargo, esto no provocaba ningún tipo de actitud protectora hacia ella. Ocurría igual con su hermana, que tenía a menudo problemas para seguir la dinámica del grupo y requería de un cuidado especial por parte de los monitores. Los monitores explicaban que tenía una fuerte necesidad de cuidado, ya que prácticamente eran niñas abandonadas por su padre y poco atendidas por parte de su madre. Muchas noches dormían en casa de su abuela sin avisar a su madre, y la hermana menor acudía al *esplai* siempre muy descuidada y con poca higiene personal. Por ejemplo, durante los días que menstruaba, su ropa estaba totalmente manchada de sangre, como también sucedía con la chica gitana más joven. Este hecho era obviado por el resto del grupo y gestionado de forma discreta por parte de los monitores. A pesar de acudir las dos a centros de educación especial en el *esplai*, no se adaptaba ningún tipo de actividad o comportamiento, procurando así no segregarlas del grupo. Esta actitud por parte de los monitores era integradora a la vez que pragmática porque, como comentaban, no disponían de recursos para desarrollar tratamientos más específicos a adolescentes diagnosticados con algún tipo de problemática que requiriera un refuerzo especial.

Otra de las cuestiones donde no había un tratamiento específico era en referencia a la prevención del acoso sexual en los entornos de ocio. Como se ha descrito anteriormente, dos chicas sufrieron acoso durante las actividades. El tratamiento de actividades mixtas no iba acompañado de un trabajo específico que impidiera este tipo de actos por parte de los chicos. Según los estudios sobre acoso sexual en los espacios públicos y de ocio nocturno, estos comportamientos masculinos son producto de una percepción de dominación simbólica con las que estos chicos reproducen mediante sus acciones una posición de poder sobre las chicas, actuando sobre su libertad a través de una impunidad permitida por parte de los monitores (Carpintero, M. Á. G. ; Repullo, C. R. ; Avilés, N. R. , 2019).

Todas estas carencias de financiación y recursos para contribuir a los objetivos expresados por el dispositivo de ocio educativo responden a una priorización que contempla la pobreza más como un problema que se debe contener que como una desigualdad que hay que solucionar. Desde fuera de su contexto de actuación, este dispositivo de ocio educativo era percibido como un dispositivo de contención de una realidad que se encuentra en los márgenes físicos, sociales y culturales. El principal riesgo que se debe contener es el contagio de esta realidad más allá de los márgenes donde está ubicada. En este caso, los resultados de este trabajo nos sugieren cómo estos adolescentes son percibidos como seres contagiosos a los que hay que contener mediante las tecnologías pedagógicas con las que cuenta el dispositivo de ocio educativo.

8. HACIA UN ANÁLISIS TRANSVERSAL DE LAS EXPERIENCIAS ADOLESCENTES EN TIEMPOS NEOLIBERALES

Esta investigación se ha centrado en analizar las producciones culturales adolescentes (Willis P. , 1977; 1993 (1981)) y su dinámica social (Morrow, 2007; Bourdieu P. , 1993; 2000) en los espacios informales y no formales destinados a cualquier deporte y actividad lúdica. Este análisis final se estructura a partir de la pregunta inicial, de los objetivos y de los ejes comparativos que exponíamos en el capítulo cuarto.

A lo largo de la exposición de las tres fases de la investigación hemos ido desvelando, documentando, describiendo y analizando cómo se producen las experiencias y construcciones de lo lúdico así como su dinámica social en cuatro espacios pertenecientes a dos áreas urbanas del sur de Europa. Ahora, nos disponemos a comparar cómo se relacionan estas producciones culturales de estos cuatro grupos de adolescentes en el tiempo que pasaban fuera de la presencia familiar y escolar, con otros tres ejes sobre los que se ha trabajado a lo largo de las tres etapas de la investigación. Estos tres ejes son el espacio, la diversidad y la clase social. Desde estos ejes proponemos una exploración sobre cómo la capacidad de acción en el ocio (agencia) de las personas adolescentes, mediada por un conjunto de comportamientos adquiridos (*habitus*), se desarrolla en espacios dispuestos para ellos. En la comparación de los datos obtenidos en las diferentes fases, comprobamos que tanto la agencia como el *habitus* de los adolescentes se manifiestan de forma condicionada por la clase social y la diversidad de su composición por edad, género y origen étnico-cultural (estructura) (Bourdieu, P. ; Passeron, J.C., 2005 (1977); Bourdieu P. , 2016 (1979); 2000; James A, 1998; James, A; Prout, A, 1997; James, A. ; James, A., 2008).

8.1. ACTIVIDADES DE OCIO ADOLESCENTE EN UN CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO

Los marcos en los que se desarrollan las actividades analizadas en esta investigación se sitúan dentro de una lógica sociohistórica concreta. El objeto de estudio de esta investigación, la adolescencia, es una etapa de la vida en la que progresivamente se asume el reconocimiento del estatus adulto. La dimensión social de lo lúdico tiene una clara implicación en algo tan esencial en todas las sociedades humanas como es la diferenciación sociocultural de la adultez. Así pues, en esta dimensión social también se puede apreciar, cuándo la persona adquiere plenos derechos, responsabilidades y compromisos, dejando atrás una etapa infantil de restricciones y protección especial. No obstante, en la dimensión del ocio, constatamos cómo este paso a la siguiente etapa de joven adulto también está sujeto a una controversia que retrasa la plena autonomía. Por lo tanto, esta dimensión social del ocio se inscribe junto a otras dimensiones sociales que contribuyen a empezar a problematizar la adolescencia como una etapa juvenil adulta *intransitiva* (Feixa, 2011, pág. 35).

En la primera fase de esta investigación se han descrito las actividades lúdico-deportivas realizadas por dos grupos informales de adolescentes en dos espacios públicos de su entorno en un barrio de clase obrera. La mayoría de las actividades documentadas, se enmarcan en el fenómeno del baloncesto, una actividad nacida en un contexto escolar que se ha convertido en el segundo deporte más practicado en el mundo y que, tal como se ha descrito, tiene un fuerte seguimiento en el caso de los adolescentes varones mediante su apropiación y práctica informal. En la segunda fase, se han documentado las actividades de unos adolescentes que acudían de forma separada a un centro terapéutico en una zona de clase media-alta, lejos de su lugar de residencia. Además, se analiza cómo la terapia de refuerzo y modelaje ejemplifican el marco de las actividades extraescolares, cada vez más intensas en tiempo y en forma. Finalmente, en la última fase, describimos las actividades de un grupo de adolescentes que acudía a un dispositivo con funciones de instrucción en el buen uso del tiempo libre dentro del marco del ocio educativo, en un entorno de clase obrera marginal.

En estos contextos se encuentran los espacios físicos: parques, calles, centros terapéuticos, centros de ocio o clubes, etc., que se utilizan para la interacción social, y que están

al alcance de la ciudadanía en edad adolescente, que les da un uso y una utilidad. A lo largo del último siglo, mientras se desarrollaba el fenómeno de la adolescencia, caracterizado ya desde los inicios de su clara emergencia e investigación como una etapa problemática de trasiego y caos (Hall G. S., 1904; Mead, 1928), también se desplegaban, diversificaban y globalizaban un tipo de actividades lúdicas relacionadas de manera simbiótica con el espíritu del fenómeno adolescente. Esto no ha sido un proceso aislado, ya que responde a la construcción de un modelo social que se ha ido imponiendo en distintas sociedades del planeta desde una cierta hegemonía cultural anglosajona. El proceso ha sido exponencial y ha llevado al fenómeno a una complejidad cada vez mayor. Así pues, se aprecia que mientras que el acceso al juego y al ocio de los adolescentes ha experimentado un incremento en la oferta de actividades, esta no se traduce en una mayor capacidad de acción en su tiempo de ocio. En este sentido, el juego libre y el ocio pierden cada vez más terreno frente al juego dirigido y al ocio educativo organizado.

Estos fenómenos originados como *tradición inventada* (Hobsbawn, E. ; Terence, R., 2002) han ido desarrollándose y diseminándose de forma global hasta convertirse en prácticas muy populares en el mundo adolescente de distintas zonas del mundo. En este desarrollo y adaptación a diversos contextos, como comprobamos en los propios de la investigación, responden a cierta función social, simbolizando pertenencias y estableciendo unas herramientas que ayudan a la producción cultural determinada. Entre sus funciones está la de formar, socializar y naturalizar a las nuevas generaciones en unos códigos convencionales de conducta inculcando ciertas creencias y ciertos valores. Tanto el deporte como el ocio educativo responden a un desarrollo histórico que desde sus inicios tiene una clara vocación pedagógica pero también una intención de generar identidad, como parte de una enculturación y una socialización intencionales que exceden lo comunitario. Los adolescentes que participaron en la primera y tercera fase de la investigación generaban parte de su identidad a través de estos fenómenos contemporáneos que tenían al alcance; mientras que en el caso de la terapia a la que acudían los adolescentes de la segunda fase no se apreciaba la producción de ningún tipo de identidad, aunque su conformación en un *habitus* de clase o, por lo menos en una identidad de clase, subyacía a la propia actividad.

Como hemos explicado, los tres marcos estudiados son fruto de un proceso histórico que ha llevado estas prácticas desde sus orígenes en el mundo anglosajón de finales del siglo XIX y principios del siglo XX a los entornos en los que se desarrolla la investigación. Tanto la adolescencia como el deporte, como la terapia extraescolar de refuerzo y el ocio educativo han tenido una fuerte conexión dependiente en su desarrollo sociohistórico. Esta interrelación entre estos objetos está mediada por la corriente neoliberal que mercantiliza y restringe la producción cultural y la reproducción social a la provisión del mercado (Harvey, 2007, pág. 45; Willis P. , 2008). Los resultados de esta investigación sugieren que, para que se desarrolle este objetivo, es necesario un proceso cultural de construcción del déficit (Foley, 1997; Valencia, 2019) sobre el que se realizan acciones de contención de riesgos (Beck U. , 1996).

8.2. ESPACIOS DISPONIBLES Y AGENCIA ADOLESCENTE

Los grupos de adolescentes que participaron en esta investigación realizaban sus actividades lúdicas en espacios urbanos diseñados específicamente para su uso por parte de esta población. Es común que los adolescentes no tengan oportunidad de aportar y expresar sus necesidades y criterios en los procesos de decisión locales, reduciendo así su influencia en el desarrollo del espacio público en los barrios en los que viven y desarrollan sus actividades lúdicas. En los espacios donde ha transcurrido esta investigación, este fenómeno de diseño espacial está presente en los primeros espacios por parte de las administraciones públicas locales, y por voluntad privada en los dos últimos. No obstante, los diseños prevalecen y los adolescentes crecen. Los usos que harán de estos espacios diseñados específicamente para ellos estarán sujetos a la variabilidad de la edad, el género y las circunstancias sociales. Estos usos incluyen instalaciones de juego, deporte y ocio delimitadas por la administración pública y la iniciativa privada, aunque también incluyen otras áreas informales dentro de sus vecindarios.

En una sociedad cada vez más pedagogizada (Bernstein, B. ; Díaz, M., 1985) también cada vez existen menos espacios disponibles para que los adolescentes puedan desarrollar actividades de ocio y juego de forma autónoma, sin coste económico y sin la mediación de adultos que intenten contener el fin lúdico a cambio de formar a los adolescentes para la vida

adulta y en encaje social mediante prácticas dirigidas. En la primera fase de la investigación, el espacio donde se realizan estas actividades es el espacio informal, sin la autoridad de adultos y donde los adolescentes tienen capacidad de actuar de manera autónoma. Esta fase nos ha permitido apreciar que cuando no existe esta mediación adulta, las prácticas suelen ser menos mixtas y en el caso del deporte los espacios tienden a ser exclusivamente masculinos. Como también apuntan otras investigaciones relevantes (Valentine, 1997; Morrow, 2007), los resultados de este trabajo sugieren una menor capacidad de acción de las chicas adolescentes en los espacios públicos. Muchos de estos espacios destinados a las prácticas deportivas se convierten a menudo en espacios masculinos. Este fenómeno es diferente si analizamos los espacios formales para la práctica deportiva segregada por sexos. Las canchas deportivas en el espacio público en las ciudades no se suelen ocupar de forma mixta, sino que se ocupan mediante el monopolio masculino, que reproduce las estructuras de poder patriarcal. Por otra parte, estos adolescentes no tienen ningún tipo de capacidad de acción para modificar o diseñar el espacio y adecuarlo a sus preferencias, ya que no se aprecia voluntad desde la administración pública de tener en cuenta su opinión.

También existe una desigual provisión pública de espacios lúdico-deportivos, en función del estatus social de la zona urbana. Por ejemplo, en este estudio se documenta cómo el tipo de espacio deportivo público de los barrios de la primera fase no existe en el barrio de la tercera fase. En este caso documentamos cómo desde la provisión pública y filantrópica se dirige la acción a financiar espacios tutelados desde fuera del barrio. Estos espacios sin ánimo de lucro suelen estar infra-financiados y tienen que justificar su acción mediante la acreditación de la pobreza, limitando así la atención a otras necesidades específicas de los adolescentes más allá de sufragar algunas actividades de ocio de consumo, asegurando así prácticas grupales. Desde el dispositivo de ocio educativo se intenta tener en cuenta la opinión de los participantes y se buscan espacios en salidas fuera del barrio acorde con el supuesto gusto de los adolescentes (Bourdieu P. , 2016 (1979)) dentro de sus escasas posibilidades económicas. Tanto los espacios como los materiales y los recursos humanos de los que disponen estos adolescentes son precarios para realizar las actividades que se pretenden. Como contraste, analizamos el espacio privado de la segunda fase: un espacio con unas mejores condiciones tanto en calidad de los materiales como en servicios de mantenimiento y limpieza. Sin embargo, no existía ningún tipo de apropiación del espacio para producir cultura -prácticas, relaciones, significados- autónoma

por parte de los usuarios, como sí sucedía en la primera fase. Los adolescentes de la segunda fase también disponen de recursos humanos en exclusiva para realizar sus actividades de forma resolutive. A su vez, fuera de esta actividad específica, pueden disponer de diversas actividades privadas fuera del tiempo lectivo que realizan con sus familias u otros profesionales.

Los adolescentes que han participado en esta investigación compartían generación y tiempo histórico. En principio todos estaban amparados por el derecho internacional de la infancia. Sin embargo, esta investigación expone que el cumplimiento del Artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas de 1989 está claramente condicionado. Los resultados sugieren cómo el acceso a las actividades está marcado por una clara desigualdad en las condiciones materiales y sociales de las familias. Por una parte, en los casos de la primera y tercera fase, el acceso a las actividades está determinado por la oferta pública existente en sus entornos sociales; mientras que, en el caso de la segunda fase, el nivel adquisitivo de las familias otorga un acceso exclusivo a un mayor número de actividades. Estas posibilidades influían en la producción cultural adolescente de diversas formas.

Los hallazgos de la investigación nos proponen que tanto en el diseño como en los objetivos de estos espacios y actividades sucede un fenómeno parecido al del campo social escolar (Bourdieu P. , 1991), donde desde la política educativa se proponen diferentes tipos de experiencia escolar para el alumnado de diferentes clases sociales, que se corresponden con objetivos sociales vehiculados mediante temas dominantes y sus prácticas asociadas (Anyon J. , 1981; 1980).

8.3. EL DERECHO AL OCIO ADOLESCENTE: DESIGUALDAD Y DIVERSIDAD EN LA PRODUCCIÓN Y REPRODUCCIÓN CULTURAL

En los dos casos estudiados y comparados en la primera fase de la investigación, comprobamos que estos adolescentes podían producir actividades de juego a través de su creatividad que no coincidían con las categorías de los juegos o deportes de los que derivan y que, en cambio, a menudo se presentan como las mejores estrategias para generar

interculturalidad. Cuanto más amplia era la diversidad en la actividad, más se utilizaba la creatividad, adaptándose mejor a las diversas condiciones de los participantes a través de las reglas y de las formas de juego. La práctica del juego informal se mostraba más dinámica que la práctica tradicional. Sin embargo, la diversidad de origen y condición con la que se producían estos juegos informales podía no suponer una desigualdad a la hora de la práctica, ya que el espacio informal podía ser un espacio de igualdad, puesto que el grupo informal es un grupo entre iguales. Podemos afirmar que el grupo informal de adolescentes podía producir actividades inclusivas a través de relaciones sociales que garantizan el futuro del grupo y, por tanto, de las mismas actividades. Estas actividades generaban capital social (Putnam, 1993) que acomodaba diferentes identidades sociales (Morrow, 2007) en un sentido de pertenencia a un grupo que, a su vez, estaba vertebrado por el fenómeno de la amistad (Cucó, 1995).

Por otro lado, la vida extraescolar de los adolescentes que han participado en la segunda fase de esta investigación está marcada por la obligación de instruirse continuamente para superar o hacer frente a unos supuestos déficits. Estos déficits se les atribuyen en comparación con un modelo de adolescente ideal. La distancia con este modelo ideal e idealizado pone en riesgo su capacidad de ser competitivo una vez emancipado y activo en el mundo laboral y social de las clases medias y altas. Estos adolescentes se incluyen dentro del fenómeno de la generación global (Beck, U.; Beck-Gernsheim, E., 2008), para quienes ha aumentado la competencia y la inseguridad, entre otras cosas, por la inflación de las acreditaciones, la expansión educativa entre las mujeres y las clases medias y populares (Bourdieu P. , 2002) y la destrucción del modelo productivo basado en la industria (Harvey, 2007). Este aumento genera más percepción de déficits porque amplía el marco de habilidades requeridas en la ambición de progreso de la clase media y alta a través de la reproducción social de sus hijos e hijas. La inversión de tiempo y esfuerzo destinados al moldeado social se realiza mediante la instrucción en habilidades que puedan reducir el riesgo de déficit en relación con el modelo y a la percepción de estos adolescentes como un sujeto al que se debe proteger y controlar. No obstante, este tipo de inversión va en detrimento de la disposición de tiempo libre para el desarrollo personal y social dentro de un grupo de iguales. En otras palabras: la presión por la reproducción social en las familias determina la capacidad de acción social y cultural de estos adolescentes. En el caso de los adolescentes adoptados internacionalmente esta inversión también se realiza en el intento de moldeado del capital físico, que tiene dificultades para encajar dentro de un capital cultural

previsto y necesario para la reproducción. Así pues, en este caso se percibe un mayor riesgo de fracaso en la reproducción, debido a que se contempla su origen diverso como un factor negativo.

En el último de los casos analizados hemos documentado como un dispositivo de ocio educativo funciona mediante una tecnología pedagógica expresada mediante *discursos metodológicos* (Trilla, 2012, págs. 33-36). Esta tecnología pedagógica intenta proporcionar capital cultural a los adolescentes catalogados en riesgo de exclusión social para instruirlos en un buen uso de su tiempo libre proveyendo actividades que no les son asequibles por su coste económico. Estas acciones se realizan desde una perspectiva del déficit que identifica carencias añadidas y con mayor riesgo de impacto negativo en el criterio de elección y práctica en el ocio. Por consiguiente, el modelo ideal sobre el que se construye este déficit propone una *experiencia de contención* adaptada a la situación del *tipo de realidad socioeconómica* y de *tipo de minoría*. Los agentes externos a la realidad de estos adolescentes los problematizan mediante su identificación como sujetos peligrosos a contener. Esta problematización de la pobreza provoca que el dispositivo de ocio educativo a su vez realice estas funciones de contención de estos adolescentes en su propio espacio, limitando el contacto con otras capas sociales de su entorno cercano. La limitación de los recursos disponibles hacía que las acciones se circunscribieran a estas labores de contención, restringiendo así el cumplimiento del objetivo de incorporar un capital cultural que pudiera ofrecerles nuevas oportunidades. A la vez, su intervención social basada en su contención solo era capaz de generar unas redes sociales *bonding*, protegiéndolos y cohesionándolos grupalmente, reforzando así su identidad y su *habitus*, basado en su posición de precariedad múltiple. En ningún momento el contacto con los agentes externos a su realidad social generaba para los adolescentes tipos de redes *bridging* que permitieran identidades más abiertas y oportunidades de acceso a grupos sociales que dispusieran de más recursos que pudieran compartir (Putnam, 2000).

Los casos de la segunda y tercera fase tienen en común que las actividades están condicionadas por una misión pedagógica dirigida por adultos. Sin embargo, en cuanto a la misión, identificamos una clara diferencia. Mientras que en el caso del centro terapéutico el objetivo consiste en intentar moldear para conseguir asegurar la reproducción social, y que estos adolescentes se parezcan y reproduzcan el estatus de sus padres; en el caso del centro de ocio educativo, la misión consiste en moldear e intervenir para que estos adolescentes no se parezcan

a sus padres. Así pues, el déficit se percibe de forma diferente. En el caso de las clases medias y altas, el déficit recae como culpa en el adolescente, siendo su familia un activo para solucionar ese déficit; mientras que, en el caso de las clases más empobrecidas y situación de marginación, el déficit recae en el adolescente y en su familia, a la vez que se ve como un elemento cuya reproducción cultural se debe evitar.

En los casos en los que hay acción directa adulta sobre el sujeto adolescente la capacidad de acción en el ocio de los adolescentes está condicionada a la relación mecánica existente entre riesgo y déficit. En esto influye la posición que tengan los adultos en la percepción del sujeto entre ser inocente y ser peligroso. Estas posiciones no son estrechas y estáticas, ya que un mismo sujeto puede ser percibido con cierto dinamismo (entre una y otra) dependiendo del sujeto adulto que lo perciba y deba realizar acciones sobre el sujeto adolescente. Este factor dinámico se aprecia con mayor claridad en el ejemplo de las diferentes percepciones sobre los adolescentes gitanos de la tercera fase por parte de las familias y los agentes sociales.

Finalmente, como se ha ido describiendo a lo largo de las fases y su discusión, estas acciones sobre el tiempo del que disponen los adolescentes fuera del ámbito familiar y escolar tienen el objetivo de reducir los supuestos déficits con los que se construyen. Estos déficits están relacionados con los riesgos que les amenazan en su tránsito de emancipación a la vida adulta. Por consiguiente, estas acciones limitan las oportunidades para realizar actividades lejos del control y la vigilancia adulta. Como afirman diversos estudios, es posible que esta restricción de oportunidades autónomas tenga consecuencias contraproducentes tanto en la calidad de vida presente como en el desarrollo social y emocional de los adolescentes (Morrow, 2007; Adams, 1995). Paradójicamente, mientras en sus entornos sociales crece esta tendencia a la reducción y pedagogización de las actividades lúdicas autónomas de los adolescentes para incrementar su capacidad de acción y contener los riesgos de no acceder a una idea de bienestar en el futuro, al mismo tiempo esto disminuye su capacidad de acción y de bienestar en su presente.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En el momento en que se acaba la escritura de este trabajo, que empezó hace ya más de una década, el mundo se encuentra sumido en la fase liminal de la pandemia del COVID-19. Mientras sufrimos este impacto esperamos con inquietud conocer más detalles sobre cómo será la vida humana una vez se supere este trance. Por el momento, muchas de las cosas que aquí se han estudiado, están condicionadas por esta situación. Muchos adolescentes han visto como han tenido que confinar sus actividades al espacio doméstico y cómo sus formas de relacionarse se han tenido que adaptar de manera súbita a esta abrupta normalidad llena de precauciones y de miedos. No obstante, aunque resulte difícil dibujar el futuro, no existen dudas de que la amistad y la diversión seguirán siendo actitudes intrínsecas al común de la idiosincrasia humana y a la adolescencia en particular.

Uno de los paradigmas en los que se basa esta investigación es el de *la sociedad del riesgo*, teorizada por Ulrich Beck mientras la catástrofe de Chernóbil sumía a Europa en una gran preocupación. Beck tomaba conciencia de que el gran desarrollo científico, técnico y económico que se había producido durante la modernidad derivaba entonces en otro estado de esta que no solo no era capaz de solucionar la angustia de la incertidumbre, sino que la amplificaba en una sociedad cada vez más sometida a fuertes riesgos y procesos de individualización. Esta propuesta de Beck ha sido discutida y ampliada hasta la actualidad. Beck utiliza el concepto de riesgo como clave de bóveda en un pensamiento que explora la fractura de la modernidad tal como se había conocido hasta ese momento. Esta segunda modernidad estará marcada, por un lado, por el proceso de globalización del riesgo y, por el otro, por la individualización de la experiencia en el curso de la total mercantilización de la existencia, producida por el neoliberalismo económico.

Por consiguiente, el concepto de riesgo está muy presente en esta investigación, que aborda el objeto de estudio de la adolescencia en su relación con el fenómeno del ocio. Se ha intentado documentar diversas formas en las que los adolescentes producen cultura en sus espacios compartidos fuera de los tiempos familiares y escolares. Los resultados nos sugieren hallazgos que pueden cuestionar análisis que simplifiquen las formas de vida adolescente. El tiempo de ocio adolescente es un fenómeno complejo, y se expresa tanto en la forma individual como en la forma colectiva, en condiciones de lucha tanto social y sexual como generacional. Aquí se exponen las posibilidades de la producción cultural autónoma en el ocio, frente a formas más dirigidas por adultos que intentan corregir los supuestos déficits con los que son percibidos los adolescentes. Esto nos lleva a profundizar en una paradoja que se presenta en los contextos de la investigación, y es que mientras aumentaban las cifras de paro juvenil y se retrasaba la edad de emancipación, se ampliaba cada vez más, en tiempo y forma, la presencia de las tecnologías pedagógicas en la vida de los adolescentes.

Lo aportado nos sugiere que la construcción del déficit mantiene una relación mecánica con el fenómeno del riesgo. Aunque la construcción del déficit sea común en su forma de entender a los adolescentes como sujetos a los que completar, se manifiesta de forma diversificada por clase social, género y origen étnico. El déficit se construye sobre un ideal que no existe: el buen adolescente, el buen pobre, el buen adoptado, el buen gitano. La actuación pedagógica sobre este déficit se produce atendiendo a las diferentes percepciones de los adolescentes como sujetos inocentes a los que proteger o sujetos peligrosos a los que vigilar. Estas actuaciones pueden acabar contribuyendo a la problematización de ciertos rasgos individuales y colectivos, lo que lleva a ciertos dispositivos a realizar funciones de modelaje y contención, en función del contexto de clase.

Estas acciones del presente se mantienen por riesgos que existen en la propia conciencia del déficit. Estos riesgos, en dos de los casos estudiados en esta investigación, tienen que ver con la reproducción social, y las acciones que se proponen tienen objetivos diferenciados en relación con esta. Por ello, mientras en un caso el riesgo es que los menores no se parezcan a sus padres y, por lo tanto, tengan dificultades a la hora de mantener el nivel de bienestar en su

vida adulta; en el otro, el riesgo es que estos sí se parezcan a sus padres y, por lo tanto, no consigan acceder al bienestar en su vida adulta.

Más de cien años después de que Hall empezara a pensar y definir la adolescencia como un problema se sigue actuando sobre los adolescentes como seres carentes en el camino a una sociedad totalmente pedagogizada, entre el moldeado y la contención, en paralelo a la ficción meritocrática y a una competencia creciente que les presiona, evalúa y selecciona en la cultura neoliberal. Paradójicamente, ninguno de ellos y ellas se refirió jamás a la escuela o a la actividad escolar de manera espontánea. Sin embargo, en sus actividades lúdicas autónomas, en otras palabras, cuando accedían al juego libre, eran capaces de producir prácticas culturales integradoras y respuestas propias a las presiones de sus cada vez más complejos contextos vitales. No obstante, el juego libre como herramienta propia de aprendizaje y producción cultural de los y las adolescentes está desapareciendo y, actualmente, se enfrenta a nuevas restricciones y retos. La investigación se desarrolló en un periodo previo a la expansión de algunos de estos cambios. Los y las participantes de esta investigación apenas disponían de teléfonos móviles propios y su presencia en redes sociales y el uso que hacían de ellas aún eran moderados. Las oportunidades a su alcance para formular su respuesta generacional en uno u otro sentido será sin duda una cuestión central ante las alternativas que se vislumbran en el mundo global de las próximas décadas, y deberá ser abordado en futuras investigaciones. Con la presente, se ha tratado de contribuir a afinar la mirada antropológica a su experiencia y a prepararse para ello.

9. TOWARDS A TRANSVERSAL ANALYSIS OF ADOLESCENT EXPERIENCES IN NEOLIBERAL TIMES

This research has focused on analysing adolescent cultural productions (Willis P. 1977; 1993 (1981)) and its social dynamics (Morrow, 2007; Bourdieu P. , 1993; 2000) in the informal and no formal spaces destined to any sport and recreational activity. This final analysis is structured from the initial question, the objectives and the comparative axes that we exposed in the fourth chapter.

Throughout the presentation of the three phases of the research, we have been revealing, documenting, describing and analysing how their play experiences, constructions and social dynamics are produced in four spaces belonging to two urban areas in southern Europe. Now we are preparing to compare how these cultural productions of these four groups of adolescents relate to the time they spent outside their family and school presence, with three other axes on which we have worked throughout the three stages of the research. These three axes are space, diversity and social class. From these axes we propose an exploration of how adolescents' capacity for action in leisure (agency), mediated by a set of acquired behaviours (*habitus*), develops in spaces set aside for them. In the comparison of the data obtained in the different phases, we verify that both the agency and the *habitus* of adolescents are conditioned by social class and the diversity of their composition by age, gender and ethno-cultural origin (structure) (Bourdieu P. , 2005 (1977); 2016 (1979); 2000; James A, 1998; James ; Prout, 1997; James A. , 2008).

9.1. ADOLESCENT LEISURE ACTIVITIES IN A SOCIO-HISTORICAL CONTEXT

The framework in which the activities analysed in this research are developed within a specific socio-historical logic. The object of study in this research, adolescence, is a stage of life in which adult status is progressively assumed. The social dimension of play has a clear implication in something as essential in all human societies as the socio-cultural differentiation of adulthood. Thus, in this social dimension it is also possible to appreciate when the person acquires full rights, responsibilities and commitments, leaving behind a childhood stage of restrictions and special protection. However, in the leisure dimension, we see how this passage to the next stage of young adulthood is also subject to a controversy that delays full autonomy. Therefore, this social dimension of leisure is inscribed alongside other social dimensions, which contribute to start problematizing adolescence as a young adult intransitive stage (Feixa, 2011, p. 35).

In the first phase of this research, we have described the leisure and sports activities carried out by two informal groups of adolescents in two public spaces in their environment in a working-class neighbourhood. Most of the activities documented are part of the phenomenon of basketball, an activity born in a school context that has become the second most practiced sport in the world and, as described, has a strong following in the case of male adolescents through its appropriation and informal practice. In the second phase, the activities of some adolescents who attended a therapeutic centre separately in an upper-middle class area far from where their place of residence was. In addition, it analyses how reinforcement and modelling therapy exemplify the framework of extracurricular activities, which are becoming increasingly intense in time and form. Finally, in the last phase, we describe the activities of a group of adolescents who attended a device with instructional functions in the good use of free time within the framework of educational leisure, in a marginal working-class area.

These contexts include physical spaces: parks, streets, therapeutic centres, leisure centres or clubs, etc., used for social interaction, and within the reach of the citizens in their adolescent age, who give them a use and utility. Throughout the last century, while the phenomenon of adolescence was developing, characterised from the beginning of its clear emergence and

research as a problematic stage of movement and chaos (Hall G. S., 1904; Mead, 1928), a type of leisure activities related in a symbiotic way to the spirit of the adolescent phenomenon was also being deployed, diversified and globalised. This was not an isolated process, as it responded to the construction of a social model imposed on different societies on the planet from a certain Anglo-Saxon cultural hegemony. The process has been exponential and has led to the phenomenon becoming increasingly complex. Thus, while access to play and leisure for adolescents has increased, this has not translated into a greater capacity for action in their leisure time. In this sense, free play and leisure are increasingly losing ground to directed play and organised educational leisure.

These phenomena originated as an invented tradition (Hobsbawn, E.; Terence, R., 2002) and have been developing and spreading globally until they have become very popular practices in the adolescent world in different areas of the world. In this development and adaptation to diverse contexts, as we have seen in the research, they respond to a certain social function, symbolising belonging and establishing tools that help in the determined cultural production. One of their functions is to train, socialise and naturalise new generations in conventional codes of conduct by instilling certain beliefs and values. Both sport and educational leisure respond to a historical development that from its beginnings has a clear pedagogical vocation but also an intention to generate identity, as part of an intentional enculturation and socialization that goes beyond the community. The adolescents who participated in the first and third phases of the research, generated part of their identity through these contemporary phenomena within their reach; while in the case of the therapy to which the adolescents of the second phase attended, the production of any type of identity was not appreciated, although its conformation in a class *habitus* or, at least in a class identity, underlying the activity itself.

As we have explained, the three frameworks studied are the result of a historical process that has brought these practices from their origins in the Anglo-Saxon world at the end of the 19th and beginning of the 20th century to the environments in which research is carried out. Both adolescence and sport, as well as after-school therapy and educational leisure, have had a strong dependent connection in their socio-historical development. This interrelationship between these objects is mediated by the neoliberal current that commodifies and restricts

cultural production and social reproduction to the provision of the market (Harvey, 2007, p. 45; Willis P., 2008). The findings of this research suggest that, in order to reach this goal, a cultural process of deficit construction is necessary (Foley, 1997; Valencia, 2019) on which risk containment actions are carried out (Beck U., 1996).

9.2. AVAILABLE SPACES AND ADOLESCENT AGENCY

The groups of adolescents who participated in this research carried out their leisure activities in urban spaces designed specifically for them to use. It is common that adolescents do not have the opportunity to contribute and express their needs and criteria in local decision-making processes, thus reducing their influence on the development of public space in the neighbourhoods where they live and carry out their leisure activities. In the spaces where this research has been carried out, this spatial design phenomenon is intended by the local administrations in the first two spaces observed, and by private initiative in the latter two. However, designs prevail, and adolescents grow up. The uses they will make of these spaces designed specifically for them will be subject to the variability of age, gender and social circumstances. These uses include play; sport and leisure facilities defined by the public administration, and private initiative, but also include other informal areas within their neighbourhoods.

In an increasingly pedagogized society (Bernstein B. &, 1985) there are also fewer and fewer spaces available for adolescents to develop leisure and play activities autonomously, at no economic cost and without the mediation of adults who try to contain the playful purpose in exchange for training adolescents for adult life and social fit through targeted practices. In the first phase of the research, the space where these activities are carried out is the informal space, without the authority of adults and where adolescents have the capacity to act autonomously. This phase has allowed us to appreciate that when this adult mediation does not exist, practices tend to be less mixed and in the case of sport the spaces tend to be exclusively male. As other relevant research (Valentine, 1997) also points out (Morrow, 2007), the results of this work suggest a lower capacity for action of adolescent girls in public spaces. Many of these spaces

used for sports practice often become male spaces. This phenomenon is different if we analyse formal spaces for sport practice segregated by sex. Sports fields in public spaces in cities are not usually occupied in a mixed way, but rather by means of male monopoly, which reproduces patriarchal power structures. On the other hand, these adolescents do not have any kind of action capacity to modify or design the space and adapt it to their preferences, since there is no willingness from the public administration to take their opinion into account.

There is also an unequal public provision of leisure and sports spaces, depending on the social status of the urban area. For example, this study documents how the type of public sports space in the neighbourhoods of the first phase does not exist in the neighbourhood of the third phase. In this case, we document how public and philanthropic provision is directed towards financing spaces protected from outside the neighbourhood. These non-profit spaces are usually under-financed and must justify their action by accrediting poverty, thus limiting attention to other specific needs of adolescents beyond financing some consumer leisure activities, thus ensuring group practices. The educational leisure scheme tries to take into account the opinion of the participants, and looks for spaces in outlets outside the neighbourhood according to the alleged taste of the adolescents (Bourdieu P. 2016 (1979)) within their limited economic possibilities. Both the spaces and the material and human resources available to these teenagers are precarious for carrying out the intended activities. In contrast, we analyse the private space of the second phase: a space with better conditions both in terms of the quality of the materials and in maintenance and cleaning services. However, there was no appropriation of the space to produce culture - practices, relationships, meanings - autonomously by the users, as was the case in the first phase. The adolescents in the second phase also had exclusive human resources to carry out their activities in a decisive manner. In turn, outside this specific activity, they can have various private activities outside the school time they spend with their families or other professionals.

The teenagers who participated in this research shared a generation and historical time. In principle they were all covered by international children's law. However, this research shows that compliance with Article 31 of the 1989 UN Convention on the Rights of the Child is clearly conditional. The results suggest how access to activities is marked by a clear inequality in the

material and social conditions of families. On the one hand, in the cases of the first and third phases, access to activities is determined by the public supply existing in their social environments; while, in the case of the second phase, the purchasing power of families gives exclusive access to a greater number of activities. These possibilities influenced adolescent cultural production in various ways.

The findings of the research propose that both in the design and in the objectives of these spaces and activities a phenomenon similar to that of the school social field occurs (Bourdieu P. , 1991), where from the educational policy different types of school experience are proposed for the students of different social classes, which correspond to social objectives conveyed through dominant themes and their associated practices (Anyon J. , 1981; 1980).

9.3. THE RIGHT TO ADOLESCENT LEISURE: INEQUALITY AND DIVERSITY IN CULTURAL PRODUCTION AND REPRODUCTION

In the two cases studied and compared in the first phase of the research, we found that these adolescents were able to produce play activities through their creativity that did not match the categories of games or sports from which they derive and which, instead, are often presented as the best strategies for generating intercultural relations. The wider the diversity in the activity, the more the creativity was used, better adapting to the different conditions of the participants through the rules and forms of play. The practice of informal play was more dynamic than traditional practice. However, the diversity of origin and conditions in which these informal games took place may not have led to inequality in practice, since the informal space could be a space of equality, since the informal group is a group of equals. We can argue that the informal group of adolescents could produce inclusive activities through social relations that guarantee the future of the group and, therefore, the same activities. These activities generated social capital (Putnam, 1993) which accommodated different social identities (Morrow, 2007) in a sense of belonging to a group, which, in turn, was structured by the issue of friendship (Cucó, 1995).

On the other hand, the out-of-school life of the adolescents who participated in the second phase of this research is marked by the obligation to be continuously educated in order

to overcome or cope with supposed deficits. These deficits are attributed to them in comparison with an ideal adolescent model. The distance from this ideal and idealised model puts at risk their ability to be competitive once they are emancipated and active in the labour and social world of the middle and upper classes. These adolescents are included within the phenomenon of the global generation (Beck & Beck-Gernsheim, 2008), for whom competition and insecurity have increased, among other things, because of the inflation of accreditation, the expansion of education among women and the middle and working classes (Bourdieu P. , 2002) and the destruction of the productive model based on industry (Harvey, 2007). This increase generates more perceived deficits because it expands the framework of skills required in the ambition of progress of the middle and upper classes through the social reproduction of their children. The investment of time and effort devoted to social moulding is made through instruction in skills that can reduce the risk of deficit in relation to the model and the perception of these adolescents as a subject to be protected and controlled. However, this type of investment is detrimental to the provision of free time for personal and social development within a group of peers. In other words: The pressure for social reproduction in families determines the capacity for social and cultural action of these adolescents. In the case of internationally adopted adolescents, this investment is also made in the attempt to shape physical capital, which has difficulty in fitting within a cultural capital that is intended and necessary for reproduction. Thus, in this case, a greater risk of failure in reproduction is perceived, because their diverse origin is seen as a negative factor.

In the last of the cases analysed we have documented how an educational leisure device works by means of a pedagogical technology expressed through methodological discourses (Trilla, 2012, pp. 33-36). This pedagogical technology attempts to provide cultural capital to adolescents classified as being at risk of social exclusion in order to instruct them in a good use of their free time by providing activities that are not affordable to them because of their economic cost. These actions are carried out from a deficit perspective that identifies additional deficiencies and with a greater risk of negative impact on the criteria for choice and practice in leisure. Therefore, the ideal model on which this deficit is built proposes a containment experience adapted to the situation of the type of socio-economic reality and type of minority. The agents external to the reality of these adolescents make them problematic by identifying them as dangerous subjects to contain. This problematisation of poverty means that the

educational leisure system in turn performs these functions of containment of these adolescents in their own space, limiting contact with other social strata in their immediate environment. The limitation of available resources meant that actions were limited to these containment tasks, thus restricting the fulfilment of the objective of incorporating a cultural capital that could offer them new opportunities. At the same time, their social intervention based on their containment was only capable of generating social bonding networks, protecting them and bringing them together as a group, thus reinforcing their identity and their *habitus*, based on their position of multiple precariousness. At no time did contact with agents from outside their social reality generate for adolescent types of bridging networks which allowed for more open identities and opportunities to access social groups which had more resources to share (Putnam, 2000).

The cases of the second and third phases have in common that the activities are conditioned by a pedagogical mission directed by adults. However, in terms of the mission, we identified a clear difference. Whereas in the case of the therapeutic centre, the aim is to try to mould to ensure social reproduction, and that these adolescents resemble and reproduce the status of their parents; in the case of the educational leisure centre, the mission is to mould and intervene so that these adolescents do not resemble their parents. The deficit is thus perceived differently. In the case of the middle and upper classes, the deficit falls on the adolescent, with his family being an asset in resolving the deficit; whereas in the case of the more impoverished and marginalised classes, the deficit falls on the adolescent and his family, while being seen as an element whose cultural reproduction must be avoided.

In cases where there is direct adult action on the adolescent subject, the capacity for action in leisure time of adolescents is conditioned by the mechanical relationship between risk and deficit. This is influenced by the position that adults have in the perception of the subject between being innocent and being dangerous. These positions are not narrow and static, since the same subject can be perceived with a certain dynamism (between one and the other) depending on the adult subject who perceives it and must perform actions on the adolescent subject. This dynamic factor can be seen most clearly in the example of the different perceptions of Roma adolescents in the third phase by families and social agents.

Finally, as has been described throughout the phases and their discussion, these actions on the time available to adolescents outside the family and school environment have the objective of reducing the alleged deficits with which they are constructed. These deficits are related to the risks that threaten them in their transition from emancipation to adult life. Consequently, these actions limit opportunities for activities far from adult control and supervision. As several studies have shown, this restriction of autonomous opportunities may have counterproductive consequences both on the present quality of life and on the social and emotional development of adolescents (Morrow, 2007; Adams, 1995). Paradoxically, while in their social environments this tendency to reduce and educate adolescents' autonomous leisure activities to increase their capacity for action and contain the risks of not accessing an idea of well-being in the future is growing, at the same time this diminishes their capacity for action and well-being in the present.

CONCLUSION

As we finish writing this work, which began more than a decade ago, the world is in the liminal phase of the Covid_19 pandemic. As we experience this impact, we wait anxiously for what human life will be like once this trance is overcome. For the moment, many of the things that have been studied here are conditioned by this situation. Many adolescents have seen how they have had to confine their activities to the domestic space and how their ways of relating have had to adapt suddenly to this new normality full of precautions and fears. However, although it is difficult to draw a picture of the future, there is no doubt that friendship and fun will continue to be attitudes intrinsic to the common human idiosyncrasy and to adolescence in particular.

One of the paradigms on which this research is based is that of the risk society, theorised by Ulrich Beck while the Chernobyl catastrophe plunged Europe into great concern. Beck was aware that the great scientific, technical and economic development that had taken place during modernity has led to another state of modernity that is not only incapable of solving the anguish of uncertainty, but also amplifies it in a society that is increasingly subject to strong risks and processes of individualisation. This proposal by Beck has been discussed and extended to the present day. The concept of risk is used by Beck as a keystone in a line of thought that explores this fracture of modernity as it had been known up to that moment. This second modernity will be marked both by the process of risk globalization and the individualization of experience in the course of the total commodification of existence produced by economic neoliberalism.

Therefore, the concept of risk is omnipresent in this research, which deals with the object of study of adolescence in its relation to the phenomenon of leisure. An attempt has been

made to document various ways in which adolescents produce culture in their shared spaces outside of family and school times. The results suggest findings that may challenge analyses that simplify adolescent lifestyles. Adolescent leisure time is a complex phenomenon and is expressed both in individual and collective form in conditions of social, sexual and generational struggle. Here we present the possibilities of cultural production in autonomous leisure as opposed to forms more directed by adults who try to correct the alleged deficits with which adolescents are perceived. This leads us to look more deeply into a paradox which appears in the contexts of the research, and that is that while the numbers of youth unemployment increased and the age of emancipation was delayed, the presence of educational technologies in the lives of adolescents increased in time and form.

This suggests that the construction of the deficit maintains a mechanical relationship with the phenomenon of risk. Although the construction of the deficit is common in its understanding of adolescents as subjects to be completed, it manifests itself in a diversified way by social class, gender and ethnic origin. The deficit is built on an ideal that does not exist; the good adolescent, the good poor, the good adopted, the good gypsy. The pedagogical action on this deficit is produced by taking into account the different perceptions of adolescents as innocent subjects to protect or dangerous subjects to watch over. These actions can end up contributing to the problematisation of certain individual and collective features, leading to certain devices performing modelling and containment functions, depending on the class context.

These present actions are maintained due to risks that exist in the awareness of the deficit. These risks, in two of the cases studied in this research, have to do with social reproduction and the actions proposed have different objectives in relation to it: while in one case the risk is that they do not resemble their parents and therefore have difficulties in maintaining the level of well-being in their adult life, in the other case the risk is that they resemble their parents and therefore do not manage to access well-being in their adult life.

More than a hundred years after Hall began to think about and define adolescence as a problem, we are still acting on adolescents as beings to be built on the way to a totally

pedagogical society, between moulding and containment, in parallel with meritocratic fiction and a growing competition that pressures, evaluates and selects them in the neoliberal culture. Paradoxically, none of them ever referred to school or school activity in a spontaneous way. However, in their autonomous play activities they were able to produce inclusive cultural practices and their own responses to the pressures of their increasingly complex life contexts when they accessed free play. But free play as a tool for learning and cultural production is disappearing and is facing new restrictions and challenges. The research was carried out in a period prior to the expansion of some of these changes. The participants in this research had hardly any mobile phones of their own and their presence on social networks and their use of them was still moderate. The opportunities available to them to formulate their generational response in one way or another will undoubtedly be a central issue in the face of the alternatives that are on the horizon in the global world of the coming decades and will need to be addressed in future research. With our own research, we wished to contribute to refine our anthropological gaze of their experience and prepare for it.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aarsand, P., & Aronsson, K. (Nov de 2009). Gaming and Territorial Negotiations in Family Life. *Childhood*(16), 497-517.
- Adams, R. (1995). Places of childhood. En P. (. Henderson, *Children and Communities*. London: Pluto Press.
- Agambem, G. (2008). *Qué vol dir ser contemporani?* Barcelona: Arcàdia.
- Alcott, L. M. (2015 (1868)). *Mujercitas*. Penguin Clásicos.
- Alston, P. (2020). *Informe del Relator Especial sobre la extrema pobreza y los derechos humanos acerca de su visita a España*. NYC: Consejo de Derechos Humanos de Naciones Unidas.
- Ames, P. (2019). La construcción de teoría en Pierre Bourdieu a partir de sus obras en torno a la desigualdad y la educación. *CUADERNO DE TRABAJO* (49).
- Ames, P. R. (2010). *Métodos para la investigación con niños: lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú*. . GRADE, Niños del Milenio.
- Amit-Talai, V. &. (1995). *Youth cultures: A cross-cultural perspective*. Routledge.
- Anónimo. (2010). *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades*. Austral.
- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 162(nº 1 (winter 1980)), 67-92.
- Anyon, J. (1981). Social class and school knowledge. *Curriculum inquiry*, 11(1), 3-42.
- Anzil, F. (2011). *"Si yo cerrara los ojos y la tuviera delante, o sea, sin mirarla... sería una niña totalmente española, catalana, de aquí"*. *Representaciones, identidades y filiaciones en la adopción internacional en Cataluña*. Tarragona: Tesis Doctoral. Universitat Rovira i Virgili.

- Ariès, P. (1973 (1960)). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (Vol. 286). Random House Inc.
- Ariès, P. (1986). La infancia. *Revista de Educación*, 281, 5-17.
- Armengol, C. (2012). La intervención en el tiempo libre de niños y jóvenes: panorámica de la diversidad. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*(50), 45-67.
- Atkinson, A. (1974). Poverty and income inequality . En D. W. eds, *Britain a Poverty, Inequality, and Class Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Atkinson, M. ; Wilkin, A. ; Stott, A. ; Doherty, P. ; Kinder, K. (2002). Multi Agency Working: A Detailed Study. *Slough: National Foundation for Educational Research*.
- Badía, F. (17 de septiembre de 2011). Estrés extraescolar. *La Vanguardia, Edición del sábado*, págs. 4-10.
- Balcells, A. &. (1993). *L'Escoltisme català. 1911-1978*,. Barcelona: Ed. Barcanova.
- Barragán Vargas, J. P. ; Sánchez Sosa, S. A. . (2016). *Eficacia de la Integración Sensorial (táctil, vestibular, visual, auditivo, propioceptivo) como medio de tratamiento terapéutico, para mejorar los hábitos conductuales, mediante la optimización de las capacidades sensoriales en niños y niñas en edades com.* Bachelor's thesis, Quito: UCE.
- Barrie, J. ((2017) 1904). *Peter Pan y Wendy*. Austral Intrépida.
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras* (Vol. 197). México D. F. : Fondo de cultura económica.
- Bauman, Z. (2006). *Miedo líquido: La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (1996). Teoría de la sociedad del riesgo. En A. &. Giddens, *Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo* (Vol. 12). Anthropos Editorial.
- Beck, U.; Beck-Gernsheim, E. (2008). *Generación global*. Buenos Aires: Paidós.
- Beltrán, C. X. (2013). Apuntes para una Historia de las relaciones entre el juego y la recreación con el tiempo libre y el tiempo de ocio en Colombia a finales del siglo XX. *Lúdica pedagógica. Educación física Recreación Deporte*, 2(18), 35-48.
- Berástegui, A. (2005). *La adaptación familiar en adopción internacional: Una muestra de adoptados mayores de tres años en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.

- Bereményi, B.Á; Mirga, A. (2012). *Perdut en l'acció. Avaluació dels sis anys del Pla Integral del Poble Gitano a Catalunya*. Barcelona: FAGiC-EMIGRA.
- Bernstein, B. ; Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista colombiana de educación*, 15, 105-153.
- Bernstein, B., & Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista colombiana de educación*, 15.
- Bertran, M. ; Carrasco, S. (2002). La evolución de la teoría de la enculturación y el redescubrimiento de la infancia. En A. G. Echevarría, & J. L. Molina, *Abriendo surcos en la tierra. Homenaje a Ramón Valdés del Toro*. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Besnier, N. ; Brownell, S. . (2019). Sport. En F. (eds) Stein, S. Lazar, M. Candea, H. Diemberger, J. Robbins, A. Sanchez, & R. Stasch, *In The Cambridge Encyclopedia of Anthropology* (Vol. <http://doi.org/10.29164/19sport>). Cambridge.
- Betancor, MA. ; Almeida, A. (2000). Orígenes Histórico-Educativos del baloncesto. *Vegueta: Anuario de la Facultad de Geografía e Historia*.(5), 259-274.
- Bick, E. (1964). Notes on infant observation in psycho-analytic training. *International Journal of Psycho-Analysis*(45), 558-566.
- Bofill, A.; Cots, J. (1999). *La Declaración de Ginebra. Pequeña historia de la primera carta de los derechos de la infancia*. Barcelona: Comissió de la Infància de la Justícia I Pau.
- Bourdieu, P. ; Passeron, J.C. (2005 (1977)). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1993). Deporte y clase social. En J. Barbero, *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: La Piqueta.
- Bourdieu, P. (2000). Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social. En *Poder, derecho y clases sociales* (Vol. 23). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. (2002). La Juventud No es Más que una Palabra. *Sociología y Cultura*, 163 – 173.
- Bourdieu, P. (2015 (1987)). *Los tres estados del capital cultural*. Sociológica México.
- Bourdieu, P. (2016 (1979)). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.

- Brancós Coll, I. (2008). *L'adopció internacional a Catalunya: un nou fenomen demogràfic?* . Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Brug, J.; Van Stralen, M.M.; Chinapaw, M.J.M.; De Bourdeaudhuij, I.; Lien, N.; Bere, E.; Singh, A.S.; Maes, L.; Moreno, L.; Jan, N.; et al. (2012). Differences in weight status and energy-balance related behaviours according to ethnic background among adolescents in seven countries in Europe: The ENERGY-project. *Pediatric obesity*, 5(7), 399-411.
- Brugué, Q. ; Gomà, R. ; Subirats, J. . (2002). De la pobreza a la exclusión social. Nuevos retos para las políticas públicas. *Revista Internacional de Sociología*, 33(60), 7-45.
- Busquets, J. (1999). *La urbanización marginal*. Barcelona: Univ. Politèc. de Catalunya.
- Caillois, R. (1967). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine* (2007 ed.). Bologna: Tascabili Bompiani.
- Carpintero, M. Á. G. ; Repullo, C. R. ; Avilés, N. R. . (2019). Acoso sexual juvenil en los espacios de ocio nocturno: Doble vulnerabilidad femenina. *Lectora: revista de dones i textualitat*(25), 329-351.
- Carrasco, S. ; Narciso, L. ; Bertran-Tarrés, M. . (2018). Neglected aspirations: Academic trajectories and the risk of early school leaving amongst immigrant and Roma youth in Spain. En C. P. Union.
- Carrasco, S. (2004). Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu y su desarrollo. *Ofrim suplementos*(11), 37-68.
- Carrasco, S. (2004). La educación intercultural. Interculturalidad, educación, comunicación. En *Documentos para el Forum*. Barcelona.
- Carrasco, S.; Narciso, L. ; Bertran, M. (2017). Neglected aspirations. Academic trajectories and the risk of ESL among immigrant and Roma youth in Spain. En W. N. Lore Van Praag, *Comparative perspectives on Early School Leaving in the EU*. London: Routledge.
- Carroll, L. (2016 (1865)). *Alicia en el país de las maravillas*. Penguin Clásicos.
- Castells, M. (1996). *La sociedad red* (Vol. 1). Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2010). «*El poder en la sociedad red*». *Comunicación y poder*. España: Alianza.

- Catalunya, S. d. (2012). *Informe sobre la pobresa infantil a Catalunya*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.
- Coleman, J. (2000). Social capital in the Creation of Human Capital. En E. Lesser, *Knowledge and Social Capital. Foundations and Applications*. Boston: Butterworth Heineman.
- Coleman, J. C. (1985 (1980)). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Collier, J. &. (1986). *Visual Anthropology*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: CA: Pine Forge Press.
- Costa i Riera, J. G. (2003). Església nous i vells moviments socials i ongd. *Revista catalana de sociologia*, 91-116.
- Costa, Ó. C. (2000). Els orígens de l'esplai a Sabadell, 1940-1968. *Arxa: revista d'història*, 23, 75-88.
- Cucó, J. (1995). *La amistad*. Barcelona: Icaria.
- Cuenca Gómez, P. (2008). *Mujer y Constitución: los derechos de la mujer antes y después de la Constitución Española de 1978*. Madrid: Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas" de la Universidad Carlos III de Madrid.
- Curry, T. (1986). A visual method of studying sports: The photo elicitation interview. *Sociology of Sport Journal*(3), 204-216.
- Davis, A. (2004 (1981)). *Mujeres, Raza y Clase*. Ediciones Akal.
- De Beauvoir, S. (1981 (1949)). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo XX.
- De Block, L.; Buckingham, D. (2007). *Global children, global media: Migration, media and childhood*. PALGRAVE MACMILLAN.
- de Gauna, R. R. (2012). L'educació en el lleure a l'inici del segle XXI a Catalunya. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*(50), 69-79.
- de Greuges, S. (2014). *Informe sobre el dret al lleure educatiu ia les sortides i colònies escolars*. Barcelona: Síndic, el defensor de les persones.
- de Maza, J. M. (30 de marzo de 1883). La conquista. *La Vanguardia, Edición del viernes*, págs. 3-4.
- Deleuze, G. (1999 (1990)). ¿Qué es un dispositivo? En G. D. Deleuze, *Michel foucault, filósofo*. Gedisa.

- Devos, G. (1981). *Antropología Psicológica*. Barcelona: Anagrama.
- Dickens, C. (1868 (1937)). *The Adventures of Oliver Twist*. Ticknor and Fields.
- Dickens, C. (1872 (1849)). *The personal history of David Copperfield*. Harper.
- Diez Mintegui, C. (2003). VII. Deporte, Socialización y Género. En X. Medina, & R. (. Sanchez, *Culturas en juego: Ensayos de antropología del deporte en España*. Barcelona: Icaria.
- Durán, V. (2015). Los niños prodigio del cine español: aproximación a la educación de los años 50 y 60. *RIDPHE_R: Revista Iberoamericana do Património Histórico-Educativo*(1(1)), 128-145.
- Eder, D. &. (1987). The cultural production and reproduction of gender: The effect of extracurricular activities on peer-group culture. *Sociology of education*, 200-213.
- Elias, N., & Dunning, E. (1992 (1986)). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Madrid: F.C.E.
- Elsley, S. (2004). Children's Experience of Public Space. *CHILDREN & SOCIETY* , 18, 155–164.
- Emmanuel, D. (2004). Socio-Economic inequalities and housing in Athens: Impacts of the monetary revolution of the 1990s. En T. M. (Ed), *Special Issue. Social Change and segregation trends in European Cities. The Greek review of social research*. Athens: EKKE.
- Epstein, I.; Stevens, B.; McKeever, P.; Baruchel, S. (2008). Photo elicitation interview (PEI): Using photos to elicit children's perspectives. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (1).
- Escalera, J. (2003). Cultura físico-deportiva: una propuesta de la antropología. En X. Medina, & R. (. Sánchez, *Culturas en Juego. Ensayos de antropología del deporte en España*. Barcelona : Icaria.
- Fajardo, J. T. (1999). *Reglamento de baloncesto comentado*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Fatou, B. L. (2011). Aproximaciones antropológicas a la infancia trabajadora: deconstruyendo los mitos y analizando los vacíos de una compleja relación. En M. I. Jociles, A. Franzé, & D. Poveda, *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Madrid: Los libros de La Catarata.
- Feixa, C. ; Fernández-Planells, A. ; Figueras-Maz, M. (2016). Generación Hashtag. Los movimientos juveniles en la era de la web social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 107-120.

- Feixa, C. (1996). Antropología de las edades. La edad desde la Antropología. *Biblioteca Virtual de Ciencia Sociales*, 1-23.
- Feixa, C. (2000). Generación@ la juventud en la era digital. *Nómadas*, 13, 75-91.
- Feixa, C. (2005). La habitación de los adolescentes. (16).
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 21-45.
- Feixa, C. (2008). *de jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Feixa, C. (2011). Unidos por el flog:¿ ciberculturas juveniles? *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*(2), 16-36.
- Feixa, C. (2014). *De la Generación @ a la # Generación*. Ned ediciones.
- Feixa, C. (2018). Adolescencia: pasado y presente. En S. Brignoni, *Malestares y subjetividades adolescentes. Una aproximación desde la salud mental colectiva*. Barcelona: UOC.
- Ferrer, A. G. ; Marí-Klose, P. ; Fuentes, F. J. M. . (2020). Políticas de Estado frente a la pobreza infantil. El papel del Alto Comisionado para la lucha contra la pobreza infantil. En S. d. Gastos, *Presupuesto y Gasto Público 98/2020*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.
- Foley, D. E. (1997). Deficit thinking models based on culture: The anthropological protest. En R. R. Valencia, *The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice* (Vol. 113131). Routledge.
- Foucault, M. (1977). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1996 (1977)). *La causa de los hombres infames*. Buenos Aires: Editorial Altamira.
- Franzé, A. (2007). Anthropology, education and school. *Presentation. Revista de Antropología Social*, 16, 7-20.
- Gaitán, L. (1999). *El espacio social de la infancia. Los niños en el Estado de Bienestar*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y sociedad*, 43(1), 9-26.
- Garvey, C. (1978). *El juego infantil*. Madrid: Morata.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures* (Vol. 5019). Basic books.

- Gervás, J. M. (2006). Breve recopilación sobre la historia del Pueblo Gitano: desde su salida del Punjab, hasta la Constitución Española de 1978. Veinte hitos sobre la "otra" historia de España. (20 (1)).
- Gibson, M. ; Carrasco, S. (2009). The education of immigrant youth: some lessons from the US and Spain. *Theory Into Practice*, 28 (4), 249-257.
- Gibson, M. (1988). *Accommodation without assimilation. Punjabi sibks in a California high school*. Ithaca: Cornell University Press.
- Giddens, A. (1981). Agency, Institution, and Time-Space Analysis. En K. K.-C. (eds), *Advances in Social Theory and Methodology. Toward An Integration of Micro- and Macro-Sociologies*. Boston: Routledge & Kegan.
- Giddens, A. (2015 (1984)). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giliberti, L. (2013). *La condición inmigrante y la negritud en la experiencia escolar de la juventud dominicana: estigmas y formas de agencia. Una etnografía transnacional entre la periferia de Barcelona y Santo Domingo*. Lleida: Tesis Doctoral, Universitat de Lleida.
- Gillis, J. R. (1981). *Youth and History. Tradition and Change in European Age Relations, 1770-Present*. NY: Academic Press.
- Goodman, M. (1970). *The culture of childhood*. Columbia: Teachers College Press.
- Gómez, M. R. ; Alcaraz, A. O. (2015). Construcción social del “mal estudiante” en la escuela pública española: intersecciones de género, “raza”/etnia y clase social. *Diálogos sobre educación*(7).
- Hübinette, T. ; Tigervall, C. (2009). To be non-white in a colour-blind society: conversations with adoptees and adoptive parents in Sweden on everyday racism. *Journal of intercultural studies*, 30(4), 335-353.
- Hübinette, T. (2005). *Comforting an orphaned nation: Representations of international adoption and adopted Koreans in Korean popular culture*. Stockholm: Doctoral dissertation.
- Hagerty, S. ; Barasz, K. . (2020). Inequality in Socially Permissible Consumption. *Proceedings of the National Academy of Sciences*(25).
- Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension* (Vol. 609). NY: Doubleday: Garden City.

- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. NY: Appleton.
- Hall, S., ; Jefferson, T. . (2014 (1975)). *Rituales de resistencia. Las subculturas juveniles en la Gran Bretaña de Postguerra*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Hannerz, U. (2010). Diversity is our business. *American Anthropologist*(112(4)), 539-551.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Hewson, M. (2010). Agency. En A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wieb, *Encyclopedia of case study research* (Vol. 1). SAGE.
- Hobsbawm, E. (1983). *Marxismo e historia social*. Puebla: Instituto de Ciencias de la Universidad Autónoma de Puebla.
- Hobsbawm, E. (1999 (1994)). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.
- Hobsbawm, E. (2009 (1987)). *La era del imperio, 1875-1914*. Buenos Aires: Crítica.
- Hobsbawm, E. ; Terence, R. (2002). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- Howell, S. (2004). ¿Quién soy entonces? Perspectivas de los adoptados transnacionales sobre identidad y etnia. En D. Marre, & J. (. Bestard, *La adopción y el acogimiento. Presente y perspectivas*. Estudis d'Antropologia Social i Cultural.
- Huizinga, J. (2002 (1938)). *Homo ludens*. Einaudi.
- i Flix, X. T. ; Camí, J. T. . (2014). Notas para la historia del centenario del baloncesto español: Un deporte escolar y popular para ambos sexos (1897-1938). *Revista de Ciencias del Deporte*(10(3)), 177-198.
- James A, J. C. (1998). *Theorising Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, A. ; James, A. (2008). *Key concepts in Childhood Studies*. London: SAGE.
- James, A., & Jenks, C. (1996). Public perceptions of childhood criminality. *British Journal of Sociology*, 315-331.
- James, A; Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood* (Vol. 2n ed). London: Falmer Press.
- Jenks, C. (1996). *Childhood*. Psychology Press.

- Jiménez Ramírez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*(34(1)), 173-186.
- Jociles, M. I.; Franzé, A.; Poveda, D. (Ed). (2011). *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Jociles, M., & Franzé, A. &. (2011). *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Los Libros de la Catarata.
- Jones, O. (2012). *Chavs: The demonization of the working class*. Verso Books.
- Kremer-Sadlik, T., Izquierdo, C., ; Fatigante, M. . (2010). Making meaning of everyday practices: Parents' attitudes toward children's extracurricular activities in the United States and in Italy. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(1), 35-54.
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de antropología social*, 16, 21-37.
- Lakoff, A. (2000). Adaptive will: The evolution of attention deficit disorder. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 36(2), 149-169.
- Laparra, M.; Obradors, A. ; Pérez, B. ; Pérez, M. ; Renes, V. ; Sarasa, S. ; Subirats, J. ; Trujillo, M. (2007). Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas. *Revista española del tercer sector*(5), 15-57.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of Space*. London: Blackwell Publishing.
- LeVine, R. (1980). Una perspectiva transcultural sobre las relaciones parentales. *Parenting in a multicultural society*, 17-26.
- Llaneras, K. (29 de 12 de 2019). La generación Z tampoco es peor que las anteriores (aunque los adultos no lo crean). *El País*.
- Lynd, R. S. ; Lynd, H. M. . (1965 (1929)). *Middletown: A study in American culture*. NY: Harcourt Brace.
- Maceres, A. P. (1980). Contribuciones de la etología al estudio del desarrollo humano y socialización. *El Basilisco: Revista de materialismo filosófico*(11), 27-34.
- Mahler, S. J. (2012). *Culture as comfort*. Pearson Higher Ed.

- Mannheim, K. (1970 (1952)). The problem of generations. *Psychoanalytic review*, 57(3), 378-404.
- Manrique Arribas, J. (2014). Actividad física y juventud en el franquismo (1937-1961). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 14((55)), 427-449.
- Marre, D. ; Bestard, J. . (2004). *La adopción y el acogimiento. Presente y perspectivas*. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.
- Marre, D. ; Briggs, L. (Eds.). (2009). *International adoption: Global inequalities and the circulation of children*. NYU Press.
- Masabeu, J. (1992). Alexandre Galí i l'esport. En E. J. Solà (Ed.), *En 14è Congrés Internacional Educació, Activitats Físiques i Esport en una perspectiva històrica*, (págs. 135-144). Barcelona del 3 al 6 de setembre de 1992.
- Masó, P. S. ; Càmara, A. N. ; Lladó, A. P. (2015). Les estructures de participació juvenil a Catalunya d'ençà de la transició democràtica. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 25, 211-237.
- McLeod, K. (1999). Authenticity within hip hop and other cultures threatened with assimilation. *Journal of Communications*(49), 134-150.
- McRobbie, A. .. (1978). Working Class Girls and the Culture of Femininity. *Women take issue: Aspects of women's subordination*, 96-108.
- McRobbie, A. (1984). Dance and Social History. En e. b. Nava, *Gender and Generation*. London: Macmillan.
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa: A study of sex in primitive societies*. Morrow.
- Mead, M. (1994 (1949)). *Masculino y femenino*. Madrid: Minerva Ediciones.
- Mead, M. (2019 (1972)). *Cultura y Compromiso: estudios sobre la ruptura generacional*. Gedisa.
- Mejía, M. (24 de 5 de 2008). Bienvenidos Adolescentes. *La Vanguardia*, págs. 32-36.
- Mendoza, R. (2016). *La adolescencia como fenómeno cultural: lección inaugural curso académico 2008-2009* (Vol. 28). Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Mirza, H. S. (2009). Race, Gender and Educational Desire: Why Black Women Succeed and Fail, by Heidi Safia Mirza. *Gender y Education*(21(6)), 789-90.

- Mirza, H. S. (2013). 'A Second Skin': Embodied Intersectionality, Transnationalism and Narratives of Identity and Belonging among Muslim Women in Britain. *Women's Studies International Forum*(36), 5–15.
- Molins, C. (1998). Aproximació a l'estudi del joc com aprenentatge sociocultural. . *Trabajo de investigación del Programa de Doctorado en Antropología Social y Cultural y del Master en Investigación Básica y Aplicada en Antropología*.
- Molins, C. (2009). Los patios escolares en Cataluña: diagnosis de los usos y de las posibilidades de juego y aprendizaje". *V Congreso Catalán de Sociología. Inmigración y sociedad catalana*. Bellaterra.
- Morán, C. (2019). Prohibida la entrada a mayores: infancia y adolescencia en la narrativa española actual. En M. P. Celma, & C. Morán, *La verdadera patria: Infancia y adolescencia en el relato español contemporáneo*. Iberoamericana.
- Morrow, V. (2002). Children's experience of community. En M. A. Swann C, *Social capital for health: insights from qualitative research* (págs. 11–30). London: Health Development Agency.
- Morrow, V. (2007). No Ball Games. Child space: an anthropological exploration of young people's use of space. En K. M. (Ed), *Child Space. An Anthropological Exploration of Young People's Use of Space*. New Delhi: Concept Publishing Company.
- Morrow, V.; Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: An overview 1. *Children & society*(10(2)), 90-105.
- Moscoso, D. ; Moyano, E. (Coord) . (2009). *Deporte, salud y calidad de vida*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Narciso, L. ; Carrasco, S. ; Poblet, G. (2020). *Pobresa Infantil i món local. Les veus i experiències de la infància i els professionals que hi treballen*. Barcelona: (En proceso de publicació) Unicef.
- Narciso, L. (2018). *Juventud negroafricana en Cataluña. De la inmigración a la emancipación*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ogbu, J. (1974). *The next generation: an ethnography of education in an urban neighbourhood*. Orlando: FL:Academic Press.

- Ogbu, J. (1978). *Minority education and caste. The American system in cross-cultural perspective*. New York: Academic Press.
- Ogbu, J. (1981). School ethnography: a multilevel approach. *Anthropology & Education Quarterly*, 12.
- OIT. (2019). *Perspectivas Sociales y del Empleo en el Mundo: Tendencias 2019*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo – OIT.
- Ortega y Gasset, J. (1923). *El tema de nuestro tiempo* (Vol. 3). Obras completas 1917-1928.
- Pàmies, J. (2006). *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Bellaterra: UAB.
- PAH; Observatori DESC. (2015). *Emergencia habitacional en Cataluña. Impacto de la crisis hipotecaria en el derecho a la salud y los derechos de la infancia*. Barcelona: Observatori DESC.
- Pavez, I.; Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*(3), 193-210.
- Pérez, A. M., & Soria, J. (1984). Perspectiva histórica de la protección a la infancia en España. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (3), 191-214.
- Phoenix, A. (2009). De-colonising practices: negotiating narratives from racialised and gendered experiences of education. *Race Ethnicity and Education*, 12(1), 101-114.
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. Infancia y aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development*, 4(2).
- Pibernat, M. (2019). *Género y adolescencia en la era digital: antropología de la socialización audiovisual*. Doctoral dissertation, Universidad da Coruña.
- Ponferrada, M. (2007). *Desde una perspectiva de género, se aborda la tensión entre los límites y las oportunidades que la escuela aparentemente ofrece a las chicas de clase trabajadora y de minorías*. Barcelona: Tesis-UAB.
- Powell, B. ([1908] 1976). *Escultismo para muchachos*. Barcelona: Oidá.
- Prado Conde, S. (2006). *Terra de Melide oportunitats educatives i desenvolupament comunitari*. Universitat Autònoma de Barcelona.

- Prat, M. ; Gómez, I. (2009). Educación Física y entorno social: influencias y repercusiones para propuestas curriculares y educativas. *C&E: Cultura y Educación*, 21(1).
- Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone : The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster.
- Pyry, N. ; Tani, S. (2015). Young people's play with urban public space: Geographies of hanging out. *Geographies of Children and Young People, 9: Play, Recreation, Health and Well Being*.
- Quiroga Fernández de Soto, A. (2004). «Los apóstoles de la patria». *Mélanges de la Casa de Velázquez*(34-1), 243-272.
- Qvortrup, J. (2005). *Studies in modern childhood. Society, agency, culture*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ramos, M. (29 de 04 de 2012). El número de licencias en baloncesto sigue creciendo. *El mundo deportivo*.
- Ravetllat, I. (2013). La infancia y la adolescencia en Cataluña: retos y propuestas para avanzar en la aplicación de la convención sobre los derechos del niño. Estudio a partir de las observaciones efectuadas por el Comité de Derechos del Niño. *IPSE-ds. Revista de Intervención Psicosocioeducativa en la desadaptación social*.
- Ribot, T. (1890). *The psychology of attention*. Chicago: Open Court.
- Rockwell, E. (1986). Etnografía y teoría en la investigación educativa. *Enfoques*, 29-56.
- Roerig, S. (2011). Duth children: the happiest in the world. Using Theatre Elicitation to get an insight into children's understanding of happiness. *Paper presented at the Centre for the Study of Childhood and Youth Postgraduate Summer School 05/07/2011*. Sheffield.
- Rojek, C. (2010). *The labour of leisure: The culture of free time*. SAGE.
- Romani, O. (. (2010). *Jóvenes y riesgos:¿ unas relaciones ineludibles?* Bellaterra.
- Romaní, O.; Contreras, J.; Horns, O.; Feixa, C. (1986). *Proyecto para el estudio de la juventud en el área metropolitana de Barcelona*. Barcelona: Caixa de Barcelona.
- Roszak, T. (1970). *El nacimiento de una contracultura* . Barcelona: Kairós.

- Sánchez, R. (2008). Habitus y clase social en Bourdieu: una aplicación empírica en el campo de los deportes de combate. *Papers: revista de sociologia*(89), 103-125.
- Sánchez-Cruz J-J, Jiménez-Moleón JJ, Fernández-Quesada F, Sánchez MJ. . (2013). Prevalence of Child and Youth Obesity in Spain in 2012. *Rev Española Cardiol*, 5(66), 371–6.
- Sastre, A. (. (2015). *Iluminando el futuro. Invertir en educación es luchar contra la pobreza infantil*. Madrid: Safe the Children España.
- Schlegel, A., & Barry, H. (1991). *Adolescence: An anthropological inquiry*. NY: Free Press.
- Selman, P. (2009). The movement of children for International adoption. En D. Marre, & L. Briggs, *International adoption: Global inequalities and the circulation of children*. NY: NYU Press.
- Sen, A. (1992). *Inequality Re-Examined*. Oxford: Clarendon Press.
- Serra, L., & Aliani, N. (2015). Construcción histórica de la adolescencia en el discurso médico: la pubertad. *Uaricha. Revista de Psicología*(12(27)), 65-78.
- Soler, S. ; Vilanova, A. (2008). Las mujeres, el deporte y los Espacios Públicos: Ausencias y protagonismos. *Apuntes. Educación física y deportes*(91), 29-34.
- Souto Kustrín, S. (2004). «El mundo ha llegado a ser consciente de su juventud como nunca antes». Juventud y movilización política en la Europa de entreguerras. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 34-1(Nouvelle série), 179-215.
- Spindler, G. D. (1987). *Education and cultural process: Anthropological approaches* (Vol. 1). Illinois: Waveland Press.
- Spindler, G. D. (1993). La transmisión de la cultura. En *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (págs. 205-242). Trotta.
- Staccioli, G. (1998). *Il gioco e il giocare*. Roma: Carocci.
- Stebbins, R. A. (2017). *Leisure Activities in Context. A Micro-Macro/Agency-Structure Interpretation of Leisure* (Vol. Edición de Kindle). NY: Taylor and Francis.
- Stevenson, R. L. (1916 (1883)). *La isla del tesoro*. DC Heath & Compania Editores.
- Suarez-Orozco, M. (1989). Achievement motivation among Mexican immigrants and Mexican American students in the USA. SPINDLER, G & TRUEBA, H *What do anthropologists have to say about dropouts? AERA Annual Conference*. NY: The Falmer Press.

- Subirats, J. (Dir.) ; Gomà, R. ; Brugué, J. (coords). (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Barcelona: Fundación BBVA, Institut d'Estudis Autònoms - Generalitat de Catalunya.
- Subirats, J. (2004). *Pobresa y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Subirats, J. (2006). *Fragilidades vecinas. Narraciones de exclusión social urbana*. Barcelona: Icaria.
- Tanner, J. M. (1973). «Growing up». (229).
- Tanner, J. M. (1978 (1990)). *Foetus into man: Physical growth from conception to maturity*. Harvard University Press.
- Tapada, T. (1999). *Aproximación antropológica al uso del espacio*. Bellaterra: (Tesis Doctoral) Universitat Autònoma de Barcelona.
- Thrasher, F. M. (1963 [1927]). *The Gang. En Study of 1313 gangs in Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Trilla, J. (1997). *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Ariel.
- Trilla, J. (2012). Los discursos de la educación en el tiempo libre. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 50, 30-44.
- Trilla, J.; Rios, O. (2004). Las actividades extraescolares. Diferencias y desigualdades. En I. CIIMU, *Informe Infancia, familias y cambio social en Cataluña*. Barcelona: CIIMU.
- Turner, V. (1988 [1969]). *El Proceso ritual*. Madrid: Taurus.
- Twain, M. (2010 (1985)). *Aventuras de Huckleberry Finn*. Anaya.
- Twain, M. (2019 (1976)). *Las aventuras de Tom Sawyer*. SELECTOR.
- Ucar, X. (2002). Medio siglo de animación sociocultural en España: balance y perspectivas . *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 1-22.
- Valencia, R. R. (2019). *International Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*. Routledge.
- Valentine, G. (1997). «Oh Yes I Can". «Oh No You Can't ": Children and Parents 'Understanding of Kids' Competence to Negotiate Public Space Safely. *Antipode*(29), 65-89.
- Valentine, G. (1997). ” Oh Yes I Can.”“Oh no you can't”: Children and parents' understandings of kids' competence to negotiate public space safely. *Antipode*, 1(29), 65-89.

- Van Gennep, A. (1909). Les rites de passage.
- Veblen, T. (1966). Teoría de la clase ociosa.
- Velásquez, S. E. (2016). Antecedentes históricos de la financiación pública y privada de las actividades deportivas. *FairPlay. Revista de Filosofía, Ética y Derecho del Deporte*, 7, 52-85.
- Verdaguer, J. (1992). *El bàsquet a Terrassa, 75 anys d'Història*. Terrassa: Arxiu Tobella.
- Volkman, T. (2003). Embodying Chinese Culture: Transnational Adoption in North America. *Social Text*, 21(1), 29-55.
- Whyte, W. F. (2012 (1943)). *Street corner society: The social structure of an Italian slum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Willcocks, M. (2008). Los Códigos visuales asociados al deporte: una Interpretación del espacio público. *Apuntes Educación física y deportes*(89).
- Willis, P. (1977). *Aprendiendo a trabajar* (2005 ed.). Madrid: AKAL.
- Willis, P. (1990). *Common Culture. Symbolic work at play in the everyday cultures of the young*. Milton Keynes: Open University Press.
- Willis, P. (1993 (1981)). Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción. En *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.
- Willis, P. (2008). Los soldados rasos de la modernidad: la dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XX. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 1(3), 43-66.
- World Health Organization (WHO). (2016). *Childhood Overweight and Obesity*; Geneva: WHO.
- Wulff, H. (1988). *Twenty Girls: Growing up, Ethnicity and Excitement*. Stockholm: Doctoral dissertation, Almqvist & Wiksell International.
- Wulff, H. (1988). *Twenty girls: Growing up, ethnicity and excitement in a South London microculture*. Stockholm Studies in Social Anthropology.

Barcelona, 2020.



Universitat Autònoma
de Barcelona